

Refletindo sobre a Prática na Educação de Infância e no 1.º CEB: Investigando a Consciência Fonológica no Jardim de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Daniela Alexandra Real Marques de Oliveira

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, maio 2020

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À memória que a minha criança me deixou. À família de sangue que acreditou, especialmente ao meu pai que sempre defendeu uma formação no ensino superior e à minha mãe por escutar as minhas partilhas. Às crianças que me ensinaram durante este percurso. Aos educadores e professores que me acompanharam. Aos docentes que marcaram o meu percurso académico. À professora Sandra Paula, que marcou o meu caminho do 3.º CEB, por ser uma referência como profissional, mostrando que um professor antes de ser professor é um ser humano. À professora Catarina Mangas, por me mostrar (na licenciatura) que podemos fazer a diferença, pensando diferente e de forma competente, fazer diferente. À professora Maria José Gamboa por me mostrar que o amor que se sente ao lecionar uma determinada área é o mais importante na transmissão de conhecimento. Ao professor Mário Acácio Oliveira, por me mostrar que a melhor forma de ensinar é vivenciar as aprendizagens. À professora Clarinda Barata, por me ter acompanhado no contexto mais difícil que tive de enfrentar durante o mestrado e por me fazer acreditar que um professor tem de encontrar o seu caminho, e que nele existem muitas metodologias com que nos podemos identificar profissionalmente e pessoalmente. À professora Sónia Correia e à Educadora Patrícia Marcelino por me inspirarem e me fazerem acreditar numa educação alternativa, saudável, prazerosa e com base no amor pelas Crianças, pelo Mundo e pela Natureza. À Mariana Pinto, por ter uma mentalidade aberta face à educação e por ser um exemplo de educadora/professora e colega. À Inês Sofia que me mostrou a importância da educação emocional em contexto e fora dele.

À família que me acolheu, numa melodia de apito e me apresentou que o “vem sempre” é o melhor tratamento que podemos oferecer a qualquer pessoa.

À esperança, por uma educação melhor.

INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Prática Pedagógica em Creche e Jardim de Infância| 1.º ano| 1.º semestre

Sónia Cristina Lopes Correia

Prática Pedagógica em Creche e Jardim de Infância| 1.º ano| 2.º semestre

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Prática Pedagógica I e II 1.º CEB| 2.º ano| 3.º e 4.º semestre

Clarinda Luísa Ferreira Barata

RESUMO

O relatório apresentado foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estando organizado em duas partes.

A Parte I é referente à dimensão reflexiva, consiste numa apresentação do meu percurso e vivências realizados nas quatro Práticas Pedagógicas (PP), bem como as aprendizagens adquiridas, vivenciadas e desafios enfrentados e ultrapassados. Considero que nesta parte as aprendizagens significativas foram: na observação da criança, na planificação e na reflexão. No que concerne à observação, a maior aprendizagem foi na recolha de registos, nomeadamente no valor incalculável do registo de ocorrências significativas. Na planificação, aprendi a planificar de acordo com os interesses das crianças e com base no que tinha sido observado, durante determinados períodos do dia. Quanto à reflexão, aprendi a sustentar teoricamente o que tida sido observado e vivenciado durante os vários momentos de PP.

Na Parte II é apresentada a dimensão investigativa deste relatório, um estudo de caso na Área de Expressão e Comunicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, particularmente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no contexto de Jardim de Infância (JI). Procurou-se perceber se a promoção de propostas linguísticas promove a consciência fonológica em crianças de 5 e 6 anos de idade. Este estudo foi dividido em três fases: “O que sei?”, “Vou Aprender” e “O que aprendi?”, sendo que a metodologia realizada consta também nesta segunda parte, onde se descreve detalhadamente as várias técnicas de recolha de dados e análise de conteúdo, bem como todos os instrumentos sustentados na vertente da consciência fonológica, utilizados. Aqui também é apresentada a sustentação teórica que explicita o que é a Consciência Fonológica, quais os seus constituintes, qual a sua importância no contexto de JI e qual a importância do educador enquanto promotor de momentos de desenvolvimento de linguagem e competências linguísticas.

Os dados recolhidos sugerem que a realização de propostas linguísticas didáticas promoveram aprendizagens nos participantes no estudo, nomeadamente ao nível da Consciência Fonológica Aprender a brincar é possível!

Palavras chave

1.º CEB, Consciência Fonológica, Consciência Silábica, Investigação, Educação Pré-escolar, Reflexão

ABSTRACT

The presented report was elaborated in the scope of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, being organized in two parts.

Part I refers to the reflective dimension, it consists of a presentation of my path and experiences carried out in the four Pedagogical Practices (PP), as well as the lessons learned, experienced and challenges faced and overcome. Where I consider that in this part the significant learnings were: in the observation of the child, in the planning and in the reflection. With regard to observation, the greatest learning was in the collection of records, namely in the incalculable value of recording significant occurrences. In planning, I learned to plan according to the children's interests and based on what had been observed, during certain periods of the day. As for reflection, I learned to theoretically support what had been observed and experienced during the various moments of PP.

Part II presents the investigative dimension of this report, a case study in the Area of Expression and Communication of Curricular Guidelines for Pre-school Education, particularly in the Domain of Oral Language and Approach to Writing, in the context of Kindergarten. We tried to understand if the promotion of linguistic proposals promotes phonological awareness in children of 5 and 6 years old. This study was divided into three phases: “What do I know?”, “I'm going to learn” and “What did I learn?”, And the methodology carried out is also included in this second part, where the various data collection techniques are described in detail and content analysis, as well as all the instruments supported in the phonological awareness aspect, used. Here, it is also presented the theoretical support that explains what Phonological Awareness is, what its constituents are, what is its importance in the context of Kindergarten and what is the importance of the educator as a promoter of moments of language development and linguistic skills.

The collected data suggest that the realization of didactic linguistic proposals, promoted learning in the participants of the study, namely at the level of Phonological Consciousness. Learning and play is possible!

Keywords

1st CEB, Phonological Consciousness, Syllabic Consciousness, Research, Kindergarten, Reflection

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	2
Resumo	4
Abstract.....	5
Índice Geral	6
Índice de Figuras	10
Índice de Tabelas.....	11
Índice de Gráficos.....	12
Abreviaturas.....	13
Introdução.....	14
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	15
Capítulo I – A Prática Pedagógica no contexto de Creche.....	15
1. Caracterização do contexto educativo e do grupo	15
1.1. O contexto de Creche	15
1.2. O grupo de crianças	15
2. Refletindo sobre a experiência	16
2.1. Planificação: a caminho de uma lógica projetual	16
2.2. Avaliação: do princípio ao fim	20
Capítulo II – A Prática Pedagógica no contexto de Jardim de Infância	23
1. Caracterização do contexto educativo	23
1.1. O contexto de Jardim de Infância	23
1.2. O grupo de crianças	25
2. Refletindo sobre uma experiência	27
2.1. Projeto “Os instrumentos musicais”	27

Fase I e II – Definição do problema, Planificação e desenvolvimento do trabalho.	28
Fase III – Execução	29
Fase IV – Divulgação/Avaliação	32
2.2. Refletindo sobre o projeto	34
Capítulo III – A Prática Pedagógica em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º Ano	36
1.Caracterização do contexto educativo e do grupo	36
2. Refletindo sobre a prática	36
2.1. Expetativas e receios iniciais	36
2.2. Dos Receios Iniciais às Aprendizagens: o Método Jean Qui Rit	38
2.3. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão	39
2.4. Comportamento: Técnicas Praticadas Com As Crianças	42
Capítulo IV – A Prática Pedagógica em contexto 1.º ciclo do ensino básico – 4.º Ano	44
1. Caracterização do contexto educativo e do grupo	44
2. Refletindo sobre a Prática Pedagógica	45
2.1. Expetativas e receios iniciais	45
2.2. Dos receios Iniciais às Aprendizagens	45
2.3. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão	49
Parte II – Dimensão Investigativa	53
Introdução	53
1. Apresentação da investigação.....	53
1.1. Temática, objetivos e pergunta de partida	53
1.2. Motivações, contexto e pertinência do estudo.....	54
2. Enquadramento teórico.....	55
2.1. Linguagem: Aquisição e desenvolvimento.....	55
2.2. Consciência Fonológica.....	57
2.2.1. Constituintes da Consciência Fonológica.....	58

2.3. O Educador no contexto Pré-Escolar.....	60
2.3.1. O educador enquanto promotor de momentos de desenvolvimento de linguagem e competências linguísticas.....	60
2.4. A Importância do Desenvolvimento da Consciência Fonológica em contexto Pré- escolar.....	63
3. Metodologia.....	64
3.1. Caracterização do estudo	64
3.1.1. População de estudo	65
3.1.2. Cronograma	65
3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Técnicas de Tratamento de Dados	69
4. Apresentação e Análise de dados e Discussão de Resultados.....	72
4.1. O que sei?	72
4.1.1. – Baterias Fonológicas.....	72
4.1.2. Missangas das Letras	74
4.2. Vou Aprender?	75
4.2.1. Vamos Cantar o Som.....	75
4.2.2. Proposta n.º 4 Os sons da Casa da Árvore.....	76
4.2.3. Vamos Bater Palmas!	76
4.2.4. Supressão da sílaba inicial.....	78
4.2.5. Plataforma “Ainda estou a aprender”	79
4.3. O que Aprendi?.....	80
4.3.1. Baterias Fonológicas.....	81
4.3.2. Missangas das Letras	82
5. Considerações Finais do estudo.....	82
Conclusões.....	88
Bibliografia.....	89
Anexos	2
Anexo 1 – Planificação Início da Prática Pedagógica (Parte da Manhã)	2

Anexo 2 – Planificação da última semana de Prática Pedagógica (Parte da Manhã)...	5
Anexo 3 – Documento de organização da lógica projetual	8
Anexo 4 – Descrição e Procedimento das Propostas implementadas	10
Anexo 5 – Bateria de provas Fonológicas: Instruções e Folha de resposta.....	17
Anexo 6 – Registo Proposta n.º2	18
Anexo 7 – Diário da Investigação – Dia 1 e 2.....	19
Anexo 8 – Folha de Registo Plataforma “Ainda estou a Aprender”	22
Anexo 9 – Análise Dados Proposta n.º1	24
Anexo 10 – Proposta n.º 2 – O que sei – Transcrição dos Dados	25
Anexo 11 – Transcrições Proposta n.º 3.....	28
Anexo 12 – Proposta n.º 5 – Vamos Bater as palmas! – Transcrição dos dados.....	31
Anexo 13 – Proposta n.º 6 – Cartões Supressão Inicial.....	35
Anexo 14 – Bateria de provas Fonológicas: Instruções e Folha de resposta.....	38
Anexo 15 – Cartões de Classificação com base na Sílabas Inicial	39
Anexo 16 – Proposta n.º 5 – Grelha de organização dos dados recolhidos.....	41
Anexo 17 – Proposta n.º 6 – Grelha de organização dos dados recolhidos – Segmentação Silábica	42
Anexo 18 – Proposta n.º 6 – Grelha de organização dos dados recolhidos – Identificação da sílaba igual em posição inicial – com apoio de imagens	42
Anexo 19 – Proposta n.º 6 – Grelha de organização dos dados recolhidos – Identificação da sílaba igual em posição inicial – sem apoio de imagens.....	43

ÍNDICE DE FIGURAS

Imagem 1 – Ida à floresta e o som das folhas secas.....	19
Imagem 2 – Início do projeto: Todos os Instrumentos têm cordas?.....	29
Imagem 3 – Documentação Pedagógica – Partilha com a comunidade.....	31
Imagem 4 – Documentação Pedagógica – Partilha com a comunidade.....	33
Imagem 5 – Esquema Consciência fonológica.....	58
Imagem 6 – Fases do Estudo e Objetivos.....	71
Imagem 7 – Construção do Nome.....	74
Imagem 8 – Divisão silábica do nome.....	77
Imagem 9 – A casa da leitura e da escrita.....	85

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – População de Estudo e Idades.....	65
Tabela 2 – Cronograma das propostas investigativas.....	66
Tabela 3 – Tabela de organização de dados proposta n.º1 e n.º 7.....	81
Tabela 4 – Análise de dados Proposta n.º1 e n.º 7.....	82

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Análise dos Dados Proposta n.º 1	73
Gráfico 2 – Palavras Certas Proposta n.º 5	78
Gráfico 3 – Análise de dados Proposta n.º 1 e n.º 7.....	83

ABREVIATURAS

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

EPE – Educação do Pré-Escolar

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

JJ – Jardim de Infância

EI – Educação de Infância

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação do Pré-Escolar

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEI – Programa Educativo Individual

PP – Práticas Pedagógicas

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UEEA – Unidade de Ensino Estruturada e Aprendizagem

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria do Politécnico de Leiria. Este documento tem como objetivo primordial demonstrar de uma forma reflexiva, o que vivi nos diferentes contextos das diversas Práticas Pedagógicas, nomeadamente: Educação de Infância (Creche e Jardim de Infância) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 4.º ano). Pretende também apresentar o estudo de caso, realizado em Jardim de Infância, em contexto de Jardim de Infância, desenvolvido essencialmente na área de *Expressão e Comunicação*, domínio da *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*. Desta forma, o relatório está dividido em duas partes fundamentais, a primeira referente à dimensão reflexiva e a segunda à dimensão investigativa.

Na dimensão reflexiva apresento vários momentos vivenciados nos diferentes contextos das PP, bem como as aprendizagens, desafios, reflexões e aquisições pessoais e profissionais.

No que concerne à dimensão investigativa, esta tem por base um estudo de caso realizado em contexto de Jardim de Infância. Na investigação desenvolvida procura-se perceber se o desenvolvimento de propostas linguísticas promove a consciência fonológica em crianças de 5 e 6 anos. Esta dimensão está subdividida em: Apresentação do estudo; Enquadramento teórico; Opções metodológicas; bem como a apresentação e análise dos dados recolhidos. Por fim fazem-se breves considerações relativamente aos dados do estudo, procurando discutir resultados e apresentar as conclusões mais significativas.

Por último, apresenta-se uma conclusão final relativa ao conteúdo global deste relatório, onde reflito sobre o que vivenciei ao longo de todo o mestrado e qual a importância deste relatório para o meu crescimento enquanto pessoa e profissional.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

CAPÍTULO I – A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE CRECHE

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E DO GRUPO

1.1. O CONTEXTO DE CRECHE

A Prática Pedagógica (PP) em contexto de Creche foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e como tal oferece várias respostas sociais, nomeadamente: Creche para crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos; Educação Pré-Escolar (EPE) para crianças com idade compreendida entre os 3 e os 6 anos. Da mesma instituição fazia parte um centro de convívio e outras respostas dirigidas a pessoas idosas e o serviço de apoio domiciliário, num outro edifício. Segundo os dados recolhidos de documentos internos fornecidos pela coordenadora pedagógica da instituição, a capacidade da valência de creche de 35 crianças e 57 utentes e o estabelecimento da EPE 64 e 69 utentes o horário da instituição era das 07:45 às 18:30 (dados atualizados a 31-01-2018).

1.2. O GRUPO DE CRIANÇAS

A sala da Creche III estava localizada no primeiro piso da instituição e o seu acesso principal era feito pelo elevador e pelas escadas principais. Esta sala era constituída por um grupo heterogéneo de 15 crianças, com idades compreendidas entre os 18 e os 36 meses. Sendo que 6 crianças eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino.

Algumas crianças da sala Creche III encontravam-se em fase de adaptação pois iniciaram o seu percurso nesta sala no mês de setembro. Contudo, algumas das crianças mais velhas apresentavam uma adaptação difícil. Muitas das crianças choravam quando os familiares as deixavam na sala e não esta situação não era fácil de gerir, emocionalmente para a criança. Com a intervenção do adulto as crianças acabavam por ficar mais calmas e por esquecer a ausência do familiar. Grande parte das crianças,

brincavam sozinhas com carros, livros e com os vários brinquedos presentes na sala. Estando no estágio pré-operatório, segundo Piaget durante esta fase do seu desenvolvimento e aprendizagem é normal que haja pouca interação entre as crianças tal como menciona Kleinman (2012, p. 99), “esse estágio centra-se no egocentrismo, ou seja (...) as crianças não são capazes de compreender o ponto de vista dos outros”, daí a dificuldade de brincar com o outro. Este grupo gostava também de brincar no espaço exterior da sala, nomeadamente no escorrega, nos triciclos, nos cavalos, existentes no parque de brincar da instituição.

2. REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA

2.1. PLANIFICAÇÃO: A CAMINHO DE UMA LÓGICA PROJETUAL

Planificar em contexto de creche, foi um grande desafio para mim, na medida em que primeiramente não existia um documento nacional orientador definido para este contexto, tal como existe para a EPE e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Desta forma, tive de pesquisar, livros, artigos, legislação e outros documentos referentes ao desenvolvimento e aprendizagem da criança na primeira infância. Reconheço que esta dificuldade me fez compreender e estar consciente das fases de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, nos diferentes domínios, nomeadamente motor, linguístico e psicossocial. Usaremos os domínios identificados na obra de Papalia & Feldman (2013), no entanto, optámos por substituir o termo “domínio físico” foi por domínio motor durante a PP.

Falar de “idade” neste contexto, não se refere apenas a referenciais anuais, mas sim a meses e dias. Em cada dia existe uma conquista por parte das crianças. As grandes conquistas que tive oportunidade de observar em grande parte das crianças foi no desenvolvimento e aquisição da sua independência, nomeadamente no andar, na comunicação (verbal e não verbal), nas aquisições motoras, concretamente na locomoção e na motricidade grossa e fina, que lhes permitia agarrar os brinquedos, agarrar a colher para levar a comida à boca e demais objetos.

Desta forma e estando as crianças em estádios de desenvolvimento e aprendizagem muito distintos, a planificação não foi fácil de realizar, uma vez que existiam muitos

outros aspetos a considerar. Assim sendo, a diferenciação pedagógica nas propostas a serem apresentadas às crianças, segundo Formosinho & Araújo (2013, p.18) “fazer a diferença na pedagogia requer transformar estruturas, sistemas, processos, interações”. Tanto eu como a minha colega de PP tivemos dificuldade em elaborar a primeira planificação, tanto na estrutura, como na organização da informação. Ainda assim, sem diferenciação foi um processo de aprendizagem desafiante, porque era um instrumento que foi construído pela primeira vez em contexto de PP, para ambas. Quando foi para elaborar a planificação com a diferenciação pedagógica das crianças com 12 meses a 18 meses e as de 19 meses aos 36 meses, foi um outro processo, ainda mais complexo, na medida em que se teria de ter observado quais os interesses particulares de cada uma delas, para promover aprendizagens significativas. Optámos por fazer uma planificação (diária) com dois constituintes – Anexo I, uma com a descrição da proposta educativa e um anexo, onde eram descritos quais os momentos da rotina realizados pelas crianças. Facilitando assim a consulta quando fosse a intervenção do dia, sendo assim um instrumento de auxílio e ajuda e não apenas mais um impresso feito por obrigação, tal como afirma Vasconcelos (2012, p.37) “encaramos a planificação das actividades não são como uma listagem pré-estabelecida de objetivos, mas como um processo de mapear novas possibilidades”.

Da primeira planificação (Anexo 1) à última planificação (Anexo 2) existiram algumas alterações, que surgiram de dificuldades sentidas nas primeiras semanas de intervenção. A planificação deixou de ser constituída por dois documentos e passou a ser constituída por um documento, como podemos verificar no anexo 2. Podemos observar também que a contextualização acabou por ficar mais desenvolvida, permitindo organizar assim o pensamento e desta forma a intervenção. Podemos observar também que a coluna da avaliação desapareceu, e que as descrições das propostas estavam mais completas e com os discursos (questões) sequenciadas. O desaparecimento da coluna da avaliação deveu-se ao facto de termos arranjado uma estratégia par a avaliação. Como podemos verificar na reflexão semanal n.º 8 referente à semana de 20 a 22 de novembro de 2017, onde menciono esta vivência.

«Esta semana também optei por alterar o formato dos meus instrumentos de observação e avaliação, por sentir que o formato grelha não era prático, não permitia escrever o que observava na célula. Inicialmente colocava um cardinal na célula e continuava a escrever o que pretendia no rodapé da folha, passados três registos a grelha eram um

conjunto de informações entulhadas e de difícil leitura. A grelha de avaliação que fiz inicialmente era de registo fechado, ou seja, permitia escrever “sim” ou “não”»

Assim, após a realização dos instrumentos de avaliação iniciais verificámos que não fazia sentido escrever em tabelas. Desta forma, cada mestranda arranhou um diário de registo de ocorrências significativas, onde cada uma registava o que observava e no fim do dia estas ocorrências eram partilhadas entre a equipa pedagógica da sala, porque “a partir das informações recolhidas, o educador esboça um retrato descritivo e narrativo de cada criança” (Carvalho & Portugal, 2017), e isso é crucial para a realização de futuras planificações, adoção de novas estratégias e a realização de avaliação neste contexto.

Na quarta semana de intervenção, fomos desafiadas pela educadora cooperante e professora supervisora para a realização de uma lógica projetual. Perante este desafio, ficámos um pouco receosas, mas certas que este tipo de desafios seriam uma mais-valia para a nossa construção como futuras educadoras. Com isto, primeiramente tentamos investigar sobre o que seria uma lógica projetual e tivemos muitas dificuldades em encontrar informação que nos indicasse o que isso seria. Percebemos que lógica projetual tinha sido um termo adotado pela educadora cooperante e professora supervisora para uma abordagem de projeto adaptada ao contexto de Creche, tal como afirma Chard & Katz (1997, p. 5)

“o trabalho de projeto como abordagem à educação da primeira infância refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem. Esta abordagem dá ênfase ao papel do [educador] no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas. Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação activa das crianças [nas suas próprias aprendizagens]. O conteúdo ou tópico de um projecto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças”

Assim e com objetivo de encontrar um tópico para a lógica projetual, na primeira intervenção, definimos que iríamos levar as crianças à parte exterior da instituição para ver se existia algo que através da observação nos indicasse o que poderia ser um interesse para nos ajudar na realização deste desafio. Nesse espaço exterior, as crianças encontraram um espaço com terra, árvores e flores secas. Apesar de sentirmos que as crianças estavam felizes por estar na rua e não por estarem em contacto com a terra, com as folhas ou com as árvores. Este momento, intitulado de “A ida à floresta”, foi

registado com uma máquina de filmar e com uma de fotografar. Quando analisámos os vídeos e os registos fotográficos foi notório uma certa atração das crianças pelo som que as folhas secas faziam quando eram agarradas e/ou pisadas como podemos verificar na imagem 1.



Imagem 1 – Ida à floresta e o som das folhas secas

Verificando o que aconteceu, no próprio dia, analisámos os vídeos e as fotos e sentimos que tínhamos feito o caminho inverso. E que partimos da nossa intuição e não no interesse direto das crianças. Assim sendo e após esta proposta tivemos um período de interrupção letiva que nos levou a refletir e com a ajuda da educadora titular e a professora supervisora, conseguimos avançar com a lógica projetual, mas de uma outra forma.

Sabendo que em contexto de creche nem sempre é fácil qual o caminho a seguir, no dia seguinte à realização desta proposta, a L. (2A 8M) levou para mostrar aos amigos um boneco com luzes e música, então promovemos propostas nas semanas seguintes onde estivesse presente luz, cor e som.

As implementações destas propostas tiveram início no dia 20 de novembro de 2017, dia em que as crianças foram para a creche vestidas de pijama e onde toda a fantasia foi proporcionada com bonecos de luz, música e lanternas. Aproveitando a partilha da L. (2A 8M) pedimos aos outros pais que no dia do pijama trouxessem um objeto com luzes.

Os objetos foram armazenados dentro de uma caixa de cartão, que se juntou à exploração das luzes, formas e cores. Desta forma a lógica projetual foi documentada e analisada com o esquema presente no Anexo 3. Através desse esquema conseguimos chegar a um caminho de interesse comum entre as crianças desta sala, intitulado de “Luzes, Cores e Sons”.

Este projeto foi divulgado à comunidade, nomeadamente às salas da Creche I e Creche II, onde os objetos luminosos, os instrumentos sonoros construídos e as músicas presentes nas propostas foram levados e partilhados na sala polivalente.

2.2. AVALIAÇÃO: DO PRINCÍPIO AO FIM

Avaliar só por si é uma tarefa muito complexa, e avaliar em contexto de Creche não é mais fácil. Intencionalmente o ser humano está constantemente a avaliar enquanto observa. Neste contexto a avaliação, não se presa apenas em registos de observações e interpretações dos mesmos ou nos portfólios. O educador desde que entra na sala e recebe as crianças, até ao fim do dia está a avaliar, vejamos: quando uma criança chega à creche e chora bastante quando é a mãe a deixá-la e quando é o pai a reação é outra. A educadora, começa a inferir motivos e causas para que isso aconteça, mesmo que não o faça conscientemente. É aqui que insiro a avaliação do bem-estar emocional, como refere Portugal & Laevers (2010, p.20)

“A satisfação de necessidades básicas (...) é determinante no nível de bem-estar emocional experienciado pelos indivíduos/crianças, sendo este indicador da qualidade de relação existente entre o sujeito e o seu contexto. Falar de necessidades básicas no desenvolvimento significa falar da importância de assegurar a satisfação adequada de necessidades físicas (comer, beber, dormir, movimento, regulação da temperatura, descanso), da necessidade de afeto (de proximidade física, ser abraçado, de ligações afetivas, conhecer relações calorosas e atentas), da necessidade de segurança (de clareza, referências e limites claros, de um contexto previsível, saber o que se pode e o que não se pode fazer, de confiança, poder contar com os outros em caso de necessidade), da necessidade de afirmação (...), da necessidade de se sentir competente (de se sentir capaz e bem-sucedido, experienciar sucesso, alcançar objetivos, ultrapassara fronteira das atuais possibilidades, procurar o desafio, o novo e/ou o desconhecido, atualização de conhecimentos, capacidades), necessidade de significados e de valores (...).”

Assim, desta forma antes de qualquer tipo de avaliação é essencial avaliar os aspetos anteriormente mencionados pelos autores e só depois de proporcionar todos os aspetos do bem-estar emocional é que deverão passar para a avaliação formal e descritiva.

Assim aconteceu neste contexto. Como futuras educadoras, respeitámos o tempo das crianças para que elas estabelecessem a sua ligação connosco e posteriormente é que passámos aos registos.

Neste contexto, inicialmente elaboramos instrumentos de observação com o formato de tabela, com células pequenas e onde registámos se a criança fazia ou não fazia determinado objetivo definido por nós. Quando fomos analisar as tabelas, aquilo não fazia qualquer sentido porque estávamos de certa forma a limitar o processo daquela criança até à aquisição de determinado objetivo. Assim sendo, deixámos as grelhas de observação com cruces e estruturamos uma tabela apenas com o nome das crianças e com um espaço muito maior do que no instrumento de observação anterior. Nela, registávamos de forma descritiva de que forma a criança avaliada fazia, qual a sua facilidade, bem como a data e o momento do dia em que foi feito o registo, enquadrando-o na rotina diária.

Cerca de um mês após o início da PP, fomos desafiadas para a escolha de uma criança e posteriormente elaborar uma avaliação referente ao seu desenvolvimento. Assim sendo escolhi uma criança com 18 meses que estava em processo de adaptação ao contexto de creche. O A. (18 M) era um menino que na parte da manhã chorava frequentemente, até ao momento em que via os familiares, quando deixava de os ver ele era uma criança bastante simpática e que gostava de brincar sozinho. O A. (18M) já tinha a locomoção adquirida, expressava-se através de gestos feitos com o dedo indicador, uma vez que ainda não produzia linguagem verbal.

Numa primeira fase, a observação e registo das mesmas, foi algo que senti alguma facilidade em fazê-lo, o mesmo não aconteceu quando foi para a interpretação dos mesmos. Desta forma, senti necessidade de registar graficamente e ter também um registo fotográfico, para facilitar a interpretação do momento. A avaliação realizada foi feita com carácter de aprendizagem e para entregar aos pais. Isso fez-me sentir exigente comigo na elaboração deste documento, uma vez que seria a primeira avaliação feita ao A. (18M) em contexto escolar e a minha primeira avaliação.

Devido a essa exigência sentida, fui investigar sobre os instrumentos de avaliação em creche e foi aí que conheci a avaliação por portfólio. Apesar do portfólio realizado (Anexo 4) estar neste momento, para mim longe de ser um portfólio, na altura foi o

melhor que consegui fazer. Neste momento, faria muitas coisas diferentes, por exemplo, teria anexado propostas feitas pelo A. (18 A), teria pedido à família para participar na realização deste instrumento, e até a estética e a organização seria feita de outra forma.

Mas como defendo que o processo é mais precioso do que o produto final, no momento em que elaborei a avaliação subdividi o portfólio em seis partes, sendo elas a introdução, o momento da proposta orientada, o momento da refeição: almoço, o momento da refeição: lanche, o momento de brincadeira livre e conclusão. Estes momentos anteriormente mencionados subdividi-os em data e hora do registo de observação, a descrição da observação, a interpretação do que foi observado e quais os domínios que estavam a ser desenvolvidos no momento. Todos os momentos à exceção do primeiro foram acompanhados de registo fotográfico.

Por não considerar este instrumento ser um portfólio, na capa inicial coloquei o título de avaliação, contudo agora colocaria um título menos assustador e toda a estrutura, até da capa seria alterada.

Terminando esta reflexão, afirmo que a experiência em Creche foi bastante, trabalhosa, mas por sua vez bastante gratificante. O sorriso, o abraço e o brilho que as crianças nos mostravam dia a dia, quando chegavam à creche, valeram por todos os desafios que vivenciei.

CAPÍTULO II – A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1. O CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

O Jardim de Infância (JI) onde decorreu a PP em Educação de Infância – JI, estava inserido num Agrupamento de Escolas que integra o programa Territórios Educativos de Intervenção prioritária – TEIP e abrangia várias freguesias do distrito de Leiria existindo nele 11 JI, 13 escolas de 1.º CEB e uma escola de 2.º e 3.º CEB.

A missão deste Agrupamento era a de intervir face aos problemas encontrados na população da área que este abrange, tais como famílias desestruturadas, carências económicas, desemprego, existência do bairro social. Este bairro foi construído para receber e acolher os refugiados das ex-colónias e que, por conseguinte, tinham bastantes dificuldades económicas e problemas de inserção social, entre outros problemas apresentados no documento disponível *online* na página deste agrupamento (link na webgrafia) de caracterização do Agrupamento. Os dados do ano letivo de 2012/2013 apontavam para, aproximadamente, 38,2% subsidiados das crianças que frequentavam este Agrupamento.

Era de notar que o número de alunos pertencentes a este Agrupamento ia variando, fruto da chegada de emigrantes provenientes do Brasil. Esta multiculturalidade e diversidade de alunos resultaram do fluxo migratório. Face a este acontecimento, a freguesia, incluiu nas suas escolas, alunos oriundos de países estrangeiros, tais como de Espanha, Angola, Cabo Verde, Marrocos, Ucrânia, Letónia, Roménia, Macau, S. Tomé e Príncipe, Geórgia, Alemanha, Bélgica, Rússia e Congo.

Os JI deste Agrupamento possuíam atividades de animação e apoio à família, correspondendo o usufruto de almoço, bem como de prolongamento de horário, depois do tempo letivo.

Relativamente à Educação Especial, existia neste Agrupamento uma Unidade de Ensino Estruturada com duas salas, de forma a darem resposta especializada e apoio à Inclusão de crianças do EPE e alunos do 1.º, 2.º e 3.º CEB com Perturbações do Espectro do Autismo. Esta unidade pretendia promover aprendizagens e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente, contando com a colaboração de docentes do ensino regular, de docentes de Educação Especial, técnicos, como terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais, pais/encarregados de educação e a comunidade educativa.

Um serviço deste Agrupamento é a Biblioteca Escolar, constituída por um núcleo de organização pedagógica direcionada para as atividades culturais, para o apoio ao currículo, bem como para a informação, com o objetivo de promover a leitura e o enriquecimento cultural. Existe também o serviço de psicologia que intervêm no apoio psicopedagógico de crianças do EPE e alunos do 1.º, 2.º e 3.º CEB, bem como a educadores e professores; na orientação escolar e profissional e no apoio ao desenvolvimento do sistema de relação da comunidade educativa.

O Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família – GAAF é um dos serviços, também existentes, neste Agrupamento. Este serviço tem como objetivo apoiar e ajudar as crianças e jovens a procurarem soluções para os seus diversos problemas, arranjando várias estratégias para o combate à exclusão social dos mesmos, bem como das suas famílias. Este gabinete apoia, em simultâneo, os professores, funcionários, a escola e a comunidade, com um trabalho conjunto entre os elementos referidos. Aqui os apoios prestados eram diversos, tais como: o acompanhamento individualizado ou em grupo, à criança do EPE e aos alunos do 1.º, 2.º e 3.º CEB; apoio à família; atendimento à crianças do EPE e alunos do 1.º, 2.º e 3.º CEB e/ou à família/encarregado de educação; visitas domiciliárias; encaminhamento para outras unidades, com apoios especializados e comunica entre outros serviços presentes na comunidade como a Segurança Social, Comissão de proteção de crianças e jovens – CPCJ, Ministério Público, entre outros.

Quanto à sala onde foi realizada neste PP, era chamada de sala B e era constituída por diversas áreas. A organização de áreas diferenciadas nas salas é muito importante, porque fazem parte de um espaço pedagógico que segundo Formosinho & Gambôa (2006, p.28) “[deve ser] um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças” permitindo assim que com recurso ao brincar

nestes espaços, as crianças participem e realizem aprendizagens significativas. Para isso é necessário que existam áreas diferenciadas dentro da sala, respeitando essa perspectiva a sala desta PP estava dividida em várias áreas, sendo elas: a área de reunião, com as almofadas, os placards das presenças, do tempo, bem como o calendário. Esta área servia de apoio aos “jogos de chão” que se encontram dentro de um armário junto à mesma. Ao lado desta existia a área da “casinha”, constituída por uma cama, um móvel com algumas roupas e uma máquina de costura; um armário com diversos materiais que dão asas aos jogos de faz de conta das crianças, como os alimentos de plásticos, pratos, tachos, talheres, entre outros. Existia também uma mesa com três bancos e uma bancada com “lava-louça”.

A área da garagem era constituída pelo tapete com o desenho de uma estrada; uma garagem de madeira e uma caixa com carros e outros brinquedos com rodas. A área da biblioteca era composta por um armário e uma estante com livros; uma mesa com duas cadeiras e dois sofás de plástico. Aqui existia um quadro de giz e um quadro magnético. A área dos “jogos de mesa” continha um armário com puzzles, jogos de encaixe e bonecos variados. Na área da pintura existia um cavalete, com várias tintas, sendo que junto deste existia uma bancada com um lavatório, onde era guardado a maior parte do material a usar nesta sala. Por último, na sala existe um computador e uma impressora perto da mesa de trabalho, que se encontrava no centro da sala.

Nas paredes da sala existiam os aniversários das crianças; alguns pictogramas; desenhos e outras criações feitas pelas mesmas.

1.2. O GRUPO DE CRIANÇAS

A sala B do JI era constituída por um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Nesta sala existia uma educadora, uma auxiliar (rotativa semanalmente) e 19 crianças, nove do sexo feminino e 10 do sexo masculino, sendo que nove crianças tinham 3 anos, três crianças com 4 anos, cinco crianças com 5 anos e duas crianças com 6 anos.

No grupo existia uma criança com 5 anos com NEE, mais concretamente Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), que tinha um Programa Educativo Individual (PEI). Esta criança frequenta a Unidade de Ensino Estruturada e Aprendizagem - UEEA, todas as manhãs até às 11h00, onde era acompanhado por terapeuta da fala, terapeuta

ocupacional e professoras da educação especial. Chegadas as 11 horas, a auxiliar do JI ia buscar a criança à UEEA e integrava-o no grupo da sala B do JI.

Existiam crianças que estavam nesta sala este ano, pela primeira vez, sendo que algumas ainda estavam em processo de adaptação. Relativamente à expressão oral e comunicação, existiam crianças que se conseguiam expressar bem oralmente com recurso a palavras, construindo frases simples e complexas, no entanto existiam outras crianças que apontam para o que queriam e ainda não eram capazes, de pronunciar determinadas palavras. A criança com NEE não se expressava oralmente, com recurso ao uso palavras, mas através de gestos e expressões corporais, por exemplo, quando pretendia alguma coisa do adulto agarrava-o pela mão e dirigia-o ao que pretendia.

A primeira vez que esta criança me agarrou na mão, dirigiu-se comigo até à lancheira e emitiu sons. Perante esta situação, perguntei à auxiliar da sala, responsável pelo acompanhamento desta criança, o que ela pretendia. A auxiliar disse-me que a criança queria pão, mas que ele teria de ser acompanhado durante o tempo em que estava a comer, porque não conseguia controlar a quantidade de pão que colocava na boca e por vezes engasgava-se. Face a isto, acompanhei a criança, o que foi de certa forma um momento importante e marcante para mim, porque foi a primeira vez que intervimos com uma criança com PEA. Este procedimento “comunicativo” é habitual em crianças com PEA, como afirma Almeida, Pereira & Silva (2016, p. 1)

“Torna-se assim fácil de perceber que as formas comunicativas mais usadas por estas crianças são formas pré-simbólicas não convencionais (movimento global do corpo, grito, manipulação). Estas formas servem um leque muito restrito de intenções comunicativas. As crianças usam a comunicação quase exclusivamente para pedir objetos, pedir e rejeitar ações, ou seja, para a categoria pragmática de Regular o Comportamento do Outro, mas não para as categorias pragmáticas de Interação Social – chamar a atenção para si”.

A criança puxou-me a mão, uma vez que eu era o adulto que estava mais perto dela com o objetivo de obter algo, neste caso o pão e não para uma interação social, como pensei que seria no momento do acontecimento.

Esta criança realizava jogos de encaixe com o auxílio do adulto, manipulava a plasticina, fazia pinturas e tinha um especial interesse pelo computador, nomeadamente

por vídeos de música e mostrava um grande sorriso quando era cantada a canção dos parabéns. Durante estes momentos a criança mostrava obsessão por determinados objetos, nomeadamente aos auxiliares do computador (monitor, teclado e rato), brincava sozinha, evitava o contacto físico e ocular e frequentemente tinha alterações de comportamento, sendo estas características apontadas por Sousa (2018, pp.26-41).

No que concerne aos interesses gerais das crianças deste grupo, foi notório que existia um grande interesse em jogos coletivos, bem como jogos de encaixe e histórias, sendo que as áreas mais desejadas eram a da “casinha”, da “garagem” e dos “jogos de mesa”.

2. REFLETINDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA

2.1. PROJETO “OS INSTRUMENTOS MUSICAIS”

Este projeto iniciou-se no dia 16 de abril de 2018 e o seu término realizou-se no dia 5 de junho de 2018, aquando a apresentação do mesmo à comunidade. As propostas que foram desenvolvidas no âmbito deste projeto surgiram do interesse e necessidade das crianças que se mostraram muito envolvidas no mesmo, Formosinho & Gambôa (2006) referem que “projetos implicam o envolvimento das crianças e a mesma dinâmica motivacional, sendo que os projetos implicam necessariamente um envolvimento mais persistentes (...) baseado na pesquisa apoiada de um grupo de crianças para resolver o problema”. As crianças já estavam motivadas, mas será que conseguiram encontrar respostas para o seu problema?

A música revelou ser um ponto de interesse comum ao grupo de crianças da sala B e uma grande evidência disso mesmo aconteceu nos momentos em que cantámos a canção dos bons dias, ou a de arrumar ou mesmo a de final de dia, acompanhada pela guitarra, em que as crianças ficavam calmas e expressavam um grande interesse naquele instrumento, fazendo questões sobre o mesmo.

As áreas de conteúdo mais evidentes neste projeto foram: a Área de Formação Pessoal e Social e a Área da Expressão e Comunicação no domínio da Educação Artística. No entanto, as propostas realizadas pelas crianças permitiram diversas aprendizagens nas diferentes Áreas de Conteúdo uma vez que as propostas que se realizaram situavam-se numa lógica curricular integrada. Explorando assim as áreas do currículo do EPE, que

segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p. 106) defendem “Em educação de infância, o currículo refere-se ao conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças”.

Posto isto, irei apresentar as fases decorrentes do projeto “Os instrumentos musicais”. Na documentação Pedagógica, constaram as fotografias que ilustraram as propostas realizadas pelas crianças.

FASE I E II – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA, PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO.

Tal como mencionado em cima, a guitarra foi algo que despertou bastante interesse nas crianças e por isso surgiram várias questões acerca dela, tais como: como se toca na guitarra? Tem muitas cordas? O que está lá dentro? Entre outras. Perante algumas questões feitas pelas crianças, ouve a necessidade de registar todas as suas dúvidas e uma das crianças colocou uma questão que gerou mais dúvidas ainda por parte do grupo: “Todos os instrumentos musicais têm cordas?”.

Depois de uma conversa em grande grupo as mestrandas registaram numa folha de papel aquilo que as crianças diziam, relativamente ao: “O que sabemos?”, “O que queremos saber?” e “Onde podemos descobrir?”. Estas questões foram sendo elaboradas ao longo de três dias de PP e foram passadas a computador e afixadas num cavalete junto à área da manta, visível para todos (Imagem 2). Essas questões foram cruciais para a definição do problema e conseqüente sucesso do projeto, como defendem Formosinho & Gambôa (2006, p. 56) “o problema, e a atitude investigativa que lhe é consentânea, comandam o desenvolvimento subsequente do projeto”.

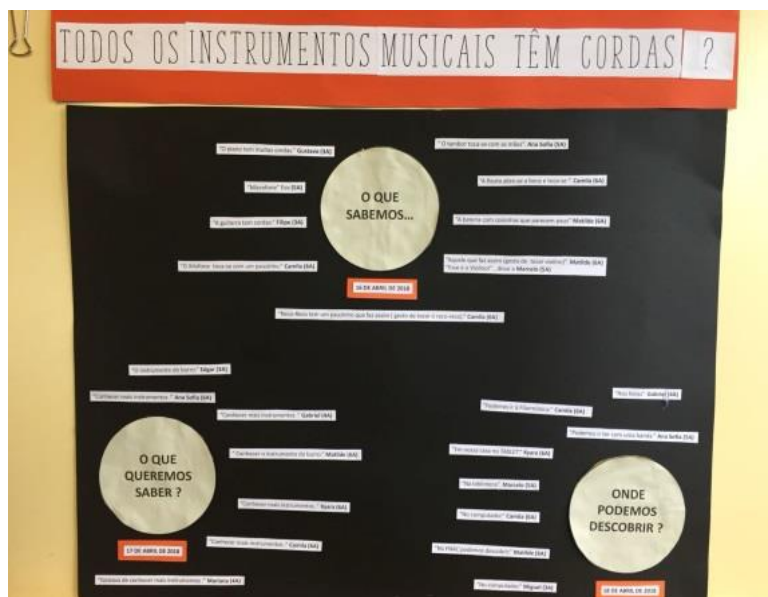


Imagem 2 – Início do projeto: Todos os instrumentos musicais têm cordas?

FASE III – EXECUÇÃO

Para dar resposta às questões elaboradas pelas crianças, foram realizadas algumas pesquisas pelas mesmas, em pequenos grupos no computador, em que duas a duas, procuraram imagens de instrumentos que conheciam ou que gostariam de conhecer. Esta exploração foi significativa para as crianças, pois mostraram bastante entusiasmadas nas suas pesquisas, bem como nos seus registos, uma vez que algumas crianças registaram alguns instrumentos musicais numa folha, desenhando-os com lápis de cor. Aqui, cada criança teve a oportunidade de escrever o nome do instrumento, com o meu auxílio ou da minha colega, principalmente as crianças mais novas, bem como de manipularem o rato, fazendo colagens no *Word* dos instrumentos que encontravam. Estas descobertas foram, posteriormente, partilhadas em grande grupo.

Senti que foi um momento muito interessante de se observar, na medida em que algumas crianças se sentiam orgulhosas de estarem a mexer no computador.

Seguidamente, as crianças realizaram uma visita à biblioteca da escola sede do Agrupamento, onde procuraram, nos livros, instrumentos musicais e outros assuntos relacionados com a música. As crianças selecionaram alguns livros que gostariam de levar para o jardim, de modo a que os pudessem explorar melhor. Neste percurso, as crianças ficaram a conhecer o processo de requisitar livros e algumas características presentes nos livros das bibliotecas, tais como o código de barras e a cota.

Numa proposta, já formulada pelas educadoras pelo Jardim, no âmbito do Projeto das histórias, as crianças foram à FNAC e, aqui, observaram também alguns instrumentos musicais.

Para concluir este processo de pesquisa, realizou-se uma visita à Filarmónica perto do edifício da instituição, onde as crianças contactaram com alguns instrumentos musicais lá existentes, bem como o funcionamento de uma banda filarmónica. Aqui, as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas quando experimentaram alguns dos instrumentos musicais, principalmente a bateria.

Uma vez que as crianças já conheciam mais alguns instrumentos musicais, cada criança escolheu um instrumento preferido, sendo que o pintaram com uma técnica à sua escolha e o colaram numa cartolina, sendo que estes foram colocados, por sugestão das crianças, por cima da área da manta.

O envolvimento das famílias também se fez sentir neste projeto. Neste sentido, dois pais vieram à sala B do Jardim partilhar os seus saberes relacionados com a música. Uma mãe tocou flauta transversal e um pai tocou guitarra e cantou uma canção. Este envolvimento das famílias revelou-se bastante significativo para as crianças, principalmente para os filhos que receberam os seus pais na sala e que mostraram aos seus amigos o que sabiam sobre música. Este momento vivenciado surpreendeu-me bastante, uma vez que imaginei que no contexto público e sendo um território TEIP, os pais não se interessassem tanto pela participação no JI, mas foi exatamente o contrário. Foi uma experiência fantástica de se observar. As crianças ficaram entusiasmadas com a presença dos próprios familiares ou dos familiares dos amigos.

As famílias que não conseguiram estar presentes, fisicamente, no JI, trouxeram alguns instrumentos musicais que tinham em casa e as crianças apresentaram-nos em grande grupo, dando oportunidade a cada criança de o experimentar.

Depois de todas estas descobertas, as crianças sugeriram construir instrumentos musicais. Assim, numa reunião em grande grupo, as crianças expressaram qual/quais o/os instrumento/s que gostariam de construir, sendo que as respostas foram muito semelhantes de criança para criança. Os instrumentos selecionados para serem construídos foram: maracas, guitarra, bateria, Reco-reco e castanholas. Para a construção dos mesmos, as crianças utilizaram materiais reutilizáveis como garrafas de

água, cartão, caricas, entre outros. As técnicas utilizadas para a decoração dos mesmos foram sendo variadas, sendo que as crianças escolhiam como pretendiam decorar o seu instrumento musical.

Estes instrumentos musicais foram expostos num expositor no *hall* de entrada, de forma a divulgar à comunidade educativa o que andavam a construir, sendo que em cada semana foi exposto um instrumento diferente. Por cima deste expositor, existia a documentação do projeto, com as diferentes etapas em que as crianças estiveram envolvidas.

Ainda no âmbito do projeto, as crianças decidiram construir uma nova área na sala, a área da música. Para isso, recortaram e picotaram várias figuras musicais, escolhidas por elas, para colarem na parede que delimitava a área da música. Construíram, também, as regras de utilização da área da música bem como um suporte para guardar os instrumentos musicais construídos por elas. A construção desta área teve a colaboração de todas as crianças, umas mais relacionadas com a decoração do espaço e outras com a decoração do caixote dos instrumentos.



Imagem 3 – Criação da área da música

Surgiu, por parte das crianças, a ideia de criarem uma banda e, assim, construíram uma canção a que chamaram “A canção do Jardim”. Para a criação da canção, as mestrandas apresentaram três melodias distintas na guitarra, sendo que as crianças votaram na que mais gostavam. No fim de decidida a melodia, as crianças, em pequenos grupos, criaram frases que ilustravam o seu dia-a-dia no JI e com a ajuda das mestrandas elaboraram a letra da canção.

Para darem a conhecer às suas famílias esta sua obra, as crianças decoraram um cartão com uma técnica de pintura e um desenho de cada criança, bem como a letra da canção, de modo a ser oferecido às famílias no dia da festa de final de ano.

FASE IV – DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO

Os instrumentos musicais construídos pelas crianças foram sendo divulgados ao longo das semanas em que estiveram expostos no *hall* de entrada, sendo que estavam visíveis a toda a comunidade educativa.

A canção do JI foi divulgada na sala A e as crianças ficaram bastante felizes e entusiasmada com esta partilha. Depois desta divulgação esta canção passou a pertencer a todas as crianças do JI e por isso iríamos cantá-la várias vezes, a fim de a apresentar a todos os familiares na festa de final de ano. As crianças visitaram uma Associação de Solidariedade Social, onde contactaram com uma população idosa, apresentando-lhes a canção do Jardim que criaram. Esta partilha foi, também feita, pela sala A, uma vez que já conheciam a canção. Na festa de final de ano, a canção do Jardim estava integrada no teatro que as crianças fizeram e, por isso, foi apresentada a toda a comunidade presente na mesma.

No final da divulgação do projeto, foi feita uma avaliação global com as crianças sobre todo este processo de descoberta. Foram apresentadas as fotografias que estavam expostas no *hall* de entrada e refletimos sobre todas as etapas do projeto, sendo que as crianças iam expressando as suas ideias e revelando as suas aprendizagens (Imagem 3), sendo estas documentadas, Segundo Malavasi e Zoccatelli (2017, p.24) “Documentar significa colocar em prática escolhas: escolhas aprofundadas que frequentemente não podem, ou não conseguem, restituir a experiência de todas as crianças do grupo”, desta forma, foram selecionadas algumas imagens com frases ditas por algumas crianças nos momentos, tal como afirmam as autoras, estas imagens não conseguem transmitir o que cada criança sentiu, uma vez que as descrições e as frases que as acompanham foram ditas por uma ou duas crianças. Assim passo a mostrar um excerto da reflexão n.º5, que aborda as dificuldades sentidas na realização da documentação pedagógica:

«No que concerne à realização da documentação pedagógica, sinto que iremos ter alguma dificuldade em a expor num local que seja comum às crianças das salas, às restantes crianças do jardim, aos pais e à comunidade. Desta forma sinto que iremos ter que documentar com as crianças e para as crianças, como afirma Malaguzzi, citado por Malavasi & Zoccatelli (2017, p.34) “O objetivo do ensino não é produzir aprendizagem,

mas produzir condições para aprender”, e assim sendo, ao documentar para os participantes do projeto, este tornar-se-á mais envolvente para eles”».

Em projetos futuros procederei de outra forma, porque “a documentação pedagógica é um processo para registar a aprendizagem – a aprendizagem das crianças, mas também a aprendizagem dos profissionais e dos pais” Gamboa & Formosinho (2006, p.35), também é necessário recolher testemunhos dos pais e dos profissionais que participaram neste projeto e também porque a documentação pedagógica é uma mais-valia, uma vez que nos permite descrever, interpretar, narrar a experiência e dar-lhe significado. Azevedo (2009, p.15).



Imagem 4 – Documentação Pedagógica – Partilha com a comunidade

Durante o projeto as crianças foram encontrando respostas para o problema inicial: “Todos os instrumentos têm cordas?”, sendo que à medida que iam aos locais pesquisar encontravam um instrumento sem cordas. As respostas recolhidas no fim do projeto foram: O Saxofone da filarmónica não tem cordas” M. (6A); “As castalholas que fizemos não têm cordas” M. (6 A); “O tambor faz barulho só com o pau e não é como a guitarra” E. (4A); “O piano que tocámos não tinha cordas, mas tinha teclas” A. (6A).

Em suma, considero que neste projeto as crianças adquiriram aprendizagens que para elas foram significativas e mais fizeram parte dessa aprendizagem ativa.

2.2. REFLETINDO SOBRE O PROJETO

Com este projeto dos instrumentos musicais, as crianças realizaram diversas aprendizagens. Conheceram outros instrumentos musicais que não lhes eram familiares, bem como as suas características, o material de que eram constituídos, entre outros. Aprenderam alguns conceitos de música como notas musicais, pauta musical, figuras musicais, melodia, entre outros.

Com as propostas desenvolvidas em torno do projeto as crianças ainda aprenderam a procurar informação em diversas fontes; a trabalhar em grupo; a participar nas propostas das outras crianças; a respeitar a opinião do outro; a manusear livros; a manusear o computador; a organizar informação; a comunicar com os outros.

Este projeto foi interessante não só para as crianças, mas também foi para os adultos. Quando me refiro a adultos, refiro-me a educadoras da instituição, auxiliares e nós mestrandas. Foi delicioso presenciar o brilho da auxiliar S. que quando ouvia o som da guitarra ficava com os olhos brilhantes. Depois de poder observar esta reação genuína questionei-a se gostava deste instrumento e ela respondeu-me “sabes Daniela, sempre quis aprender a tocar guitarra, mas nunca tive oportunidade de o fazer. E adoro ouvir quando a tocam”.

Refletindo, no fim do projeto considero que muitas conceções que eu tinha, reconheço agora que eram erradas, nomeadamente à participação dos pais presentes neste contexto. Antes de vivenciar este projeto pensava que, o JI nos TEIP era um sítio onde os pais deixariam as crianças de manhã e iriam buscá-las no horário definido. Estava completamente enganada, porque a maioria dos pais eram muito presentes no JI e não negavam um convite para participar nas propostas, eram excecionais. As conceções que me foram inculcadas, culturalmente que indivíduos de determinadas etnias ou raças não se interessavam pelas aprendizagens dos filhos e pude comprovar, em contexto real que no contexto da educação existem conceções que considero que tenho de desconstruir no meu pensamento, porque são completamente falsas. Naquele contexto foi fascinante a união das crianças, apesar de ser um território TEIP, ali não existiam crianças rotuladas pelas suas origens, apenas, existiam crianças. Os familiares, progenitores e ou cuidadores das crianças respeitavam bastante a educadora, e admirei bastante este facto, porque não são os contextos que fazem o respeito pelo outro, são as vivências e a

valorização pelo outro como indivíduo. Terminando, dou mérito à educadora pela sua capacidade fantástica de envolver os pais nas aprendizagens dos filhos, naquele contexto.

Por último, é importante mencionar que este projeto poderia ter continuidade, uma vez que na avaliação realizada no final do mesmo com as crianças, estas sugeriram a criação de outros instrumentos musicais bem como mais canções para a banda.

CAPÍTULO III – A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO

1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – 1.º ANO

No que concerne às minhas experiências no contexto de 1.º CEB, estas decorreram na mesma escola, sendo esta pública no período de setembro de 2018 a junho de 2019. As práticas pedagógicas foram realizadas no 1.º ano e no 4.º ano do 1.º CEB, oferecendo-me assim a partilha da realidade do início e do fim deste ciclo.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E DO GRUPO

A PP foi desenvolvida numa sala de 1.º ano. A sala 1 BAA era constituída por um grupo heterogéneo de 21 alunos, sendo que sete eram do sexo masculino e 14 do sexo feminino, tendo todos eles seis anos de idade (até à data 31 de setembro de 2018). A maioria das crianças que ingressou no primeiro ano de escolaridade nesta instituição frequentou o JI da mesma e por isso já estavam familiarizadas com o espaço e com algumas rotinas que dizem respeito a ambas as valências. Algumas crianças deste grupo demonstravam dificuldades ao nível da lateralidade e da dicção de algumas palavras, trocando as sílabas ao proferi-las. A motricidade fina, em alguns casos, ainda não estava bem desenvolvida, pelo que algumas crianças demonstravam dificuldades em agarrar o lápis e em realizar a grafia das letras, passar por cima de tracejados, recortar, entre outros que envolviam a manipulação de um objeto. Existiam crianças com um bom raciocínio matemático e, no geral, demonstravam interesse em cantar, partilhar ideias e histórias. Demonstravam a capacidade de entreaajuda, auxiliando o(os) colega(s) do lado quando este(s) necessitava/necessitavam.

2. REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA

2.1. *EXPETATIVAS E RECEIOS INICIAIS*

O início deste segundo ano de mestrado trouxe-me um misto de sentimentos relativamente ao desafio do 1.º CEB. Fechado o capítulo da Creche e JI, relativamente ao mestrado, entrei em terreno desconhecido e muito, muito desafiante. A curiosidade

pela aquisição da leitura e da escrita levou-me para esta vertente no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Tendo em conta que era a área do EPE, que me preenchia, senti necessidade de frequentar uma turma de 1.º ano para perceber e compreender o que é importante para uma criança ser trabalhado EPE.

O trabalho realizado nas práticas anteriores foi fundamental para a concretização desta prática, nomeadamente, no que diz respeito aos instrumentos de observação, na observação da própria criança, não só na vertente do programa do 1.º ano do 1.º CEB, mas também na vertente emocional e psicológica com que as crianças reagiam em determinadas ocasiões no quotidiano na sala de aula e fora dela.

Relativamente a este ano de escolaridade o meu grande foco, como disse anteriormente, foi essencialmente a aquisição da leitura e da escrita. Com isto senti muitas dúvidas, curiosidades e desafios, porque frequentar um 1.º ano de escolaridade, para mim seria um desafio, porque enquanto criança este processo de aquisição, foi muito complexo e de uma grande tortura. Antes de ingressar neste mestrado, tive bastante receio de presenciar “empaticamente” situações que presenciei na minha infância. Contudo, sabendo a teoria deste processo, antes das primeiras aulas, muitas questões surgiam na minha cabeça, como por exemplo: “Como é que se ensina a escrever? Será que é complexo para eles? E se a criança A consegue e a criança B não consegue, como é suposto reagir a esta situação? Como é que as crianças conseguem estar uma hora sentada a ouvir o adulto a falar? Como é que eu, futura professora posso mudar para que o processo de aprendizagem na leitura e da escrita não seja traumatizante como foi o meu? Como é que se faz, a tão falada diferenciação pedagógica neste processo? Seria eu capaz? Como é que se aplicava fichas de avaliação formativa e sumativa neste contexto?”. Muitas outras questões se levantaram pois não me sentia enquadrada neste contexto da mesma forma que na Creche e no JI, no entanto, antes do estágio iniciar defini alguns princípios “orientadores”. Que iria dar o melhor que conseguia. Que tal como aquelas crianças, eu também estava a aprender, como disse Esopo “Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar” e aí teria de desconstruir algumas coisas intrínsecas que foram inculcadas na minha educação e também culturalmente; Que nunca estaria sozinha na sala; E que os receios, os medos, os desafios, faziam e fazem parte do processo de aprendizagem de qualquer profissional na área da educação ou noutra área completamente distinta.

2.2. DOS RECEIOS INICIAIS ÀS APRENDIZAGENS: O MÉTODO JEAN QUI RIT

Iniciada a primeira aula foquei-me em primeiro lugar na fixação dos nomes das crianças, através da observação direta e registando num instrumento de registo, porque senti que saber o nome de cada criança é crucial para estabelecer com ela uma ligação como um indivíduo em particular e não como sendo apenas um elemento daquela turma.

Numa segunda fase, observei os momentos da rotina e as estratégias que a professora utilizava nas áreas do Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões.

Neste período de observação tive oportunidade de conhecer uma metodologia que tanto tinha ouvido falar, mas que desconhecia. O Método de *Jean Qui Rit*, que como refere Santos (2015, p. 188), é um “(...) auxiliar do método sintético, uma vez que através de canções infantis acompanhadas de movimentos, histórias contadas e dramatizadas, cada fonema é apresentado associado a um gesto específico, transformando a aprendizagem em algo de agradável.”. Com este método a área da Português cruzava caminhos com as várias Expressões e a Matemática, o que permite que a criança use todos os sentidos na aprendizagem das letras e, por isso, se torne transversal a todas as áreas do saber. Achei este método bastante interessante para as crianças e que, de certa forma as envolveu no mundo imaginário da narrativa e do jogo simbólico, algo que este grupo de crianças tanto gostava.

Apesar, de sentir que o método *Jean Qui Rit* exige ao professor uma maior preparação e uma planificação mais estruturada e que implica mais envolvimento da transdisciplinaridade e por sua vez participação da(o) docente, considero que estes desafios são facilmente ultrapassáveis. Na minha opinião é um método que no futuro tenciono colocar em prática com os meus alunos, e é sem dúvida bastante rico e conseqüentemente auxilia as crianças a fixar a letra em função do gesto, da história ou da grafia, tornando assim o processo da aquisição da leitura e da escrita mais divertido, menos penoso e acima de tudo mais prazeroso para os alunos e para os adultos envolvidos.

A reflexão individual n.º 2 de 8 Out 2018 mostra-nos uma ideia mais prática deste método, de que forma o realizei para a introdução do grafema <o> e o que senti:

“A segunda-feira foi dia de aplicar o método Jean Qui Rit e apresentara o /o/ às crianças da sala. Em primeiro lugar contei uma história criada pela professora cooperante (que nos tem ajudado bastante em todo este processo) e dramatizei-a de forma a conseguir a atenção das crianças. Num segundo ponto escrevi o <o> no quadro e contei-lhes uma narrativa para facilitar a realização do grafema no caderno. Quando estava a planificar a escrita do <o>, tentei fazê-lo no caderno, sem levantar a caneta e tive imensas dificuldades, pensei logo que seria um desafio gigante ensinar às crianças. No dia da intervenção, quando as crianças passaram do /o/ marcado com giz na mesa para a prática no manual, foi uma surpresa enorme! As crianças fizeram-no com uma grande facilidade e com pouco recurso à borracha. Fiquei bastante contente! E ouvi do D.(6 anos) “Isto é bué fácil!”. São este tipo de expressões e reações que pretendo ouvir num processo que me custou tanto enquanto criança”.

Esta experiência foi bastante motivante, na medida em que tive oportunidade de vivenciar o processo de aquisição da leitura e da escrita de uma forma prazerosa para todos os intervenientes.

2.3. PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

Durante a PP, a primeira dificuldade com que me deparei foi com a realização das planificações, uma vez que os documentos orientadores (Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória) eram diferentes das PP anteriores e, de certa forma as terminologias anteriormente utilizadas, também. Ultrapassado essa fase, que senti como sendo um desafio, a descrição pormenorizada dos procedimentos de cada momento do dia, foi sendo gradualmente substituída por tópicos e descrições sintetizadas. Por vezes durante a intervenção sentia-me confortável mas outras vezes ficava um pouco perdida e aí, a professora cooperante ajudava-me a conduzir a aula. A professora cooperante era uma professora com muita experiência no 1.º CEB, compreendia que a minha inexperiência neste contexto necessitava de um auxílio da parte dela. Agradeço-lhe por isso e, como afirma Greenland (2018, p.55) “o crescimento pessoal é tanto uma meta quanto um processo que evolui ao longo do tempo e com a prática”, estarei certa que com essa prática a exposição e ensinamentos na sala de aula seriam mais facilitados entre professora – alunos e vice-versa. Contando com esta minha última dificuldade, os tempos definidos para determinadas tarefas e/ou atividades ficavam comprometidos. Neste contexto, senti que para cumprir os “prazos” estipulados na planificação teria que, de certa forma, “cortar” a palavra às crianças, uma

vez que estas gostavam muito de participar e partilhar certas vivências pertinentes. Perante isto, fiz-me muitas questões, porque não fazia sentido não ouvir as partilhas das crianças: Seria isso ousadia, curiosidade da parte delas ou desinteresse? Refletindo sobre este tópico, considero que estas reações poderiam ser tanto ousadia, curiosidade e/ou desinteresse. A riqueza do ensino é visível na presença de crianças com diferentes características, vivências e também diferentes genéticas pode resultar diferentes reações, estando cada uma delas a viver o seu processo de aprendizagem, cada uma à sua maneira.

No que concerne à avaliação das crianças, senti também alguma dificuldade de a realizar, quando estava a liderar o momento da intervenção, por sentir que não conseguia estar a registar no instrumento de observação e ao mesmo tempo conseguir apoiar os alunos quando estes me chamavam. Contudo, considero que a avaliação tem como papel principal no contexto escolar, não atribuir números ou notas quantitativas, mas sim avaliar o que os alunos conseguiram, ou ainda não conseguiram aprender, observando assim determinados períodos, o que as crianças sabem e o que ficaram a saber, ou se não fizeram nenhuma aquisição. Assim sendo Ferreira (2007, p. 23) defende que

“As finalidades e as funções da avaliação das aprendizagens determinam, assim os momentos de avaliação, que se podem distinguir em antes, durante e depois do processo de aprendizagem.(...) Isto leva-nos à distinção clássica das três principais funções da avaliação das aprendizagens: a avaliação diagnóstica, a avaliação sumativa e a avaliação formativa...”

Durante os momentos de intervenção a avaliação que era feita era de carácter formativo em que a sua única finalidade era melhorar as estratégias aplicadas em aula para que o processo de aquisição de aprendizagens dos alunos fosse mais rico e produtivo. Com isso defendo que a avaliação diagnóstica deveria ter sido feita com mais regularidade e não deveríamos ter feito apenas a formativa e a sumativa (quando aplicávamos as fichas de avaliação realizadas pela professora titular). Apesar de reconhecer que no contexto de 1.º CEB é bastante complexa a aplicação de uma avaliação qualitativa e não quantitativa, defendo que num contexto ideal para mim seria ser aplicada apenas a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa. Focando assim as aprendizagens que foram adquiridas ou ficaram por adquirir em determinada área, em vez de atribuir um

“valor numeral” como se aplica em grande parte destes contextos, esquecendo-se assim o que se sabe verdadeiramente e o que ficou por aprender.

No que concerne à vertente da reflexão foi o que mais me custou neste contexto do 1.º CEB. Ao fim do dia de aulas quando fazia o balanço com a professora cooperante, conseguia partilhar o que tinha observado, o que tinha sentido e quais os desafios que naquele momento estavam presentes para mim e para as crianças. Existia uma boa partilha reflexiva no fim do dia com a professora cooperante e a minha colega de PP. Porém, durante o fim de semana e devido às inúmeras quantidades de trabalhos, planificações e outras coisas que nos eram exigidas como mestrandas, colocava as reflexões grande parte das vezes, para segundo plano sendo a última coisa a ser feita. Considero que as reflexões são bastante importantes tanto para o processo de aprendizagem das crianças, bem como para o meu processo de aprendizagem. Tenho consciência que fui penalizada por esta minha falha.

As reflexões apresentam uma importância acrescida, na elaboração das planificações na medida em que estas permitem a melhoria de estruturação das planificações, das estratégias a utilizar, ou não, durante as intervenções. “Os processos de planificação iniciados pelos professores podem dar um sentido de direção tanto aos alunos como aos professores, e podem ajudar os alunos a terem consciência dos fins implícitos nas tarefas de aprendizagens que têm a cumprir.” (Arends, p.95, 2008). Assim sendo, a reflexão permite direcionar e redirecionar a intervenção e aplicação das estratégias do ensino-aprendizagem, verificando evidências mais cedo ou mais tarde na avaliação.

2.4. COMPORTAMENTO: TÉCNICAS PRATICADAS COM AS CRIANÇAS

As técnicas em contexto de 1.º CEB são bastante importantes não só para ser capaz de chegar aos alunos, até porque vários estudos afirmam que para que um professor consiga transmitir algo aos alunos é necessário que exista uma ligação emocional. Contudo, as técnicas para além de serem uma ferramenta que permite chegar aos alunos, também permitem que de certa forma o docente seja capaz de realizar uma certa adaptação do currículo a cada aluno, sendo capaz de fazer diferenciação pedagógica consoante as suas necessidades, como afirma Resendes & Soares) (2002, p.13) citando Cronbach (1967) “um único método de ensino/aprendizagem não consegue satisfazer as necessidades de todos os alunos. Por isso adaptam-se a organização e as estratégias de ensino às necessidades de desenvolvimento curricular dos alunos. Remete-nos para a diferenciação do trabalho pedagógico”, reforçando assim a importância das técnicas neste contexto.

Sendo uma turma de crianças que vieram de um contexto do pré-escolar e onde a dinâmica de sala era bastante diferente do 1.º CEB, estas por vezes tinham um comportamento desafiante, como afirma Avô (1988, p.107)

“Ao entrar na escola, a criança confronta-se com um ambiente novo (...) Nesse mundo desconhecido ela tem necessidade de se sentir desejada e aceite (...) e por isso vai empenhar-se na obtenção do reconhecimento do professor e na conquista da apreciação e respeito dos colegas. (...) Para grande maioria das crianças, a aceitação social passa a ser a sua principal preocupação e uma das suas prioridades.”

Desta forma, a professora titular optou por traçar algumas propostas e estratégias de treinamento da atenção, relaxamento e retorno à calma.

O primeiro exercício que presenciei foi praticado numa segunda feira à tarde, depois das crianças regressarem à sala de aula, vindas do intervalo do almoço. Essa proposta era intitulada como “A vela e da flor”, onde as crianças eram convidadas a imaginar esses dois objetos e conseqüentemente, cheirar a flor e soprar a vela, utilizando assim técnicas de respiração, que tal como defende Greenland (2018, p.15) “Uso (...) Técnicas de respiração para ajudar as crianças a acalmarem-se quando se sentem

emocionalmente sobrecarregadas, e o poder transformador da respiração nunca deixa de me surpreender”.

Uma segunda proposta foi a da taça tibetana, que era praticada normalmente quando existia muito ruído e agitação na sala de aula. A professora titular ou uma de nós professoras estagiárias, tocava na taça e as crianças paravam o que estavam a fazer e ficavam a ouvir o som contínuo da taça. Quando deixassem de ouvir completamente as vibrações sonoras as crianças levantavam a mão. Esta proposta promove o desacelerar, o silêncio, a concentração e ao foco no som.

Concluindo sinto que esta PP, embora tendo alguns desafios e receios, foi para mim uma grande aprendizagem, enquanto futura educadora e professora. Senti que não sou só eu que ensino as crianças, mas elas também me ensinam a mim e, através disso, fazem-me sentir realizada naquilo que faço. Também me permitiu ver quais são as melhores estratégias que devia adotar como educadora para “facilitar” o processo de aprendizagem nas várias áreas, mas essencialmente na do português, na aquisição da leitura e da escrita, quando estes ingressarem no 1.º ano do 1.º CEB.

CAPÍTULO IV – A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO

1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – 4.º ANO

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E DO GRUPO

A PP foi desenvolvida na mesma instituição da PP anterior, mas na sala do 4.º ano. Esta turma era constituída por um grupo heterogéneo de 20 alunos, sendo que 10 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino, tendo idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. A maioria das crianças que estava nesta turma frequentou o pré-escolar na instituição e/ou ingressou no 1.º ano. Nesta turma existiam cinco crianças que usufruíam de apoio educativo e três que eram abrangidos pelo Decreto- Lei N.º 54/2018. Existia também um registo para os alunos com o comportamento meritório, estando presentes no fim do 1.º período, seis crianças.

Era uma turma extremamente interessada, curiosa, empenhada nas propostas apresentadas. No que concerne às áreas do currículo favoritas destas crianças, no questionário para o qual foram convidados a responder, nove alunos escolheram a educação física; cinco o estudo do meio; um a expressão plástica; um o português e dois a matemática. As ocupações de tempos livres mais frequentes neste grupo de crianças eram: o brincar na rua, ler, escrever, desenhar, jogar futebol, ver televisão e jogar no computador. Destacamos, neste último ponto, o gosto que estas crianças expressam pela leitura e a escrita, como afirmam I. (9A) e S. (10A): “Eu gosto de ler livros da biblioteca” e “Gosto de fazer textos no computador”. No que diz respeito ao desempenho das crianças na sala de aula, não existia uma área específica em que se pudesse generalizar uma maior dificuldade.

Por último, é importante salientar que este grupo apresentava bastante curiosidade, sendo crítico e com sede de saber que fazia com que o espírito de grupo se unificasse e não houvesse, frequentemente, conflitos entre as crianças.

2. REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1. EXPECTATIVAS E RECEIOS INICIAIS

O início desta PP foi a que me proporcionou mais receios em todos os aspetos. Sabendo que estava num contexto desafiante, quer na vertente dos conteúdos, quer na interação com crianças destas idades, senti que não seria capaz de ultrapassar esta etapa. Contudo, mentalizei-me que seria mais uma experiência na minha vida profissional, que as planificações envolviam muito estudo, uma vez que muitos conteúdos já estavam esquecidos e que seria um reavivar da memória e acima de tudo uma aprendizagem com as crianças, a cooperante, a coordenadora e a minha colega de estágio.

2.2. DOS RECEIOS INICIAIS ÀS APRENDIZAGENS

Como todos os inícios das PP, esta teve também início com o precioso período de observação. A observação permite-nos a nós futuros professores uma melhor preparação para a estruturação e planeamento das aulas. Para isso, foi necessário construir instrumentos de observação simples que iriam ser observadas, tal como afirma Carmo & Ferreira (1998, p.103) “Um guião de observação que inclua um conjunto de indicadores necessários para retratar o objecto de estudo mas não excessivamente abundante de modo a poder criar uma situação de sobre-informação”, isto aconteceu, por exemplo para realizar a caracterização do contexto de sala. Para estes registos também me fiz acompanhar de um bloco de notas para ir registando ocorrências significativas, até porque “É extremamente importante que o investigador não vá desarmado para o campo” *ibidem*.

Este processo anteriormente mencionado foi bastante desafiante e interessante, na medida em que a realidade era totalmente diferente do estágio anterior, como já estava à espera. No primeiro dia, fomos bastante bem recebidas pelas crianças e pela professora cooperante, que já era nossa conhecida do contexto do estágio do semestre passado.

Entrámos numa semana bastante agitada, com a preparação do “musical” para apresentar no carnaval aos pais, familiares e/ou amigos. As crianças da nossa sala estavam inquietas e curiosas com ensaios, escolhas das personagens, caracterizações e escolhas de indumentárias. Na sala, a entrada e saída de personagens para o espetáculo,

foi frequente, na semana foram raros os momentos de 20 crianças presentes na sala à exceção do primeiro momento da manhã. Agitação essa que dificultou o registo da rotina diária das crianças da turma, contudo, houve o momento do início da manhã que teve continuidade durante os restantes dias e o resto do semestre.

Este momento da manhã foi uma verdadeira surpresa para mim, na medida em que nos dias de hoje o ensino dos conteúdos se sobrepõe ao que não se vê e não é avaliado nas crianças, a vertente interna, a parte emocional que é o esqueleto de todas as aprendizagens.

Foi a primeira vez que assisti a uma meditação com as crianças e que admiro nesta professora titular, na medida em que conseguiu levar para a sala de aula uma ferramenta que ainda é pouco explorada com as crianças e que mostra que a é de todos, para todos, que a meditação está desassociada da religião e que não há o correto ou errado durante esse momento. Existia uma frase que professora titular de turma dizia durante as meditações “é preciso que faça sentido para vocês”. Esta atitude e visão reforçam o que afirmou Sanches (2018, pg. 15)

“O investigador contribuiu para demonstrar que a prática de meditação poderia ser seguida por qualquer pessoa, em qualquer condição e com qualquer tipo de vida. (...) Aquilo que Kabat-Zinn ajudou a salientar é precisamente que não há nenhuma meta para atingirmos quando estamos meditando, e que não é possível meditar mal ou bem, porque meditar é simplesmente o ato de prestar atenção ao que quer que esteja presente na nossa mente.”

Durante esta PP aprendi muito nesta área, uma vez que é um instrumento de auto ajuda para os alunos, acabava por os acalmar facilitando-lhes o foco e atenção nas aprendizagens que decorriam durante a parte da manhã.

Normalmente as manhãs de todos nós, crianças e adultos é vivida com uma grande intensidade, de stress, de pressa em cumprir horários, de que temos ou devemos fazer para começar o dia. Assim sendo, com esta agitação a iniciar um dia, não é saudável nem para pequenos, nem para graúdos. Assim sendo, a meditação neste contexto iniciava na parte da manhã por um motivo e não intencionalmente. Num primeiro momento a meditação iniciava-se com a audição de uma música instrumental de relaxamento e tanto as crianças como os adultos estavam em silêncio, apenas a escutar a

música. Segundo Elrod (2019, p.22) “O silêncio é uma das melhores formas de reduzir bem rápido o estresse, aumentando também o autoconhecimento e ganhando a clareza que vai lhe permitir manter o foco diário em seus objetivos, suas prioridades e no que é importante na sua vida”, contudo neste momento de silêncio e em que cada um está consigo e sem pressas, por vezes não é fácil que os pensamentos adormeçam na cabeça de cada um. A grande dificuldade que senti na realização da meditação foi desligar os pensamentos constantes que vagueavam quando se fechavam os olhos. A estes pensamentos frequentemente estavam associados a diversas emoções, algo que nos preocupa, algo que tenhamos para fazer e que não “podemos falhar”. Estes pensamentos por vezes destabilizam o nosso bem-estar. Williams & Penman (2015, p.25) defendem que as “emoções são feixes de pensamentos, sentimentos, sensações físicas e impulsos”, assim sendo a meditação requer treino, para que sejamos capazes de nos desligar emocionalmente e fisicamente do que nos rodeia, até porque “Na verdade, grande parte do que o corpo sente é influenciado pelo pensamento e pelas emoções, e tudo o que pensamos é influenciado pelo que está ocorrendo no corpo” *ibidem*.

Desta forma defendo que é importante pôr em prática momentos de meditação, *mindfulness*, ou atenção plena, (todos sinónimos desta prática) em contexto escolar, na medida em que para além de promover o encontro da criança com ela própria, de promover também momentos de relaxamento, proporciona momentos de desenvolvimento emocional. Como afirma Greenland (2018, p. 20) “A atenção plena é um espelho do que está acontecendo no momento presente”, interiormente e que durante esta prática *ibidem* (pp.20-21)

“Vemos a experiência da vida de forma clara, à medida que ela acontece, sem uma carga emocional. Aprendemos a fazer isso ao sentirmos a experiência do momento presente, conforme ela acontece, sem analisá-la (pelo menos por enquanto). (...) [isto] exige acalmar pensamentos, emoções e reações deixando a mente fora do caminho, de modo a assimilar informações do mundo interior e exterior e enxergá-los de forma límpida, sem o filtro de noções preconcebidas. E é possível realizar essa tarefa ao que tudo indica impossível simplesmente se concentrando na sua respiração.”

Era nessa respiração que as crianças se focavam e que se concentravam nas expirações e inspirações, ao que dávamos o termo de respirar conscientemente, ou seja, sentir o ar a entrar no corpo e a sair de dentro dele. Nestes momentos também observei crianças que

se permitiam relaxar e de parar. Esta prática apesar de ser guiada, tinha por vezes um propósito de ajuda aos outros, alindo assim o *Reiki* à meditação.

Existiam assim vários tipos de meditação, dependendo o que a intuição das crianças ou adultos pedia naquela manhã. As meditações eram momentos maravilhosos, na medida em que aquelas crianças já tinham dentro delas a experiência de meditar, de respirar conscientemente, de conhecer o nome dos *Chakras*, as suas localizações no corpo, bem como a cor da luz que lhe pertence.

No que concerne à adaptação das crianças à presença de mestrandas, neste contexto foi bastante fácil e senti que nos aceitaram bastante bem, mas ficou claro no primeiro dia pelo R.(10A), “Não pensem que agora vêm para aqui mandar”. Perante esta frase, percebemos que no geral a turma nos aceitou bem, mas aquela criança sentiu o seu espaço a ser invadido e sendo assim tínhamos que respeitar e aprender a interagir com essa criança sem que fôssemos “invasivas”, mas que ao mesmo tempo não fôssemos demasiado benevolentes e conseguíssemos ser capazes de encontrar um meio-termo.

Durante o período de observação tive oportunidade de registar que estes alunos eram acompanhados em casa e que tinham a noção de limites. Quando menciono que existe um acompanhamento exterior ao contexto escolar por parte dos pais, cuidadores e/ou familiares, pretendo referir que grande parte daquelas famílias estavam presentes na vida das crianças, numa vertente escolar e disciplinar.

Na minha opinião, disciplinar é algo que é da responsabilidade dos cuidadores das crianças, apesar de nos dias de hoje, ela ser vista como uma obrigação da escola. Contudo, é essencial perceber as origens da palavra disciplina. Segundo Siegel & Bryson (2018, p.13) «A palavra “disciplina” vem diretamente do latim disciplina, que até o século 11 foi usada para se referir a ensinar, aprender e dar instruções. Assim, desde o princípio, “disciplinar” significa “ensinar”». Desta forma, estas crianças eram ensinadas em casa sobre a importância dos valores, nomeadamente do respeito, promovendo assim habilidades e comportamentos que lhes permitiam, em vários contextos comportarem-se de forma adequada e cordeal, permitindo esta harmonia em contexto escolar. Ao contrário do que se pensa, não é apenas a escola que tem o dever de ensinar as crianças, o contexto de casa é também um lugar de aprender, ensinar, conectar com a criança e redirecionar. Quando falo em conectar *ibidem* (p.19) “

significa que damos (...) [às crianças] atenção, que os respeitamos o suficiente para escutá-los, que valorizamos suas contribuições para a solução de problemas e que estamos ao lado deles – quer gostemos da forma como estão agindo ou não”, e é nesta conexão que afirmo que as crianças daquele contexto eram acompanhadas.

Relativamente à matéria que as crianças trabalharam com a professora titular, neste período de observação, devo dizer que me assustou um pouco, uma vez que foram conteúdos que me lembro de ter dado no meu 5.º ano de escolaridade. Senti que para as intervenções teria, não só de rever a matéria, como também de traçar todas as estratégias e respostas possíveis, para que fosse capaz de orientar corretamente o momento de aula e que fosse possível todos aprendermos. Sim, porque neste estágio o meu principal objetivo foi ensinar, mas acima de tudo aprender com estas crianças.

Também foi nesta PP que contactei pela primeira vez com uma criança com hiperatividade (diagnosticada). Houve um dia em que no período de observação esta criança não tinha tomado a devida medicação e confesso que me senti sem saber o que fazer e quais seriam as reações dessa criança. Surpreendentemente, não vi nenhuma diferença no seu comportamento. Perante esta situação, fui investigar sobre a hiperatividade. Em seis tópicos presentes na descrição da hiperatividade, só consegui associar um à criança em questão: “com frequência movimentava excessivamente as mãos e os pés, move-se quando está sentado” (Correia, 2017, p. 30). Sinto que preciso muito de investir em relação a crianças que têm de lidar com este tipo de comportamentos. Apesar de cada vez se falar mais em inclusão nas salas de aula, sinto que em todos os estágios vivenciados que nunca me senti preparada para auxiliar corretamente este tipo de crianças. Quem me acabava por me auxiliar nestes momentos, eram os colegas de turma dessas crianças, bem como os professores de turma.

2.3. PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

No que concerne à planificação e tal como aconteceu no contexto do 1.º ano, o tempo que previa dispensar com determinadas propostas, era grande parte das vezes ultrapassável e foi rara a vez que consegui cumprir com o tinha previsto. Contudo, refletindo sobre isso, sinto que estes alunos do 4.º ano de escolaridade, devido à sua fantástica capacidade de comunicação, conseguiram-me algumas vezes levar e desta

forma ultrapassar o tempo previsto. Não quero menosprezar o que foi dito, mas muitas vezes existiam partilhas contextualizadas com as quais me deliciava a ouvir.

Depois de tomar conhecimento do valor pedagógico do “Storyface” (Staal, 2000) assumi-o como uma ferramenta fantástica para trabalhar os textos com as crianças.

Da cabeça para o papel, idealizei e escrevi na planificação o que iria fazer com as crianças para lhes apresentar esta ferramenta tão apelativa. Contudo, quando a fui aplicar no contexto de sala de aula, as coisas não correram da forma como idealizei. Como podemos verificar na reflexão da semana de 18 a 20 de março (2019, p.1)

«Após esse momento foi espaço para explorar a área do português. Nesta proposta optei pela leitura por mim em voz alta, de seguida pedi que cada criança fizesse a leitura de uma só frase e por último foi feita uma leitura coletiva onde existiam várias personagens e um narrador. Contudo, senti que as crianças estavam a “estranhar” o texto e que na leitura coletiva o ritmo e a velocidade que ouvi no período de observação, estava muito destinta, para pior. Já atrapalhada com o tempo e com a vontade de explorar a estratégia do “Storyface” adaptado ao texto que tinha sido lido, avancei, mas insegura com o tempo.

(...)[Depois da] realização da proposta senti que o “Storyface” merecia ter sido mais trabalhado e que foi tudo muito a correr, tenho a consciência que as crianças fixaram o formato gráfico do esquema, algumas perceberam o seu fim, outras apenas se preocuparam em desenhar os “olhos” e o “nariz”, tudo isto claro, pela má gestão que fiz do tempo. Tenciono no futuro voltar a implementar esta estratégia porque é bastante benéfica, na minha opinião, para organizar o pensamento e a compreensão da história.»

Apesar de ser a primeira intervenção, considero que foi uma grande aprendizagem em várias vertentes. Primeiro, conhecer os métodos que uma turma estava habituada a trabalhar era fundamental, porque as crianças estavam habituadas àquela “rotina”. Segundo delinear muito bem quais as estratégias a traçar. Ser eu a fazer a primeira leitura numa turma do 4.º ano, não fez sentido nenhum. Alteração de contextos, alteração de estratégias. A tal leitura em voz alta que eu fiz deveria ter sido substituída por uma leitura silenciosa por parte dos alunos. Assim, seguramente reconheceriam o texto primeiro e de uma segunda fase teriam mais facilidade de ler o mesmo. Como afirma Casas (1988) citado por Santos (2014, p.5):

“Existe uma grande uniformidade entre autores em considerarem a existência de duas componentes na leitura: a descodificação e a compreensão. A descodificação é caracterizada em dois módulos: o perceptivo e o léxico. É considerada a primeira etapa da leitura e é um processo de ordem cognitiva de nível inferior. A compreensão subdivide-se, também, em dois módulos: o sintático e o semântico e é nomeado como um processo de ordem cognitiva de nível superior.”

Ou seja, o momento da leitura silenciosa iria levar as crianças a um primeiro contacto com o texto, contacto esse que iria promover a descodificação (1.º momento) e a leitura coletiva iria promover um momento de compreensão do que se estava a ler, aquilo que a autora cita como sendo “processo de ordem cognitiva de nível superior” *ibidem* (2.º momento).

Apesar desta experiência não ter corrido como planificada, considero que foram este tipo de planificações que me fizeram refletir e aprender o porquê, de não ter corrido tão bem. Caso tivesse corrido na perfeição, tenho noção que não me iria pensar nas fases da leitura neste contexto.

Foi durante esta PP, a primeira vez que tive a oportunidade de vivenciar a realização de uma ficha de avaliação. Desde a sua conceção, pela professora titular (juntamente com o agrupamento), à sua aplicação na sala de aula, correção, grelhas de avaliação, os vários parâmetros e a respetiva entrega aos alunos. Tal como relato na reflexão n.º 3, referente à semana de 25 de março a 27 de março de (2019, pg. 1)

«Esta semana iniciou-se com a realização dos testes de avaliação de português. Após a sua realização a professora titular de turma deu-nos os critérios de avaliação definidos pelo agrupamento e três testes de avaliação a cada uma de nós para corrigir.

Senti dificuldades na atribuição de cotações, nomeadamente na correção da composição, mesmo tendo os critérios escritos, estava com receio de prejudicar o aluno na nota final e pedi ajuda à professora titular. Depois de ela me auxiliar verifiquei que a cotação atribuída nos parâmetros: “A– Extensão do texto; B– Temas; E–Vocabulário; F– Textualização” estava de acordo com o que eu tinha atribuído, mas os parâmetros : “C– Correção Ortográfica e D– Construção Frásica/ Pontuação”, existia uma discrepância bastante grande, na medida em que não interliguei a pontuação como erros ortográficos.

Gostei da experiência que a professora titular nos deu oportunidade de realizar, porque nestes momentos corrigir um instrumento de avaliação sumativa, tem um peso bastante

grande, num mundo escolar em que tudo é visto quantitativamente. Como podemos ler no site da Direção Geral da Educação – Modalidades de Avaliação:

“A avaliação sumativa consiste num juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área não disciplinar e módulos, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à conclusão e certificação do nível secundário de educação”

Perante isto, devo apresentar que as aprovações e não aprovações deveriam ser feitas através de momentos formativos e não existirem dois momentos de avaliação num período. Deveríamos substituir o carácter quantitativo pelo qualitativo e de certa forma avaliar o que as crianças sabem e não o que não sabem, valorizar as capacidades e não a (...) ausência [delas].

Mas também tenho noção que existem regras dentro dos agrupamentos, dentro das próprias escolas e que os professores se têm que reger pelas mesmas, mesmo assim acredito que no futuro o ensino esteja um pouco diferente e a mentalidade política também.»

Apesar de não concordar com a valorização que o sistema de ensino atual, atribui a este instrumento de avaliação, considero que esta experiência me permitiu mais uma vez, colocar uma pedrinha construtiva na minha definição como futura profissional na área do ensino, e sobretudo a aprender a identificar-me ou não, com o que o ensino atual oferece às crianças/ alunos.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

INTRODUÇÃO

Nesta segunda parte do presente relatório apresentamos um estudo de caso sobre dinâmicas promotoras da Consciência Fonológica em contexto de JI. Este ensaio investigativo desenvolveu-se em três etapas distintas. Na primeira etapa designada como “O que sei?”, foram recolhidos os dados através de métodos qualitativos e quantitativos de forma a perceber o que as crianças deste estudo sabiam sobre consciência fonológica, recorrendo nesta fase a baterias de consciência fonológica e a um jogo analógico. A segunda fase intitulada como “Vou Aprender” trata-se da aplicação de propostas didáticas com as crianças. Numa última fase, designada “O que aprendi?”, tentámos perceber que reflexo tiveram as propostas desenvolvidas, na segunda fase, na aprendizagem das crianças.

Iniciamos esta dimensão com uma breve introdução ao estudo, seguida do enquadramento teórico relativo à problemática investigada, depois a metodologia utilizada durante o estudo, posteriormente a análise de dados e discussão de resultados e por último as considerações finais da investigação.

1. APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1.1. TEMÁTICA, OBJETIVOS E PERGUNTA DE PARTIDA

Durante este estudo a intenção esteve focada na promoção de momentos de desenvolvimento de propostas linguísticas, como facilitadores da aquisição da leitura e da escrita, nomeadamente da consciência fonológica e especificamente da consciência silábica. Desta forma foram definidos alguns objetivos, sendo eles: numa primeira fase identificar as competências fonológicas das crianças presentes no estudo; numa segunda fase promover momentos de aquisição e desenvolvimento de Consciência Fonológica (propostas didáticas) e por último analisar competências e aprendizagens adquiridas após a realização das propostas e refletir sobre as potencialidades das propostas didáticas promotoras de competências de aquisição da leitura e da escrita; Assim sendo,

a pergunta de partida, definida foi: “De que forma propostas didáticas podem contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças, do Jardim de Infância, com 5 e 6 anos de idade?”.

1.2. MOTIVAÇÕES, CONTEXTO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Decidimos assim realizar este estudo, uma vez que o processo de aquisição da leitura e da escrita foi bastante doloroso para mim enquanto criança e foi uma experiência que me marcou muito. Enquanto futura educadora/professora quero promover momentos de “brincadeira” com propostas de aquisição da leitura e da escrita. Desta forma decidimos procurar e fazer um conjunto de propostas, umas criadas por mim e outras criadas por profissionais da educação, profissionais de saúde, nomeadamente terapeutas da fala e investigadores, distinguidos e reconhecidos pelos seus meritórios trabalhos e dedicação à aquisição, desenvolvimento e promoção da leitura e da escrita. Contudo achou-se pertinente acrescentar algumas propostas que promovem também o reconhecimento do código escrito, a direccionalidade da escrita e o desenvolvimento/aquisição da pinça digital.

Assim sendo, passamos à apresentação do contexto do estudo bem como a população escolhida para o mesmo. Seleccionámos as crianças com idades compreendidas entre os 5 e 7 anos que necessitam de adquirir competências ao nível da consciência fonológica permitindo-lhes a aprendizagem da leitura e da escrita.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. LINGUAGEM: AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral vai para além de aprender novas palavras, aprender a produzir sons da língua ou de organizar gramaticamente o vocabulário de uma determinada língua, como afirma Sim-Sim, Silva & Nunes (2008, p.11) “é um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua língua materna”. Contudo Gomes & Castro (2000, p.32) mencionam que “cientistas de renome [como] Skinner (1957), por exemplo, defendeu que a linguagem resulta da aprendizagem e obedece às suas leis gerais. Chomsky (1957) rebateu esta proposta, defendendo que a linguagem é adquirida através de um mecanismo inato”.

Contudo o contexto tem influência na qualidade da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Delmine & Vermeulen (1983, p.58) consideram que a aquisição da linguagem é diferente entre classes sociais, afirmando que

“Vários investigadores têm posto a tónica sobre um dos problemas mais gritantes da nossa sociedade: as crianças dos meios desfavorecidos evidenciam atrasos e desvantagens linguísticas relativamente às crianças das classes médias: (...) o seu desenvolvimento linguístico (oral e escrito) é deficitário; as suas aptidões de discriminação auditiva e visual não estão bem instaladas”.

Quanto a crianças pertencentes às classes sociais mais favorecidas, os autores defendem também que adquirem a linguagem mais tardiamente, que pronunciam certas palavras incorretamente e constroem frases simples não acrescentando detalhes nem utilizando ideias e informações que pormenorizem o que pretendem explicar. Afirmam também que as famílias mais abastadas “empregam um código extensivo (mensagens complexas, individualizadas e específicas) centrado na pessoa da criança (considerada como pessoa única, inteligente, precoce...)” (Delmine & Vermeulen, 1983, p.58).

A aquisição da linguagem tem sido alvo de diferentes abordagens teóricas considerando assim um aspeto complexo, nomeadamente no desenvolvimento humano. A linguagem oral na criança processa-se, segundo Sim-Sim, Silva & Nunes (2008, p. 24),

“de forma holística e articulada durante a infância, sendo possível identificar grandes etapas e marcos de desenvolvimento nesse período. Tratando-se de uma aquisição complexa, é possível distinguir diversos domínios que, interrelacionados, apresentam especificidades próprias. Desses domínios, salientamos o desenvolvimento fonológico que diz respeito à capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua, o desenvolvimento semântico que contempla o conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos (palavras, frases, discurso), o desenvolvimento sintático, respeitante ao domínio das regras de organização das palavras em frases e o desenvolvimento pragmático sobre a aquisição das regras de uso da língua”.

Os domínios mencionados anteriormente correspondem ao: desenvolvimento fonológico, desenvolvimento semântico, desenvolvimento pragmático e desenvolvimento morfológico e sintático.

O foco irá estar centrado no domínio do desenvolvimento fonológico. Este fala-nos da capacidade de distinguir os sons da fala e a capacidade de produzir sons da fala. Este subdivide-se em dois períodos, sendo eles, o período pré-linguístico e período linguístico.

No período pré-linguístico, para Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) “a criança interage vocalmente através de um conjunto de produções sonoras, tais como o choro, o riso, o palreio e a lalação” e aos 9-10 meses a criança inicia a “repetição de sílabas, do tipo “mamamama” ou “babababa”, com uma estrutura CVCV (consoante/vogal/consoante/vogal) (pp.15-16). Depois desta etapa, a criança reduz a reduplicação silábica para produções de uma ou duas sílabas (CV; CVCV), do tipo, “pa” e “papa”, a que passa consistentemente a atribuir um significado”.

O período linguístico que surge logo após do período pré-linguístico é marcado com o surgimento das primeiras palavras das crianças, respeitando as regras fonológicas.

Neste domínio fonológico é importante, também mencionar a importância da prosódia, no qual Mateus & Villalva (2006, pp.59-60) defendem que:

“Os sons das línguas não possuem apenas as propriedades articulatórias que diferenciam um /a/ de um /i/ ou de um /o/. Eles têm também propriedades prosódicas, como a intensidade (a vogal pronunciada com maior intensidade é a que contém o acento da palavra), a duração (em certas línguas as vogais podem contrastar pelo tempo de pronúncia, sendo umas breves e outras longas, e a altura ou tom (a sequência de tons das vogais de uma palavra ou frase constitui a entoação). Uma outra propriedade prosódica, a intensidade, está relacionada com o acento tónico da palavra e marca uma sílaba que é pronunciada com mais força, tornando-se proeminente na sequência de sílabas que constituem a palavra. (...) Pela função que têm as unidades prosódicas na caracterização e funcionamento das línguas, elas são o objecto de estudo da prosódia”.

Em suma, terminada a capacidade de produção das primeiras palavras e ênfase (prosódia) que as crianças são capazes de reproduzir, é essencial mencionar que a linguagem desempenha na vida das crianças e adultos um papel comunicativo. Segundo Brazelton & Greenspan (2002, p.242) “a linguagem (...) está a tornar-se a forma principal de uma criança se relacionar com os outros e de organizar o seu mundo”, permitindo-lhe assim organizar o pensamento, o discurso, as aprendizagens, expressar-se oralmente e acima de tudo uma ferramenta de interação com outras crianças e adultos.

2.2. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

O desenvolvimento da consciência fonológica mostra-se como sendo uma área primordial nos primeiros anos da segunda infância da criança, uma vez que trabalhada, promove um grande contributo para a aprendizagem da leitura e da escrita, estabelecendo assim uma “mão dada” entre a EPE e o 1.º CEB. Assim, Sá & Lourenço (2017, p.65) defendem que “A consciência fonológica refere-se (...) à capacidade para explicitamente reconhecer, distinguir e manipular as unidades do oral (i.e., as sílabas e os fonemas ou segmentos)”.

No processo de desenvolvimento desta consciência, a criança percorre várias etapas sendo que “(...) é ao longo da idade pré-escolar que as crianças começam por evidenciar alguma sensibilidade à estrutura fonológica da linguagem oral, ainda que de forma elementar” (Sá & Lourenço, 2017, p.65).

2.2.1. CONSTITUINTES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Em primeiro lugar é essencial clarificar que para além da consciência fonológica existem outras consciências associadas à linguagem verbal, tendo por base a consciência linguística, sendo elas: a consciência lexical, consciência sintática, consciência pragmática. A consciência fonológica subdivide-se também ela em consciência silábica (ligada à separação das sílabas), consciência intrassilábica (ligada aos componentes presentes em cada sílaba) e consciência fonémica (ligada aos sons da língua e ao código escrito, nomeadamente grafemas), como mostra a imagem 5.

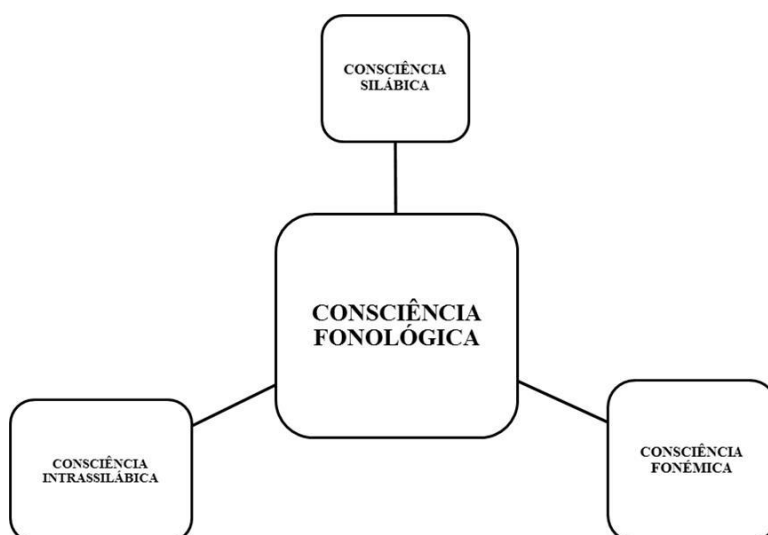


Imagem 5- Constituintes da Consciência Fonológica

Segundo Alves, Costa & Freitas (2007, p.10) “o desenvolvimento da consciência silábica precede o da consciência das outras unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicos e sons da fala)”. Contudo, segundo os autores supramencionados, um falante da língua portuguesa é capaz de “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 sílaba” (Alves, Costa & Freitas, 2007, p.10).

Neste segmento é essencial saber como a teoria conceptualiza sílaba, Viana *et al* (2016, p.22) afirmam que

“Uma sílaba é uma unidade linguística maior do que o som, sem significado. A sílaba é uma unidade fonológica (cf. Mateus, Falé & Freitas, 2005), mas, por razões práticas, fala-se muitas vezes em sílabas gráficas, sílabas fonológicas, sílabas fonéticas e sílabas métricas. As sílabas gráficas compõem as palavras escritas e seguem as regras da ortografia, sendo a identificação das suas fronteiras importante para a translineação. As sílabas fonológicas são aquelas que existem na nossa consciência fonológica. O seu conhecimento desenvolve-se intuitivamente, por exposição direta à língua. É a consciência das sílabas fonológicas da nossa língua que nos permite, por exemplo, saber se estamos perante um falante do Português Europeu ou do Português do Brasil. As sílabas fonéticas correspondem a uma segmentação das produções reais que correspondem a articulações particulares de diferentes falantes. As sílabas métricas são uma medida de versificação importante para a análise rítmica de um poema e admitem ser contabilizadas de modo diferente das sílabas fonológicas, em função de várias possibilidades como a crase ou a supressão, normalmente verifica-se a eliminação da sílaba átona final”.

Duarte (2000, p.244) defende que “a unidade prosódica sílaba existe numa relação estreita de segmentos e, na hierarquia das unidades linguísticas, situa-se entre o nível segmentos e o das palavras”, ou seja, em primeiro lugar palavra (casa), em segundo lugar sílaba (ca.sa) em último lugar segmento (c.a.s.a).

No que concerne à consciência intrassilábica e fonémica, estas não são adquiridas tão facilmente como a consciência silábica anteriormente explicada. No caso da consciência intrassilábica, esta exige a capacidade de trocar os sons dentro da própria palavra. Quanto à consciência fonémica, esta está na capacidade de relacionar os sons da língua com os respetivos grafemas.

2.3. O EDUCADOR NO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

Nos dias de hoje, a EPE não é apenas um edifício onde as crianças estão durante o dia enquanto os pais estão a trabalhar. Assim, o educador tem um papel crucial neste processo, que muitas vezes é desvalorizado pelos demais. Dele é exigido, antes de mais, que cuide, eduque e auxilie as crianças a desenvolverem determinadas competências que lhes permitam tornarem-se autónomas, e que promovam também as áreas motoras, social, emocional, cognitivo e linguístico (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Contudo, deverá ter em consideração as características, vivências, maturação biológica e contextos de cada criança. Respeitando-as assim e reconhecendo também que “as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9).

Desta forma o educador é visto aos olhos das crianças como um exemplo a seguir, assim, é necessário que participe e pratique o que exige às crianças.

2.3.1. O EDUCADOR ENQUANTO PROMOTOR DE MOMENTOS DE DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM E COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS

O educador como vimos anteriormente tem a missão de auxiliar as crianças no seu desenvolvimento linguístico, contudo “não se trata de alfabetizar ou antecipar as aprendizagens formais relacionadas com a leitura e com a escrita. Trata-se sim, de criar um conjunto de experiências enriquecedoras que facilitem o desenvolvimento de hipóteses e de conceptualizações sobre a linguagem escrita e da sua relação com a oralidade” Ribeiro & Viana (2017, p.11). Desta forma, do educador exige-se que em primeiro lugar, promova momentos de desenvolvimento da linguagem em contexto, nomeadamente: criando espaços frequentes de comunicação com a criança (educador/criança); quando a criança está no momento de brincadeira livre se fale com a criança, propondo que ela conte o que está a fazer; o educador deve estar atento ao que a criança diz estabelecendo com ela contacto visual, respeitando o seu tempo, dando-lhe o tempo que ela necessite para falar; respeitar se a criança pretende participar na conversa em grande grupo, ou não; que fale com a criança de forma clara e precisa; usar

alternativas de escolha para alargar o léxico da criança; que use exemplos e, se possível utilizar imagens para auxiliar a explicação de palavras desconhecidas; que utilize palavras novas várias vezes durante a conversa (adulto ↔ criança); que dirija perguntas abertas à criança; que na resposta dada à criança, expanda a frase que a criança pronunciou, completando a ideia expressa pela criança; que devolva à criança, de forma correta e integrada numa frase, as palavras mal pronunciadas pela criança, ou enunciadas de forma “abebezada”; nunca reprimir a criança por dizer incorretamente uma determinada palavra; leia diariamente para a criança e que converse sobre o que foi lido; que brinque com a linguagem através de rimas, canções e outras atividades de grupo (Nunes, Silva & Sim-Sim, 2008).

Nestes momentos de diálogo o educador deve estar atento às “produções orais [das crianças] podem apresentar desvios regionais (ou outros) [pronúncia de um fonema] à norma padrão na articulação das palavras, o que pode, por vezes, causar dificuldades na identificação das sílabas fonológicas” (Azevedo, *et al*, 2016, p. 23), assim o educador deve auxiliar a criança através de propostas didáticas onde a criança consiga perceber onde é que é produzido determinado som de determinada letra, para isso é importante que o educador reconheça se o som é nasal ou oral, e caso seja oral quais são os articuladores associados ao som, se são os lábios, o maxilar inferior, a língua ou o véu palatino. Caso o som seja produzido pela língua, este pode ser produzido numa das três partes da língua: o ápice ou ponta da língua, o dorso que é a zona central e raiz que é a parte posterior da língua (Duarte, 2000, p.225). Desta forma o educador estará a fazer uma diferenciação pedagógica, permitindo a inclusão da criança que tem essa dificuldade, indo ao encontro das suas necessidades individuais, apoiando assim as suas aprendizagens e progressos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10).

E para todas estas aprendizagens, a melhor forma de as adquirir em contexto pré-escolar é a brincar, como afirmam Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p.11),

“(…)brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento. O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê

e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. Também, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades”.

Assim o educador deve estar atento e *ibidem*

“Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planejar propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos. Estes, ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida”.

O primeiro alicerce que põe a criança em contacto com o código escrito é o seu nome, presente nos cabides, nos mapas de presenças, entre outros sítios. Sendo que o nome apresenta um recurso bastante poderoso para a criança perceber que dentro de uma palavra está um som, Fountas & Pinnell (2011, p.194) citam Lyons “the most powerful efetive way for children to begin learning the complex process of learning about letters is by writing their own names” os autores afirmam também que “children’s names are often their most beloved and importante words”. Assim sendo, o educador deve promover também a exposição dos nomes das crianças pelos espaços da sala, porque “once children have learned their own names, they start to recognize some of their classmates names and make connections between names” (Fountas & Pinnell 2011, p.194).

E após este processo o educador pode iniciar a realização de jogos de consciência fonológica com o recurso aos nomes. Separando assim numa primeira fase os nomes por sílabas, jogando assim vários jogos e promovendo momentos didáticos e dinâmicos para o desenvolvimento da consciência fonológica.

2.4. A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

A consciência fonológica é essencial ser trabalhada no contexto pré-escolar, estabelecendo assim uma ponte com o 1.º ano de escolaridade, onde habitualmente é introduzida a leitura e a escrita, fazendo com que a aquisição não seja um processo doloroso e complexo para a criança. Segundo Alves, Costa & Freitas (2007, p. 12)

“Tendo em conta os resultados da investigação relativa ao perfil da consciência fonológica infantil à entrada na escola, dever-se-á começar pelo treino da consciência silábica, que todas as crianças possuem naturalmente em fase de desenvolvimento avançado neste momento das suas vidas. Seguir-se-á o treino da consciência intrassilábica e o da consciência fonémica. Os três tipos devem ser estimulados em contexto lectivo, antes e durante o processo de iniciação da criança ao uso do código alfabético.”

Apesar de as autoras mencionarem factos da investigação relativa ao perfil da consciência fonológica infantil, Azevedo (et al) (2016, p.24), afirmam que

“Na maioria das crianças, o desenvolvimento da consciência fonológica processa-se de forma natural e progressiva, sobretudo quando a criança está exposta a múltiplos estímulos linguísticos. Todavia, o faseamento da sua aquisição não se efetua com a mesma regularidade em todas as crianças e, por isso, a promoção sistemática e pedagogicamente orientada de atividades que visem o desenvolvimento desta capacidade conduzirá a criança a uma forma mais sólida de conhecimento fonológico. Este, a par do conhecimento intuitivo morfossintático, é considerado uma condição de relevo no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita (...) tendo a escrita do Português uma escrita alfabética, a criança deve ser progressivamente sensibilizada para as unidades mínimas de som da sua língua, pois serão estas, e não as palavras, que terão uma correspondência gráfica. Para que a consciência dessa correspondência se desenvolva mais facilmente, a capacidade discriminatória dos sons da língua deve ser progressivamente apurada. Dado que a correspondência som-grafema não é unívoca no Português, ou seja, dado que o mesmo grafema pode, em certos contextos sequenciais, servir para representar mais do que um som, as atividades de sensibilização para as características do som podem ser feitas no seio de palavras da língua ou de pseudopalavras, ou seja, sequências sonoras possíveis para o Português, ao nível da estrutura fonológica, mas sem qualquer significado/referente. De facto, quando a

criança manipula facilmente as unidades sonoras da sua língua (segmentando-as, subtraindo-as ou acrescentando-as a unidades mais vastas), adquire uma representação mental da sua invariância fonológica e domina progressivamente o sistema fonológico do português. O domínio dessa invariância fonológica vai ser importante na aprendizagem da leitura e da escrita.

Em síntese o contexto pré-escolar não tem como princípio a alfabetização das crianças, mas tem como obrigação a criação de estruturas na criança, a promoção de ambientes de aprendizagem ricos e diversificados, para que isso aconteça de uma forma natural, emergente, consciente, com motivação e divertimento.

3. METODOLOGIA

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta investigação insere-se no paradigma qualitativo uma vez que “os investigadores (...) desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados” (Carmo & Ferreira, 2008). Este estudo assume-se, assim, como sendo um estudo de caso, uma vez que o número de sujeitos é rescrito e caracterizando-se, como refere Carmo & Ferreira (2008, p.234), citando Yin “um estudo [que] investiga um fenómeno actual no seu contexto real; quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas muitas fontes de dados”. Portanto, nesta investigação os dados foram recolhidos em contexto e centrados nas crianças e no investigador. Contudo, foi utilizado uma ferramenta quantitativa para avaliar o antes e o depois das propostas, apenas com o intuito de perceber se existiu uma evolução ou não nas aprendizagens das crianças. Nesta investigação foi realizada uma observação participante, na medida em que “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade”, permitindo que esteja a vivenciar o mesmo que as crianças, observando assim “lado a lado” (Lakatos & Marconi, 1985).

3.1.1. POPULAÇÃO DE ESTUDO

Este estudo foi centrado em seis crianças da sala, sendo estas a população de estudo. Entende-se por população ou universo de estudo “conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição. Estes elementos têm obviamente, uma ou mais características comuns a todos eles” Carmo & Ferreira (2008, p.208). Assim, neste estudo participaram três crianças com 5 anos e três com 6 anos, na altura do estudo, a 30 de abril de 2018. Sendo que eram estas as únicas com esta idade numa sala heterogénea etariamente. É importante referir que os nomes presentes no estudo são fictícios preservando deste modo a identidade de todos os participantes. Na tabela 1, podemos ver os intervenientes e respetivas idades.

5 Anos	6 Anos
Ana Silva	Matilde Afonso
Marcelo Sousa	Camila Luís
Eva Lisboa	Kyara Real

Tabela 1 – População de Estudo e Idades

3.1.2. CRONOGRAMA

A organização da sequência pedagógica permitiu ir ao encontro das necessidades das crianças. Como já referimos, este estudo foi dividido em três fases, sendo elas “O que sei?”, “Vou Aprender” e “O que Aprendi?”. Depois de aplicar a primeira fase do estudo com as crianças (proposta n.º 1 e n.º 2) apercebendo-nos que existiam algumas dificuldades em pronunciar alguns sons, decidiu-se introduzir as propostas n.º 2 e n.º 3. A sequência permitia que as crianças conseguissem iniciar uma exploração dos sons em que tinham mais dificuldade e continuassem a sequência com o restante grupo.

A segunda fase consistiu em promover propostas em que as crianças conseguissem separar as palavras em “bocadinhos” mais pequenos (proposta n.º 4, n.º 5, n.º 6, n.º 7). Na última fase tentámos perceber se os jogos realizados na sequência permitiram uma

maior discriminação e segmentação dos sons da fala. Assim sendo, a organização das propostas foi distribuída, inicialmente da seguinte forma:

FASE	PROPOSTA	INTERVENIENTES	DATA DE APLICAÇÃO
1. O QUE SEI?	Proposta n.º 1 – Baterias Fonológicas ISPA *	Ana Silva e Eva Lisboa Camila e Marcelo	30 abril 2018 7 maio 2018
	Proposta n.º 2 – Missangas das Letras*	Kyara e Matilde	8 maio 2018
2. VOU APRENDER	Proposta n.º 3 – Vamos Cantar o Som [l]	Ana Silva e Eva Lisboa	maio 2018
	Proposta n.º 4 – Os sons da Casa da Árvore	Ana Silva e Eva Lisboa	maio 2018
	Proposta n.º 5 – Vamos Bater Palmas!	Ana Silva e Eva Lisboa Camila e Marcelo Kyara e Matilde	maio 2018
	Proposta n.º 6 – Supressão da sílaba inicial		maio 2018
	Proposta n.º 7 – Plataforma “Ainda estou a aprender”		junho 2018
3. O QUE APRENDI?	Proposta n.º 8 – Baterias Fonológicas ISPA*	Ana Silva e Eva Lisboa Camila e Marcelo Kyara e Matilde	junho 2018
	Proposta n.º 9 – Missangas das Letras*		

Tabela 2 – Cronograma das propostas investigativas

*Propostas realizadas individualmente

A proposta n.º 1, n.º 6 e n.º 8 tiveram como recurso principal as **Baterias de provas fonológicas**, que segundo Silva (2002, p.5) “Esta prova tem como objectivo avaliar a

capacidade infantil de explicitar segmentos sonoros da cadeia falada ao nível das sílabas e fonemas”, assim esta bateria é constituída por seis testes, sendo que para a proposta n.º1 e n.º8, foi selecionado um dos seis testes e para a proposta n.º6 um teste diferente. A autora destas baterias defende também que “A consciência fonológica é uma competência necessária, ainda que não suficiente, para o entendimento conceptual do princípio alfabético”, contudo é crucial que as crianças desenvolvam gradualmente esta consciência e que sejam capazes de decompor as palavras em segmentos fonémicos.

A proposta n.º 2, “**Missangas dos nomes**”, consiste na construção do nome de cada criança, recorrendo assim segundo Lyons, citado por Fountas & Pinnell (2011, p.194) “The most powerful and effective way for children to begin the complex processo f learning about letters is by writing their own names”, neste caso não se trata de escrever o próprio nome, mas de o construir juntando peça a peça, promovendo assim o acesso ao código escrito de um formato diferente ao que habitualmente as crianças têm.

No que diz respeito à proposta n.º 3, “**Vamos cantar o som do [l]**”, esta proposta foi baseada no método fonómimico da Dra. Paula Teles, tal como está visível na página oficial da sua clínica, este método destina-se «a todas as crianças, com e sem dificuldades fonológicas ou de leitura, desde a fase de “leitores-ouvintes” até à fase de “leitores hábeis”(…). Podem ser usados individualmente, ou em grupo, em Casa, no Jardim-de-infância ou na Escola.», é também um método lúdico de aprendizagem que é constituído por “materiais educativos que optimizam o desenvolvimento da linguagem, da consciência fonológica e fonémica, do vocabulário, da memória auditiva, visual e cinestésica, do ritmo musical, do conhecimento do esquema corporal, da orientação espacial” e desta forma estimula a criança para a motivação e o gosto de aprender a ler de uma prazerosa e com motivação, fazendo com que identifique os fonemas da linguagem oral aos grafemas da linguagem escrita.

Segundo Verhaeghe, citado por Teles (2008, p.6) os cartões fonómimicos criados por Paula Teles são o resultado de um “estudo rigoroso dos dados relevantes da investigação psicolinguística, assim como na experiência alcançada pelo ensino de crianças que principiam a sua aprendizagem da leitura e, em especial, pelo acompanhamento de crianças para as quais as dificuldades manifestadas representam obstáculos dificilmente transponíveis sem uma intervenção pedagógica adequada.”

Assim nesta proposta, e face às dificuldades observadas nas crianças que participaram, permitiu cantar o som de uma letra que estas apresentavam alguma dificuldade.

Quanto à proposta n.º5 “**Vamos Bater Palmas!**”, esta foi baseada nos “Jogos de Leitura e Escrita para Aprender a Ler” de Silva & Ferreira, manual este que surgiu do projeto de literacia “Clubes de Leitura e Escrita”, promovido na região da grande Lisboa, tratando-se de uma parceria entre a K’CIDADE – Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano, a Fundação Aga Khan, o Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. Assim este livro, apresenta a compilação de jogos e estratégias aplicados durante este programa.

Desta forma, o livro está organizado em quatro secções, sendo a A–jogos sonoros, B– jogos de leitura e escrita, C – jogos de palavras, D – atividades de leitura e escrita coletiva. O jogo que foi implementado nesta investigação, trata-se de um jogo sonoro que segundo Silva & Ferreira (2007, p.7) “(...) trabalham aspectos da tomada de consciência da linguagem falada e escrita, facilitado a aquisição de capacidades que a investigação tem demonstrado serem importantes para a compreensão da natureza do código escrito.”. Acrescentando também que neste tipo de jogos as crianças aprendem a analisar as palavras e os seus segmentos, nos fonemas e nas sílabas. Defendendo também que este tipo de jogos facilita a compreensão que dentro das letras “moram” sons.

O jogo implementado nesta proposta teve como base o jogo “Palmas para as sílabas”, substituindo as palavras sugeridas no livro, por nomes próprios das crianças participantes no estudo, bem como nomes presentes no contexto. Tendo em atenção que durante a proposta foi dito às «crianças que todas as palavras são compostas por “bocadinhos”.» *ibidem* (p.13).

Na Proposta n.º7 – Plataforma “Ainda estou a aprender”, esta plataforma está disponível online (www.aindaestouaprender.com) e que tem como principal foco: “As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura”. Esta tem por detrás uma equipa riquíssima de investigadores da área da aquisição da leitura e da escrita, formada por Iolanda Ribeiro, Fernanda Leopoldina Viana, Adriana Baptista, Celda Choupina, Sandra Santos, Sara Brandão, Irene Cadime, Carla Silva, Albertina Ferreira, Lurdes Costa, Helena Azevedo, Marisa Carvalho, Tânia Freitas, Séli Chaves-

Sousa, Joana Cruz, Ilda Fernandes, Maria do Céu Cosme, Bruna Rodrigues. As autoras referem que:

“A plataforma agora disponibilizada assenta no pressuposto científico de que aprendizagem da leitura é um processo dinâmico, ao alcance de todas as crianças, mas que, na fase de iniciação, ao primeiro sinal de dificuldade se deverá procurar identificar a origem do problema, seguindo-se de imediato atividades preventivas para evitar impasses e desmotivações, dos quais decorram atrasos e insucessos”.

Sendo que, o que originou esta investigação foi a motivação e a construção de bases para o sucesso da aquisição da leitura e da escrita, consideramos fazer sentido utilizar esta plataforma. Assim sendo, nesta proposta foi utilizada a grelha de registo dos jogos (Anexo 8) disponível na plataforma, mas reajustada para um registo coletivo e não individual.

Aqui as crianças tiveram oportunidade de através da plataforma explorar a consciência fonológica com recurso a uma ferramenta tecnológica.

É importante salientar que as propostas foram todas descritas e os procedimentos adotados foram todos detalhados e sustentados teoricamente, como se pode verificar no Anexo 4 (descrição e procedimento das propostas implementadas). Para a primeira proposta foi definida uma data fixa, mas nas seguintes, devido a faltas sucessivas das crianças, algumas propostas foram realizadas apenas com as crianças que estavam presentes na última semana do período. Esta recolha descrever-se-á mais à frente, detalhadamente, na apresentação dos dados e discussão de resultados.

3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

Na fase n.º 1 – **Proposta n.º 1**, a recolha de dados foi realizada e registada numa grelha de respostas que acompanhava a bateria de provas fonológicas (Anexo 5 – Bateria de provas fonológicas: Instruções e Folha de Registo) e na **proposta n.º 2** foi realizado um inquérito por entrevista, que permitiu perceber se as crianças reconheciam os símbolos, segundo Carmo & Ferreira (2008, p.141) sendo que nos inquéritos por entrevista “a interação direta é uma questão-chave da técnica da entrevista (...) a situação habitual no início de uma entrevista é a da presença de dois interlocutores.”, assim, o inquérito por entrevista foi realizado individualmente às crianças escolhidas para o estudo (Anexo 6 –

Registo Proposta n.º2). Durante esta fase, realizou-se um diário de investigação (Anexo 7 – Diário da Investigação – Dia 1 e 2), documento que incluía “um conjunto de indicadores necessários para retratar o objecto de estudo mas não excessivamente abundantes” (Carmo & Ferreira, 2008, p.116) onde se registou o que foi observado durante a realização da primeira proposta (observação direta, através de registos escritos – Naturalista) contudo, nas seguintes fases optámos por outros instrumentos, nomeadamente a câmara de filmar e o registo fotográfico por permitirem um maior foco na proposta e nas crianças. Os dados da **Proposta 2** foram recolhidos através de um inquérito por entrevista às crianças (Anexo 6), permitindo assim uma interação direta, uma questão chave da técnica da entrevista, existindo dois interlocutores, estruturado com o investigador presente, apresentando assim uma maior directividade das questões (Carmo & Ferreira, 2008).

A análise de conteúdo, que segundo Carmo & Ferreira (2008,p.269) citam Berelson, é “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática quantitativa”. É objectiva, uma vez que a análise deve ser feita de acordo com determinadas regras, reger-se por instruções claras e precisas, permitindo assim a implementação de categorias. Sistemática, porque o conteúdo recolhido deve ser ordenado e integrado em categorias, em função dos objetivos pretendidos pelo investigador. E quantitativa, porque quanto mais vezes é calculada a frequência dos elementos considerados significativos. Neste caso, a análise de conteúdo do inquérito por entrevista foi organizada, com as respetivas categorias, numa tabela (Anexo 10).

Na segunda fase, proposta n.º 3 e n.º 5, recorreu-se à máquina de filmar e transcreveram-se depois as falas para uma tabela. Na proposta n.º 7 recorreu-se ao preenchimento de grelhas fornecidas pela plataforma (Anexo 8 – Folha de Registo Plataforma “Ainda estou a Aprender”), trata-se de um instrumento de avaliação e intervenção facultado pela plataforma que permite definir “os procedimentos usados na avaliação e na intervenção na consciência fonológica (...) As tarefas a usar podem incluir: a) o reconhecimento de semelhanças e diferenças nas unidades sonoras; b) a segmentação e reconstrução das sílabas da palavra; c) a subtração e adição de sílabas; d) a segmentação e reconstrução silábica; e) a identificação da sílaba tónica; f) a associação som-grafema.” (Azevedo, *et al*, 2016, p.26), permitindo assim uma

grelha de avaliação quantitativa. Nesta proposta a grelha foi reajustada para um registo coletivo e focado mais numa avaliação qualitativa, verificando quais as palavras que as crianças eram capazes de responder e de que forma é que elas enfrentaram os desafios e adversidades enquanto jogavam.

Quanto à última fase foram utilizados os mesmos instrumentos da primeira fase. Na imagem 6 pode-se verificar a organização do estudo e respetivos objetivos.

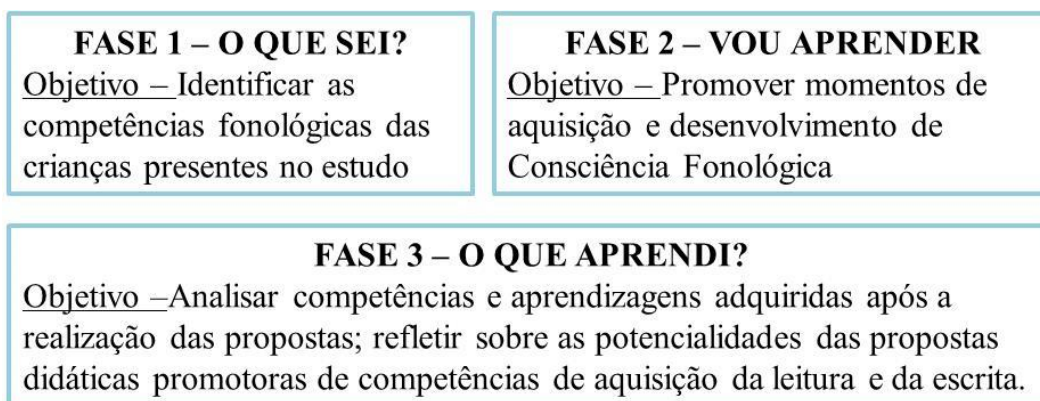


Imagem 6 – Fases do Estudo e Objetivos

Para analisar e interpretar os dados recolhidos nesta investigação foram escolhidos vários tipos de tratamentos. Nas propostas realizadas com recurso a uma bateria fonológica, que se trata de um “instrumento [que] permite uma avaliação bastante fina das competências fonológicas infantis sendo constituído por seis sub–provas. A bateria inclui várias medidas de consciência fonológica, com diferentes níveis de dificuldade, de modo a contemplar a natureza heterogénea desta capacidade” (Silva, 2002, p.6), sendo que os sub–provas aplicados foram os mais acessíveis da bateria. Toda a informação contida foi tratada numa tabela onde se encontravam os nomes das crianças e as palavras presentes nas propostas, permitindo assim a possibilidade de verificar se existiu evolução ou não (Anexo 9 – Análise Dados proposta n.º1).

No que concerne à proposta n.º 2 e n.º 9, tendo sido realizado um inquérito por entrevista, como fundamentado anteriormente, trata-se de um instrumento que foca a recolha de dados com recurso a inquérito por entrevista pouco estruturado e com maior directividade (Carmo & Ferreira, 2008, p.140) esta foi organizada numa grelha, onde se encontravam as colunas com as questões colocadas às crianças. A célula que fazia

interceção da linha com a coluna correspondia a resposta de determinada criança (Anexo 10 – Proposta n.º2 – O que sei – Transcrição dos Dados).

As propostas filmadas foram transcritas para uma grelha e foram analisadas de uma forma indutiva, selecionando assim os aspetos essenciais recolhidos (Anexo 11 – Transcrições Proposta n.º3). Todos os dados recolhidos são sustentados pelo enquadramento teórico.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A “análise de dados é fundamental em qualquer investigação e no caso de um estudo qualitativo o investigador deverá proceder à análise dos dados à medida que procede à sua recolha” (Carmo & Ferreira, 2008, p.236), desta forma, de seguida, serão apresentadas as análises realizadas após a realização das propostas investigativas.

Na apresentação e Análise de dados e Discussão de Resultados pretendemos explicitar todo o processo trilhado com as crianças nas três fases de implementação do estudo. Organizamos esta apresentação partindo das várias propostas que fizemos apresentando os dados e discutindo os resultados emergentes.

4.1. O QUE SEI?

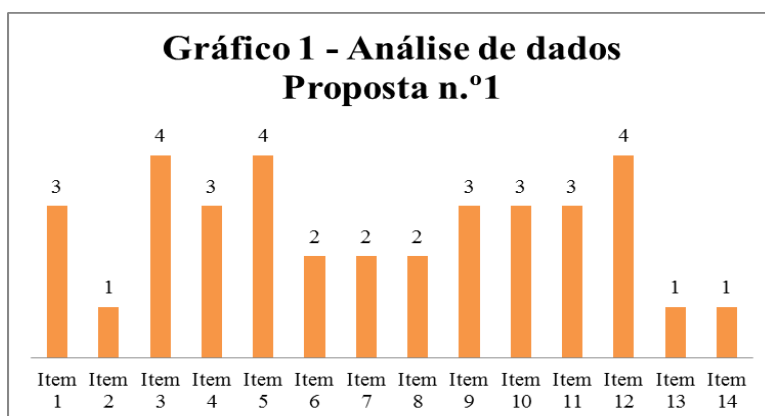
4.1.1. – BATERIAS FONOLÓGICAS

A **Proposta 1** está descrita no Anexo 5, bem como as palavras que correspondem a cada item. Durante esta proposta foi possível verificar que as crianças sentiram alguma dificuldade em interpretar as imagens presentes nos cartões, seja por desconhecimento do nome correto do objeto apresentado (i.e. pipa; machado; enxada), quer por identificarem a imagem com outro objeto idêntico, como exemplo: **Item 1** – duas crianças identificaram o desenho da asa como sendo um bigode; **Item 2** – imagem da agulha pelo verbo coser e outra criança fez corresponder à lã; **Item 3** – duas crianças identificaram o figo como sendo uma cebola; **Item 5** – duas crianças disseram que na imagem estava presente roupa, em vez de pijama; **Item 11** – uma criança identificou o ninho como sendo ovos; **Item 13** – cinco crianças disseram que estavam a ver uma árvore, em vez de um pinheiro. Necessitando por vezes de serem auxiliadas para que a

palavra correspondesse ao objeto pretendido na bateria. Os cartões aplicados podem ser vistos no Anexo 15.

Durante estas propostas foi possível verificar que existiam três crianças que eram capazes de dividir corretamente as palavras em sílabas, uma criança que conseguia, mas que apresentava algumas dificuldades e duas crianças que não demonstraram ainda, nesta etapa, saber “silabar”. No decorrer desta proposta observou-se que existiam três crianças que tinham alguma dificuldade em pronunciar determinados sons nomeadamente nas palavras com o grafema <l> e <lh>, este era substituído pelo som [w]. Exemplo das palavras laranja, galinha, lagarto, medalha, folha, agulha, coelho, panela e janela. Apesar do esforço e foco que determinadas crianças tinham durante o jogo, senti que o facto de substituírem os sons de [ʎ] e [l] por [w], o som [ʎ] por [j] (i.e. Medalha lendo [mɛdajɐ]) e [R] e [r] pelo som [l] (i.e. torrada lendo [tuladɐ]) cria alguma dificuldade na discriminação dos sons.

Após a análise dos dados referentes às respostas dadas pelas crianças, nesta proposta (Anexo 9 – Análise Dados Proposta n.º1), pudemos verificar que o item onde existiu mais dificuldade 1/6, foi o **Item 14** – sino/data/dado/folha e que o que foi identificado corretamente por 5/6 crianças foram o **Item 5** – garrafa/galinha/pijama/moeda, **Item 8** – chupa/fato/faca/bico e o **Item 11** – bota/jarro/ninho/bola podendo-se verificar no gráfico 1. Sendo que as crianças que mostraram saber silabar conseguiram acertar mais de metade das respostas, sendo que a criança que tem dificuldade em discriminar determinados sons supera as 7 respostas certas, podendo-se inferir que ultrapassando o



desafio de fazer corresponder corretamente o som das letras corretamente permitirá chegar às 14 respostas corretas.

Por último é importante acrescentar que esta proposta foi realizada no átrio do Jardim de Infância, que faz ligação às duas salas da instituição, casas de banho, refeitório e porta da rua, pelo que consideramos que os motivos de distração eram frequentes, podendo ter interferido com o número de respostas apresentadas nesta análise.

4.1.2. *MISSANGAS DAS LETRAS*

Na **Proposta 2** algumas crianças mostraram reconhecer o segmento da palavra como sendo letra, algumas mostrando confusão entre número e letra: “Acho que são dados com números. Ah (...) Afinal são letras!”; “Letras! Uma letra que está no meio dos /a/. É esta <n>”; “São missangas e têm números!”; “São missangas, quer dizer são pecinhas, também são letras e estas são as letras do meu nome”. Poucas são as crianças que sabem identificar o som de cada letra do seu nome. Ao construírem o nome, poucas são as crianças que o constroem na sequência correta e com as letras na posição correta de leitura e escrita.

Todas as crianças presentes nesta proposta apresentaram a divisão do seu nome em segmentos (Imagem 7).

Terminando esta proposta verificou-se um problema na preparação do material de investigação, nomeadamente na entrega das missangas à criança Ana Silva que quando colocou as letras no cordel afirmou: “Este <n> é malandro, está ao contrário!”. A letra <n> era na realidade a letra <z>, pelo que a criança reconheceu como sendo uma letra ao contrário. Como podemos verificar na imagem 7.



Imagem 7 – Construção do nome

Na Etapa 1 – “O que sei?” Foi possível verificar que as crianças presentes neste estudo apresentam uma consciência fonológica em construção, sendo que reconhecem que o seu nome corresponde a um som, mas desconhecem o som que pertence a cada bocadinho de segmento, nomeadamente às letras. Contudo ficámos surpreendidos pela entrega e capacidade que as crianças tiveram na discriminação dos sons da proposta n.º 1. Apesar de, enquanto investigadora participante, auxiliar as crianças na leitura das imagens, isto não influenciou os resultados obtidos. No que concerne à divisão do nome, as crianças não dividiram em sílabas, mas todavia dividiram corretamente, em segmentos, sendo que cada “bocadinho” correspondia a uma letra. Nesta proposta é visível a importância da observação direta, porque foi através dela que fomos capazes de “selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria (...) a fim de poder descrever, interpretar (...) sobre a realidade em questão”(Carmo & Ferreira, 2008), nomeadamente na primeira proposta onde as respostas incorretas dadas pelas crianças correspondiam às suas dificuldades na linguagem oral e que permitiram a criação de propostas para as auxiliar a ultrapassar este desafio pessoal. Como afirma Teles (2008) “A capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da linguagem oral – Consciência Fonológica – tem um importante poder preditivo e é considerado o melhor indicador individual do êxito na aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças em idade pré-escolar”.

4.2. VOU APRENDER?

4.2.1. VAMOS CANTAR O SOM

Após a Etapa 1 a **Proposta 3** e a **proposta 4** (Os sons da Casa da Árvore) foram adicionadas para tentar traçar estratégias de superação de dificuldades presentes na linguagem de algumas crianças. Desta forma, esta proposta foi inspirada nos cartões fonomímicos da Dra. Paula Teles.

Nesta proposta foi visível o esforço que a Ana Sila fez, ao tentar dizer corretamente o som [l], colocando corretamente a língua, sendo capaz de pronunciar no fim da proposta. O som [l] é um som vozeado, oral que quanto à sua articulação é lateral, ou seja, passa pela zona lateral da língua (Duarte, 2000). No fim da proposta a Ana Silva ficou feliz e disse: “Eu já sei [l]” (com a boca aberta e concentrada em colocar a ponta da língua perto dos dentes de cima), produzindo bem o som da letra. “Eu aprendo

rápido!”. A Eva Lisboa é uma criança bastante tímida e que por vezes não participa nas propostas e limita-se a observar os que a rodeiam, contudo, nesta proposta ela foi capaz de pronunciar a mesma sílaba da canção várias vezes, nomeadamente “lá, lá, lá, lá, lá”.

Terminada esta proposta consideramos que foi interessantíssima para as crianças e que comprova que teria sido eficaz se fosse implementada mais vezes contribuindo para o treino dos sons em que as crianças revelam dificuldades, uma vez que segundo Silva (2002, p.5) “para compreender que as letras constituem um sistema de notação dos fonemas, as crianças são decomponíveis em segmentos fonémicos. Esta capacidade constrói-se de forma relativamente lenta nas crianças”, considerando este aspeto é importante realçar a repetição do treino fonético, exercitando a língua, como músculo, permitindo assim uma correta articulação e fonação do som [l] (Duarte, 2000,225).

4.2.2. PROPOSTA N.º 4 OS SONS DA CASA DA ÁRVORE

Esta A **Proposta 4** foi também direcionada para algumas crianças com algumas dificuldades na linguagem, contudo o dia definido para esta a implementação desta proposta, ficou comprometida pelo facto de as crianças terem faltado ao JI não irem à escola. Assim sendo, por escassez de tempo, esta proposta não foi implementada nesta investigação.

4.2.3. VAMOS BATER PALMAS!

Na **Proposta 5** – Vamos bater palmas. Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997, p.670), “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”, contudo existem famílias que sempre que têm possibilidade e preferem ficar com as crianças em casa durante dias ou por vezes semanas, acabam por dificultar de algum modo um trabalho contínuo no Jardim de Infância. Desta forma as propostas da segunda fase foram vivenciadas apenas por cinco crianças.

Inicialmente, na proposta n.º 5, duas crianças apresentavam facilidade em dividir os nomes, identificando os “bocadinhos” pertencentes a cada uma. Apesar de nesta proposta as divisões serem acompanhadas com palmas a Matilde Lisboa apresentou a sua estratégia, partilhando com os amigos, mostrando os dedos e dizendo: “/ky/ (levanta

um dedo), /a/ (levanta outro dedo), /ra/ (levanta o terceiro dedo. A mim também deu três bocadinhos!”. Esta situação comprova o que a teoria defende “once children have learned their own names, they start to recognize some of their classmates” (Pinnel & Fountas, 2011, p.194), apesar da Kyara Real não estar presente a Matilde conseguiu identificar o nome da colega de sala.

O Marcelo Sousa dividiu corretamente as palavras e inicialmente contava as palmas para conseguir saber os bocadinhos que formavam o seu nome, baralhando por vezes as contagens, mas sempre que se baralhava, repetia e conseguia contabilizar as sílabas.

No fim da proposta todas as crianças eram capazes de separar silabicamente os nomes e quantificar o número das mesmas. Durante a proposta foi possível observar que algumas crianças já sabiam o som da sílaba inicial do seu nome, é exemplo disso a Eva Lisboa que disse: “O meu /e/ é sozinho e depois outras letras para fazer os dois bocadinhos”.



Imagem 8 – Divisão silábica do nome

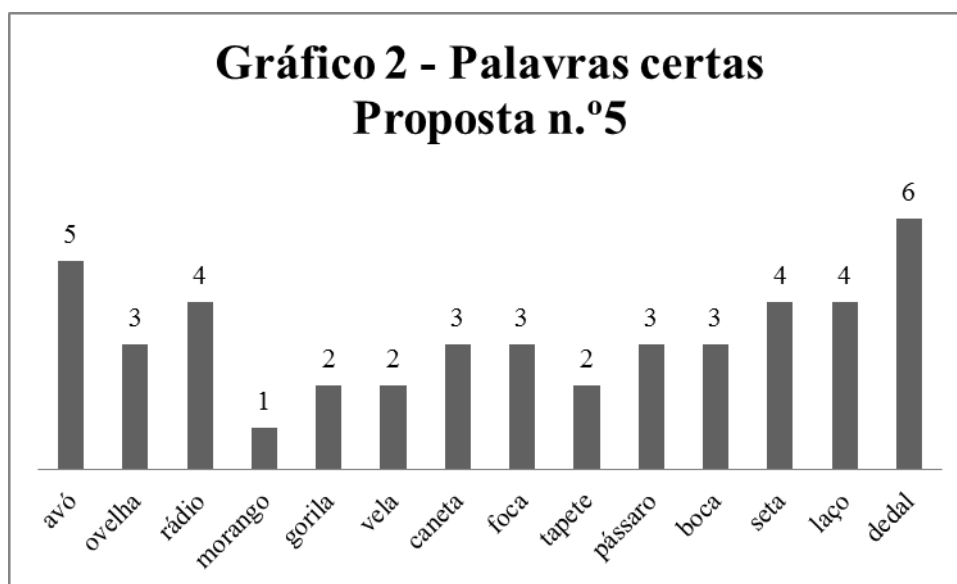
Nesta proposta existiram aspetos que poderiam ser melhorados numa futura intervenção, nomeadamente nas divisões finais dos nomes deveriam ter sido feitas com uma tesoura e não com uma caneta, fazendo assim com que as crianças vissem os bocadinhos dos nomes e assim colocariam os traços de outra forma, evitando assim os traços finais. Contudo, esta proposta vem comprovar o que a teoria afirma, ou seja, que as crianças normalmente fazem corresponder os grafemas ao número de sílabas, como afirma Alves, Costa & Freitas (2007, p.10) um falante da língua portuguesa é capaz de “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 sílaba” (Alves, Costa & Freitas, 2007, p.10), tal como podemos verificar na imagem 8.

4.2.4. SUPRESSÃO DA SÍLABA INICIAL

A **Proposta 6** foi realizada individualmente e na interpretação das imagens as crianças apresentaram novamente dificuldades, nomeadamente no **Item 2** – onde orelha identificaram como sendo ouvido, **Item 8** – a imagem apresenta uma foca e uma bola amarela, as crianças identificavam a bola e a foca, **Item 10** – pássaro, como sendo pomba **Item 11** – onde era boca, três crianças identificaram como sendo lábios, **Item 14** – a imagem apresentava um dedal e nenhuma das seis crianças conseguiu identificar. Imagens dos cartões disponíveis no anexo 12 e a folha de registo no anexo 13.

Durante esta proposta senti que as crianças estavam mais à vontade depois de aprenderem o jogo das palmas da proposta n.º 5. Quanto à criança que não esteve presente neste dia, apresentou algumas dificuldades, respondendo aleatoriamente a esta proposta.

Nesta proposta observei novamente a dificuldade de determinadas crianças em discriminar o som [l] e o som [ʎ] e pronunciar o som [l].



Analisando o gráfico 2 é possível verificar que não existiu nenhuma palavra constituída por três sílabas que tenha sido acertada por mais do que 3 crianças. Sendo a palavra morango a que criou mais dificuldade e a palavra dedal, apesar de ser uma imagem desconhecida por todas as crianças foi a que todas conseguiram acertar.

4.2.5. PLATAFORMA “AINDA ESTOU A APRENDER”

Proposta 7 – Plataforma “Ainda estou a aprender”. Estando perante a geração de nativos digitais, não poderia faltar uma proposta realizada num objeto tecnológico. Barbeiro & Tavares (2011, p.10) afirmam que “Os computadores vieram (...) alargar a «zona de desenvolvimento potencial» das crianças”. Apesar de ser visto como um objeto com bastante potencial é notório que poderá promover também a não socialização entre indivíduos, se utilizado de modo incorreto ou desequilibrado. Desta forma a proposta foi realizada em grande grupo.

Durante esta proposta foi notória uma grande motivação por parte das crianças, uma vez que era uma proposta diferente do que elas estavam habituadas. Esta proposta foi vivenciada apenas por cinco crianças, uma vez que uma delas faltou ao JI nesse dia.

Nesta proposta participaram 4 crianças e jogaram três jogos: “Segmentação Silábica”, “Identificação da sílaba igual em posição inicial – com apoio de imagens” e “Identificação da sílaba igual em posição inicial – sem apoio de imagens”. O registo atribuía 1 ponto a quem conseguia acertar na resposta certa (tendo 2 hipóteses), após responder passava o rato ao colega do lado. Assim, nem todas as crianças responderam às mesmas palavras, desta forma é importante reforçar que os números são meramente qualitativos, porque o foco está no processo e das estratégias utilizadas pelas crianças.

No jogo da segmentação silábica, observámos novamente a dificuldade em discriminar e pronunciar o som [l] e o som [ʎ], à criança que apresentava essa dificuldade coube-lhe a palavra <bacalhau>, numa primeira vez mencionou que era constituído por 5 sílabas e numa segunda vez respondeu corretamente. Nesta proposta as crianças recorreram sistematicamente à contagem das sílabas com as palmas batidas. A palavra em que as crianças tiveram mais dificuldade foi na palavra <mão>, mas nas restantes as crianças foram capazes de realizar a proposta facilmente.

Durante os jogos foram as próprias crianças que passavam o rato, respondiam às questões dos jogos, davam tempo a quem estava a jogar para bater as palmas e fazer a

contagem das sílabas. Sentimos bastante empenho, concentração e muita motivação por parte das crianças.

No jogo da “Identificação da sílaba igual em posição inicial – com apoio de imagens”, sentimos alguma dificuldade das crianças, nas primeiras palavras, mas depois conseguiram realizar a proposta. Contudo é importante mencionar que existiram imagens que suscitaram algumas dúvidas.

No último jogo “Identificação da sílaba igual em posição inicial – sem apoio de imagens”, foi a proposta onde as crianças mostraram mais facilidade porque carregavam no botão para ouvir a palavra e com base no que ouviam eram capazes de identificar o som mais facilmente do que no jogo anterior. Uma criança sugeriu uma estratégia aos colegas, “carregas três vezes seguidas e sabes logo qual é o som. Vais ver!”. Pudemos observar a eficiência da estratégia sugerida uma vez que as crianças estavam focadas no som, conseguiam responder rapidamente e não apresentavam dúvidas.

Quase no fim desta proposta, a Internet da instituição falhou e o Marcelo Sousa disse: “não temos o botão, mas se carregarmos na tua mão podes dizer o som”, esta sugestão da criança para além de criativa foi também muito eficiente, uma vez que com as palavras na folha de registo, conseguimos levar a proposta até ao fim. Observei também nesta proposta as potencialidades que existe do trabalho em grupo. As crianças entreajudavam-se bastante até mesmo na leitura dos símbolos presentes no jogo (setas – avançar, retroceder).

Terminando esta análise, consideramos que todas as crianças que participaram nos jogos desta plataforma apresentam uma atenção auditiva relativa às diferentes unidades sonoras que integram as produções orais, bem como capacidade de discriminação das referidas unidades (Azevedo, *et al*, 2016).

4.3. O QUE APRENDI?

Esta última etapa tem como objetivo aferir se as propostas realizadas na etapa 2, tiveram influência ou não, na aquisição ou desenvolvimento da consciência fonológica das crianças. Contudo convém afirmar que apenas quatro das crianças selecionadas para o estudo realizaram todas as propostas, uma criança participou na etapa 1 e numa proposta

da etapa 2 e etapa 3 e outra criança participou em todas, menos na proposta da plataforma.

4.3.1. BATERIAS FONOLÓGICAS

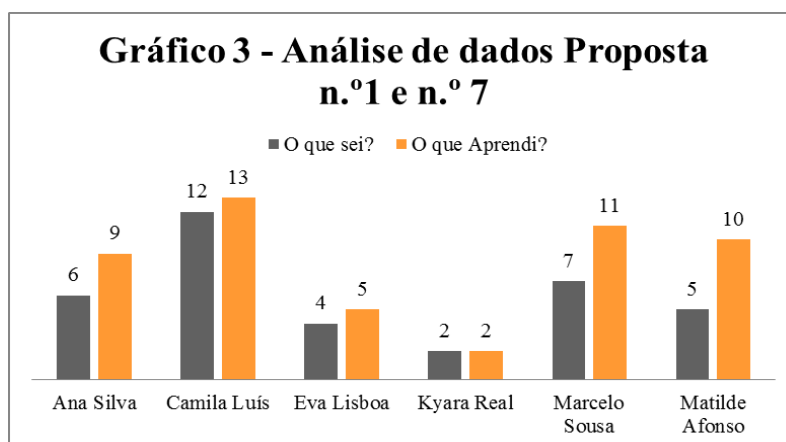
Proposta 8 – Baterias Fonológicas.

	Nome da Criança						Respostas Corretas	Total Corretas	% Corretas
	Ana Silva	Camila Luís	Eva Lisboa	Kyara Real	Marcelo Sousa	Matilde Afonso			
O que sei?	6	12	4	2	7	5	36	84	43%
O que Aprendi?	9	13	5	2	11	10	50	84	60%
Evolução	3	1	1	0	4	5	14	---	---

Tabela 3 – Análise de dados Proposta n.º1 e n.º 7

Podemos afirmar que, de modo geral, existiu uma evolução da Etapa 1 – “O que sei?” para a Etapa 3 – “O que aprendi?” sendo que na primeira etapa a percentagem de respostas corretas foi de 43% e na última etapa de 60%, ocorrendo assim uma evolução de 13%. E o que acontece noutras investigações? (teoria)

Pormenorizando, podemos verificar que a Ana Silva apresentou uma evolução de mais 3 respostas corretas a mais, a Camila Luís conseguiu responder corretamente 13 respostas das 14 que constituíam a sub-prova, sendo que foi capaz de responder a mais um item, corretamente na etapa 3. A Eva Lisboa acrescentou uma resposta correta à etapa 3, a Kyara Real manteve, o Marcelo Sousa aumentou em quatro respostas e a Matilde duplicou o número de respostas corretas da Etapa 1 para a Etapa 3. Dados que podemos verificar no Gráfico 3.



4.3.2. MISSANGAS DAS LETRAS

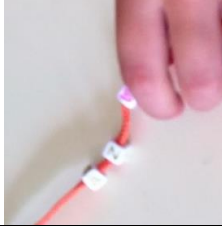
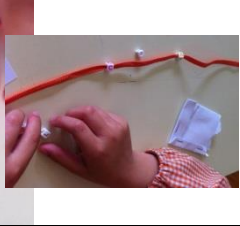
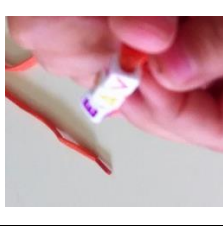
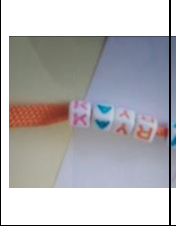

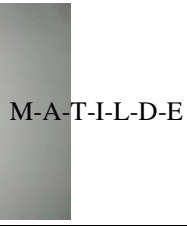



	Comparação - Etapa 1 e Etapa3					
	Ana Silva	Camila Luís	Eva Lisboa	Kyara Real	Marcelo Sousa	Matilde Afonso
O que sei?						
O que Aprendi?	A-NA	 CAM-I-LA	E-VA	X	 MAR-CE-LO	 MA-TI-LDE

Tabela 4 – Análise de dados Proposta n.º 1 e n.º 7

Na **Proposta 9** todas as crianças presentes conseguiram formar o seu nome e dividi-lo, fazendo corresponder o número de sílabas ao número de vezes que batiam as palmas. Contudo a divisão silábica, em alguns casos, não correspondeu à primeira sílaba presente no nome, como podemos verificar em <Ma-ti-lde> e <Cam-i-la>. Existiam duas crianças que o nome começava com uma vogal e conseguiram associar o nome à primeira letra, vejamos, <A-na> e <E-va>. Quanto à última criança apesar do seu nome ser formado por consoante, vogal, consoante, conseguiu dividir corretamente as sílabas do seu nome.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO

Concluindo, neste estudo foi possível verificar que estas crianças se encontravam num processo de aquisição e desenvolvimento da consciência fonológica muito primário, tendo sido verificado que as propostas permitiram alguma evolução promoveram uma consciência silábica básica e sensibilizaram para os diferentes sons de cada palavra. Gradualmente, durante o estudo, complexificaram o vocabulário utilizado para que novas palavras ganhassem sentido. Começámos a chamar “bocadinho” da palavra à sílaba e na proposta n.º 6 substituímos, de um modo mais seguro, a palavra sílaba. Durante a proposta da última etapa, numa conversa com uma das crianças foi referido:

“qual bocadinho?” e a criança respondeu prontamente: “Bocadinho? Isso chama-se sílaba. Pensas que não sei o nome verdadeiro?”.

Percebeu-se que cinco em seis crianças que vivenciaram as propostas mostraram evolução. Cinco crianças mostraram saber contar as sílabas pertencentes a uma palavra, saber identificar e suprimir a sílaba inicial. Contudo, isto é uma pequena parte do que é suposto que a EPE promova, tal como referem as OCEPE por Silva *et al* (2016, p.64)

“Podem considerar-se, na educação pré-escolar, três dimensões, na consciência linguística, mesmo que em estado emergente: consciência fonológica, consciência da palavra, consciência sintática. (...) Normalmente, as crianças em idade pré-escolar conseguem identificar e manipular as sílabas com alguma facilidade. Contudo, processos de identificação, análise ou manipulação de fonemas, por não serem unidades perceptivamente salientes, são mais difíceis e tardios, atingindo maior desenvolvimento em idade escolar, pois estão muito associados à aprendizagem da leitura.”

As crianças presentes neste estudo iriam ingressar no 1º ano do 1.º CEB, em setembro sendo que considero que cinco das seis crianças não teriam as estruturas suficientemente desenvolvidas na vertente da consciência fonológica que permitisse a aquisição da leitura e da escrita, no futuro de uma forma simples, no que concerne à atribuição de sons a todos os códigos escritos da língua. As crianças que participaram no estudo não apresentavam uma consciência intrassilábica e fonémica adquirida. Desta forma, no fim desta investigação, fizemos uma reflexão sobre o que é necessário que o Jardim de Infância promova, para sustentar a aquisição formal da leitura e da escrita no 1.º CEB. Evitando assim as dificuldades no futuro, no que afirma Azevedo et al (2016,p.1) citando Azevedo e Ribeiro, que em 2016

“analisaram os desempenhos de 1878 alunos no final do 1ºano de escolaridade, tendo verificado que 16.8% eram identificados pelos respetivos professores titulares como tendo dificuldades na aprendizagem da leitura. Esta percentagem pode estar subestimada, uma vez que, ao analisar os alunos que os professores sinalizaram como não apresentando dificuldades na aprendizagem da leitura, verificou-se que 9.8% deles não lia frases e textos do manual escolar adotado para o1ºano de escolaridade com a velocidade e a precisão esperadas. Analisando as competências em que os alunos (identificados como tendo dificuldades pelos respetivos”

Apesar de se comprovar cientificamente que em Portugal as dificuldades na aquisição da leitura e da escrita são uma realidade, existem estudos que comprovam que nos

Estados Unidos da América, também é uma realidade, como podemos verificar, Azevedo et al (2016,p.12) que cita Mathes e Denton afirmando que

“considerando dados referentes aos Estados Unidos, nas crianças que no 1.º ano de escolaridade não conseguem aprender a ler de modo adequado ao seu nível de escolaridade, a probabilidade de manterem dificuldades na leitura no 3.º e no 4.º anos é de 90% e a probabilidade de continuarem a apresentar dificuldades nos anos seguintes é de 75%.”

Com base no que afirma, Ribeiro & Viana (2016,p.11) na EPE

“não se trata de alfabetizar ou antecipar as aprendizagens formais relacionadas com a leitura e com a escrita. Trata-se, sim, de criar um conjunto de experiências enriquecedoras que facilitem o desenvolvimento de hipóteses e de conceptualizações sobre a linguagem escrita e da sua relação com a oralidade, que explicitem as funções da leitura e da escrita e que despertem a motivação para aprender a ler”.

E também no que afirma Silva *et al* (2016, p.60) “O desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar” e a “aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal”, *ibidem* (p.66)

“Não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrarem para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita. Assim, há que tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades. 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”

Na consciência linguística no Jardim de Infância é importante também no desenvolvimento das competências para a aquisição da leitura e da escrita de uma forma prazerosa, como afirmam as OCEPE, por Silva et al (2016,p.64) “Podem considerar-se, na educação pré-escolar, três dimensões, na consciência linguística, mesmo que em estado emergente: consciência fonológica, consciência da palavra, consciência sintática.” No que concerne à consciência fonológica Lourenço & Sá (2017, p.69) defendem que “ é essencial desenvolver a consciência fonológica durante a Educação Pré-Escolar (EPE) através de experiências que levem as crianças a identificar e manipular diversas unidades linguísticas.”. As autoras defendem também que existem várias estratégias que podem ser utilizadas para desenvolver esta consciência nas

crianças nos primeiros anos de vida e de escolaridade, definindo três fases, sendo elas: a descoberta, a exploração e a análise. A descoberta pressupõe a exploração do universo sonoro em geral, ouvindo sons e identificar sons; a exploração é uma fase centrada no universo da fala, distinguindo sons em geral de sons associados a uma língua; e a análise é uma etapa onde a criança está focada numa determinada língua, manipulando o sentido através de trocas de palavras nas frases, alterando o seu significado e detetando as mudanças e posteriormente explicar e detetar as alterações. Desta forma as crianças exploram unidades linguísticas como a sílaba e os seus constituintes e fonemas.

Assim, com base no que nos fornece a teoria anterior, construímos uma imagem que ilustra as competências que a EPE deve promover e oferecer às crianças destas idades (Imagem 9). Vejamos o processo de aprender a ler e a escrever como sendo uma casa que para ter estabilidade precisa de fundações sólidas (parte laranja).

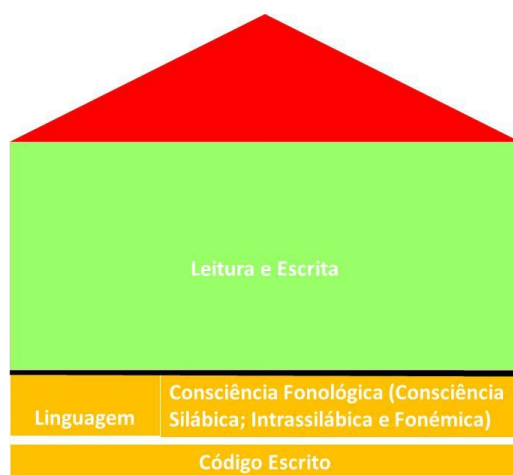


Imagem 9 – A casa da leitura e da escrita

No processo de aquisição da leitura e da escrita é necessário que a criança tenha a linguagem adquirida e minimamente desenvolvida, deve também ter a consciência fonológica adquirida, reconhecer e identificar os símbolos do código escrito. Estas fundações são essenciais e devem estar construídas quando a criança entra para o primeiro ano do 1.º CEB para que o processo de aquisição da leitura e da escrita seja feito de uma forma espontânea, prazerosa, sustentável e fácil. Ingressar no primeiro ano sem que a parte laranja consolidada não proporcionará a mesma estabilidade a uma criança que tem as “fundações linguísticas”, construídas.

Continuando com o balanço das propostas proporcionadas ao longo do estudo, consideramos que estas foram eficientes, mas que, por si só, não são suficientes para construir a “parte laranja”, no entanto, de uma forma geral, foram prazerosas e as crianças presentes no estudo aprenderam, brincando.

Eliot, citado por Peisel & Zeizel (2013), um dia disse

“Nunca deixaremos de explorar
E o fim de toda a nossa exploração
Será voltar ao ponto de partida
E conhecer o lugar pela primeira vez.”

Desta forma, e voltando ao início deste processo “pela primeira vez”, pensando em algumas limitações e em propostas para o futuro, consideramos que existem muitas coisas que alteraríamos, nomeadamente, o número de vezes de desenvolvimento das propostas. Poderíamos proporcionar a mesma proposta mais do que uma vez por semana. Na proposta da linguagem, verificámos que, por muito pertinente que a proposta tenha sido naquele momento, requeria mais repetição e promoção de outros momentos como aquele. Estamos certos que, se aquelas crianças continuassem a treinar o som [l] e o som [ʎ], a dificuldade iria desaparecer mais rapidamente, contudo esta proposta fez-nos refletir sobre a importância que o educador tem em detetar dificuldades na linguagem.

Reconhecemos que, não sendo terapeutas da fala, nem especialistas na área, os educadores têm um papel fundamental, através da observação constante e sistemática que lhes permite reconhecer a dificuldade que a criança apresenta, pesquisando e proporcionando material didático e momentos significativos de aprendizagem que permitem ultrapassar esses desafios e dificuldades. Para além disso o educador intervém e aplica o material que no seu entender é mais eficaz para vencer as dificuldades da criança, e tem a capacidade de refletir sobre a aplicação da proposta que realizou, reconhecendo, se a sua intervenção foi suficiente ou não, encaminhando a criança para um profissional na área. Resumindo, este processo do educador deve contemplar cinco passos fundamentais, num ciclo interativo que se traduz em: observar, pesquisar, intervir, refletir e encaminhar.

No decorrer da investigação surgiram algumas limitações. Tais como a falta de experiência como investigadora e o período de recolha de dados relativamente curto. A minha postura menos segura durante as propostas poderia ter sido melhor. Este facto não comprometeu a recolha de dados. A outra limitação passou pelo facto de não ter havido tempo para que todas as crianças tivessem passado por todas as propostas. Estas limitações constituíram diversas aprendizagens que serão tidas em conta em próximas investigações.

Consideramos interessante que surjam mais investigações sobre esta problemática com mais crianças, com mais propostas e com maior diversidade, também em instituições particulares e em instituições da rede solidária.

Revisitando os nossos objetivos, pudemos perceber que, tal como nos propusemos, conseguimos numa primeira fase identificar as competências fonológicas das crianças e numa segunda promover momentos de aquisição e desenvolvimento de Consciência Fonológica através das propostas didáticas por nós selecionadas. Por último conseguimos analisar as competências e aprendizagens adquiridas pelas crianças após a realização das propostas.

Assumimos que voltaríamos a realizar as provas fonológicas utilizadas, mas num outro momento não utilizaríamos os mesmos cartões que acompanham as baterias, uma vez que as imagens estereotipadas causaram confusões às crianças. Provavelmente recorreríamos à fotografia e a imagens do quotidiano das crianças.

Terminando esta conclusão afirmamos que em todas estas propostas linguísticas foi possível identificar muitos dos aspetos mencionados no enquadramento teórico deste estudo, como foi possível verificar anteriormente, também a importância que o Jardim de Infância representa enquanto fundações na aquisição da leitura e da escrita.

CONCLUSÕES

Este relatório contempla as minhas vivências e aprendizagens como mestranda em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, que contribuíram para o meu desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional.

A elaboração deste documento foi um processo complexo, mas gratificante para a minha formação enquanto futura educadora e professora. Nele tive oportunidade de refletir sobre o que mais me marcou, desde os desafios às aprendizagens, aprendi também a importância de um educador/professor como investigador, permitindo que no futuro seja capaz de ser uma profissional que promova a melhoria da ação educativa.

A dimensão reflexiva deste relatório fez-me refletir, interrogar e questionar as opções pedagógicas que apliquei em determinados momentos das práticas, bem como o que isso pode disputar nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças com quem tive oportunidade de aprender.

Nestes dois anos do Mestrado, aprendi a ver a criança como um ser que depende de tudo o que experiência e vivência, no dia a dia, desde o contexto onde vive ao seu desenvolvimento pessoal. Contudo considero que consegui focar a minha ação nos interesses, motivações e dificuldades da própria criança, tentando dar-lhe oportunidade de participar no seu processo de aprendizagem e promovendo momentos para aprendizagens significativas. Na realização da investigação, verifiquei que é possível adquirir conhecimentos linguísticos sem que isso seja um processo complexo e doloroso como o que vivenciei, contudo implica muita observação, organização do tempo, criatividade, escuta da criança e empenho por parte do educador.

Terminando, espero continuar a aprender mais sobre o trabalho com crianças no sentido desenvolver aprendizagens ainda mais significativas, promover uma educação mais centrada na criança e ter oportunidade de vivenciar a existência de uma ponte entre a Família e a Escola, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento individual de cada uma.

BIBLIOGRAFIA

Alves, D., Costa, T. & Freitas, M. (2007). *Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Azevedo, A., Costa, H. & Oliveira-Formosinho, J. (2009) *Limoeiros e laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.

Araújo, S. & Oliveira-Formosinho, J. (2013) *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Avô, A. (1988). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto Editora.

Azevedo, H., Baptista, A., Brandão, S., Cadime, I., Carvalho, M., Chaves-Sousa, S., Choupina, C., Cosme, M., Costa, L., Cruz, J., Fernandes, I., Ferreira, A., Freitas, T., Ribeiro, I., Rodrigues, B., Santos, S., Silva, C. & Viana, F.(2016). *Ainda estou a Aprender*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. & Tavares, C. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barbeiro, L. (1998). *O Jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda – Edição e Comunicação, Lda.

Bryson, T.& Siegel, D. (2018). *Disciplina sem Drama*. São Paulo: nVersos.

Castro, S. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, C.& Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche – Crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.

- Chard, S. & Kartz, L. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Correia, L. (2017). *Escala para identificação de dificuldades de aprendizagem – Manual*. Braga: Flora Editora.
- Delmine., R & Vermeulen., S. (1983). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Lisboa: Edições ASA.
- DGE (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- DGE (1997) *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGE
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Elrod, H. (2019). *O Milagre da Manhã – Diário*. Rio de Janeiro: BestSeller.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: ME.
- Greenland, S. (2018). *Meditação em ação para crianças*. Rio de Janeiro: Lúcida Letra.
- Kleinman, P. (2012). *Tudo o que você precisa saber sobre Psicologia*. São Paulo: Gente Editora.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1985). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Laevers, F. & Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças* Porto: Porto Editora.
- Lourenço, M.& Sá, C. (2016). *O desenvolvimento da Consciência Fonológica nos primeiros anos: do Português às outras línguas*. Palavras. Revista da Associação de Professores de Português. N.º50-51, páginas 65-73.
- Malavasi, L & Zoccatelli, B. (2017). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI.

- Mateus, M. & Villalva, A. (2006). *O Essencial sobre Linguística*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ministério da Educação, (2016). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Nunes, C., Silva, A., Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2006). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Amadora: Mc Graw Hill.
- Papalia, D.E., Olds, S. W., & Fieldman, R.D. (2001). *O mundo da Criança*. Amadora: Mc.Graw Hill.
- Peisel, T. Tuccillo, D, Zeizel, J. (2013). *Sonhos Lúcidos*. São Paulo: Sextante.
- Pinnell, S.G. & Fountas, C.I., (2011). *Literacy Beginnings*. Portsmouth: Heinemann.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sanches, L. (2018). *Mindfulness para pais*. Brasil: Matrix
- Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, R. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação.
- Staal, L. (2000). The story face: An adaptation of story mapping that incorporates visualization and discovery learning to enhance reading and writing. *ReadingTeacher* 54, 1, 26-31.

Silva, A. & Ferreira, S. (2007). *Jogos de Leitura e escrita para Aprender a Ler*. Lisboa: Fundação AGA KHAN; Fundação Calouste Gulbenkian; ISPA; Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano; Plano Nacional de Leitura;

Silva, A. (2002). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa: ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Teles, P. (2008). *Cartões Fonomímicos*. Lisboa: Editora Distema.

Vasconcelos, T.(2012). *A casa [que] se procura – Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Viana, F. & Ribeiro, I. (2016). *Falar, Ler e Escrever. Propostas integradoras para o jardim de infância*. Lisboa: LusoinfoMultimédia.

Viana, F., (2006). *As rimas e Consciência Fonológica*. Minho: Instituto de Estudos da criança.

Williams, M. & Penman, D. (2015). *Atenção Plena Mindfulness*. Rio de Janeiro: Sextante.

WEBGRAFIA

Almeida, L., Pereira, A. & Reis, H. (2016) *Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo*. São Paulo: Scielo consultado a 20 abri 2020, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300325&lng=pt&tlng=pt

Azevedo, H., Baptista, A., Brandão, S., Cadime, I., Carvalho, M., Chaves-Sousa, S., Choupina, C., Cosme, M., Costa, L., Cruz, J., Fernandes, I., Ferreira, A., Freitas, T., Ribeiro, I., Rodrigues, B., Santos, S., Silva, C. & Viana, F (2016). *Plataforma Ainda estou a Aprender*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Consultado a 29 abr. 18, disponível em <https://www.aindaestouaprender.com>

Candidatura ao programa TEIP 2. Consultado a 20 mar. 2018. Disponível em http://eb23marrazes-m.ccems.pt/file.php/1/Geral/TEIP2/Projecto_TEIP2_Marrazes_Final.pdf.

Carta Social, consultado em 15 fev. 2018, disponível em http://www.cartasocial.pt/resultados_pesquisadetalhe.php?equip=2081

Direção Geral da Educação, *Modalidades de avaliação* , consultado a 1 mai 2019, disponível em <https://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>

Documento Caraterizador de Agrupamento. Consultado a 15 mar. 2018. Disponível em: http://eb23marrazes-m.ccems.pt/file.php/1/Documento_Caracterizador_AE_Marrazes_2012-13.pdf.

Plano Diretor Municipal de Leiria – Caraterização demográfica do Concelho de Leiria. Consultado a 15 mar. 2018. Disponível em <https://www.cm-leiria.pt/uploads/document/file/12/33928.pdf>.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Marrazes. Consultado a 15 mar. 2018. Disponível em http://eb23marrazes-m.ccems.pt/file.php/1/Projeto_Educativo_Final_2016.pdf.

Santos, A. (2014) *Ler e Compreender a Fluência da Leitura - II ciclo de estudos em ciências da educação*. Braga: Universidade Católica Portuguesa. Centro Regional De Braga Faculdade De Ciências Sociais , consultado a 24 mar 2019, disponível em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18225/1/Tese%20Final%20Anabela%20Santos.pdf>

Santos, L. (2015). *O Método Mímico-Gestual de Lemaire: Os “Meios Educativos Jean-qui-Rit” em crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso na leitura e na escrita*. (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14273/1/Liliana%20Santos.pdf>

Sousa, C. (2018) *Perturbações do Espectro do Autismo*. Leiria: IPL, consultado a 28 fev 2018, disponível em <https://ead.ipleiria.pt/2017-18/course/index.php>

Teles, P. (2008) *Clinica de Dislexia*, consultado a 8 abri 2020, disponível em <http://www.clinicadedislexia.com/textos.asp?tipo=servicos>

Unicef, *Direitos das Crianças*, consultado a 1 mai 2019, disponível em <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANIFICAÇÃO INÍCIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA (PARTE DA MANHÃ)

Planificação – 9 de outubro 2017					
Público-alvo: Crianças dos 13-31 meses		Sala: Creche III		Número de crianças: 15	
Contextualização: Uma vez que, neste dia há escassez de recursos humanos, as crianças irão fazer a sua rotina diária habitual e cantar a canção dos bons-dias.					
Duração/ Tempo	Intencionalidade educativa	Competências	Experiência educativa/ Estratégias	Recursos	Avaliação
8h30 – 9h20 Acolhimento das crianças e brincadeira livre	Ver anexo I	Ver anexo I	Ver anexo I	Ver anexo I	Ver anexo I
9h20 – 9h30 Arrumação da sala	Ver anexo I	Ver anexo I	Ver anexo I	Ver anexo I	Ver anexo I
9h30 – 10h00 Reforço alimentar e Atividade planificada	- Alimentar o bom ambiente da sala inculindo bons valores às crianças;	- A criança identifica-se quando é cantado o seu nome;	- As crianças sentam-se na manta e as estagiárias cantam a canção dos bons	- Fotografias das crianças; - Pão ou fruta	- A criança participa na canção dos bons- dias?

	- Domínio Psicossocial - proporcionar a interação entre as crianças.	- A criança reconhece os elementos do seu grupo presente nas fotografias.	<p>dias. De seguida é cantada a canção dos dias da semana;</p> <p>- As estagiárias perguntam às crianças qual o tempo que está na rua. Estas observam o tempo através da janela;</p> <p>- As estagiárias colocam as fotografias das crianças, viradas para baixo na manta, e chamam uma criança de cada vez para retirar uma fotografia e entregar à criança que corresponde essa fotografia. A criança que recebe a fotografia vai colocá-la na parede, com ajuda das estagiárias e assim sucessivamente;</p> <p>- As estagiárias entregam o reforço alimentar às crianças.</p>		- A criança é capaz de reconhecer a o elemento do seu grupo representado na fotografia.
--	--	---	--	--	---

Intervenientes - Cristiana Quinta – n.º 1170070 | Daniela Oliveira n.º - 1170071

2

10h00 – 10h45 Brincadeira Livre nos diversos “Cantinhos” e participação em atividades individualmente	Ver anexo I	Ver anexo I	Ver anexo I	Ver anexo I	Ver anexo I
10h45 - 11h00 Arrumar a sala, colocar os babetes e fazer os pares	Ver anexo I	Ver anexo I	Ver anexo I	Ver anexo I	Ver anexo I
11h00 – 11h45 Almoço	Ver anexo I	Ver anexo I	Ver anexo I	Ver anexo I	Ver anexo I
11h45 – 12h00 Higiene e Preparação para a sesta	Ver anexo I	Ver anexo I	Ver anexo I	Ver anexo I	Ver anexo I

Intervenientes - Cristiana Quinta – n.º 1170070 | Daniela Oliveira n.º - 1170071

3

Anexo I – Planificação da rotina diária

Duração/Tempo	Intencionalidade educativa	Competências	Experiência educativa/ Estratégias	Recursos
8h30 – 9h20 Acolhimento das crianças e brincadeira livre	<ul style="list-style-type: none"> - Promover à criança um ambiente de segurança, confiança e conforto; - Proporcionar o contacto com as outras crianças; - Dar oportunidade de brincar livremente. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança mostra confiança na educadora e estagiária; - A criança sabe partilhar objetos com os outros; - A criança adquire a capacidade para fazer escolhas: onde, como, com o que quer brincar. 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças chegam à sala Polivalente. Quando existe um número razoável de crianças da sala Creche III, a educadora e a estagiária dirigem-se para a sala de atividades com essas crianças; - Na sala de atividades as restantes crianças vão chegando gradualmente; - Na sala de atividades as crianças podem brincar livremente nos diversos "cantinhos". 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala Polivalente; - Sala de atividades; -Objetos disponíveis na sala para brincar.
9h20 – 9h30 Arrumação da sala	<ul style="list-style-type: none"> - Promover hábitos de cooperação entre criança e estagiária. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança percebe que após as brincadeiras deve colocar os objetos no seu devido local. 	<ul style="list-style-type: none"> - A estagiária incentiva as crianças a arrumarem os objetos nos sítios correspondentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de Atividades; -Objetos disponíveis na sala para brincar.
9h30 – 9h40 Rotina da manhã	<p>Domínio Psicosocial – Promover o autoconhecimento;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a interação entre crianças; <p>Domínio cognitivo – Promover a noção temporal à criança;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover à criança a noção 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança identifica-se quando é cantado o seu nome; - A criança reconhece os elementos do seu grupo presentes nas fotografias. - A criança identifica o dia da semana; - A criança identifica o tempo que observa através da janela. 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças sentam-se na manta e a estagiária canta a canção dos bons dias com o auxílio da viola. De seguida é cantada a canção dos dias da semana; - A estagiária pergunta às crianças qual o tempo que está na rua. Estas observam o tempo através da janela; - A estagiária coloca as fotografias 	<ul style="list-style-type: none"> - Viola; - Fotografias das crianças.

1

	meteorológica;		das crianças, viradas para baixo na manta, e chama uma criança de cada vez para retirar uma fotografia e entregar à criança a que corresponde essa fotografia. A criança que recebe a fotografia vai colocá-la na parede, com ajuda da estagiária e assim sucessivamente;	
9h40 – 10h00 Atividade planificada	Ver planificação	Ver planificação	Ver planificação	Ver planificação
10h00 – 10h45 Brincadeira Livre nos diversos "Cantinhos" e participação em atividades individuais	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o contacto com as outras crianças; -Dar oportunidade de brincar livremente. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança sabe partilhar objetos com os outros; - A criança adquire a capacidade para fazer escolhas: onde, como, com o que quer brincar. 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças, com a iniciativa da estagiária, levantam-se da manta para brincarem livremente na sala de atividades; - É possível decorrerem atividades planeadas, de forma individual ou em pequenos grupos, enquanto as restantes crianças brincam. ¹ 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades; -Objetos disponíveis na sala para brincar.

¹ Caso decorram atividades planeadas neste espaço de tempo, estas estarão explicitadas na planificação diária de atividades.

2

ANEXO 2 – PLANIFICAÇÃO DA ÚLTIMA SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA (PARTE DA MANHÃ)

Planificação – 8 de janeiro de 2018				
Intervenientes: Crianças da Sala Educadora Ângela A.A.E. Fátima Daniela Oliveira e Cristiana Quinta				Sala: Creche III
Contextualização: Em alguns momentos do dia a dia das crianças, temo-nos apercebido que as mesmas mostram interesse, manifestando um sorriso, quando o nome das mesmas é cantado. Posto isto, decidimos proporcionar uma proposta educativa que vá ao encontro deste interesse e que permita também, deixar uma recordação nossa, visto que é a última semana de intervenção. Esta proposta irá ter continuidade na terça e na quarta-feira, uma vez que no dia 3 de janeiro de 2018, observámos o grande interesse das crianças nas caixas das luzes e instrumentos e que, por sua vez, produziram som com as mesmas. Assim podemos interligar a lógica projetual, criando uma canção com as crianças para que, na quarta-feira, esta seja apresentada à comunidade, sendo que as crianças acompanharão tocando os "instrumentos".				
Registo de atividades de sala: Rotina da manhã Criação da Canção de Sala Visualização da peça de teatro dinamizada pelo grupo <i>Animateatro</i>				
Duração	Intencionalidade educativa	Competências	Experiência educativa	Recursos
8h30 – 9h20 Acolhimento das crianças e brincadeira livre	<p>Domínio Psicossocial</p> <ul style="list-style-type: none"> -Promover à criança um ambiente de segurança, confiança e conforto; - Proporcionar o contacto com as outras crianças; -Dar oportunidade de brincar livremente. <p>Domínio da linguagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A criança mostra confiança na educadora e estagiárias, pedindo colo ou aproximando-se de nós; - A criança partilha objetos com os outros; - A criança escolhe onde, como e com o que quer brincar. 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças chegam à sala Polivalente. Quando existem cerca de duas a três crianças da sala Creche III, a educadora e a estagiária dirigem-se para a sala de atividades com essas crianças; - No chão da sala estarão alguns círculos coloridos. - Durante este momento a Cristiana e a Daniela irão observar as crianças a fim de 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala Polivalente; - Sala de atividades; -Objetos disponíveis na sala para brincar; - Círculos coloridos.

	- Proporcionar momentos em que a criança se expresse de forma verbal ou não verbal.		registarem as suas interações.	
9h20 – 9h30 Arrumação da sala	Domínio Psicossocial - Promover hábitos de cooperação entre criança e estagiária.	- A criança arruma, após as brincadeiras, os objetos no seu devido local.	- A estagiária incentiva as crianças a arrumarem os objetos nos sítios correspondentes. - A estagiária pede a ajuda das crianças para recolherem as imagens e trazerem para a manta;	- Sala de Atividades; -Objetos disponíveis na sala para brincar.
9h30 – 9h40 Rotina da manhã	Domínio Psicossocial – Promover o autoconhecimento; - Proporcionar a interação entre crianças; Domínio cognitivo – Promover a noção temporal à criança; Domínio cognitivo - Promover à criança a noção meteorológica;	- A criança identifica-se quando é cantado o seu nome, dizendo o seu nome, rindo ou desviando o olhar para nós estagiárias; - A criança reconhece o elemento do seu grupo presente na fotografia que retira da manta; - A criança identifica as características do céu que observa através da janela, dizendo-o oralmente.	- As crianças sentam-se na manta e a estagiária canta a canção dos bons dias com o auxílio da viola. De seguida é cantada a canção dos dias da semana; - A estagiária pergunta às crianças qual o tempo que está na rua. Estas observam as características do céu através da janela; - A estagiária coloca as fotografias das crianças, viradas para baixo na manta, e chama uma criança de cada	- Viola; - Fotografias das crianças. - Fruta ou pão.

2

			vez para retirar uma fotografia e entregar à criança a que corresponde essa fotografia. A criança que recebe a fotografia vai colocá-la na parede, com ajuda da estagiária e assim sucessivamente; - A estagiária que atua no dia entrega o reforço alimentar às crianças, quando estas entregam a fotografia à criança que lhes calhou;	
9h40 – 10h00 Atividade planificada	Domínio Cognitivo - Proporcionar propostas educativas que promovam o desenvolvimento da criatividade; Domínio da Linguagem - Proporcionar à criança a aquisição de nova linguagem; - Proporcionar momentos em que a criança se expresse de forma verbal ou não verbal; Domínio Psicossocial - - Promover propostas a	- A criança identifica-se quando é cantado o seu nome, sorrindo, acenando ou verbalizando; - A criança identifica a outra criança quando ouve o nome dela, apontando ou verbalizando; - A criança identifica a sua característica/gosto, apontando ou verbalizando;	- A Daniela inicia uma conversa com as crianças a explicar que é a última semana que iremos estar juntos, por isso a Daniela e a Cristiana começaram a criar uma canção para deixar aos meninos; - Mas a canção não foi terminada e precisamos da ajuda deles; - A canção será sobre uma característica/gostos que cada criança, educadora, estagiárias e A.A.E. apresenta; - Iremos levar algumas sugestões de características que poderão ser utilizadas; - A canção será gravada com o gravador do	- Viola; - Telemóvel com gravador; - Máquina fotográfica.

3

	interação entre crianças;		telemóvel, para que, posteriormente, seja composta uma canção, utilizando as falas das crianças.	
10h00 – 10h15 Momento de higiene e preparação	Domínio Psicossocial - -Promover hábitos de higiene.	- As crianças que não usam fralda vão à casa de banho; - A criança identifica o seu par.	- As crianças que já são capazes de fazer o controlo dos esfíncteres ou estão no início desse processo, são incentivadas pela estagiária a irem à sanita e a lavarem, posteriormente, as mãos; - A estagiária questiona as crianças acerca do seu par. Posteriormente, cada criança dá a mão ao mesmo; - As crianças após autorização deverão dirigir-se ao elevador com a estagiária para irem para o refeitório.	- Sala de atividades; - Casa de Banho.
10h15 - 11h00 Visualização da peça de teatro dinamizada pelo grupo <i>Animateatro</i>	Momento planificado pela educadora			- Sala Polivalente;
11h00 – 11h45 Almoço	Domínio Psicossocial - - Promover regras de refeitório;	- A criança identifica o seu lugar na mesa; - A criança usa corretamente a colher,	- As crianças deverão sentar-se no seu lugar, viradas para a frente, sendo que as mais pequenas têm o auxílio da estagiária;	- Refeitório; -Almoço.

4

ANEXO 3 – DOCUMENTO DE ORGANIZAÇÃO DA LÓGICA PROJETUAL

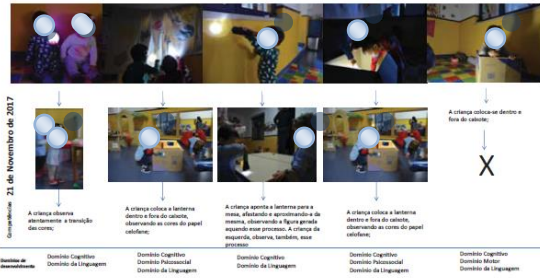
LÓGICA PROJETUAL

O início

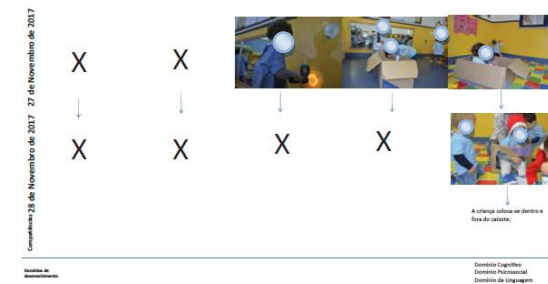
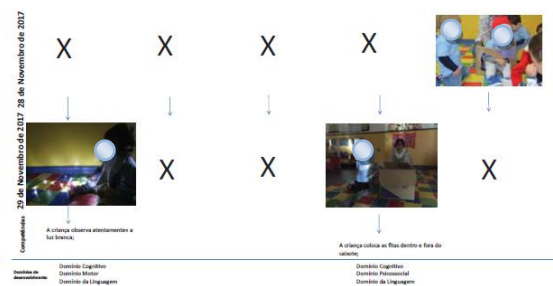
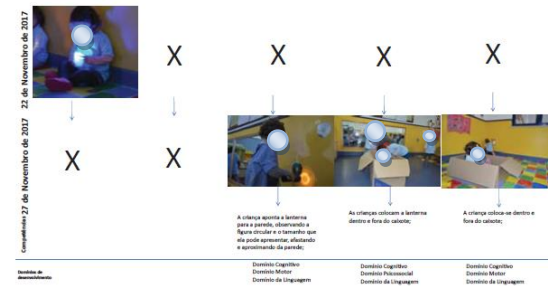
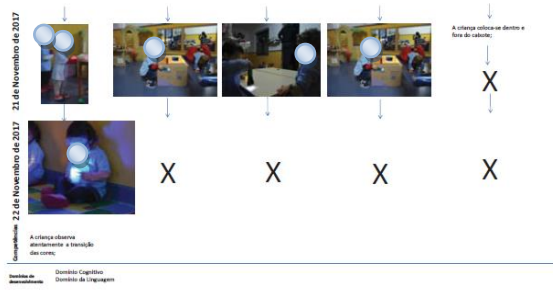
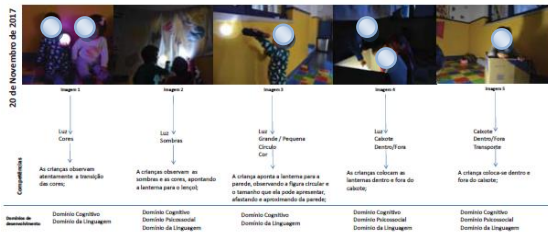
Dia Nacional do Pijama

Dia 20 de novembro é comemorado nacionalmente e tem um caráter solidário. Este dia é chamado o dia Nacional do Pijama, onde todas as crianças até os 10 anos de idade vão para a escola vestidas com os seus pijamas, tal como todos os agentes educativos. Este dia coincide com o dia da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e relembra às crianças que todas têm o direito de crescer uma família.

A Lógica Projetual surgiu depois da comemoração deste dia, onde foram levadas lanternas pelos pais das crianças e foi organizada uma proposta educativa que lhes permitiu a exploração das luzes.

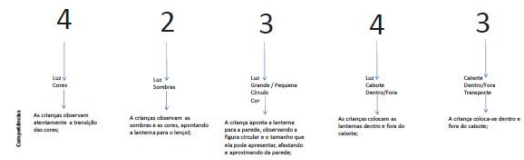


EXPLORAÇÃO DAS LUZES



EXPLORAÇÃO DAS LUZES

Contagem e Análise dos episódios acima apresentados



EXPLORAÇÃO DAS LUZES

Análise

A Luz e as Cores

Após a análise dos registos fotográficos das propostas educativas apresentadas verificámos grande interesse das crianças na exploração das luzes e cores, não só nestes momentos, mas também nos momentos de brincadeira livre e outros, nomeadamente:

- Quando lhes foi apresentado, na sala de espera o pau de chuva que tem um padrão colorido, o Rodrigo (2A 6M) apontou para um bocadinho do padrão e disse: "maelão" e de seguida apontou para outra parte do padrão e questionou "éte?" e a Daniela respondeu com o nome da cor, neste caso vermelho. Ao ver esta brincadeira, o Miguel (2A 3M) começou a apontar também para o padrão e começou a dizer o nome das cores, a Camila (2A 6M) identificou o "róssea" dizendo "é da Camila", o Lourenço (1A 3M) ao ver tamanha animação começou a apontar para as cores, imitando vocalizações.

18 de Dezembro de 2017

A criança observa atentamente a luz branca;

A criança coloca as mãos dentro e fora do cabido;

A criança produz sons utilizando um objeto (som ba) e outros;

10 de Janeiro de 2018

A criança reconhece o que está dentro da caixa (garrafa, arroz e anilha), verbalizando a luz apontando;

A criança explora a garrafa de aranha, observando-a, alternando os lados com ela no chão;

A criança coloca as mãos dentro da garrafa, utilizando o corpo da garrafa;

Disciplinas: Capacidade, Motricidade, Psicomotricidade, Linguagem

EXPLORAÇÃO DAS LUZES

Análise

...

- Nos momentos de brincadeira livre a Lara (2A 8M) costuma dirigir-se a uma de nós, acompanhada com um livro, dizendo o nome das cores, e apontado para as imagens;
- O João Machado (2A 5M) nas suas brincadeiras livres, costuma brincar com os carros disponíveis na sala, já por várias vezes chega ao pé de nós e diz "encarnado" quando brinca com o carro vermelho e "amaelão" para o carro amarelo;

9 de Janeiro de 2018

A criança reconhece o que está dentro da caixa (garrafa, arroz e anilha), verbalizando a luz apontando;

A criança explora a garrafa de aranha, observando-a, alternando os lados com ela no chão;

A criança coloca as mãos dentro da garrafa, utilizando o corpo da garrafa;

10 de Janeiro de 2018

Disciplinas: Capacidade, Motricidade, Psicomotricidade, Linguagem

Apresentação do produto final à comunidade



10 de Janeiro de 2018

Disciplinas:



A criança sabe partilhar instrumentos musicais com os outros;

A criança participa nos cantos, lê livros, participa, apresenta, produzindo sons através dos instrumentos;

A criança aceita a presença de outros crianças;

Disciplinas de

Disciplinas: Capacidade, Motricidade, Psicomotricidade, Linguagem

ANEXO 4 – DESCRIÇÃO E PROCEDIMENTO DAS PROPOSTAS IMPLEMENTADAS

Propostas para a investigação



Obras que sustentação teórica das propostas - “Esqueleto” da Investigação

#

“O QUE SEI?”

Proposta n.º 1 – O que sei?

A segmentação silábica será registada na realização dos testes, não sendo atribuída uma pontuação quantitativa, mas qualitativa onde existirão duas palavras “Sabe” e “Não sabe”.

Nota: cada subcategoria em cima mencionada tem 14 desafios. $14 \times 4 = 56$ resposta – não pretendo (E NÃO QUERO) que seja uma situação de “sacrifício” para a criança e uma vez que podemos incutir nos testes anteriores a segmentação, assim o farei.

Uma vez que cada criança tem interesses e necessidades diferentes (OCEPE, 2016), as propostas de estudo não serão iguais para toda a população de estudo.

Instrumento de recolha de dados utilizado : Grelhas de registo - ISPA

Sustentação teórica da proposta: Silva, A. (2002) *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA edições

Proposta n.º 2 – O que sei?

Intervenientes: População (Individualmente)

Título do Jogo: Para que servem estas peças?

Objetivos:

1. Reconhecer se a criança reconhece que com as missangas das letras pode construir o seu nome e se este pode ser “partido” em bocadinhos;

Questões apresentadas a todas as crianças:

- A. A Daniela tem aqui um saco com umas coisas que não sei bem o que são. Será que me podes ajudar?
- B. O que podemos fazer com essas pecinhas?
- C. Agora já colocámos as peças no fio. Agora vamos imaginar que isto é um bolo com o teu nome. Tenho aqui a faca (plástico) que estava ali na casinha das boneca. Será que o consegues separar em bocadinhos?

Instrumento de recolha de dados utilizado : Camâra de filmar

Sustentação teórica da proposta:

Pinnell, S.G. & Fountas, C.I., (2011) *Literacy Beginnings*. Porsmouth: Heinemann

“VOU APRENDER”

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Propostas

Proposta n.º 3

Intervenientes: Ana (6 A); Eva (5 A)

Título do Jogo: Vamos Cantar o Som [l]

Justificação da proposta: Durante a realização dos pré-testes senti algumas dificuldades por parte de duas crianças na discriminação do som [l]. Dado que a música é uma linguagem universal e um grande interesse para estas duas crianças, esta proposta irá ser realizada com as duas crianças.

Objetivos:

1. Sentir que as crianças que se estão a divertir e a “brincar” com os sons da música (sons da fala);
2. Registrar observações recolhidas enquanto as crianças ouvem e cantam as canções.

Questões apresentadas a todas as crianças:

A. Vamos ouvir uma canção e depois podemos tentar cantar?

Instrumento de recolha de dados utilizado : Camâra de filmar

Sustentação teórica da proposta:

CD- Canção n.º 10 - Teles, P. (2010) *Cartões Fonomímicos*. Lisboa: Distema



Proposta n.º 4 – Os sons da Casa da Árvore

Intervenientes: Ana (6 A); Eva (5 A)

Título do Jogo: Vamos jogar às cartas!

Justificação da proposta: Durante a realização dos pré-testes senti algumas dificuldades por parte destas crianças na discriminação do som /l/.

Objetivos:

3. Sentir que as crianças que se estão a divertir e a “brincar” com o jogo;
4. Observar as crianças quando observam, ouvem e articulam o nome das imagens que estão no cartão.

Descrição da proposta

Material: Cartas para pendurar com Imagens¹ | Casa das cartas² | Árvore (Realizada o ano passado em PLE)³ |

- 1- As cartas terão a sua contracapa de cores diferentes (Amarela – representa o som [l] e Verde – Representa o som [r]).
 - 2.1. O baralho com as cartas amarelas será entregue à Eva;
 - 2.2. O baralho com as cartas verdes será entregue à Ana;
 - 2.3. As imagens presentes nas cartas serão reais;
 - 2.4. Os nomes das imagens escolhidas serão os que as crianças tiveram dificuldades no pré-teste e algumas que consegui recolher em conversas que tive com elas no dia-a-dia.
- 2- O desafio proposto (utilizarei discurso direto, para que possa servir de guia na orientação do jogo):
 - 2.1. *Ana o que temos aqui?*
 - 2.2. *Podem abrir a casa da árvore para ver o que ela nos esconde?*
 - 2.3. Na contra capa das cartas irão estar o nome das crianças.
 - 2.4. Agora podemos colocar à vossa frente as cartas viradas para baixo? Não vale ver as imagens ainda!
 - 2.5. Então o jogo é assim: vocês escolhem uma carta, dizem o que está na imagem e depois colocam a vossa carta na árvore. No final quem conseguir colocar mais cartas na árvore ganha o jogo! Preparadas?
 - 2.6. A Eva inicia o jogo, uma vez que foi a Ana a tirar as cartas da casa da árvore.
 - 2.7. O jogo pode ser realizado uma segunda vez, porque o que pretende é a repetição das palavras com os sons.

Instrumento de recolha de dados utilizado : Camâra de filmar

Sustentação teórica da proposta:

Viana, F. & Ribeiro, I. (2016) *Falar, Ler e Escrever. Propostas integradoras para o jardim de infância*. Lisboa: LusoinfoMultimédia.

Proposta n.º 5

Intervenientes: População

Título do Jogo: Vamos bater as palmas !

Justificação da proposta: Promover momentos coletivos para aprender a segmentar as palavras divertidamente.

Objetivos:

- Criar ambientes lúdicos de aprendizagem linguística, registando as competências das crianças através da observação;

Descrição da proposta

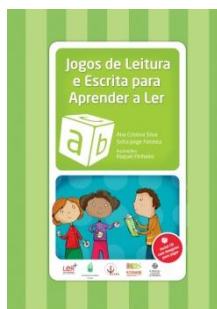
Material: Retângulo com os nomes| Caneta

Procedimento:

1. Cada criança identifica o seu nome;
2. Em grande grupo as crianças (uma de cada vez) divide o seu nome e diz quantos “bocadinhos” tem o seu nome;
3. Com recurso às identificações existentes nos cabides, cada criança escolhe um nome de um amigo de escola e leva a sugestão para grande grupo, para que se consiga ver quantos “bocadinhos” tem os nomes escolhidos;
4. Numa última fase cada criança agarra no retângulo que tem o seu nome e divide com uma caneta o seu nome em bocadinhos.

Instrumento de recolha de dados utilizado : Câmara de filmar; Registos recolhidos na observação

Sustentação teórica da proposta: Silva, A. & Ferreira, R. (2007) *Jogos de leitura e escrita para aprender a Ler*. Lisboa: ISPA, Ler+, K’Cidade, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação Aga Khan.



Proposta n.º 6 – Supressão da sílaba inicial

Intervenientes: População – Individual

Título do Jogo: O jogo dos cartões.

Justificação da proposta: Com o objetivo de ir promover momentos didáticos de desenvolvimento da consciência fonológica, nomeadamente consciência silábica.

Objetivos:

5. Criar ambientes lúdicos de aprendizagem linguística, registando as competências das crianças através da observação;

Descrição da proposta

Material: Cartões com os desenhos das palavras apresentados

- São apresentados os cartões às crianças com as imagens;
- As crianças identificam as palavras correspondentes às imagens;
- Dividem as palavras em “bocadinhos” e escondem o primeiro “bocadinho”;

Instrumento de recolha de dados utilizado : Folhas de Registo disponíveis nas baterias.

Sustentação teórica da proposta: Silva, A. (2002) *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA edições

Proposta n.º 7 – Plataforma “Ainda estou a aprender”

Intervenientes: População – A pares NÃO repetidos

Título do Jogo: Vamos jogar no computador!

Justificação da proposta: Com o objetivo de ir ao encontro dos interesses das crianças (computador) e ao mesmo tempo aos objetivos da investigação, as crianças irão realizar jogos online.

Objetivos:

- Criar ambientes lúdicos de aprendizagem linguística, registando as competências das crianças através da observação;

Descrição da proposta

Material: Computador | Rato (pequena dimensão) | Internet

- Segmentação Silábica (JOGO 1) – São 6 questões, cada criança joga 3 vezes.
- Identificação da sílaba igual em posição inicial com imagens (JOGO 2), sem apoio de imagens (JOGO 3);

Instrumento de recolha de dados utilizado : Folhas de Registo disponíveis na plataforma; Câmara de filmar

Sustentação teórica da proposta:

Ribeiro, I., Viana, F., Baptista, A., *et al* (2016). Plataforma *Ainda estou a Aprender*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Consultado a 29 abr. 18, disponível em <https://www.aindaestouaprender.com>

Viana, F. & Ribeiro, I. (2016) *Falar, Ler e Escrever. Propostas integradoras para o jardim de infância*. Lisboa: LusoinfoMultimédia.

“O QUE APRENDI”

Proposta n.º 8 e 9 - REPETIÇÃO DAS PROPOSTAS REALIZADAS EM “O QUE SEI?”

ANEXO 5 – BATERIA DE PROVAS FONOLÓGICAS: INSTRUÇÕES E FOLHA DE RESPOSTA

VIII) BATERIA DE PROVAS FONOLÓGICAS: INSTRUÇÕES E FOLHA DE RESPOSTA

CLASSIFICAÇÃO COM BASE NA SÍLABA INICIAL

Instruções: Em primeiro lugar deve-se pedir à criança para identificar as figuras dos cartões do primeiro e segundo exemplo. Depois informamo-la que se vai proceder a um jogo e que o jogo consiste em encontrar duas palavras que começam pelo mesmo bocadinho. De seguida introduz-se a primeira série exemplificativa como forma de assegurar que a criança entendeu devidamente a forma de jogar sem que, portanto, já se esteja a jogar a sério. Pedese de seguida à criança para apontar as palavras que se iniciam pelo mesmo ‘bocadinho’. Se ela não for bem sucedida o experimentador deve pronunciar cada uma das palavras de forma muito pausada e pedir à criança para repetir depois dele. Quando a criança está a emitir cada uma das palavra o experimentador deve interrompê-la no momento em que ela pronuncia a primeira sílaba da palavra e assinalar essa mesma sílaba. O experimentado indica de seguida quais as duas palavras cuja sílaba inicial pronunciada é idêntica. Repetir o mesmo procedimento para o segundo exemplo. Por último informa-se a criança que se vai começar a jogar a sério e introduz-se a primeiro item da escala. Sublinha-se que antes da passagem de cada item o experimentador deve pedir à criança para nomear cada uma das palavras representadas nas figuras. De notar ainda que a ordem de apresentação dos cartões foi ponderada e os mesmos devem ser apresentados pela posição aqui descrita.

Material: cartões com desenhos apresentados pela seguinte ordem:

Exemplos: a) bolo/nariz/navio/moinho
b) ilha/ouro/arroz/iogurte

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	

ANEXO 6 – REGISTO PROPOSTA N.º2

Nome: _____ Data: _____

Local: _____

PROPOSTA N.º 2 – O QUE SEI?

Questões:

1. O que vês dentro do saco?

2. O que podemos fazer com estas pecinhas?

3. Agora já colocámos as peças no fio. Agora vamos imaginar que isto é um bolo com o teu nome. Tenho aqui a faca (plástico) que estava ali na casinha das bonecas. Será que o consegues separar em bocadinhos? (Registo fotográfico)

Observações:

Diário da Investigação

Dia n.º 1

Data: 30 abril 2018

Intervenientes: Daniela; Ana Sofia (A5); Eva (Eva)

Resumo do dia de investigação: Realização do Pré Teste – Bateria Fonológica

Durante a tarde, quando algumas crianças estavam a brincar e/ou a realizar propostas educativas, e desafiei a Eva para fazer um jogo. O sítio escolhido para a realização do jogo, foi na entrada na escola, uma vez que era, no momento, o que oferecia um ambiente mais calmo, tranquilo e silencioso e propicio a um maior foco e atenção para a realização da atividade lúdica.

EVA

Na Eva observei os seguintes pontos:

1. Dificuldade em “ler” as imagens e fazer corresponder a palavra que estava implícita na imagem que se pretendia no teste;
2. Nas palavras com o grafema <r> e <rr>, este era substituído pelo som [l].
Exemplo das palavras laranja, girafa, roupa, rolo, jarro, cenoura, lagarto, pinheiro;
3. Senti que a Eva ainda não consegue separar as palavras em “bocadinhos” (sílabas) e que tem alguma dúvida entre o conceito de início e de fim.

De seguida entrei na sala com a Eva e a Ana abordou-me, dizendo-me : “Eu ainda não fiz o jogo contigo, posso ir agora eu ?”

ANA

Durante a realização do jogo com a Ana recolhi os seguintes elementos observados:

1. Dificuldade em “ler” as imagens e fazer corresponder a palavra que estava implícita na imagem que se pretendia no teste;
2. Nas palavras com o grafema <l> e <lh>, este era substituído pelo som [w].
Exemplo das palavras laranja, galinha, lagarto, medalha, folha, agulha, coelho, panela, e janela.
3. Apesar do esforço e foco que a Ana fez durante o jogo, senti que o facto de substituir os sons de [ʎ] e [l] por [w], cria alguma dificuldade na discriminação dos sons;
4. A Ana é capaz de silabar as palavras;

Diário da Investigação

Dia n.º 2

Data: 7 de maio 2018

Intervenientes: Daniela; Camila (C6); Marcelo (M5)

Resumo do dia de investigação: Realização do Pré Teste – Bateria Fonológica – Continuação

Na parte da manhã enquanto algumas crianças estavam a fazer um desenho, convidei a Camila a participar na realização de um jogo. Ela, prontamente aceitou. Durante a realização do jogo ela mostrou interesse, mas insegurança nas respostas que dava. Perante isto pude observar:

CAMILA

1. Dificuldade em “ler” as imagens e fazer corresponder a palavra que estava implícita na imagem que se pretendia no teste;
2. É capaz de silabar as palavras;
3. Consegue distinguir o conceito da palavra “início” e de “fim”;
4. Mostrou insegurança e dúvida nas respostas que deu, mesmo estando estas corretas;
5. Nas palavras em que estava escrito o grafema <lhe>, foi substituído pelo fonema do grafema <i>;

6. A Camila realizou o jogo sem qualquer dificuldade relativamente ao ponto 5, porque o “bocadinho” (sílabas) que era solicitado era o início e no teste não existiram palavras começadas pelo grafema <lhe>.

MARCELO

O Marcelo estava na sala a brincar na casinha das bonecas e eu perguntei-lhe se ele queria ir fazer um jogo comigo. Ele ficou pensativo e aceitou.

Durante a realização do teste o som ambiente não foi propício a um foco e uma atenção, proporcionados às outras crianças, uma vez que no momento da realização do jogo foram algumas as crianças que saíram da sala para ir à casa e banho e numa das salas estava uma mãe a tocar um instrumento musical, o qual se ouvia.

Mesmo assim o Marcelo foi capaz de realizar o jogo até ao fim:

1. Quando viu o jogo disse: “Olha que eu não sei ler!”
2. Durante o jogo demonstrou saber silabar;
3. Faz corresponder os fonemas aos respetivos grafemas, corretamente;
4. Senti que as distrações que lhe foram “impostas” foram prejudiciais para o bom resultado no seu desempenho;
5. Quando passava as folhas do jogo o Marcelo disse : “Eina ainda falta tanto!”, “Agora está quase!”, “Só falta uma”;
6. Como não se conseguia focar nas palavras que lhe ia dizendo as imagens foram um obstáculo, na medida em que quando olhava para a imagem, tentava encontrar elementos das figuras que fossem comuns. Experimentei numa primeira vez (já na questão n.º 6) tapar as imagens e pedir-lhe para ele me ouvir com atenção, e esta estratégia foi feita até à questão n.º9;
7. Acredito que a pontuação realizada neste pré-teste não reflete as aquisições que o Marcelo já fez.

ANEXO 8 – FOLHA DE REGISTO PLATAFORMA “AINDA ESTOU A APRENDER”



VOU APRENDER: Consciência Fonológica

Folha de registo

Nome: _____ Data: ____/____/____

Jogo 1. Segmentação Silábica		
Série	Itens	Tentativas
1	Bacalhau	
2	Erva	
3	Brinquedo	
4	Máscara	
5	Lápis	
6	Mão	

Jogo 2. Identificação da sílaba igual em posição inicial – com apoio de imagens			
Série	Sílaba isolada ouvida	Itens	Tentativas
1	<ar>, [ar]	algema/ árvore/ afia/ arco-íris/ arco/ aspirador	
2	<o>, [o]	bola/ ombro/ osso/ ovo/ óculos/ olho	
3	<a>, [a]	abelha/ harpa/ anjo/ alce/ agulha/ anel	

Jogo 3. Identificação da sílaba igual em posição inicial – sem apoio de imagens			
Série	Sílaba isolada ouvida	Itens	Tentativas
1	<me>, [me]	melga/ mesmo/ Melgaço/ melro/ melado/ marmelo	
2	<pa>, [pa]	pastilha/ pássaro/ pão/ partir/ pastelaria/ pastor	
3	<ci>, [ci]	circo/ cinto/ circular/ suspiro/ cesto/ círculo	

Jogo 4. Identificação da sílaba igual em posição final – com apoio de imagens			
Série	Sílaba isolada ouvida	Itens	Tentativas
1	<o>, [o]	copo/ aspirador/ comboio/ avestruz/ papagaio/ centeio	
2	<a>, [a]	saia/ mesas/ boia/ uva/ grua/ avental	
3	<ar> [ar]	barrar/ pentear/ cantar/ voar/ piar/ abraçar	

Jogo 5. Identificação da sílaba igual em posição final – sem apoio de imagens			
Série	Sílaba isolada ouvida	Itens	Tentativas
1	<gir>, [ʒir]	fugir/ chegar/ fingir/ partir/ corrigir/ sair	
2	<tor>, [tor]	sobrepôr/ trator/ adamastor/ apito/ castor/ computador	
3	<car>, [kar]	convidar/ fechar/ secar/ açúcar/ trocar/ caçar	

Jogo 6. Comparação da sílaba igual em posição inicial – com apoio de imagens			
Série	Sílaba isolada ouvida	Itens	Tentativas
1	<ma>, [mɐ]	macaco/ martelo/ maçã/ mochila	
2	<ca>, [kɐ]	camelo/ casa/ cantar/ camisa	
3	<pi> [pi]	pistola/ pincel/ piano/ pinha	

Jogo 7. Comparação da sílaba igual em posição final – com apoio de imagens			
Série	Sílaba isolada ouvida	Itens	Tentativas
1	<ra>, [rɐ]	arara/ carro/ guitarra/ jarra	
2	<ja>, [ʒɐ]	laranja/ bengala/ cereja/ pêssego	
3	<do>, [du]	vestido/ gelado/ sapo/ sapato	

Jogo 8. Adição de sílaba em posição inicial – sem apoio de imagens			
Série	Palavra ouvida	Sílabas isoladas ouvidas	Tentativas
1	<mão> [mẽw]	<si> [si], <al> [al], <pul> [pul]	
2	<bar> [bar]	<chum> [ʃũ], <do> [du], <ir> [ir]	
3	<caco> [kaku]	<ma> [mɐ], <sal> [sal], <ir> [ir]	

Jogo 9. Adição de sílaba em posição final – sem apoio de imagens			
Série	Palavra ouvida	Sílabas isoladas ouvidas	Tentativas
1	<já> [ʒa]	<ra> [rɐ], <tos> [tuʃ], [ul]	
2	<esqui> [iʃki]	<lo> [lu], <ro> [ru], <ar> [ar]	
3	<passa> [pase]	<lo> [lu], <ro> [ru], <ar> [ar]	

ANEXO 9 – ANÁLISE DADOS PROPOSTA N.º1

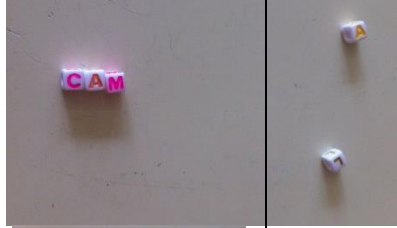
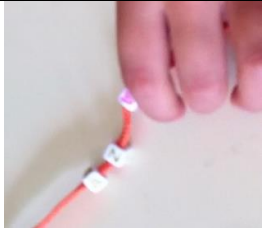
Itens	Nome da Criança						Total
	Ana Silva	Camila Luís	Eva Lisboa	Kyara Real	Marcelo Sousa	Matilde Afonso	
Item 1	1	1	0	1	1	0	4
Item 2	0	1	0	0	1	1	3
Item 3	1	1	0	0	0	1	3
Item 4	0	1	0	0	1	0	2
Item 5	1	1	1	0	1	1	5
Item 6	0	1	0	0	1	1	3
Item 7	1	1	0	0	1	1	4
Item 8	1	1	0	1	1	1	5
Item 9	1	1	1	0	0	1	4
Item 10	0	1	1	0	1	0	3
Item 11	1	1	1	0	1	1	5
Item 12	1	1	0	0	1	1	4
Item 13	1	0	1	0	1	1	4
Item 14	0	1	0	0	0	0	1
Total	9	13	5	2	11	10	50

ANEXO 10 – PROPOSTA N.º 2 – O QUE SEI – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Nomes Questões	ANA SILVA	CAMILA LUÍS	EVA LISBOA	KYARA REAL	MARCELO SOUSA	MATILDE AFONSO
1. O que vês dentro do saco?	<i>Letras! Uma letra que está no meio dos /a/. É esta <n></i>	<i>Acho que são dados com números. Ah... Afinal são letras!</i>	<i>São missangas e têm números!</i>	<i>Para fazer pulseiras.</i>	<i>São berlindes ou são tipo uma pulseira?</i>	<i>São missangas, quer dizer são pecinhas, também são letras e estas são as letras do meu nome. Olha esta também é!</i>
2. O que podemos fazer com estas pecinhas?	<i>Um colar com o meu nome. Olha aqui!</i>	<i>Fazer o meu nome!</i>	<i>Eu já sei escrever o meu nome, queres ver ? Escreveu <EAV>.</i>	<i>Fazer uma pulseira e meter isto[missangas] lá dentro.</i>	Primeiramente distribuiu as missangas pela mesa e brincou entre as mesmas, fingindo que os seus dedos eram um carro e as missangas, obstáculos. Numa segunda fase tenta fazer uma roda com as peças; De um momento para o outro diz: <i>Olha fazer o meu nome não dá! Espera há aqui mais letras dentro do saco. Assim já dá!</i>	<i>Colares, pulseiras com o meu nome. Olha esta [<D>] não é do meu nome. Espera! Se calhar até é vou experimentar. Olha, deu! Está aqui o meu nome. Sabes que o meu nome começa com um /m/?</i>
3. Agora já colocámos as peças no fio. Agora vamos	<i>Fica A-NA. A fatia do <NA> é para mim e a outra para ti. Sabes que a minha mãe diz que sou</i>	<i>Separei em cada peça é uma fatia Ficando com a seguinte</i>	<i>Tem três fatias porque o meu nome tem três números, quer dizer, letras.</i>	<i>Cada coisa destas [missangas] é uma fatia de bolo</i>	<i>Separou o bolo por letras e disse: o meu nome tem sete letras!</i>	<i>Uma missanga é uma fatia do nosso bolo. Eu fico com o /m/ e tu queres ficar com qual?</i>

<p>imaginar que isto é um bolo com o teu nome. Tenho aqui a faca (plástico) que estava ali na casinha das bonecas. Será que o consegues separar em bocadinhos?</p>	<p><i> muito gulosa?</i></p>	<p>disposição</p> <p><C></p> <p>,<A>,<M>,<I>,<L>,<A></p>		<p><K> <A><Y><R><A></p>		
<p>Observações</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificou corretamente as letras que constituem, o seu nome, bem como a qual a inicial, a do meio e a final; 2. Na divisão separou o nome em sílabas; 3. A criança escreve corretamente o nome na mesa; 4. Quando coloca as letras no cordel afirma: “Este <n> é malandro, está ao contrário!” 5. Quando verifiquei a letra <N> era na realidade o <Z>, pelo que a criança reconheceu como sendo uma letra ao contrário. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tirou as missangas uma a uma; 2. Disse que ia construir o nome dela com as missangas; 3. Na mesa escreveu corretamente o seu nome; 4. Ao colocar as missangas no cordel baralhou as letras; 5. Deu conta do erro e colocou corretamente as letras do seu nome; 6. A criança reconhece que o seu nome é formado por seis letras. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconheceu as letras do seu nome; 2. Identifica letras chamando-lhes números; 3. Reconheceu a primeira letra do nome; 4. Apesar de escrever <EAV>, ao passar da mesa para o cordel manteve a mesma disposição das letras, mostrando saber qual a orientação das mesmas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colocou a letra <K> em primeiro lugar e as restantes de forma aleatória no cordel; 2. Colocou as letras invertidas no cordel; 3. Quando questionada o que estava lá escrito a criança disse: <i>Kyara</i>; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica as letras pertencentes ao seu nome; 2. Coloca corretamente as letras formando o seu nome; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica corretamente as letras do seu nome; 2. Reconhece a ordem como se escreve o seu nome; 3. Identifica a letra que inicia o seu nome /m/;

Registos
Fotográficos



ANEXO 11 – TRANSCRIÇÕES PROPOSTA N.º 3

Participantes: Ana Silva; Eva Lisboa; Daniela Oliveira

	Transcrição
Daniela	<i>Hoje Vou Aprender uma canção.</i>
Eva Lisboa	<i>Sabes a minha mãe têm um computadole, mas está estagado. A tampa caiu, não sei.</i>
Daniela	<i>Foste tu?</i>
Eva Lisboa	<i>Não, eu não. Já estava assim.</i>
Ana Silva	<i>Temos que aquecer as vozes?</i>
Daniela	<i>Vamos a isso. Como é que o aqueces a voz, quando cantas com o pai? Ensina à Eva Lisboa.</i>
Ana Silva	<i>Au, Au, Au, AU, AU, AUUU!</i> (Ana Silva parou de cantar)
Daniela	(Daniela continuou com a mesma melodia) <i>Lá, lá, lá, lá</i>
Ana Silva	<i>Lá, lá, lá, úa</i>
Eva Lisboa	<i>Uá, úa</i> (sentiu dificuldade e deixou de cantar)
Daniela	<i>Agora é o Lé!</i> (Mostrando a língua a bater nos dentes)
Ana Silva	<i>Lé, Lé, lé, lé, lé, lé, lééé!</i>
Eva Lisboa	Fazia o gesto da língua a bater nos dentes
Daniela	<i>Li, li, li, li</i>
Ana Silva e Eva Lisboa	Acompanharam as duas dizendo : <i>Li, li, li, li, li</i>
Daniela	<i>Agora o ló, ló, ló, ló, ló</i>
Ana Silva	Acompanhou a Daniela
Eva Lisboa	A Eva Lisboa não pronunciou nenhum som e começou a agarrar a cabeça, sorrindo.
Daniela	<i>A Eva Lisboa não gostou deste. Vamos fazer outro som! Lu, lu, lu, lu.</i>
Ana Silva	<i>Le, le, le, le, esse é mais fixe!</i>
Daniela	<i>Qual é o som que querem fazer mais?</i>
Ana Silva	<i>Pode ser o úo!</i>
Eva Lisboa	Observa a Ana Silva
Daniela	<i>Sim, vamos fazer o Lu, mas agora vamos pôr a língua para fora da casa dela, da boca. Agora vejam se conseguem que a vossa língua vá dar um beijinho ao céu da boca, pertinho das</i>

	<i>costas dos vossos dentes de cima. E agora fazer o som <L>.</i>
Ana Silva e Eva Lisboa	Têm dificuldades em colocar a posição da língua, mas facilmente as duas conseguem fazer o movimento e reproduzir o som.
Ana Silva	Conseguiu produzir o som <l>, várias vezes.
Eva Lisboa	Tapava a boca e fazia cara de envergonhada
Daniela	<i>Eva Lisboa, não queres tirar a mãozita da boca? Assim eu consigo ver melhor que tu também és capaz de fazer o som.</i>
Eva Lisboa	Agarra no cabelo e faz uma cara de “Coisa estranha”
Ana Silva	<i>Eu aprendo rápido, já sei dizer.</i>
Daniela	<i>Já estamos prontas para ouvir a música!</i>
Eva Lisboa	<i>Isso do computadole está estagádo.</i>
Ana Silva	Repete o som <l> ritmado e com a língua a bater nos dentes.
Daniela	Como é que podemos fazer o som que aprendemos?
Ana Silva e Eva Lisboa	[l], [l], Eva Lisboa produz o som e a Ana Silva continua a produzir o som.
Daniela	<i>Sabem que música, vamos ouvir?.</i> A Daniela abre o livro e aparece um Leão.
Eva Lisboa	<i>É a música do uião!</i>
Daniela	Continua a brincar com o som <l>, enquanto o computador abre as músicas do cd. A Ana Silva participa na brincadeira, a Eva Lisboa agarra na cabeça e sorri.
Ana Silva	<i>Eu já sei [l] (com a boca aberta e a fazer o gesto), produzindo bem o som da letra.</i> <i>Eu aprendo rápido.</i>
Eva Lisboa	<i>Eu aprendo ainda mais rápido!</i>
Daniela	<i>Vamos ouvir a música e depois eu mostro-vos!</i>
Ana Silva	Ok!
Eva Lisboa	Acena com a cabeça para sim e para baixo.
Ana Silva e Eva Lisboa	A melodia começa e as crianças começam a cantar.
	A música começa a dar
Daniela	“O leão Leonel faz um <l> com um cordel”, <i>esta é uma música que já conseguimos cantar todas.</i>
Ana Silva	<i>Nós já fizemos uma pintura com o cordéue.</i>

Daniela	<i>Pois, já!</i>
Eva Lisboa	Continua a observar
Daniela	<i>Querem ver o leão Leonel?</i>
Ana Silva	Espreita o monitor.
TODAS	Cantam o leão Leonel
Eva Lisboa	<i>O uião iunel, faz um <l> com o codele.</i>
Ana Silva	O leão iunel, faz um <l> com o cordéue.
Ana Silva e Eva Lisboa	Fazem uma coreografia com a música.
Ana Silva	Acompanha a música cantando e vendo no computador.
Eva Lisboa	Deixa-se estar sentada e dança ao som da música.
Daniela	<i>Agora já podemos cantar a música como a senhora que a estar a cantar. Não acham?</i>
Ana Silva e Eva Lisboa	<i>SIHIMMM</i>
Daniela	<i>Vamos lá repetir a música toda: “O leão Leonel faz um <l> com um cordel lá, lá, lá lá, lá”</i>
Ana Silva	Canta a canção completa
Eva Lisboa	Canta a última parte “lá, lá, lá lá, lá”
Daniela	<i>“ lá, lé, li, ló, lu”</i>
Eva Lisboa e Ana Silva	Acompanham pronunciando corretamente o som do <l>
Todas	Brincadeira com os sons da língua a bater nos dentes durante uns minutos, porque as crianças estavam a conseguir desbloquear aquela dificuldade.
Daniela	<i>Senhoras artistas estão prontas para cantar? Preparadas?</i>
Ana Silva e Eva Lisboa	<i>Sim!</i>
Ana Silva	Ao tentar acompanhar a música : “o leão iunel faz um éue com o cordéue.”, lá, lé, li, lo, lu lá, é ...
Eva Lisboa	Acompanhou a música apenas com a parte “lá” e abAna Silvando o corpo ao som da música.
	A música foi cantada e numa segunda fase as crianças visualizaram o vídeo com a música. O foco foi basicamente a imagem as crianças dançavam ao som da música e cantavam apenas algumas partes da música. A Ana Silva terminou esta proposta a cantar “O leão Leonel faz um <l> com cordel”. A Eva Lisboa dançava ao som da música e repetia “lá”, “lé”, “lá”.

ANEXO 12 – PROPOSTA N.º 5 – VAMOS BATER AS PALMAS! – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Intervenientes Estudo: Ana Silva; Camila Luís; Eva Lisboa; Marcelo Sousa; Matilde Afonso; Daniela Oliveira


Recolha de Registo: Câmara de Filmar

Observações: A Kyara Real não foi à escola, daí não ter participado nesta proposta.

Nomes	Transcrições	Observações
Daniela	<i>Então o que vamos fazer hoje? – A Daniela mostra uns retângulos com letras.</i>	
Ana Silva	<i>Ei! Esse é o meu nome.</i>	Identifica o seu nome
Matilde Afonso	<i>Olha o meu também está aí!</i>	Identifica o seu nome
Marcelo Sousa	Olha para os retângulos, mas não se pronuncia.	
Eva Lisboa	Fica a olhar para os amigos.	
Marcelo Sousa	Passado uns minutos diz: <i>Já sei qual é o meu nome, é este! Estava a ver que o meu não estava aí.</i>	Identifica o seu nome
Matilde Afonso	<i>Oh Marcelo, o teu está ao lado do meu. Já tinha visto!</i>	Identifica o seu nome e de outra criança
Daniela Oliveira	<i>Ok. Podem retiraro retângulo que com o vosso nome!</i>	
Matilde Afonso Ana Silva Marcelo Sousa	Retiram rapidamente o papel com o seu nome.	
Matilde Afonso	Aguarda que os três amigos tirem o nome e retira o dela.	
Eva Lisboa	Espera que todos tirem o nome e retira o seu por último.	
Matilde Afonso	<i>Esse que sobra é o da Kyara. Ela não está cá hoje, não joga!</i>	Identifica o seu nome e de outra criança
Marcelo	<i>Olha o meu nome é um bigode!</i> Coloca entre a boca e o nariz e mostra às restantes crianças	
As restantes crianças imitam o Marcelo e ficam todas com o nome a fazer de bigode, mostrando umas às outras.		Importância do brincar com os grafemas, neste caso os nomes.
Ana Silva	<i>O bigode do Marcelo é o maior. O meu é o mais pequeno.</i>	Associar a quantidade de letras a maior e mais pequeno
Daniela Oliveira	<i>Sabem o que vamos fazer hoje? Vamos dividir em bocadinhos</i>	

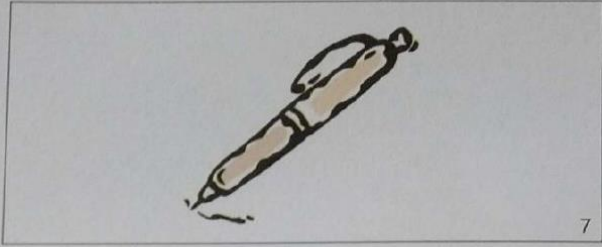
Eva Lisboa	<i>Já sei. Uma pulseira.</i>	
Daniela Oliveira	<i>Isso já fizemos no outro dia. Hoje vamos separar o nosso nome em bocadinhos, mas com palmas. É super giro! Vamos fazer o da Kyara. A Daniela começou e duas crianças disseram Ky-a-ra.</i>	
Matilde Afonso Camila Luís	<i>Ky-a-ra</i>	São capazes de identificar os bocadinhos do nome. (Consciência Silábica)
Marcelo Sousa Eva Lisboa Matilde Afonso	Observam a Daniela e os amigos, batendo palmas depois de os outros baterem.	
Daniela Oliveira	<i>Quantos bocadinhos têm o nome da Kyara?</i>	
Marcelo Sousa	<i>Tem três, porque batemos as palmas três vezes.</i>	Identifica corretamente o número de sílabas.
Matilde Lisboa	Mostra os dedos e diz <ky> (levanta um dedo), <a> (levanta outro dedo), ra (levanta o terceiro dedo). E diz: <i>A mim também deu três bocadinhos!</i>	Identifica corretamente o número de sílabas. Utiliza uma estratégia diferente da das palmas. A contagem pelos dedos
Marcelo Sousa	Terminado a intervenção da Matilde o Marcelo levanta-se e começa a dizer: <i>Mar-ce-lo.</i>	Divide corretamente os bocadinhos do seu nome (sílabas)
Daniela Oliveira	<i>Quantos bocadinhos tem o teu nome?</i>	
Marcelo Sousa	<i>Espera vou fazer outra vez para contar as palmas. Eu faço sozinho./Mar/ um...</i>	Associa o número de palmas ao número de sílabas presentes no seu nome
Matilde Lisboa	Interrompe o Marcelo e diz: <i>Já sei, tem três. Eu contei debaixo da mesa e tu não viste!</i>	
Marcelo Sousa	<i>Ei, isso não vale!</i>	
Daniela Oliveira	<i>Matilde, vamos respeitar o Marcelo, ele quer fazer sozinho o nome dele e nós todos vamos deixar, porque quando for o teu nome tenho a certeza que ele te vai deixar fazeres sozinha.</i>	O educador como moderador
Matilde Lisboa	<i>Está bem. Estava só a ajudá-lo.</i>	
Marcelo Sousa	<i>/Mar/ um, /ce/ dois, /lo/ três. Três bocadinhos igual à Kyara</i>	Divide corretamente o seu nome em sílabas. Identifica o número de sílabas do seu nome.
Daniela Oliveira	Camila...	

Camila Luís	<i>Ca-mi-la. Tem três!</i>	Divide corretamente o seu nome em sílabas. Identifica o número de sílabas do seu nome.
Matilde Lisboa	<i>Deixa ver se também me dão três: Ca-mi-la. (conta as palmas). Sim, tu também tens três bocadinhos Camila.</i>	Divide corretamente o nome em sílabas. Identifica o número de sílabas do nome.
Daniela Oliveira	<i>Boa! Já conseguimos mais um papelinho aqui para o montinho dos que acertámos.</i>	
Matilde Lisboa	<i>Agora é a minha vez. Ma-til-de. São três palmas, são três bocadinhos. Eina, outra vez três?</i>	Divide corretamente o nome em sílabas. Identifica o número de sílabas do nome
Ana Silva	<i>A-na. Acho que são dois.</i>	Divide corretamente o nome em sílabas. Identifica o número de sílabas do nome
Matilde Lisboa	<i>Acho que ela tem razão. Deixa ver: /A/(mostra um dedo), /na/ (mostra dois dedos). Sim Ana tinhas razão.</i>	Divide corretamente o nome em sílabas. Identifica o número de sílabas do nome
Daniela Oliveira	<i>E o teu Eva?</i>	
Eva Lisboa	<i>A Eva sorri e diz: E-va. Tem dois!</i>	Divide corretamente o nome em sílabas. Identifica o número de sílabas do nome
Daniela Oliveira	<i>Muito bem! Então o nome da Eva tem dois bocadinhos, Ana tem dois bocadinhos...</i>	
Matilde Lisboa	<i>O meu nome, o da Camila e do Marcelo têm três.</i>	Identifica o número de sílabas do nome
Daniela Oliveira	<i>E o da Kyara?</i>	
Matilde Lisboa	<i>Três</i>	Identifica o número de sílabas do nome
Daniela Oliveira	<i>E o meu nome?</i>	
Marcelo Sousa	<i>Levanta-se e bate as palmas e diz: Da-ni-e-la. São quatro</i>	
Matilde Lisboa	<i>Ao mesmo tempo que o Marcelo divide o nome Daniela, contabilizando as sílabas com os dedos. Mostrando no final 4 dedos.</i>	
Ana Silva Camila	<i>Acompanha a divisão da Matilde.</i>	

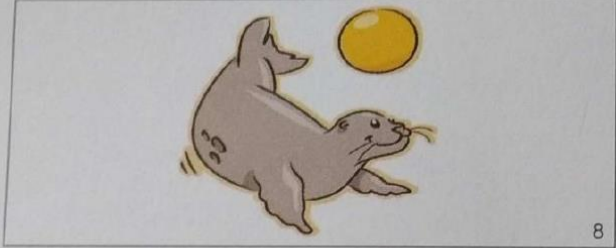
Luís		
Daniela Oliveira	<i>E se for (nome da educadora)?</i>	
Matilde Lisboa Marcelo Sousa	<i>Dois bocadinhos</i>	Identifica o número de sílabas do nome
Repetição com vários nomes presentes na instituição, nomeadamente das auxiliares, educadoras e colegas de sala (recorrendo às palmas). A Matilde tanto contabilizava com os dedos como com as palmas.		
Daniela Oliveira	<i>Cada um vai-se levantar e vai escolher um nome que esteja nos cabides, desta sala e da outra. Vou contar até 5!</i>	
As crianças brincaram com os nomes e dividiram-nos.		
Daniela Oliveira	<i>Agora nos papelinhos com os nomes vamos separar em bocadinhos das palmas.</i>	
		
Ana Silva	<i>O meu nome tem dois bocadinhos por isso tenho que fazer dois traços!</i>	Quantifica corretamente as sílabas do nome e utiliza os dois traços como sendo o número de sílabas.
Eva Lisboa	<i>O meu é o É sozinho e depois outras letras para fazer os dois bocadinhos.</i>	Identifica o som da letra <e> e Quantifica corretamente as sílabas do nome e utiliza os dois traços como sendo o número de sílabas.
Marcelo Sousa	<i>O meu vai ficar com três bocadinhos com letras.</i>	Dividiu corretamente a palavra identificando as três sílabas
Camila Luís	<i>Vou fazer três riscos. São os das palmas.</i>	Quantifica corretamente as sílabas do nome e utiliza os dois traços como sendo o número de sílabas.
Matilde Lisboa	<i>Eu também vou fazer os três traços como a Camila, no meu nome.</i>	Quantifica corretamente as sílabas do nome e utiliza os dois traços como sendo o número de sílabas

ANEXO 13 – PROPOSTA N.º 6 – CARTÕES SUPRESSÃO INICIAL

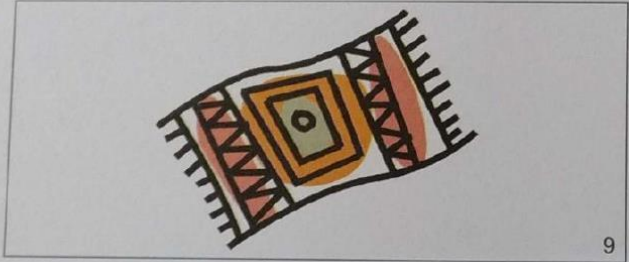




7



8



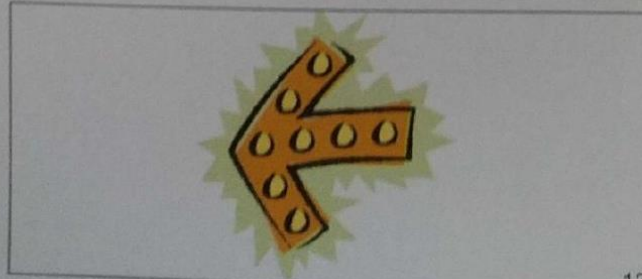
9



10



11



12



13



14

SUPRESSÃO DA SÍLABA INICIAL

Instruções: Pede-se à criança para nomear as figuras representadas nos dois itens de exemplo. Tal como anteriormente explica-se que esses itens servem para explicar jogo que se vai propôr. Depois procede-se à explicitação das regras do jogo, nos seguintes moldes: “O jogo é assim, para cada palavra que está no desenho vamos tirar o primeiro bocadinho e dizer o que fica. Vamos jogar primeiro com a palavra ‘nota’. Diz-me qual é o primeiro bocadinho da palavra”. No caso da criança não ser capaz de indicar a primeira sílaba, o experimenter deverá demonstrar que a primeira sílaba é ‘no’. Posteriormente solicita à criança para encontrar o que fica da palavra depois de extraída o bocadinho ‘no’. Se a criança não for capaz de efectuar a operação de supressão o experimenter deve modelar essa operação. Este procedimento deve ser repetido com o segundo exemplo. Seguidamente deve-se informar a criança que se vai começar a jogar a sério. Neste contexto é importante que se assegure que a criança é capaz de identificar todas as figuras representadas e para cada item efectua-se a seguinte questão: “O que é que fica da palavra se tirarmos o primeiro bocadinho”.

Material: cartões com os seguintes desenhos apresentados:

Exemplos: a) nota
b) ameixa

Itens	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	

ANEXO 15 – CARTÕES DE CLASSIFICAÇÃO COM BASE NA SÍLABA INICIAL





7



8



9



10



11



12



ANEXO 16 – PROPOSTA N.º 5 – GRELHA DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Palavras	Nome da Criança						Total
	Ana Silva	Camila Luís	Eva Lisboa	Kyara Real	Marcelo Sousa	Matilde Afonso	
avó	1	1	0	1	1	1	5
ovelha	0	1	1	0	0	1	3
rádio	1	1	0	0	1	1	4
morango	0	0	0	0	1	0	1
gorila	0	0	1	0	1	0	2
vela	0	1	0	0	0	1	2
caneta	1	0	1	0	1	0	3
foca	0	1	0	1	0	1	3
tapete	1	0	1	0	0	0	2
pássaro	1	0	1	0	1	0	3
boca	1	1	0	0	0	1	3
seta	1	1	0	0	1	1	4
laço	1	1	1	0	0	1	4
dedal	1	1	1	1	1	1	6
Total	9	9	7	3	8	9	45

ANEXO 17 – PROPOSTA N.º 6 – GRELHA DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS –
SEGMENTAÇÃO SILÁBICA

Palavra	Nome da Criança			
	Ana Silva	Camila Luís	Marcelo Sousa	Matilde Afonso
bacalhau	2	1	0	0
erva	0	0	1	1
brinquedo	1	1	0	0
máscara	0	0	1	1
lápiz	1	1	0	0
mão	0	0	0	1
Total	4	3	2	3

ANEXO 18 – PROPOSTA N.º 6 – GRELHA DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS –
IDENTIFICAÇÃO DA SÍLABA IGUAL EM POSIÇÃO INICIAL – COM APOIO DE IMAGENS

Palavra	Nome da Criança			
	Ana Silva	Camila Luís	Marcelo Sousa	Matilde Afonso
árvore				1
arco-íris				1
arco		1		
harpa				
anjo		0		0
agulha				
osso	1			
ovo		1		
olho		1		
abelha	1			1
agulha			1	1
anel		1		
Total	2	4	1	4

ANEXO 19 – PROPOSTA N.º 6 – GRELHA DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS – IDENTIFICAÇÃO DA SÍLABA IGUAL EM POSIÇÃO INICIAL – SEM APOIO DE IMAGENS

Palavra	Nome da Criança			
	Ana Silva	Camila Luís	Marcelo Sousa	Matilde Afonso
melga			1	
mesmo	1			
Melgaço	1			
melro		1		
melado		1		
marmelo		1		
pastilha		1		
pássaro			1	
pão			1	
partir			1	
pastelaria			1	
pastor	1			
circo				1
cinto		0		
circular		1		
suspiro			0	
círculo			0	
cesto			1	
Total	3	5	6	1