



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Tema:

“A avaliação do desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 5 anos”

Adriana da Conceição Costa Ferreira Filipe

Orientadora

Professora Doutora Teresa Gonçalves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Teresa Gonçalves, Professora-Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Junho 2014

Dedicatória

Ao meu filho, ao meu marido e aos meus pais.

Agradecimentos

Ao terminar esta etapa da minha vida, que foi tão desejada tanto a nível pessoal como profissional sinto-me muito feliz. Mas, a conclusão da mesma só foi possível com o apoio e a ajuda de várias pessoas, a quem pretendo agora agradecer de forma carinhosa.

Começo por agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Teresa Gonçalves, que desde logo se mostrou disponível para me ajudar, apoiar e orientar na área que escolhi investigar. Agradeço toda a sua disponibilidade, empenho e colaboração, todos os seus conselhos, críticas e sugestões transmitidos ao longo de toda a elaboração deste trabalho.

Aos professores cooperantes, Professor António Pais e Professora Maria José Infante, que me acompanharam e me ajudaram a crescer e a evoluir como futura Educadora/Professora, por todos os ensinamentos transmitidos e pela sua insistência até mesmo nos momentos mais difíceis.

À Educadora Helena Antunes e à Professora Sara Vieira, pelos conselhos, pelas aprendizagens que me permitiram alcançar, pelo apoio e amizade ao longo de ambas as práticas supervisionadas.

Às crianças da sala 3 do Jardim de Infância Quinta das Violetas e às crianças do 3º ano da Escola Básica do 1º Ciclo do Valongo, por todas as vivências partilhadas, bem como pelo carinho e amizade construídos.

Ao meu par pedagógico, Joana Alves, pelos momentos de cansaço, de aperto, mas também pela amizade, pelo apoio e pela entajuda.

Às minhas colegas de curso, pelo carinho para comigo e para com o meu filho:

À Alice Alves, pela amizade, pela disponibilidade e pela entajuda ao longo destes cinco anos, pelo apoio individualizado;

À Fernanda Cardoso, pela sua forma de ser, pela amizade, pelas partilhas mútuas, pela companhia e preocupação até mesmo durante a noite pelas mais diversas razões, pelas confidências, pela empatia e pelas tão desejadas vitórias alcançadas nesta fase da nossa vida;

À Ilda Condeixa, pela companhia durante as viagens partilhadas, pela amizade;

À Mariana Santos e à Ana Isabel Afonso, pela amizade, pelo companheirismo e pela ajuda durante a licenciatura;

À Tânia Marques, que apesar de ter entrado na minha vida de estudante mais tarde, foi também uma boa amiga e companheira.

Aos professores e a alguns funcionários, que me ajudaram durante e após a minha gravidez, permitindo que o meu filho pudesse estar em algumas aulas, ou que disponibilizaram o seu tempo para cuidar dele enquanto eu assistia às mesmas, pela

sua disponibilidade. À Paulinha da biblioteca, local onde tantas vezes alimentei o meu filho e lhe mudei a fralda, pela sua dedicação e interesse.

À D. Lurdes, antiga colega de trabalho que me ajudou muito, facilitando-me o horário de trabalho, pela sua disponibilidade, compreensão e sabedoria.

Agradeço, igualmente, a todos os meus amigos que sempre me incentivaram e me deram força para não desistir, nos momentos de maior ansiedade.

Em último lugar, mas não menos importante, um obrigado muito especial à minha família por todo o amor, força e segurança transmitidos. Em primeiro lugar agradeço ao meu marido, João Filipe, pela sua compreensão e paciência, pelo apoio dado a todos os níveis, por estar sempre presente, pelo seu amor incondicional, pela confiança depositada, por ter acreditado nas minhas capacidades e ainda por ter sido em alguns momentos, pai e mãe do nosso filho. Ao meu filho, Afonso, que fez parte de todo este meu percurso, tendo inclusive vivido alguns momentos académicos, por ter sido o bebé e a criança que foi e que é, calma, saudável e bem-disposta, permitindo assim que fosse possível conciliar a vida de estudante trabalhadora com a vida de mãe, de família e de casa. Aos meus pais, Diamantino e Graziela Ferreira, pela educação que me deram, por sempre acreditaram em mim e pela confiança depositada no meu futuro, pela preocupação para comigo e com a minha família, por estarem sempre presentes e disponíveis para tratar e cuidar do meu filho, quando a falta de tempo não mo permitia. À minha mãe, por ter deixado várias vezes o seu trabalho para me acompanhar em tantas e tantas viagens, para cuidar do meu filho para que este pudesse estar próximo de mim, enquanto eu cumpria as minhas responsabilidades académicas. Ao meu irmão, Ricardo, que sempre disse que eu era capaz, e à sua esposa Marina, e que apesar de estarem longe, acompanharam de forma dedicada este meu percurso, dando-me sempre que necessário algumas palavras de conforto para o concluir com sucesso. À minha sogra, Conceição, pela preocupação e apoio. Aos meus cunhados, Luísa e Daniel e ao meu sobrinho Daniel pelo acompanhamento que sempre manifestaram. À minha restante família, que de alguma forma também contribuiu para que eu pudesse concretizar este meu sonho.

A todos eles o meu sincero e MUITO OBRIGADO.

Resumo

A redação deste Relatório de Estágio ocorreu na etapa final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e teve como tema de investigação a “Avaliação do desenvolvimento da consciência fonológica em crianças da Educação Pré-Escolar (5 anos)”.

O estudo de campo que levámos a cabo pretendeu responder às seguintes perguntas de investigação: existe um nível homogêneo de desenvolvimento da consciência fonológica em todas as crianças da sala, onde foi realizada a Prática Supervisionada? Especificamente, qual o grau de desenvolvimento da consciência fonológica em cada uma das crianças da amostra selecionada?

A Prática Supervisionada que realizámos na Educação Pré-escolar permitiu-nos conhecer melhor a população em estudo, as competências linguísticas desta faixa etária e o grupo-turma com o qual trabalhámos. Através do contato direto com esta turma, apercebemo-nos que algumas crianças têm uma competência linguística mais desenvolvida que outras e que a Educadora-Cooperante já implementava alguns tipos de atividades de desenvolvimento da consciência fonológica.

Esta investigação é de carácter qualitativo, preponderantemente descritiva, tendo sido utilizada uma amostra de conveniência de seis crianças, com 5 anos de idade, pertencentes à turma onde se realizou a Prática. Os objetivos gerais foram: identificar o nível de desenvolvimento de consciência fonológica das crianças da turma e conceber e implementar atividades que permitissem avaliar o grau de desenvolvimento da consciência fonológica das crianças observadas. Os objetivos específicos foram: avaliar a consciência da palavra; avaliar a consciência silábica e avaliar a consciência fonémica ou segmental.

Para atingir os objetivos referidos, foram aplicadas às crianças da amostra sete tipos de atividades diferentes: de segmentação oral de três frases, de segmentação escrita de três frases, de contagem oral de sílabas na palavra, de deslocação de sílaba na palavra, de identificação de rimas, de síntese/reconstrução de uma palavra (encontrar palavras a partir de sílabas pronunciadas separadamente) e de avaliação de consciência fonémica (fonemas iniciais e finais idênticos). A recolha de dados feita neste estudo baseou-se nas produções das crianças relativamente às atividades propostas, nas notas de campo tiradas pelo investigador e em algumas fotografias.

A realização da Prática Supervisionada, em conjunto com a implementação desta investigação, foram-nos muito úteis e enriquecedoras, na medida em que nos permitiram perceber a importância de o Educador ser também um investigador, pois é através da investigação que encontramos respostas e soluções para os problemas detetados.

Palavras-chave

Consciência fonológica; Educação Pré-Escolar; desenvolvimento linguístico.

Abstract

The report was prepared on the academic outcome of the internship of the Master's Degree in Pre-School and Primary School Education, School of Education, Polytechnic Institute of Castelo Branco. The subject matter of the investigation was "Assessing Phonological Awareness in Preschool Children (5-year-old children)".

The study was carried out on a sample group of preschool children. The primary research question for this study is: is there a uniform pattern of phonological awareness in all the children in the room where the supervised practice was held? The subsidiary question is: what is the level of phonological awareness in each child of the selected sample?

The supervised practice held in preschool education enabled us to better understand the population study, the language skills of this age group and the specific class with which we worked. Through direct contact with the group we have found that some children have more developed language skills than others. The Educator also played an important role in the development of phonological awareness, as she had already used some activities to develop these specific skills.

The study is a qualitative, mainly descriptive study based on the individual performance of six children aged 5 years. They were part of the same class where the supervised practice was held. The overall objectives were to identify the level of phonological awareness of the group; to design and develop tasks in order to measure phonological awareness of the children observed. The specific objectives were to assess word awareness, syllable awareness and phonemic awareness within the same group of children.

In order to achieve those goals, children were tested over the course of the supervised practice on a range of phonological awareness tasks. Seven activities measuring different points were used - oral segmentation of three sentences; written segmentation of three sentences; syllable completion; syllable manipulation; rhyme matching; synthesis/reconstruction of a word (collecting words that have the same syllables pronounced separately); assessment of phonemic awareness (initial- and final-phoneme matching). Data were analysed by comparing the performance of the different children in the different activities. Written notes and photographs were also used.

Learning from supervised practice is a useful and vital component of our own education and training as workers and researchers. Through regular research, we find the answers and the solutions to the problems detected.

Keywords

Phonological awareness; Pre-school Education; language development.

Índice geral

Índice de figuras	XV
Lista de tabelas	XVII
Introdução	1
1. Contextualização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar/Jardim de Infância	3
a) Caracterização do meio envolvente, do Jardim de Infância e do Grupo	3
b) Modelo Pedagógico da Prática Supervisionada	8
2. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar/Jardim de Infância	10
a) Prática Supervisionada e reflexão sobre o trabalho realizado.....	10
3. A Investigação.....	25
3.1. Enquadramento teórico	25
a) O desenvolvimento da competência linguística.....	26
b) O conceito de consciência fonológica e fases de desenvolvimento da mesma	30
c) Relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o desenvolvimento da competência decifratória	34
d) Linhas de atuação do Educador de Infância para potenciar o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças	38
3.2. Estrutura da Investigação.....	41
a) Temática e tipo de investigação / metodologia de investigação	41
b) Objetivos gerais e específicos e interesse do estudo.....	44
c) População / amostra	45
d) Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	47
e) Metodologia de análise dos dados	51
4. Resultados e Análise dos Dados	54
4.1. Análise dos Resultados por Atividade	55
4.2. Análise dos Resultados por Sujeito.....	73
5. Reflexões e considerações finais.....	83
Referências bibliográficas	87
Anexos.....	89

Anexo A – Exemplo de Grelha de Planificação Semanal.....	90
Anexo B – Exemplo de Grelha de Planificação Diária	95
Anexo C – Exemplo de Planificação Semanal – 7ª semana.....	100
Anexo D – Exemplo de Planificação Diária – 11-12-2013	108
Anexo E – Exemplo de Planificação Semanal – 10ª semana.....	114
Anexo F – Exemplo de Planificação Diária – 13-01-2014.....	123
Anexo G – Atividade de segmentação oral de três frases	130
Anexo H – Atividade de segmentação escrita de três frases	132
Anexo I – Atividade de contagem oral de sílabas na palavra	134
Anexo J – Atividade de deslocação de sílaba na palavra	136
Anexo K – Atividade de identificação de rimas	138
Anexo L – Atividade de síntese/reconstrução de uma palavra (encontrar palavras a partir de sílabas pronunciadas separadamente)	140
Anexo M – Atividade de avaliação de consciência fonémica (fonemas iniciais e finais idênticos)	142
Anexo N – Produções das Crianças Atividade 2 – Segmentação escrita de três frases.....	146
Anexo O – Produções das Crianças Atividade 5 – Identificação de rimas.....	153
Anexo P – Questionário à Educadora Cooperante.....	160

Índice de figuras

Figura 1.1 - Idade das crianças.....	4
Figura 1.2 - Número de crianças que frequentam a instituição e a sala pela primeira vez.....	5
Figura 1.3 - Atuais instalações do Jardim de Infância	7
Figura 1.4 - Sala de acolhimento	7
Figura 1.5 - Ginásio polivalente	7
Figura 1.6 - Refeitório.....	7
Figura 1.7 - Pátio exterior	7
Figura 2.1 - Distribuição da Prática Supervisionada.....	11
Figura 4.1.1 - Exemplo da atividade 2 - Sujeito 2.....	58
Figura 4.1.2 - Exemplo da atividade 2 - Sujeito 4.....	59
Figura 4.1.3 - Exemplo da atividade 2 - Sujeito.....	59
Figura 4.1.4 - Exemplo da atividade 5 - Sujeito 2.....	66
Figura 4.1.5 - Exemplo da atividade 5 - Sujeito 6.....	66
Figura 4.1.6 - Exemplo da atividade 5 - Sujeito 1.....	67
Figura 4.1.7 - Exemplo da atividade 5 - Sujeito 3.....	67
Figura 4.1.8 - Exemplo da atividade 5 - Sujeito 5.....	67

Lista de tabelas

Tabela 1.1 – Áreas de Conteúdo.....	8
Tabela 3.1.1 - Marcos no desenvolvimento da discriminação da fala (adaptado de Sim-Sim, 1998).....	31
Tabela 3.1.2 - Marcos no desenvolvimento da produção fonológica (adaptado de Sim-Sim, 1998).....	32
Tabela 3.1.3 - Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem (adaptado de Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008).....	33
Tabela 4.1.1 - Resultados da Atividade 1.....	56
Tabela 4.1.2 - Resultados da Atividade 2.....	57
Tabela 4.1.3 - Resultados da Atividade 3.....	61
Tabela 4.1.4 - Resultados da atividade 4.....	63
Tabela 4.1.5 - Resultados da atividade 5.....	66
Tabela 4.1.6 - Resultados da atividade 6.....	68
Tabela 4.1.7 - Resultados da atividade 7.....	71
Tabela 4.2.1 - Apreciação final das respostas corretas dos sujeitos em todas as atividades.....	74
Tabela 4.2.2 - Análise das categorias adquiridas e não adquiridas pelo sujeito 1.....	75
Tabela 4.2.3 - Análise das categorias adquiridas e não adquiridas pelo sujeito 2.....	76
Tabela 4.2.4 - Análise das categorias adquiridas e não adquiridas pelo sujeito 3.....	77
Tabela 4.2.5 - Análise das categorias adquiridas e não adquiridas pelo sujeito 4.....	78
Tabela 4.2.6 - Análise das categorias adquiridas e não adquiridas pelo sujeito 5.....	79
Tabela 4.2.7 - Análise das categorias adquiridas e não adquiridas pelo sujeito 6.....	80

Introdução

A elaboração do presente Relatório de Estágio vem no seguimento da conclusão da componente curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. A Prática Supervisionada (adiante designada por Prática) foi realizada na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Como a investigação que levámos a cabo decorreu durante a Prática em Educação Pré-Escolar, apenas faremos o Relatório de Estágio desta mesma Prática.

Assim, numa primeira parte descreveremos o trabalho pedagógico realizado durante a Prática em Educação Pré-Escolar e, numa segunda parte, apresentaremos detalhadamente a investigação feita.

A Prática e a investigação realizaram-se no Jardim de Infância Quinta das Violetas, de 14 de outubro de 2013 até 30 de janeiro de 2014, tendo a segunda como tema: “A avaliação do desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 5 anos”. A escolha desta temática deveu-se à correlação que a investigação mais recente nesta área tem vindo a estabelecer entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a facilidade ou a dificuldade em aprender a ler no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na literatura mais atualizada sobre este tema é referido que as crianças, em idade pré-escolar, com uma consciência fonológica bem desenvolvida têm uma maior probabilidade de se tornarem bons leitores. Assim, é crucial apostar numa intervenção precoce, de modo que todas as crianças desenvolvam o mais possível esta consciência, para aumentarem a probabilidade de se tornarem melhores leitores e, conseqüentemente, de obterem maior sucesso escolar.

Para desenvolver a consciência fonológica em todas as crianças, os Educadores/Professores devem conhecer um pouco acerca da estrutura da língua, especificamente da fonologia.

Para Adams (2008):

“A fonologia é o estudo das regras inconscientes que comandam a produção de sons da fala. A fonética, por sua vez, é o estudo da forma como os sons da fala são articulados, e a fónica é o sistema pelo qual os símbolos representam sons em um sistema de escrita alfabético” (p. 21).

Este estudo tem como objetivos gerais: identificar o nível de desenvolvimento de consciência fonológica das crianças da turma e conceber e implementar atividades que permitam avaliar o grau de desenvolvimento da consciência fonológica das crianças observadas. Em relação aos objetivos específicos iremos avaliar a consciência da palavra, a consciência silábica e a consciência fonémica ou segmental.

No primeiro capítulo do nosso trabalho, faremos a contextualização da Prática em Educação Pré-Escolar/Jardim de Infância, começando pela caracterização da

instituição, do meio envolvente e do grupo, apresentando o Modelo Pedagógico da Prática utilizado.

O segundo capítulo será reservado para detalhar o Desenvolvimento da Prática, onde constará um esquema geral da forma como esta foi distribuída no tempo. Será feita uma descrição muito sucinta de cada semana de Estágio e uma reflexão crítica sobre os aspetos mais positivos e sobre os menos bem conseguidos.

Quanto ao terceiro capítulo, este estará dividido em dois momentos. No primeiro será feito um enquadramento teórico do tema em estudo, abordando em primeiro lugar o desenvolvimento da competência linguística, nomeadamente as competências fonológica, morfológica, lexical, semântica, sintática, textual e pragmática. O conceito de consciência fonológica também irá estar presente neste primeiro momento, bem como as fases da mesma, e a relação que existe entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o desenvolvimento da competência decifratória, não esquecendo qual a importância e qual o caminho a seguir pelo Educador de Infância de forma a potenciar o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças.

O segundo momento diz respeito à estrutura da investigação, abordando a sua temática, o tipo de investigação e a metodologia adotada, os objetivos gerais e específicos do estudo, bem como o interesse e a importância do mesmo. É também referida qual a população/amostra envolvida, caracterizando os sujeitos participantes. Mencionaremos também os instrumentos e as técnicas de recolha de dados que foram utilizados, as atividades que foram propostas às crianças, referindo a metodologia adotada na análise dos dados.

No quarto capítulo apresentar-se-ão os resultados e o tratamento e análise dos dados obtidos na investigação. Este capítulo estará dividido em dois pontos, no primeiro iremos fazer uma análise dos resultados por atividade, confrontando os mesmos com os de outros investigadores nesta área e, no segundo ponto faremos uma análise dos resultados por sujeito.

Para terminar, no quinto e último capítulo deste Relatório irá ser feita uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo desta investigação, apontando as suas principais limitações e apresentar-se-ão algumas sugestões para futuras investigações no âmbito da temática abordada.

“Para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna. Para além do contexto familiar, o ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 29).

1. Contextualização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar/Jardim de Infância

a) Caracterização do meio envolvente, do Jardim de Infância e do Grupo

O Jardim de Infância Quinta das Violetas está localizado numa zona aparentemente calma da cidade de Castelo Branco, sendo este bairro uma zona habitacional onde podemos encontrar algumas vivendas e prédios de construção recente. Em frente ao Jardim de Infância estão situadas três Residências de estudantes, pertencentes ao Instituto Politécnico de Castelo Branco. Ao redor da instituição podemos também encontrar alguns estabelecimentos comerciais, como por exemplo: uma papelaria, um restaurante, um café e uma creche particular, situada no rés-do-chão de um prédio.

É de salientar a existência na rua de variado mobiliário urbano, como por exemplo, um ecoponto e um parque infantil com baloiços e escorrega, localizado num dos lados do Jardim de Infância, onde as crianças podem ir brincar sempre que quiserem.

O Jardim de Infância “Quinta das Violetas” localiza-se na Rua Doutor Francisco Robalo Guedes, na cidade de Castelo Branco, e está integrado no Agrupamento das Escolas Afonso de Paiva.

Foi criado em 1982, com a designação de Jardim de Infância Oficial Nº2. Inicialmente instalado na Escola do Magistério Primário era constituído apenas por duas salas, abrindo depois uma terceira.

Foi transferido no ano letivo 1993/94 para um edifício situado na zona antiga dentro das Muralhas do Castelo.

Depois, em 1997/98, a instituição volta a mudar para um edifício novo, construído de raiz, ao lado do Centro de Saúde e junto ao Hospital Amato Lusitano. Começou por abrir com apenas três salas de atividades, situação que se modificou a partir do ano de 2000, passando a funcionar com seis salas, devido à criação da Componente Social de Apoio às Famílias.

Atualmente, o Jardim de Infância “Quinta das Violetas” encontra-se a funcionar, com novas instalações junto às Residências de estudantes.

Esta instituição tem cinco salas de atividades pelas quais estão distribuídas cerca de 100 crianças e funciona das sete horas e quarenta minutos às dezoito horas e trinta minutos.

No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição conta com cinco Educadoras titulares, sendo que uma delas acumula o cargo de coordenadora da mesma. O Jardim tem ainda duas Educadoras que se dedicam ao apoio educativo e cinco assistentes operacionais que dão apoio às cinco salas e asseguram todos os serviços necessários ao bom funcionamento da instituição, desde a limpeza até ao refeitório. Os profissionais das Atividades Extra Curriculares também contribuem para a educação das crianças que frequentam o Jardim de Infância, proporcionando-lhes uma série de atividades, entre as quais: psicomotricidade, expressão musical, judo e inglês, estando inscritas várias crianças nas mesmas, respetivamente, sessenta e quatro, sessenta e três, nove e quinze.

Em relação ao edifício, este tem uma área de 1130 m² e apresenta todas as suas divisões num só piso, facilitando assim o acesso a todas as crianças e pessoas que o utilizam. É constituído por um *hall* de entrada, um corredor, cinco salas de atividades, o gabinete/sala de reunião de Educadoras, duas salas de apoio, duas casas de banho para adultos, uma sala de arrumação de materiais, uma sala de prolongamento de horário, uma casa de banho para as crianças (dividida por sexo feminino e sexo masculino), um refeitório, uma cozinha, uma despensa, uma sala de aquecimento central e da caldeira, uma sala de convívio e uma casa de banho do pessoal auxiliar e, ainda um ginásio.

O grupo da sala 3, sala onde realizámos a Prática, era constituído por 20 crianças, 12 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3, 4 e 5 anos de idade; três crianças com 3 anos, com 4 anos eram sete e com 5 anos de idade existiam dez crianças. No entanto, a partir de janeiro, passou a fazer parte do grupo outra menina de 3 anos de idade. Podemos visualizar esta distribuição no gráfico seguinte.

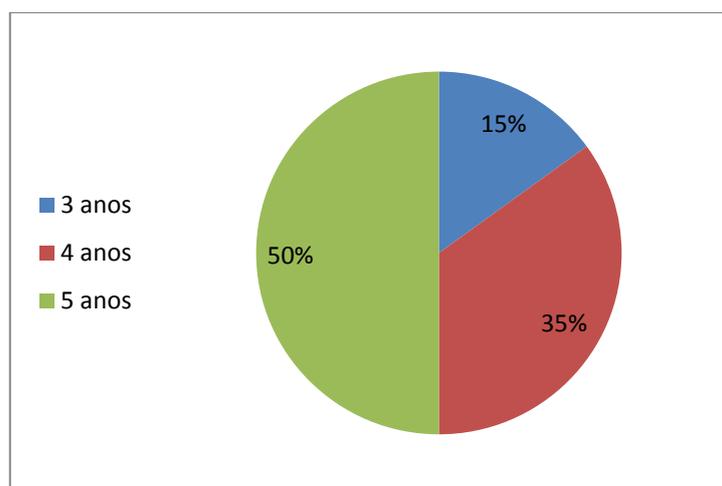


Figura 1.1 - Idade das crianças

Um aspeto importante a referir é que neste grupo estavam integradas duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de 5 anos de idade, mas altura, apenas uma delas frequentava a sala. A outra encontrava-se integrada no grupo de outra sala (sala 4), devido ao facto de ter existido um trabalho iniciado no ano anterior, na referida sala, respeitando assim a continuidade do mesmo.

Para além da componente letiva, algumas das crianças desta sala ainda participam em Atividades Extra Curriculares que o Jardim de Infância Quinta das Violetas lhes proporcionava: sete crianças frequentavam a música, dez a expressão físico motora, uma o inglês e três o judo. Estas atividades proporcionam às crianças diversas experiências, fortalecem a relação e o convívio com as outras crianças do Jardim, ao mesmo tempo que despertam o gosto por outros interesses nas diversas áreas.

Relativamente ao prolongamento que era proporcionado de manhã e à tarde neste estabelecimento, só cinco meninos usufruíam do mesmo nos dois períodos, seis ficavam só de tarde e nove não o frequentavam.

No que diz respeito à refeição do almoço, que era fornecida pela instituição, a maioria do grupo almoçava no Jardim e só uma das crianças ia almoçar a sua casa (a que tem NEE), havendo ainda uma outra que não almoçava dois dias por semana (quinta e sexta feira).

De seguida, referimos algumas situações relacionadas com as crianças que faziam parte deste grupo e que, na nossa opinião, por vezes, podem justificar certos atos e comportamentos manifestados pelas mesmas, referindo também algumas das suas características pessoais.

Assim sendo, no grupo da sala 3 havia cinco crianças pioneiras no Jardim de Infância, duas de 4 anos e três de 3 anos de idade, referindo ainda que doze crianças frequentavam esta sala pela primeira vez, três de 3 anos, duas de 4 anos e sete com 5 anos de idade. A três restantes já frequentavam a instituição em anos anteriores, frequentando sempre esta sala. O gráfico seguinte ilustra o que foi referido anteriormente.

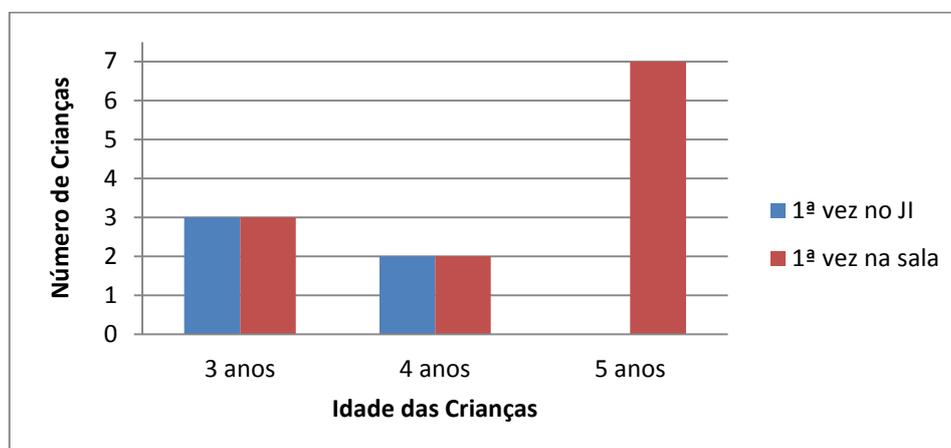


Figura 1.2 - Número de crianças que frequentam a instituição e a sala pela primeira vez

Como já foi referido anteriormente uma das crianças tinha NEE e problemas de saúde, pelo que faltava bastante, não realizando desta forma, muitas das atividades propostas. Quando estava junto dos seus colegas destabilizava muito o grupo em geral, pois não se mantinha sossegada e com atenção.

Uma das crianças de 4 anos de idade que frequentava a sala é de etnia cigana; não respeitava muito as regras do grupo, mas, mesmo sendo o primeiro ano que estava no Jardim, aceitava o que lhe era dito e, por motivo nenhum, era colocada de parte, nem excluída pelos restantes meninos.

Mencionamos ainda que na turma havia duas crianças com pais separados, vivendo uma delas em casa dos avós; quatro que só viam os pais ao fim de semana, por razões que se prendem com os empregos dos progenitores. Existia ainda um outro menino, cujo pai se encontrava no estrangeiro.

Podemos ainda referir que uma das crianças era um pouco rebelde e irrequieta; estes comportamentos podiam-se ter agravado devido a um acidente de trabalho que manteve o seu pai em coma durante algum tempo, num hospital longe de casa, e que, em seguida, resultou numa depressão da mãe, o que ainda no período em que realizámos a Prática se verificava.

Em termos globais o grupo da nossa sala era um grupo heterogéneo, o que por vezes dificultava a realização de tarefas, devido às características próprias de cada idade, bem como o controlo do mesmo, mas por outro lado, este entreadajudava-se e colaborava entre si.

Relativamente às habilitações dos pais das crianças da sala 3, podemos mencionar que na sua maioria possuíam o 12º ano de escolaridade (13), 10 possuíam o 9º ano, 7 eram licenciados e 1 tinha um mestrado, possuindo os restantes o 6º e 7º anos de escolaridade. Encontravam-se de momento 5 pais desempregados.

Apresentamos em seguida algumas imagens da entrada e do interior da instituição onde decorreu a Prática.



Figura 1.3 - Atuais instalações do Jardim de Infância



Figura 1.4 - Sala de acolhimento

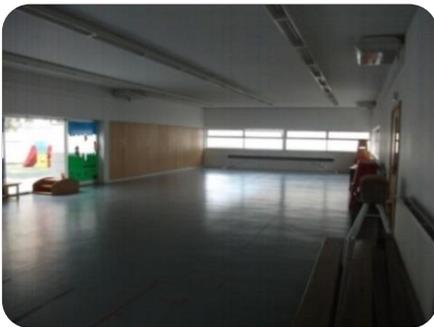


Figura 1.5 - Ginásio polivalente



Figura 1.6 - Refeitório



Figura 1.7 - Pátio exterior



b) Modelo Pedagógico da Prática Supervisionada

O Modelo Pedagógico utilizado para a realização da Prática foi escolhido por nós e pelo nosso par pedagógico, perante uma seleção de vários que nos foram dados a consultar pela Professora Supervisora, fazendo posteriormente algumas alterações e adaptações que achámos necessárias.

Antes de iniciarmos a Prática, a Professora Supervisora forneceu-nos algum material de práticas anteriores, bem como um documento de apoio à realização das planificações que nos acompanhou desde o início até ao final da Prática. Este documento foi elaborado pela mesma e funcionou como apoio na planificação das áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Contém todas áreas de conteúdo a abordar na Educação Pré- Escolar (Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social e Área de Expressão e Comunicação), bem como os conteúdos a tratar e os objetivos a atingir, como podemos confirmar através da tabela que se segue:

Tabela 1.1 - Áreas de Conteúdo

ÁREAS DE CONTEÚDO	
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Meio Social ➤ Meio Físico
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão e Comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Linguagem Oral ➤ Abordagem à Escrita ➤ Expressão Plástica ➤ Expressão Motora ➤ Expressão Dramática ➤ Expressão Musical ➤ Matemática
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Pessoal e Social 	

Depois de todos os pares pedagógicos terem definido a sua grelha de planificação, a Professora Supervisora orientou-nos e auxiliou-nos no preenchimento da mesma, referindo todos os aspetos e pontos importantes que teria de conter, deixando a organização dos mesmos ao nosso critério. Sendo assim, seguem em anexo os Modelos de planificação semanal e diários utilizados durante toda a Prática (Anexos A e B).

No decorrer desta Prática tivemos de elaborar para cada uma das semanas da mesma, uma planificação semanal e quatro planificações diárias, uma correspondente a cada dia da semana (de segunda a quinta feira). Cada planificação continha o tema a trabalhar com as crianças no Jardim durante todo este ano letivo “A Família” e o subtema a explorar em cada uma das semanas, devendo este último estar interligado com o tema integrador.

Ainda, cada planificação possuía uma grelha que englobava todas as áreas exploradas, os conteúdos a trabalhar ao longo de toda a semana e os objetivos que pretendíamos que as crianças adquirissem. A escolha dos conteúdos para o preenchimento da planificação e, conseqüentemente para trabalhar com as crianças era feita em conjunto: par pedagógico e Educadora Cooperante, seguindo o plano anual do Jardim de Infância, articulando todas as atividades ao tema do mesmo. A Educadora deixou-nos bastante à vontade para escolher as atividades e tarefas a propor, dando sempre a sua opinião ou acrescentando algo que achasse necessário para completar as mesmas.

A grelha utilizada para as planificações diárias continha os seguintes itens: as áreas exploradas, os conteúdos trabalhados, as atividades escolhidas por ordem de acontecimento e os materiais necessários para a realização das mesmas. No final de cada planificação diária era descrita a estratégia pretendida para implementar todas as atividades propostas para o dia, bem como os recursos utilizados.

2. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar/Jardim de Infância

a) Prática Supervisionada e reflexão sobre o trabalho realizado

A Prática Supervisionada decorreu, como já foi anteriormente mencionado, no Jardim de Infância Quinta das Violetas, durante catorze semanas, de 14 de outubro de 2013 a 30 de janeiro de 2014. A mesma funcionou de forma intercalada durante as várias semanas, levada a cabo por cada uma das estagiárias do par pedagógico, iniciando-se com duas semanas de observação, onde tivemos oportunidade de conhecer um pouco as crianças, bem como observar o trabalho desenvolvido pela Educadora com as mesmas. Duas das restantes semanas realizaram-se em conjunto. Podemos ter uma ideia da organização temporal da mesma Prática através da observação do esquema que se segue:



Figura 2.1 - Distribuição da Prática Supervisionada

Neste capítulo faremos uma descrição sucinta de como decorreram estas semanas de Prática, fazendo apenas referência às nossas, pois foram nessas que se implementaram as atividades que estiveram em análise. Não faremos referência, desta forma, às semanas que ficaram a cargo do par pedagógico, nem às que se realizaram em grupo, uma vez que não estão ligadas diretamente com a investigação.

O tema integrador explorado durante toda a Prática foi “A Família”, variando os subtemas trabalhados em cada semana (“Os frutos secos do Outono”; “Os membros da Família”; “O Natal”; “A casa e a Família”; “O Inverno”; “O Pinguim”, entre outros).

No decorrer de toda a Prática tentámos entrecruzar o tema anual com os vários subtemas abordados através do planeamento das atividades/tarefas propostas às crianças. Juntamos em anexo duas planificações semanais e duas planificações diárias a título de exemplo (Anexo C, D, E e F).

Todas as manhãs da Prática eram iniciadas da mesma forma, realizando a rotina da manhã: atualização da árvore do tempo e marcação das presenças e faltas dos meninos pelo rei/rainha do dia. As atividades do final das manhãs também eram fixas: estava estabelecida a rotina da higiene, seguindo-se a refeição do almoço.

Sendo assim, passamos a descrever as semanas de trabalho em que realizámos a nossa Prática Supervisionada individualmente, seguindo a mesma estrutura de apresentação e, no final da descrição de cada uma, faremos uma pequena reflexão sobre o trabalho efetuado.

1ª Semana Individual (11 a 14 de novembro de 2014)

✓ Subtema: “*Os frutos secos do Outono*”

1º dia:

Para introduzir o subtema a explorar e como motivação inicial, optámos por dar a ouvir às crianças uma canção que falava exatamente de um desses frutos (castanha), intitulado-se “Uma, duas, três castanhas” (CD-VI Estações do ano, de Edições convite à música). Depois de ouvida a canção duas ou três vezes, a mesma foi reproduzida em conjunto e foi explorada a sua letra.

De seguida, e indo ao encontro do assunto da canção, questionou-se o grupo se não gostariam de fazer um magusto. Esta atividade foi programada pelo Jardim e realizou-se nas imediações do Núcleo Empresarial Regional de Castelo Branco (NERCAB), com todas as crianças que frequentavam a instituição, bem como as Educadoras e as Assistentes Operacionais responsáveis. Deslocámo-nos todos a pé até ao local, cumprindo as normas de circulação e respeitando os cuidados a ter na estrada. Terminado o magusto, regressámos à instituição, onde depois de acalmar um pouco da agitação desta atividade, em grande grupo as crianças pintaram um desenho relativo ao S. Martinho, dia em que nos encontrávamos.

2º dia:

Este dia iniciou-se com o visionamento e a audição de uma história no computador, relacionada com o subtema abordado no dia anterior e que tinha como título “A História da Maria Castanha” (disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=YiLfc9SCuyk>). Em seguida, procedeu-se a um diálogo sobre o assunto tratado na mesma.

Passámos à exploração do fruto castanha, evidenciando as suas características (cor, tamanho,...), explicando também as diferentes formas como esta se poderia consumir. Terminaram com o saborear de castanhas cruas, cozidas e assadas, para diferenciarem cada uma e para falarem das características deste fruto bem como das sensações degustativas. Voltando à história, questionou-se o grupo sobre quem era a personagem principal (Maria Castanha), solicitando-lhes que decorassem a cara e pés da mesma, previamente desenhados numa folha. Antes de iniciarem esta tarefa dividiram oralmente a palavra “castanha” em sílabas, todos em conjunto.

3º dia:

Começámos por mostrar três frutos secos desta época: amêndoa, avelã e bolota, questionando-os acerca dos seus nomes. Explorámos cada um em particular, ao mesmo tempo que identificámos algumas semelhanças entre eles (cor, frutos da mesma época,...).

Passámos a outra atividade, realizando em grande grupo, a divisão silábica dos nomes desses frutos, oralmente, com o auxílio de palmas.

Depois de explorados os frutos secos, sugeriu-se às crianças a formação de uma flor com os mesmos, utilizando amêndoa laminada (pétalas) e metades de avelãs (botão da flor), terminando a mesma com o desenho e pintura a lápis de cor do caule e das folhas. Este trabalho realizou-se numa folha colorida que foi posteriormente colada numa folha branca com o título “A amêndoa e a avelã”. Esta tarefa foi efetuada apenas por uma parte da turma, enquanto os restantes personalizaram bolotas, pintando a parte de cima (chapéu) com tintas e decorando a cara com marcador. Quando os dois grupos terminaram, trocaram entre si (para que todos pudessem realizar as duas atividades, embora em momentos diferentes) e, em seguida, jogaram com alguns jogos de mesa que se encontravam na sala.

4º dia:

Questionou-se os meninos se conheciam mais algum fruto seco, para além dos que já tinham sido abordados ao longo da semana, ao mesmo tempo que se fez passar pelos mesmos algumas nozes, de modo que estes as explorassem e, em conjunto, refletissem sobre as características do fruto (cor, tamanho, forma, ...).

Propôs-se a formação de uma tartaruga com metades da casca de uma noz e pedacinhos de cartolina de Eva, para fazer as patas e a cabeça da mesma, sendo que as últimas já estavam previamente recortadas. Concluídas todas as tartarugas, relembrou-se em grande grupo os frutos trabalhados ao longo da semana, lançando mais um desafio. Este consistia no preenchimento de um cartaz em cartolina sobre os frutos do Outono. Esta tarefa tinha como objetivo abordar a escrita, transcrevendo os nomes dos frutos trabalhados. Foram distribuídos cartões em cartolina com as suas letras, tendo sido as mesmas recortadas de revistas e panfletos de publicidade. As

crianças tiveram que compor as palavras a partir das letras fornecidas. Depois de explicado o procedimento, agrupámos as crianças em grupos de quatro elementos, entregando-lhes os cartões com as letras de cada um dos frutos e um cartão onde estava escrito o nome do respetivo fruto. Cada grupo compôs o nome de um fruto. No decorrer de toda esta atividade auxiliámos os meninos, pois tratava-se de uma tarefa difícil e não conseguiram concluí-la sozinhos.

Reflexão sobre a 1ª Semana Individual

Depois de terminada a primeira semana de Prática no Jardim de Infância Quinta das Violetas, constatei que era aquilo que realmente pretendia fazer no futuro, como profissional de educação, pois senti-me muito bem e contente por estar junto das crianças, apesar de ter a noção que estava bastante nervosa e ansiosa temendo algum imprevisto que eu não soubesse resolver. A primeira semana individual foi, pois, muito proveitosa e correu bem, dado que as crianças assimilaram os conteúdos trabalhados. O subtema a trabalhar era de fácil compreensão e, por isso mesmo, prepararam-se várias atividades para o explorar, tentando sempre motivar os meninos para a realização das tarefas. A maior dificuldade sentida foi em controlar o grupo e manter o silêncio no momento da realização das tarefas. A razão para que isso possa ter acontecido pode ter sido pelo facto de este grupo ser heterogéneo o que, por vezes, dificultou bastante o trabalho.

2ª Semana Individual (25 a 28 de novembro de 2014)

- ✓ Subtema: *“Os membros da Família”*

1º dia:

Decidimos iniciar este dia de forma diferente de todos os outros. Assim, como motivação inicial, no âmbito da expressão dramática, escolhemos dramatizar uma breve história da autoria da aluna estagiária e que se intitulava “A Família Plim”, recorrendo à utilização de fantoches e do fantocheiro. Terminada a dramatização, trabalhou-se a comunicação oral, pelo que se iniciou um diálogo com as crianças de forma a explorarmos o assunto da história, remetendo para o tema Família. Em seguida, trabalhamos a expressão plástica e pedimos que fizessem um desenho temático, subordinado ao tema: “A minha Família...”.

Depois de terminado o desenho demos início a outra atividade, que foi sendo realizada ao longo de toda a semana, uma árvore genealógica individual. Para isso distribuiu-se por todas as crianças uma árvore desenhada em folha A3 e uma folha A4 com duas figuras geométricas diferentes (1 triângulo e 2 círculos). Neste primeiro dia as crianças desenharam-se a elas próprias dentro do triângulo e os seus irmãos (se os tivessem) nos círculos, passando depois para a picotagem das figuras geométricas e

colagem das mesmas na sua árvore genealógica. Antes da realização desta tarefa explicou-se o que é e no que consiste uma árvore genealógica, mostrando exemplos de algumas.

2º dia:

Esta manhã foi iniciada com um diálogo com as crianças sobre o tema abordado no dia anterior: a “Família”, introduzindo assim duas histórias, “A Minha Mãe” e “O Meu Pai” (autor e ilustrador: Anthony Browne; Editora: Editorial Caminho, 2008). Leu-se em primeiro lugar a história “A Minha Mãe”, procedendo de seguida à exploração da mesma através das ilustrações e do texto. Realizou-se o mesmo processo para a outra história. Após a exploração das duas histórias, trabalhámos a comunicação oral e cada uma das crianças descreveu o seu pai e a sua mãe.

Passámos à realização da atividade de expressão plástica programada para este dia, distribuindo por todas as crianças uma folha A4, onde estavam desenhados 2 quadrados, local onde desenharam os seus pais. Depois de desenhados e pintados, picotaram e colaram os dois quadrados no respetivo lugar na árvore genealógica iniciada no dia anterior.

3º dia:

Iniciámos este dia relembrando o assunto tratado nos dias anteriores (“Família”) e, como já se falou dos pais, falámos dos avós e da sua importância na Família, pois por vezes eles passam mais tempo com as crianças do que os próprios pais. Os avós cuidam das crianças, vão buscá-las à escola, brincam com elas e até lhes contam histórias, etc. De modo, a reforçar esta ideia e a trabalhar a leitura leu-se a história “A Avó e Eu” (autor: Maria Teresa Maia Gonzalez; ilustrador: Fátima Afonso), que fala sobre as diferentes tipos de avós, bem como tudo o que elas fazem no seu dia-a-dia.

Em seguida, as crianças desenharam os seus avós para terminarem a sua árvore genealógica. Para isso, distribuámos a cada criança uma folha A4 com 4 retângulos desenhados. Elas desenharam e pintaram os seus avós e depois picotaram as figuras, colando as mesmas no respetivo lugar na árvore.

Finalizada a atividade da árvore genealógica individual, explorou-se uma lengalenga sobre as avós; esta tinha como título “Avozinha” (autora: Lourdes Custódio, 2002) e estava escrita numa cartolina. A mesma foi lida integralmente em voz alta, de forma a todos conseguirem ouvir e depois verso a verso para que as crianças os repetissem em grande grupo.

4º dia:

Como motivação para este dia, escolhemos a audição de uma canção, que se intitulava “Fui de visita à minha tia a Marrocos” (CD -Leopoldina- Missão Sorriso, 2010). Esta escolha deveu-se a este dia ter sido reservado para a família mais alargada (tios, primos,..), a qual, por vezes, se encontra a morar noutros países, ou em locais distantes. Ouviu-se a canção duas vezes e depois em conjunto cantámos a mesma. Em seguida, dialogámos sobre os tios e primos das crianças, explicando a relação de parentesco destes com os nossos pais.

Propusemos posteriormente a elaboração de um cartaz que simbolizasse a Família. Para isso, mostrou-se às crianças o desenho de três bonecos (estes representavam o pai, a mãe e a criança) e uma caixa onde estavam vários tipos de materiais (pedaços de tecidos, cartolina, lã de várias cores, botões, rafia,...), explicando-lhes que os mesmos podiam servir para os decorar. Assim, enquanto alguns meninos brincavam nos cantinhos da sala, os restantes começaram a decorar os bonecos; depois trocaram. A atividade terminou com a legendagem do cartaz e a sua afixação na parede da sala.

Reflexão da 2ª Semana Individual

Escolhi a dramatização de uma história como forma de introduzir o subtema a explorar ao longo de toda a semana. As crianças adoraram e ficaram boquiabertas com os fantoches e com o fantocheiro, mantendo-se em silêncio e com muita atenção desde o início até ao final da dramatização.

Ao planificar as atividades para a semana, pensei em colocar as crianças a dramatizar a história, mas como esta era a primeira vez que estávamos a trabalhar esta área (Área da Expressão Dramática), com o grupo tive receio das suas reações e, por essa mesma razão, decidi ser eu a introduzir a mesma. Finalizada a dramatização incentivei as crianças a experimentar, com a ajuda da Educadora.

Por um lado, tive medo de arriscar e pensei que as crianças não fossem capazes de dramatizar a história mas, por outro lado, como futura Educadora de Infância tenho a noção que estou ali para incentivar e motivar as crianças na realização de todo o tipo de atividades e tarefas, auxiliando-as, pois só experimentando e fazendo é que elas aprendem, têm contato e resolvem as diferentes situações com que se vão deparando ao longo das suas vidas, sem ter medo ou receio de errar. O mesmo defende Paulo Freire, citado por Fernanda de Souza Reis Deprá (Deprá, 2014), quando diz que "o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo", ou seja, o Educador deve preparar as atividades, de modo a que seja as crianças a fazê-las e não ele. Sendo assim, o papel do Educador nas suas intervenções é o de estimular, observar e mediar, criando situações de aprendizagem significativa para as crianças.

A escolha dos títulos utilizados durante as atividades desta semana deveu-se ao facto de, na minha opinião, os mesmos serem bastante interessantes e acima de tudo pelas suas ilustrações, que retratam na perfeição os membros da Família abordados.

No decurso das atividades propostas para esta semana percebi que as crianças têm muita dificuldade em descrever os seus pais em grande grupo, pois quando solicitados manifestaram-se um pouco inibidos. Esta não foi uma situação prevista, pois achei que iriam falar bastante e, afinal, foi-lhes difícil, até porque eles adoram contar situações passadas com os seus familiares. Ainda nesta atividade pedi para um a um descrever ou falar um pouco dos seus pais para o grupo, o que se tornou um pouco maçador, então numa próxima vez deverei adotar uma estratégia diferente da utilizada, por exemplo, solicitaria só a alguns para o fazerem. No que concerne a reação adversa manifestada pelas crianças, talvez esta situação tenha ocorrido pelos mesmos não se sentirem totalmente à vontade para falar dos pais em frente do grupo, ou pode ainda existir outra razão, talvez pelo cansaço da atividade em si.

De um modo geral, o que fui verificando é que a programação das atividades era demasiado extensa, sendo que as crianças não conseguiam finalizá-las por serem excessivas. Por vezes, pensamos que as tarefas são simples e rápidas de executar, mas as crianças demoram mais tempo que o previsto ou surgem imponderáveis que atrasam o ritmo de trabalho.

3ª Semana Individual (9 a 12 de dezembro de 2013)

✓ Subtema: “O Natal”

1º dia:

A manhã foi iniciada com a projeção e com a leitura da história “A História da Árvore de Natal” em *PowerPoint* (disponível em <http://www.slideshare.net/Acilu/histria-darvoredenatal>). Seguiu-se um diálogo sobre o assunto da mesma, de modo que as crianças percebessem que as árvores de Natal podem ser diferentes umas das outras, dependendo do gosto de cada um/Família. Desta forma, estava criada a motivação para a atividade seguinte: foi-lhes proposta a decoração de um pinheiro natural com motivos natalícios para enfeitar a sala. Para isso, fizemos algumas figurinhas com uma pasta própria para o efeito, utilizando moldes de pinheirinhos, estrelas, corações e flores. Depois de secas, as figuras foram pintadas com tintas de várias cores.

Enquanto uma parte das crianças moldou a pasta para fazer as figuras, a outra colocou as partes de um pinheiro desenhado numa folha A3 (só o contorno do pinheiro). Estas partes foram exploradas antes de iniciarem a atividade, trabalhando assim os conceitos de maior e menor, bem como a forma do pinheiro (triângulo). À medida que as crianças terminavam, trocaram de tarefa.

2º dia:

Foi lido em voz alta às crianças um conto natalício, que tinha o seguinte título “O atraso do Pai Natal” (disponível em <https://www.google.pt/#q=contos+de+natal>). Deu-se início à exploração do mesmo através de um breve diálogo, de forma a perceber o que teria acontecido ao Pai Natal, para que este se tenha atrasado na distribuição dos presentes (uma das suas renas adoeceu). Falou-se um pouco deste animal, referindo as suas características, uma vez que não existe na nos países da Europa do Sul, sendo apenas conhecida por conduzir o trenó do Pai Natal.

Em seguida, as crianças decoraram uma rena desenhada numa folha A3, que lhes foi distribuída, utilizando tintas, algodão, papel de Eva e fitas. Só uma parte dos meninos realizaram esta atividade, o restante grupo pintou as figuras moldadas no dia anterior de várias cores, com o auxílio de pincéis. Trocaram de tarefa ao terminar.

3º dia:

Começou-se por questionar as crianças para saber se algum deles já tinha escrito uma carta ao Pai Natal, lendo-lhes em seguida uma carta escrita por um menino chamado João (da autoria da aluna estagiária), onde este pedia os presentes que desejava neste Natal.

Depois da leitura da carta, realizou-se um breve diálogo sobre a mesma, explicando-lhes muito sucintamente como é a estrutura de uma carta. Como ainda não sabiam escrever, foi-lhes proposta a realização de um desenho, através do qual cada um fez o pedido do seu presente ao Pai Natal. Terminados os desenhos, colocaram-se numa caixa de correio decorada anteriormente.

Para finalizar a manhã de trabalho, elaborámos um cartaz alusivo ao Natal, representando o presépio. Para isso, em grupos de quatro elementos decoraram o mesmo, utilizando pedaços de cartolinas de cores diversas para as figuras, palha para a cabana, estrelas e flocos de neve para o céu, etc. Acabado o cartaz afixou-se na parede do corredor, junto à entrada da sala.

4º dia:

Para encerrar o subtema desta semana demos a ouvir uma canção relacionada com a época (disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=7T6Z12PH1AA>), que depois de ser ouvida duas ou três vezes e explorada a sua letra, foi cantada em grande grupo. A canção falava dos sinos de Natal e, por isso, fizemos alguns para terminar de enfeitar a árvore de Natal da sala. Estes sinos foram feitos reciclando cápsulas de café vazias; cada criança decorou a seu gosto, utilizando brilhantes e purpurinas para o efeito.

Em seguida, e porque a sala ainda não estava totalmente enfeitada, fizeram-se também alguns sinos para construir um mobile, mas desta vez, com copinhos de

queijo. Cada um decorou o seu sino colando estrelas e corações em papel prateado, estes estavam previamente recortados. Depois de terminados os sinos penduraram-se uns no teto da sala e os restantes na árvore.

Reflexão da 3ª Semana Individual

Esta semana foi muito positiva no que concerne a realização das tarefas, pois os meninos ficaram entusiasmadíssimos com a decoração da árvore, uma vez que a maioria ainda não a tinha decorado em sua casa, demonstrando desde logo vontade de começar a preparar e a enfeitar a sala para esta época.

Ainda, durante o decorrer da semana verifiquei a motivação e o interesse que foi manifestado pelas crianças aquando da realização da escrita da carta ao Pai Natal. Foi uma grande alegria para eles. Durante a realização desta atividade mantiveram-se em silêncio e bastante concentrados, pois queriam desenhar na perfeição os seus pedidos ao Pai Natal. Foi uma pena não me terem cedido uma farda de carteiro, pois o entusiasmo e a admiração manifestados pelas crianças teriam sido ainda maiores. Há ainda que referir um aspeto que acho importante, o exemplar criado para a escrita da carta ao Pai Natal foi da minha autoria, a Educadora Cooperante sugeriu que o mesmo fosse utilizado pelas crianças das restantes salas do Jardim de Infância, uma vez que mais nenhum dos grupos da Prática propôs esta atividade. Não posso deixar de referir que fiquei muito contente e lisonjeada pelo facto de a Educadora ter referido que foi uma boa ideia e ter conversado com as outras Educadoras da instituição, sugerindo a utilização do mesmo.

4ª Semana Individual (13 a 16 de janeiro de 2014)

✓ Subtemas: “*Relações de parentesco*”; “*A casa e a Família*”; “*O Inverno*”

1º dia: (“*Relações de parentesco*”)

Como motivação para iniciar esta semana e, como forma de explorar o subtema da mesma, escolhemos dramatizar o conto tradicional “O Capuchinho Vermelho”, recorrendo à utilização de fantoches/cartões com a imagem da cara das personagens, de um quadro de pregas feito com cartolina e à narração feita pela aluna estagiária. Seguiu-se um diálogo sobre o assunto tratado na história e sobre as ideias principais, identificando as personagens e a relação entre elas, realçando a personagem principal (Capuchinho Vermelho).

Apresentaram-se vários cartões onde estavam escritos os nomes das personagens (Capuchinho, Vermelho, mãe, avó, lobo e caçador) e pediu-se aos meninos para fazerem a divisão silábica das mesmas oralmente, com o auxílio de palmas.

Passámos à realização de uma atividade relacionada com a história contada anteriormente, onde parte do grupo pintou um desenho com a imagem do Capuchinho Vermelho e, em seguida, decorou a capa do mesmo com quadradinhos de papel de lustro vermelho, recortado anteriormente pelas crianças. A outra parte do grupo dirigiu-se para o ginásio do Jardim de Infância, local onde imitaram os gestos, falas e posturas de cada uma das personagens do conto. Assim, depois de cada uma das partes ter terminado a sua tarefa, trocou de atividade.

Para terminar, foi ainda proposta uma última tarefa às crianças de 5 anos. Esta tinha como objetivo principal ajudar o Capuchinho Vermelho a encontrar o caminho desde a sua casa até à casa da sua avó, distribuindo-lhes uma folha A4 com um labirinto e com as figuras das duas personagens para descobrir o trajeto.

2º dia: (“A casa e a Família”)

Começou por ser lida uma história “As Famílias não são todas iguais” (autora e ilustradora: Rachel Fuller). Esta referia os vários tipos de famílias que existem. Oralmente, em grande grupo, retirou-se a ideia fundamental abordada na história, explorando ao mesmo tempo as suas ilustrações.

Depois de lida e explorada a história distribuiu-se pelas crianças uma folha A4, onde estavam duas figuras geométricas (retângulo e triângulo), formando estas duas a figura de uma casa. Posto isto, explorámos as características das duas figuras apresentadas (número de vértices, arestas e lados).

Seguidamente, cada criança desenhou a Família que mora consigo dentro da casa desenhada na folha, colando depois um triângulo em papel canelado vermelho, imitando o telhado. Os mais velhos recortaram as casas pelo seu contorno, enquanto os mais novos picotaram e, por fim, colaram as mesmas em folhas de várias cores. Dentro e fora da casa também foram dois conceitos explorados pelo grupo.

O grafismo da letra “m” foi a última proposta de atividade para esta manhã.

3º dia: (“O Inverno”)

Principiámos esta manhã de Prática com a audição de uma canção sobre a chuva “A chuva cai, cai” (CD-VI Estações do ano, de Edições convite à música), pois achámos pertinente a letra da mesma. Depois de ouvida duas ou três vezes seguidas, foi treinada verso a verso, as crianças reproduziram a mesma em grupo, ao mesmo tempo que fazem os gestos segundo a sua letra.

Passou-se de imediato à exploração da letra através de um breve diálogo, de modo a chegar à estação do ano em que nos encontrávamos (Inverno), referindo as características desta estação. Propôs-se a decoração da árvore do tempo com esses mesmos elementos (chuva, flocos de neve e nuvens), utilizando para isso cartolinas, cartão, tintas,....

Começou-se por recortar ou picotar as figuras, conforme as idades dos meninos, e depois foram pintadas com tintas. Deixaram-se a secar, para fixar no placar mais tarde.

A última tarefa proposta foi o preenchimento de um pictograma relacionado com a letra da canção explorada no início da manhã.

4º dia: (“O Inverno”)

Deu-se início a um diálogo onde foi lembrada a temática abordada ao longo da semana (Inverno e suas características). Em seguida, apresentámos uma cartolina onde estava escrito um poema intitulado “Inverno” (autora: Ana Cristina Correia, disponível em <http://www.slideshare.net/labeques/poesias-de-inverno-15831445>, que falava sobre esta estação. O mesmo foi lido em voz alta, seguindo--se a exploração do seu assunto em grande grupo.

Posteriormente voltou-se a ler o poema mas, desta vez pausadamente, pedindo às crianças que tentassem identificar as palavras que rimavam, ao mesmo tempo que realizavam a sua divisão silábica oralmente, com o auxílio de palmas.

As crianças sentaram-se nas mesas de trabalho e pintaram com lápis de cores ou de cera um desenho relativo à estação do ano, reproduzindo o nome da mesma, segundo o exemplo dado.

A última atividade programada para este dia foi o preenchimento do grafismo de letra “i”, da palavra “Inverno”, a partir do exemplo fornecido.

Reflexão da 4ª Semana Individual

Foi escolhido o conto “O Capuchinho Vermelho” para trabalhar num dos dias desta semana. Esta escolha foi motivada pela presença dos dois subtemas desta semana: as relações de parentesco e o Inverno. Apesar de todas as crianças já conhecerem a história, mantiveram-se bastante atentas enquanto a mesma foi contada, o que demonstrou o seu interesse. O facto de ter sido contada e não lida, ou seja, eram os fantoches de cartão com a cara das personagens que falavam, e de ter utilizado um quadro de pregas como auxílio funcionou muito bem, talvez por ser novidade.

É ainda de salientar que as crianças adoraram a atividade de expressão motora/dramática realizada no ginásio: imitar as personagens, principalmente o Capuchinho Vermelho e o lobo mau. Estas são duas áreas (Área da Expressão Dramática e Área da Expressão Físico-Motora) que eles adoram, pois podem encarnar várias personagens e, ao mesmo tempo, estão em movimento num espaço maior e livre do que a sala, local onde normalmente se encontram.

Gabbard, citado por Tânia Luís Nunes, na sua dissertação de mestrado “A realização de atividade física no jardim-de-infância, em crianças de 5 anos e o

desenvolvimento motor ao nível das habilidades de locomoção” (2011), refere que o “Desenvolvimento Motor é um processo de mudanças contínuas que ocorrem no comportamento motor de um sujeito, desde a concepção até a morte, resultante da interação entre os fatores hereditários e ambientais.” Deste modo, podemos considerar o Desenvolvimento Motor um processo contínuo, longo e demorado, com mudanças acentuadas nos primeiros anos, sendo estes os mais importantes. Assim, a prática regular de atividade física, no Jardim de Infância e fora dele, surge como um momento privilegiado, pois estimula um desempenho mais elevado das habilidades motoras fundamentais nomeadamente, as habilidades locomotoras e manipulativas.

5ª Semana Individual (27 a 30 de janeiro de 2014)

✓ Subtemas: “Animais que hibernam”; “Pinguim”

1º dia: (“Animais que hibernam”)

Na primeira manhã da última semana de Prática optámos, seguindo a sugestão da Educadora, por abordar o tema da hibernação, começando assim por questionar se alguém sabia, ou já tinha ouvido falar de “hibernação”. Como a resposta foi negativa fomos em conjunto procurar o seu significado no dicionário em suporte de papel e no dicionário *online* Priberam, explicando-lhes que quando não sabemos o que uma palavra significa podemos procurar, em vários suportes, o que esta quer dizer.

Em seguida, visionaram um *PowerPoint* que mostrava alguns animais que hibernam e algumas das suas principais características. Explorou-se o mesmo conjunto de diapositivos em grande grupo, através da realização de um diálogo.

Passámos para a mesa de trabalho, onde foi distribuída por cada criança uma folha branca A4, local onde desenharam à escolha um dos animais referidos no *PowerPoint*. As crianças tiveram também acesso a várias revistas e panfletos de publicidade, onde procuraram com a nossa ajuda as letras do nome do animal que desenharam. Encontradas as respetivas letras e formado o nome do animal, colou-se o mesmo por baixo do desenho efetuado por cada um.

2º dia: (“Animais que hibernam”)

Realizou-se um breve diálogo onde se relembrou o assunto tratado no dia anterior (hibernação), isto como forma de motivação para elaborar um cartaz relativo a este mesmo assunto, em grande grupo, para afixar na parede da sala. Solicitou-se a ajuda de algumas das crianças para colar as imagens e os respetivos nomes dos animais no cartaz.

Agruparam-se as crianças em grupos de dois elementos e passámos à atividade seguinte; nesta as crianças tinham que preencher um quadro numa folha A3, onde, de um lado, colavam as figuras de animais que hibernam e, do outro, animais que não hibernam. Esta tarefa não pôde ser realizada por todos os elementos da turma ao

mesmo tempo, pois necessitou de bastante atenção da nossa parte, por esse motivo enquanto metade das crianças se encontravam na mesa a trabalhar, a outra metade brincou livremente nos cantinhos da sala e com os jogos de mesa disponíveis.

3º dia: (“Pinguim”)

Para esta manhã escolhemos ler e explorar uma história muito simples, mas ao mesmo tempo muito engraçada, que transmitia uma mensagem muito importante, a questão da amizade. A história tinha como título “Pinguim” (autor e ilustrador: Polly Dunbar) e, foi escolhida pelo facto de falar de um pinguim, animal que habita em locais muito frios e gelados, tal como alguns dos animais referidos no dia anterior, como por exemplo: o urso polar.

Finalizada a leitura da história, deu-se início a um diálogo onde foi explorado o assunto e as ilustrações, bem como as personagens que faziam parte da mesma, evidenciando uma delas: o pinguim. As características do animal também foram abordadas (cor, alimentação, habitat,...).

Em seguida, as crianças construíram um pinguim individualmente para fazer mobiles para a sala. Para isso, parte do grupo começou por pintar a palma das duas mãos com tinta preta e estampou-as numa folha branca A4, unindo os dois dedos polegares, de forma a fazer as asas do animal. Enquanto isso, os restantes recortaram a cabeça, os pés e o bico do pinguim. Para terminar, pintaram também com tinta preta um rolo interior de um rolo de papel higiénico, que era o corpo. Como esta tarefa necessitou da nossa vigia permanente, foi realizada em pequenos grupos, enquanto os outros brincaram com jogos de mesa. As partes dos pinguins ficaram a secar para no dia seguinte montar os mesmos e construir os mobiles.

4º dia: (“Pinguim”)

O último dia de Prática no Jardim de Infância começou com um diálogo sobre o assunto da história tratada no dia anterior e uma das personagens da mesma: o pinguim. Explicou-se que este é um animal com características específicas, mas que como todos os outros animais e como as pessoas também tem Família (pai, mãe e irmãos). Deste modo, mostrámos aos meninos, a imagem de uma Família de pinguins, onde apareciam 8 pinguins (a mãe, o pai e 6 filhotes). A contagem dos pinguins foi feita em grupo.

Em seguida, uma parte do grupo realizou uma ficha de trabalho sobre o número 8, onde estavam as imagens dos pinguins e dos peixes (alimento do pinguim). Os restantes meninos terminaram o pinguim iniciado no dia anterior, pois faltava terminar a parte da frente do corpo do pinguim (barriga), para isso, rolaram um rolo de papel higiénico em tinta branca e voltaram a rolar o mesmo numa parte do rolo pintado de preto no dia anterior. Para finalizar o animal colaram todas as peças (pés, olhos, nariz, asas e corpo).

Reflexão da 5ª Semana Individual

Esta foi a última semana de Prática e, ainda não tendo terminado, já sentia um misto de nostalgia misturada com saudade, pois durante todo este tempo de convívio e de troca de experiências afeiçoei-me muito às crianças, criando uma relação de afeto com todas elas. Algumas deixaram marcas profundas por determinadas situações que aconteceram ao longo desta passagem por este Jardim de Infância.

O Inverno foi o subtema explorado nesta semana, em que foram abordados alguns dos animais que hibernam. As crianças adoram animais e realmente este foi um assunto que lhes captou bastante a atenção, mostrando-se interessados ao longo das tarefas. Uma das atividades propostas foi realizada em grupos de dois elementos, um mais velho com um mais novo. Esta foi uma ideia que funcionou muito bem, pois enquanto uma das crianças recortava a outra colava, entreajudando-se. Esta situação permite a sua autonomia e independência, não sendo necessário a nossa ajuda permanente. O mesmo defende Luís Alves (s.d.), "As dinâmicas de grupo para crianças são atividades que quando bem empregadas produzem resultados muito positivos estimulando o relacionamento interpessoal e desenvolvendo competências que ao longo da vida serão aperfeiçoadas" (s.p.).

Para terminar, faço um breve balanço final desta Prática, referindo que foi muito positiva a todos os níveis, tanto profissionalmente como pessoalmente. Isto porque, a inexperiência, a insegurança e o nervosismo eram muitos, mas com a ajuda e o acompanhamento da Educadora Cooperante e da Professora Supervisora fui aprendendo a tentar controlar todos estes fatores. Por tudo isto, cresci como pessoa e como futura profissional de Educação que pretendo ser; aprendi muito e espero aprender muito mais com outras experiências no futuro.

Esta Prática, apesar de ter sido realizada num curto espaço de tempo, foi realmente importante e imprescindível para o meu futuro, pois para ser Educador/ Professor é necessário aprender, querer aprender e ter as capacidades e as competências exigidas por esta profissão. Segundo Libâneo (2002, p. 73), "O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, pauta-se por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor" (Libâneo, 2002).

3. A Investigação

3.1. Enquadramento teórico

Segundo Ferraz (2011), desde o século XIX que a Psicologia se tem dedicado à pesquisa e à investigação da temática da leitura e da escrita, tendo concluído ao longo de todo o século passado que estas envolvem processos cognitivos e de compreensão extremamente complexos. A mesma autora refere que a Psicologia Cognitiva, em colaboração com a Neuropsicologia, têm demonstrado interesse em compreender a natureza e a organização dos processos envolvidos na leitura e na escrita e a sua relação com a competência comunicativa oral.

Na opinião de Pocinho (2004), referenciada pela mesma autora que citámos no parágrafo anterior, os processos cognitivos que intervêm na análise, codificação, descodificação e produção de informação são distintos. Analisar um texto oral ou escrito consiste em segmentar as unidades mínimas de sentido; codificar significa produzir um discurso oral ou escrito; descodificar consiste em entender o mesmo; produção de informação é a produção de sentido, quer ao nível da expressão (oral ou escrita), quer ao nível da receção do texto (oral ou escrito). Naturalmente, cada uma destas ações envolve processos cognitivos diferentes. A crescer a esta dificuldade há ainda que ter em consideração que as línguas são constituídas por vários planos, nomeadamente o plano fonológico, morfológico, semântico e pragmático, tendo as mesmas como objetivo controlar o funcionamento total da linguagem para que o seu uso seja correto e eficaz.

De acordo com Navas, Pinto e Dellisa (2009), os bons leitores têm um bom desempenho tanto na linguagem oral como na linguagem escrita, possuem um vocabulário enriquecido, espírito crítico, curiosidade, sensibilidade e uma boa capacidade de raciocínio. Segundo os mesmos autores, a leitura depende de dois processos: a descodificação e a compreensão. A descodificação diz respeito ao reconhecimento da palavra escrita, diretamente, através do reconhecimento global da palavra e da sua imagem gráfica, ou indiretamente, através da via fonológica, isto é, através da correspondência grafema/fonema, sílaba a sílaba, até conseguir oralizar a palavra e produzir os sons que a constituem. A compreensão está associada ao reconhecimento das palavras (através da associação do significante ao significado) e à compreensão semântica das frases e dos textos. Deste modo, a leitura não exige, apenas, o reconhecimento de letras, sílabas ou palavras isoladas, mas também a compreensão do significado das mesmas palavras, das frases onde estão inseridas e do próprio texto, no seu todo (Ferraz, 2011).

Nesta linha, Viana (2006) acrescenta que ler “é compreender e reconhecer uma palavra escrita não é só saber pronunciar-la, mas saber o seu significado” (p. 14). Então para que se tenha facilidade na leitura (na descodificação e na compreensão) é crucial possuir um bom desenvolvimento da linguagem oral, tanto ao nível da

compreensão como da expressão, pois será muito mais fácil ler e compreender uma palavra que nos é familiar do que ler uma palavra desconhecida. É também fundamental ter consciência da relação que existe entre a linguagem oral e a linguagem escrita, pois estamos face a dois códigos diferentes, um de natureza fônica e outro de natureza gráfica, sendo que o segundo é uma representação simbólica do primeiro.

Viana (2006) e Silverman (2007), citados por Ferraz (2011), referem que “as crianças que possuem um vocabulário amplo têm mais facilidade na decifração do conteúdo impresso e na compreensão leitora, porque encontram rapidamente associação entre a fonologia e a palavra impressa e conhecem as combinações possíveis e permitidas pela língua” (p. 14). Segundo estes autores, no processo de leitura é essencial que a criança possua ainda desenvolvimento ao nível da memória auditiva, uma vez que é esta que a vai auxiliar a guardar a informação transmitida nas frases durante o tempo necessário para perceber o sentido do texto.

a) O desenvolvimento da competência linguística

Para Inês Sim-Sim (1998), o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo resultam da interação entre as capacidades inatas da criança e os condicionantes ambientais, no qual a mesma está inserida. Apesar da existência de uma capacidade natural para adquirir a linguagem, isso não significa que o seu desenvolvimento não seja influenciado pelas experiências a que a criança é exposta. Desta forma, é da responsabilidade do Jardim de Infância/Escola proporcionar um meio educativo o mais estimulante possível, onde as crianças tenham muitíssimas oportunidades de comunicar e onde encontrem todas as potencialidades para o seu desenvolvimento linguístico. É, porém, necessário distinguir os conceitos de comunicação e linguagem os quais, por vezes, são confundidos.

A linguagem é utilizada para comunicar, mas não se esgota na comunicação e possui uma estrutura específica; por outro lado, a comunicação não se restringe à linguagem verbal usada pelas pessoas. Inês Sim-Sim (1998, p. 21) define comunicação como um “processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois ou mais intervenientes.” Neste sentido, quer os seres humanos quer os animais podem comunicar através de múltiplos códigos (sonoros, gestuais, imagéticos...). Segundo a mesma autora (*Idem*, p. 21), a linguagem é utilizada pelas pessoas para “clarificar, reforçar ou distorcer a mensagem” e é classificada como um “sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionais, usado em modalidades diversas para o ser humano comunicar e pensar” (*Idem*, 1998, p. 21). Assim, seres humanos e animais podem comunicar, sendo que apenas aos primeiros é reservado o uso da linguagem, que se consubstancia na utilização de uma determinada língua ou de várias.

Neste processo tem de se ter em conta duas grandes vertentes:

“a receção e compreensão das mensagens e a produção de enunciados linguísticos. A relação entre ambas é regida por uma regra essencial: a compreensão precede sempre a produção. Por outras palavras, a criança compreende sempre mais do que espontaneamente produz” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 24).

Entende-se por receção o processo de compreensão oral e leitura, o que implica operações de descodificação de palavras e frases ouvidas e lidas. Sim-Sim (1998, p. 83) nomeia esta etapa de desenvolvimento como discriminação auditiva e considera que as estratégias usadas pelo sujeito no percurso de desenvolvimento “contemplam a preferência para prestar atenção a estímulos cada vez mais complexos e para associar esses estímulos a situações com significado, através de processos de codificação e manipulação de informação”.

Contrariamente ao processo de receção, a produção oral e escrita obriga, em primeiro lugar, à codificação da informação, como afirma Costa (s.d., p.4): “faz-se a codificação das ideias a transmitir num formato convencional, compreensível para os outros que partilham a mesma língua”. É notória a diferença entre a produção oral e a escrita, uma vez que a primeira ocorre em tempo real quase intuitivamente, ou seja, os processos dão-se quase simultaneamente, ao passo que na segunda temos mais tempo para controlar o processo de produção, permitindo ao sujeito escolher, ao seu ritmo, palavras de forma a produzir um texto com sentido (Costa, s.d.).

Em suma, a receção e a produção são duas vertentes do uso da língua, as quais, embora interligadas, exigem competências diferentes: “enquanto na compreensão o sujeito tem de descodificar a linguagem e criar um modelo mental de tal modo que a informação processada faça sentido, na produção, fatores de ordem pragmática, determinam a escolha de um estilo discursivo próprio” (Costa, s.d., p. 6).

A fala é a “produção da linguagem na variante fónica, realizada através do processo de articulação de sons” (Sim-Sim, 1998, p. 24), isto é, a fala é a produção que um determinado falante faz de uma língua, num determinado momento. Qualquer ser humano, desde que durante a sua infância tenha adquirido uma língua materna (a mesma da comunidade a que pertence) tem condições para falar. A aquisição de uma língua implica o desenvolvimento de múltiplas competências, nomeadamente, as necessárias à sua receção, à sua produção, as relativas à forma, ao conteúdo e ainda aos usos da mesma.

Segundo Sim-Sim (2006) e Silva (2007), o desenvolvimento da língua processa-se de forma holística e articulada durante toda a infância, identificando grandes etapas e marcos de desenvolvimento nesse período. Curiosamente, essas mesmas etapas verificam-se em crianças falantes de qualquer língua, o que aponta para uma progressão idêntica, independentemente da língua materna em causa. Esta aquisição é bastante complexa, sendo possível distinguir diversos domínios que apresentam especificidades próprias e, até, ritmos diferenciados de progressão. Também o tipo de conhecimento que a criança tem sobre a língua vai progredindo com a prática da

mesma, indo de um conhecimento intuitivo da mesma língua, que vai construindo com base no que observa, até a um conhecimento explícito, o qual resulta da reflexão consciente que vai fazendo, sozinha ou orientada por um educador ou pela família e pessoas próximas, sobre as regras que regem o uso da sua língua materna.

Duarte (2008, p.17) define “conhecimento explícito da língua” (consciência) como o “conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema”. Ou seja, a criança é capaz de identificar e nomear as unidades de língua, de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que atuam sobre as estruturas formadas. Assim, para a mesma autora, o conhecimento explícito da língua é pré-condição de sucesso na aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita. Em suma, um conhecimento da língua profundo e extenso permite ao sujeito dominar um conjunto de variedades estilísticas e que saiba adequá-las em funções das diversas situações e contextos. Cabe à escola proporcionar às crianças e jovens atividades que lhes permitam obter este conhecimento e, portanto, aperfeiçoar e diversificar o seu uso da língua.

Ter conhecimento explícito da língua é ter já desenvolvida a consciência metalinguística. Um dos fatores definidos pela literatura específica como cruciais no processo de aquisição da linguagem é a consciência metalinguística. Segundo Sim-Sim (2006) e Silva (2007), para que a consciência metalinguística se desenvolva é necessário que a criança tenha um conhecimento refletido, explícito e sistematizado das regras de funcionamento da sua própria língua. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) dizem que as crianças em idade pré-escolar que avançam para um conhecimento metalinguístico mais explícito controlam de forma consciente e decidida as regras sintáticas das frases ou a estrutura fonológica das palavras; porém, segundo as mesmas autoras, esta evolução estará dependente da aprendizagem da leitura e da escrita.

Ter um conhecimento intuitivo (implícito), ou explícito (ou consciência metalinguística) das normas que regem os usos de uma língua exige múltiplas competências, uma vez que a competência linguística implica o domínio de várias subcompetências, nomeadamente, a fonológica, a morfológica, a lexical, a sintática, a semântica, a textual e a pragmática.

Desta forma, no nosso trabalho, distinguimos competência de consciência linguística; a competência tem a ver com a nossa capacidade de reconhecer e usar as unidades da língua, nos momentos de receção. A consciência remete para o conhecimento de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas: a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas.

A competência fonológica é a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente, e de forma deliberada os segmentos fonológicos da língua (Alves, Freitas e Costa, 2007). A consciência fonológica é a habilidade

metalinguística que permite analisar e refletir de forma consciente sobre a estrutura fonológica da linguagem oral (Gombert, 1991).

A competência morfológica é a capacidade de identificar, isolar, manipular e segmentar os morfemas nas palavras. A consciência morfológica é a habilidade de refletir acerca dos morfemas, ou seja, as menores unidades linguísticas que têm significado próprio. Duarte (2008) considera que estes processos “têm como efeito tornar mais transparentes as (formas de) palavras que lemos, por permitirem reconhecer nelas unidades menores com significado gramatical ou lexical” (p. 29).

A competência lexical é a capacidade de utilizar o vocabulário da língua. A consciência lexical é a habilidade que permite refletir sobre as unidades que constituem o léxico. Quanto maior for o vocabulário da criança, mais facilmente ela desenvolve a sua consciência fonológica (Duarte, 2008).

A competência sintática é a capacidade de utilizar o léxico que se conhece para formar as frases. A consciência sintática refere-se à habilidade de refletir sobre a disposição e organização das palavras nas frases, obedecendo a determinadas regras. Duarte (2008) afirma que a “ordem de palavras e conetores que ligam frases, períodos e parágrafos” (p. 39) permitem melhorar a identificação das ideias principais e a sua retenção em memória.

A competência semântica é a capacidade de utilizar as palavras, identificando o seu sentido consoante o assunto. A consciência semântica é a habilidade de perceber o significado das palavras e frases no contexto em que estão inseridas. Como refere Sim-Sim (1998, p. 236), é “o conhecimento consciente das realizações e interpretações de significado que palavras ou frases podem conter.”

A competência textual é a capacidade de produzir textos. A consciência textual é a habilidade de refletir sobre a organização e composição dos diferentes tipos de texto, bem como o conhecimento que se possui dos mesmos.

Por último, a competência pragmática é a capacidade de utilizar os vários registos de língua. A consciência pragmática refere-se à reflexão do sujeito relativamente ao conjunto de normas/regras usadas pelos falantes na comunicação com os outros, sabendo adequá-las ao contexto, à pessoa a quem se dirige, tendo ainda em conta o que a outra pessoa sabe sobre o assunto. Duarte (2008, p. 55) considera “importante sensibilizar as crianças para os modos como o contexto situacional condiciona a forma dos nossos enunciados”, importa que elas compreendam que os enunciados são formulados sempre em função dos objetivos ou de situações.

A aquisição de todas estas competências é processada gradualmente e em conjunto, nas diferentes etapas do desenvolvimento da criança. Quanto mais desenvolvida a criança estiver em todas estas habilidades mais fácil será a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que o desenvolvimento linguístico é considerado como um fator importantíssimo para estas duas aprendizagens. Na literatura específica mais recente sobre fatores facilitadores da aprendizagem da

leitura e da escrita é sempre destacado o nível de desenvolvimento da consciência fonológica que a criança tem, por isso, esta é a habilidade que se vai ser analisada neste trabalho. Segundo Ferraz (2011), as pesquisas que têm sido realizadas em Portugal, principalmente, a partir de 1990, mostram a importância desta habilidade para a aquisição da leitura e da escrita.

b) O conceito de consciência fonológica e fases de desenvolvimento da mesma

O desenvolvimento da consciência fonológica manifesta-se desde cedo e evolui gradualmente ao longo de toda a infância, estando dependente de vários fatores, nomeadamente, as experiências linguísticas das crianças, o seu desenvolvimento cognitivo, as suas características específicas, bem como o contacto com suportes de leitura e escrita.

Quando a criança começa a dominar a linguagem oral, começa também a dar atenção ao significado e não só ao som das palavras. À medida que vai crescendo e que vai praticando o uso de uma língua, o seu domínio linguístico também vai aumentando e começa a reconhecer que as palavras são constituídas por unidades menores suscetíveis de serem isoladas e manipuladas, as sílabas e os fonemas. A esta habilidade de perceber estas unidades menores independentemente dos seus significados, Sim-Sim (2006) e Duarte (2008) dão o nome de consciência fonológica. A consciência fonológica é a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros que constituem as palavras quando reproduzidas oralmente, ou seja, refere-se à capacidade de analisar e manipular os segmentos sonoros da palavra como as sílabas, as unidades intrassilábicas (sons ou grupo de sons dentro da sílaba) e os fonemas (unidade sonora mais pequena que não pode ser analisada em unidades mais pequenas e sucessivas, e que permite diferenciar uma palavra de outra) que formam as palavras (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008).

A consciência fonológica implica que a criança seja capaz de prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado em questão. Manifesta-se a dois níveis: o nível implícito, que diz respeito à sensibilidade para o sistema de sons da língua e para o conhecimento fonológico funcional, apresentando-se durante jogos espontâneos com os sons das palavras (exemplo: identificação de rimas), e o nível explícito, que concerne a análise consciente dos sons das palavras, nomeadamente em atividades de isolamento de fonemas de uma palavra (Sim-Sim, 1998).

Para Silva (2003), consciência fonológica é diferente de consciência fonémica, pois esta segunda corresponde ao conhecimento explícito das unidades fonéticas da fala, enquanto a primeira é mais abrangente, porque para além da consciência fonémica abrange, também, as unidades maiores do que os fonemas (palavras, sílabas). Correia (2010) acrescenta que a consciência fonémica é uma habilidade fonológica complexa

e requer um grau de abstração maior, por isso, deve ser desenvolvida num estágio posterior ao da consciência silábica (Ferraz, 2011). Também Trubetzkoi (1939), citado por Mateus, Falé e Freitas (2005, p. 49) já tinha definido anteriormente fonética como “a ciência da face material dos sons da linguagem humana” e fonologia como o

“estudo que deve procurar que diferenças fônicas estão ligadas, na língua estudada, a diferenças de significação, como se comportam entre si os elementos de diferenciação (ou marcas) e segundo que regras podem combinar-se uns com os outros para formar palavras e frases.”

Como afirma Ferraz (2011), não existe unanimidade ao definir uma idade para a aquisição desta consciência, pois existem discrepâncias entre os diversos autores. Além disso, é sempre difícil isolar o critério idade, uma vez que o desenvolvimento linguístico, ao nível de todas as competências, é muito determinado pelas experiências linguísticas vividas pela criança, bem como pelas estimulações linguísticas a que é sujeita. Assim, independentemente da idade, a criança pode apresentar indicadores de menor ou maior desenvolvimento da consciência fonológica do que aquilo que é expectável para a faixa etária a que pertence. “É importante frisar que na literatura surgem diferentes etapas no desenvolvimento da consciência fonológica, assim como diferentes habilidades metafonológicas, sendo que umas são adquiridas mais precocemente do que outras” (*Idem*, 2011, pp. 25-26) por isso, a consciência fonológica desenvolve-se a diferentes níveis e em distintos momentos cronológicos.

Sim-Sim (1998) enumera várias etapas no desenvolvimento desta consciência em termos de receção e de produção, como sistematizamos nas tabelas seguintes.

Tabela 3.1.1 - Marcos no desenvolvimento da discriminação da fala (adaptado de Sim-Sim, 1998)

Idades	Marcos no Desenvolvimento
Nascimento	Reação a variações acústicas relacionadas com a voz humana; reflexo de orientação e localização da fonte sonora; preferência pela voz materna.
1-2 semanas	Distinção entre voz e outros sons.
1-2 meses	Discriminação na base do fonema.
2-4 meses	Discriminação entre vozes que expressam ternura ou zanga.
5-6 meses	Identificação de padrões de entoação e ritmo.
9-13 meses	Compreensão de sequências fonológicas em contexto.
10-22 meses	Associação de sílabas sem significado a objetos.
36 meses	Discriminação de nível adulto para os sons da língua materna.
4-5 anos	Indicadores de consciência fonológica.

Tabela 2.1.2 - Marcos no desenvolvimento da produção fonológica (adaptado de Sim-Sim, 1998)

Idades	Marcos no desenvolvimento
Nascimento	Choro e sons vegetativos.
2 meses	Palreio e riso.
3-9 meses	Palreio e lalação.
9-14 meses	Lalação, gíria entoacional e primeiras palavras.
4-7 anos	Domínio articulatório de todos os sons da língua materna.

Mais tarde, numa outra publicação, a mesma autora completa estas etapas tal como podemos observar na tabela seguinte.

Tabela 3.1.3 - Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem (adaptado de Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008)

Idade	Desenvolvimento Fonológico	Desenvolvimento Semântico/Sintático	Desenvolvimento Pragmático
0 aos 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Reação à voz humana; - Reconhecimento da voz materna; - Reação ao próprio nome; - Reações diferentes a entoações de carinho ou de zanga; - Vocalizações (palreio, lalação), com entoação. 	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Tomada de vez em processos de vocalização.
12 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de alguns fonemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de frases simples, particularmente instruções; - Produção de palavras isoladas (holófrase). 	Produções vocálicas para: <ul style="list-style-type: none"> - fazer pedidos; - dar ordens; - perguntar; - negar ; - exclamar.
18 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de muitos fonemas; - Utilização de variações entoacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimento de ordens simples; - Compreensão de algumas dezenas de palavras; - Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase). 	Uso de palavras e embriões de frase para: <ul style="list-style-type: none"> - fazer pedidos; - dar ordens; - perguntar; - negar ; - exclamar.
2 aos 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de muitos fonemas; - Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz; - Reconhecimento de todos os sons da língua materna. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de centenas de palavras; - Grande expansão lexical; - Produção de frases; - Utilização de pronomes; - Utilização de flexões nominais e verbais; - Respeito pelas regras básicas de concordância. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de frases para realizar muitos atos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras).
4/5 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Completo domínio articulatório. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento passivo de cerca de 25000 palavras; - Vocabulário ativo de cerca de 2500 palavras; - Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria na eficácia das interações conversacionais (formas de delicadeza e de sutileza).

Para Sim-Sim (2008, p. 49), a evolução da consciência fonológica “segue um percurso que vai da sensibilidade a segmentos maiores da fala como as palavras ou as sílabas para a sensibilidade aos componentes fonémicos das palavras”, isto porque as crianças conseguem com facilidade indicar as sílabas da palavra “ca.va.lo”, enquanto apresentam mais dificuldade em indicar as unidades fonémicas da palavra “p.á”. Segundo a mesma autora, “do ponto de vista desenvolvimentista, a sensibilidade fonológica evolui no sentido da apreensão de segmentos fonológicos sucessivamente mais pequenos.”

A partir da década de setenta foi demonstrado que a consciência fonológica desempenha um papel imprescindível no desenvolvimento de competências de literacia, existindo inúmeros estudos na área que demonstraram que as crianças que são melhores em tarefas silábicas e fonémicas apresentam mais facilidade na aprendizagem da leitura (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008). O mesmo afirmam Freitas, Alves e Costa (2007), “o desenvolvimento da consciência fonológica é um precursor importante da aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 31), sendo que o trabalho desenvolvido desde muito cedo na escola, relativamente a tarefas de consciência fonológica, condicionará o sucesso nas tarefas de leitura e de escrita.

c) Relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o desenvolvimento da competência decifratória

A leitura é um processo que permite extrair uma representação fonológica a partir do material impresso, isto é, reconstruir o significado da mensagem que foi codificada em sinais gráficos (Sim-Sim, 1998). Esta exige processos específicos, que vão desde o reconhecimento à conversão dos sinais gráficos em representações mentais, e que irão permitir a compreensão (Ribeiro, 2011). A escrita utiliza sinais gráficos convencionais que representam formas linguísticas e permite traduzir uma mensagem oral na sua forma gráfica (Sim-Sim, 1998).

Segundo Ribeiro (2011), a literatura tem comprovado que a consciência fonológica tem um papel bastante significativo para o entendimento do princípio alfabético, pois a criança tem de desenvolver a consciência de que as palavras se decompõem em segmentos fonémicos, para poderem compreender que as letras constituem um sistema de notação de fonemas (Silva, 2004).

Vários autores, como Castro e Gomes (2000) e Romeira e Martins (2010) têm procurado tentado explicar quais os processos que estão envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita. Stanovich (1991) explica que podemos usar um modelo de dupla via, para ler palavras isoladas, frases ou textos. Este modelo apresenta duas vias para efetuar a leitura: a via direta ou lexical, em que a palavra é reconhecida como um todo. E a via indireta ou fonológica ou não lexical, em que as letras são convertidas em sons (Ribeiro, 2011).

Para Castro e Gomes (2000, p. 122), a via direta refere-se a “um conhecimento intuitivo que temos sobre as palavras: qual a sua pronúncia, como se escrevem, o que querem dizer”, ou seja, às representações mentais que os sujeitos possuem sobre as palavras. O recurso à via indireta verifica-se quando necessitamos de ler palavras novas, ou seja, desconhecidas pelo sujeito (Ribeiro, 2011).

Para Festas et al (2007), referenciados por Ribeiro (2011), a aprendizagem da leitura depende da consolidação das regras de conversão grafema-fonema, sendo que a via fonológica predomina nas fases iniciais desta aprendizagem. Em fases posteriores, em que os leitores se tornam mais competentes, a via lexical começará a ter uma maior relevância relativamente à via fonológica. Esta última manter-se-á sempre operacional, para o caso de surgir alguma palavra que o leitor desconheça.

Ribeiro (2011) considera que a descodificação é a primeira tarefa dos alunos, sendo que é também nesta fase que podem surgir os primeiros problemas associados à decifração. A maior parte dos problemas observados a este nível devem-se à incorreta utilização das regras de correspondência grafema-fonema na leitura e fonema-grafema na escrita, estando igualmente associados a um fraco desenvolvimento das capacidades fonológicas.

Para Ellis (1989), citado por Martins e Niza (1998, p. 127) ler é “ser capaz simultaneamente de compreender e de pronunciar a linguagem escrita”. Chauveau e Rogovad-Chauveau (1990, p. 24) afirmam que:

“o ato de ler seria o produto de processos primários (correspondências entre grafemas e fonemas, descodificação parcial de uma palavra, reconhecimento imediato de sílabas ou de palavras) e de processos superiores (inteligência da língua, predições sintático-semânticas, recurso ao contexto precedente, ou em função dos elementos a identificar).”

Apesar de existirem fases explicativas do desenvolvimento da leitura e da escrita, a sua aquisição não ocorre de forma espontânea, como acontece com a linguagem oral, sendo por isso necessário um ensino explícito para que se processe a sua aprendizagem (Silva, 2003), citado por Ribeiro (2011).

Saber que as palavras são constituídas por sílabas e fonemas é o primeiro passo para passar de tarefas linguísticas de cariz primário para tarefas secundárias, ou seja, tarefas de ouvir e falar para tarefas de leitura e escrita. Esta relação já vem sendo estudada desde 1973 por Liberman. (Sim-Sim, 1998).

A consciência fonológica contribui favoravelmente para a aprendizagem da leitura, pois exige que as crianças desenvolvam conceitos sobre o código escrito enquanto sistema alfabético que representa unidades mínimas da linguagem oral, os fonemas. No código alfabético as letras representam os segmentos fonémicos, o que permite, através de um número limitado de símbolos (as letras), representar por escrito todas as palavras de uma língua. Consequentemente, o domínio do código alfabético obriga, não apenas à compreensão de que a linguagem escrita representa

unidades da linguagem oral, mas, igualmente, à apreensão de que as unidades codificadas são exatamente os fonemas (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008).

São diversos os autores que defendem que a principal preocupação da escola deve passar pela promoção do desenvolvimento da sensibilidade aos aspetos fónicos, de modo a desenvolver a consciência fonológica, uma vez que “o código alfabético faz apelo a uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada na escola, a saber, a capacidade de identificar e de isolar conscientemente os sons da fala” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 7).

Para Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 53), “a natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita”.

Atualmente, o tema da consciência fonológica tem sido de extrema importância para os profissionais de educação, pois no entender de Adams (2008) as crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativas. O mesmo autor chama fonemas às pequenas unidades da fala que correspondem a letras de um sistema de escrita alfabético, assim quando se tem a consciência de que a língua é composta por esses pequenos sons da fala, adquire-se a consciência fonémica.

Ferraz (2011), fazendo alusão a Correia (2010), considera que é importante que a criança assimile que a fonologia não está diretamente ligada com a ortografia, uma vez que um mesmo fonema pode ser representado por várias grafemas e um grafema pode representar vários sons.

A relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura parece ser uma relação recíproca e interativa. No entender de Inês Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 53), a perspetiva desta relação é considerada recíproca, pois:

“tem subjacente a ideia de que é necessário um mínimo de capacidades de reflexão sobre o oral para que a criança consiga apreender a lógica inerente ao processo de codificação da linguagem escrita e que a aquisição da linguagem escrita vai, por sua vez, aprofundar o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas.”

Também Ferraz (2011), segundo vários autores, afirma que a consciência fonológica é “um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 21) para tornar possível a correspondência sistemática entre grafema e os seus vários fonemas é imprescindível um mínimo de sensibilidade fonológica.

Rebello (1990, p. 71) caracteriza a aprendizagem da leitura e da escrita como sendo uma “atividade simultaneamente fácil e complexa”; daí haver crianças com 4 e 5 anos que são capazes de identificar algumas palavras escritas e até mesmo pequenas frases e, outras com 6 e 7 anos que decifram com muita dificuldade os grafemas, não reconhecem alguns fonemas e que soletram as sílabas penosamente,

hesitando na pronúncia correta dos fonemas de uma palavra desconhecida (Rebelo, 1990).

Os psicólogos que estudam esta área defendem que a criança não aprenderá a ler antes de atingir uma certa idade real e mental. Lefavrais, Zazzo e Malmquist, citados por Rebelo (1990), consideram que essa idade é de 6 anos com Q.I. normal, altura em que a criança é capaz de realizar um certo número de atividades complexas, pois antes disso ela não conseguirá aprender a ler.

Por outro lado, Luria (1969), também citado por Rebelo (1990, p. 72), defende que “para além das diferenças culturais dos alunos, há a influência do mundo exterior que pode acelerar, ou até, transformar as capacidades da criança e ajudá-la no progresso escolar.”

No parecer de Lobrot (1975), citado por Rebelo (1990), para que uma criança consiga ler deve ter uma visão global de todos os elementos, pois se não reconhece algum deles numa palavra, sente necessidade de parar, para tentar decifrar. Mas, para o mesmo autor não é a decifrar que a criança aprende a ler, pois para ele “o aprendiz só chegará a ler se juntar à atividade de recomposição de cada elemento um ato único, pelo qual visiona a palavra completa com representação de sentido” (p. 72).

Assim, para que se processe o mecanismo de leitura é necessário o conhecimento de dois códigos: o grafonético e o ideográfico. O primeiro permite a decifração e o segundo permite a leitura propriamente dita, pois as crianças quando vêem palavras completas com sentido e, se esse lhes for transmitido, têm automaticamente acesso às significações. A aprendizagem destes dois códigos faz-se independentemente, mas complementa-se (Rebelo, 1990).

Segundo Rebelo (1990, p. 73), alguns autores confundem decifração com leitura, outros consideram que a decifração é um recurso da leitura. A decifração é considerada um processo difícil quando a criança desconhece a palavra, o que a deixa numa situação de insucesso. Desta forma, para a autora “aprender a decifrar não conduz à leitura e saber decifrar não significa que a criança saiba ler.”

No ver de alguns pedagogos, um dos aspetos que estão relacionados com as dificuldades de aprendizagem da leitura é o facto de os professores utilizarem métodos que facilitam o êxito. Existe contrariamente uma necessidade de se prevenir essas dificuldades manifestadas pelas crianças mediante uma preparação antecipada. Considera-se que essa deve ser realizada no período pré-escolar, altura de disponibilidade e aquisições múltiplas, em que se deve incentivar as crianças a ler, direcionando-as ao mesmo tempo, para o conteúdo dos livros, bem como, para a importância de saber ler. Ao estimular a vontade e o desejo de aprender a ler, facilita-se a aprendizagem da leitura (Rebelo, 1990).

Para além da metodologia utilizada para o ensino da leitura deve evitar-se que a criança mecanize a leitura das sílabas e das palavras e aperfeiçoe a sua compreensão. Esta deve avançar ao mesmo tempo que o processo de leitura, ou seja, deve ir

“passando da compreensão das palavras para a compreensão do conjunto, para a interpretação” (Rebelo, 1990, p. 74).

Dulce Rebelo (1990, p. 74) conclui que “uma criança saberá ler quando for capaz de adaptar a sua técnica de leitura (rapidez, concentração para compreender) às dificuldades de um novo texto.”

d) Linhas de atuação do Educador de Infância para potenciar o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças

A aquisição da leitura e da escrita é considerada uma habilidade complexa na qual se evidenciam as capacidades linguísticas e cognitivas dos sujeitos e constitui um requisito indispensável para a comunicação e inclusão social. Como o desenvolvimento da consciência fonológica facilita e apressa a aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário que a Educação Pré-Escolar proporcione atividades/tarefas para o treino da consciência fonológica. Este treino é muito importante durante todo o percurso escolar, pois quanto mais esta competência linguística for treinada, mais elevado será o grau de sucesso de cada criança na aprendizagem da decifração (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008).

É através da comunicação com outras crianças e adultos que as crianças adquirem a língua da comunidade na qual estão inseridas, sendo essas conversas determinadoras do processo de desenvolvimento da linguagem das mesmas. O Educador de Infância deve ter a consciência de que é um modelo para a criança, uma vez que esta passa a maior parte do seu tempo no Jardim de Infância e, por isso mesmo, é aí que ouve pela primeira vez inúmeras palavras. Como enunciam as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) é da competência do Educador “Criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (p. 66). Assim a interação diária com o Educador funciona como um estímulo para a criança, pois é ele que sedimenta as regras existentes no uso da língua (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008).

Falar com outras crianças é diferente de falar com adultos, com familiares, com pessoas que acabaram de nos apresentar, com amigos ou com desconhecidos na rua; falar com alguém para lhe pedir um favor é diferente de falar para repreender, para aconselhar, para convencer ou, tão simplesmente, para dar a nossa opinião, pois as regras pragmáticas de comunicação são diferentes em cada uma destas situações de comunicação. Desta forma, segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) “Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (p. 68).

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 34) concluem que a:

“comunicação é vital no desenvolvimento da criança, implicando a participação ativa de ambos os interlocutores (criança e adulto) e requerendo oportunidades comunicativas e a existência de múltiplas razões que levem ao desejo e à necessidade de comunicar. A interação verbal é o meio mais elaborado e privilegiado da interação comunicativa. Através dela a criança adquire a língua materna e, simultaneamente, pensa simbolicamente e aprende sobre o real físico, social e afetivo.”

Os mesmos autores salientam ainda que “o desenvolvimento da competência comunicativa é progressivo e gradual e a qualidade da presença do adulto é determinante nesse desenvolvimento” e que “ambos os intervenientes no processo comunicativo (adulto/criança) contribuem para o enriquecimento mútuo dessa interação” (p.31).

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* têm ainda como principal objetivo o domínio da linguagem oral e conseqüentemente uma maior aquisição da mesma, cabendo deste modo ao educador criar as condições necessárias para a realização desta aprendizagem. Neste domínio torna-se também muito importante fomentar o diálogo entre as crianças, sendo que o Educador deve saber escutar cada criança, valorizar a sua opinião individual e no grupo, facilitando e promovendo a expressão e o seu desejo de comunicar.

É, pois, muito importante que a atitude conversacional entre o adulto e a criança se regule por critérios que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem, uma vez que a criança necessita que lhe sejam proporcionadas oportunidades para conversar, tendo alguém para a ouvir e para falar com ela. Sendo assim, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), há algumas atitudes educativas que devem ser incutidas no Jardim e que fortalecem a interação entre o adulto e a criança:

- devem ser criados espaços frequentes de conversa “a dois” (Educador/criança, criança/criança e criança/adulto);
- falar com a criança quando se está a brincar ou a trabalhar com ela;
- captar a sua atenção quando se fala com ela;
- ouvir atentamente a criança, dando-lhe o tempo de que ela necessita para terminar de falar;
- respeitar a sua tomada de vez na conversa;
- responder sempre quando a criança se dirige ao adulto;
- encorajar a criança a comunicar não só através de palavras;
- falar com a criança de forma clara e sem pressa;
- utilizar diferentes alternativas de escolha para alargar o seu léxico;

- usar exemplos e imagens para explicar o significado de uma palavra desconhecida;
- empregar novas palavras durante o diálogo;
- colocar questões abertas às crianças (exemplo: “O que é que tu achas que aconteceu?”);
- expandir as respostas dadas pela criança, complementando a sua ideia;
- corrigir as palavras mal pronunciadas pela mesma;
- recorrer a rimas, canções e outras atividades em grupo;
- ler diariamente para a criança e conversar sobre o que foi lido (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008).

Nesta linha, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* sugerem aos Educadores de Infância atitudes educativas e atividades linguísticas que vão ao encontro destes princípios que acabámos de enumerar. Também, o mesmo documento sugere a realização de atividades específicas que levem as crianças a pensar sobre os segmentos sonoros das palavras, nomeadamente através de rimas e lengalengas. As tipologias dessas tarefas de sensibilização aos segmentos sonoros variam de autor para autor. No entanto, são sempre dirigidas ou para desenvolver a consciência da palavra, a consciência silábica, a consciência intersilábica ou a consciência fonémica/segmental.

Freitas e outros (2007) discriminam dois tipos de treino: treino da discriminação auditiva e treino da consciência fonológica (consciência da palavra, consciência silábica e consciência fonémica ou segmental). A discriminação auditiva é necessária para distinguirmos os sons da língua porque, muitas vezes num par de palavras apenas existe um som diferente (exemplo: pata/bata). A consciência fonológica é necessária para sermos capazes de numa frase identificar o número de palavras (consciência da palavra), dividir uma palavra silabicamente e identificar o número de sílabas da mesma (consciência silábica) e identificar na sílaba todos os fonemas que a constituem (consciência fonémica ou segmental). Por isso, Freitas e outros (2007) recomendam que se façam atividades para desenvolver estas capacidades.

Já Sim-Sim e outros (2008) propõem tarefas de contagem (contar as sílabas de uma palavra); de classificação (categorizar as palavras por grupo obedecendo a um critério fonético ou silábico); de segmentação (pronunciar isoladamente todas as sílabas ou fonemas de uma palavra); de síntese/reconstrução (encontrar palavras a partir de sílabas pronunciadas lentamente) e de manipulação (juntar ou retirar uma sílaba e encontrar uma nova palavra, exemplos: pote → ca/; sapato → pato). No primeiro exemplo temos a palavra “pote”, se acrescentarmos a sílaba “ca” à mesma, obtemos uma nova palavra (capote) e no segundo temos a palavra “sapato”, ao retirarmos a primeira sílaba da mesma ficamos com uma nova palavra (pato).

Por sua vez, Adams e outros (2008) aconselham a realização de jogos de escuta, para treinar a discriminação auditiva (já explicada atrás); jogos com rimas, para treinar os segmentos fônicos idênticos nas sílabas que formam as palavras; treinar a consciência das palavras e frases, a consciência silábica; a consciência fonémica; a introdução das letras e da escrita e a avaliação da consciência fonológica, também já explicados anteriormente. Os mesmos autores recomendam ainda que se realize atividades nas quais se introduzam fonemas iniciais e finais nas palavras. Esta tarefa consiste em isolar o som inicial ou final da palavra e prolonga-lo (exemplos: (ffffffoca, SSSSSSofia), se a criança for capaz de o isolar, isto ajuda a desenvolver a consciência fonémica.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997, p. 67) recomendam a exploração por parte das crianças da estrutura sonora das palavras, referindo ainda que:

“esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações. As rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar (...) Todas estas formas de expressão (...) podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua.”

3.2. Estrutura da Investigação

a) Temática e tipo de investigação / metodologia de investigação

A investigação é um processo de realização de estudos empíricos e as suas características são: objetividade, precisão, verificação, explicação dedutiva, raciocínio lógico e condições provisórias (Carmo e Ferreira, 1998). Depois de escolhido o tema do estudo é importante, segundo Raymond Quivy, citado por Carmo e Ferreira (1998), que sejam definidos o problema sobre o qual se quer investigar e algumas perguntas relacionadas com o mesmo, pois a formulação do problema e das perguntas de investigação é crucial para o êxito da pesquisa. É também imprescindível que se defina uma estratégia para recolher os dados que se obtêm.

O tema da nossa investigação é a “Avaliação do desenvolvimento da consciência fonológica em crianças do Pré-Escolar (5 anos). O problema que pretendemos investigar prende-se com o grau de desenvolvimento da consciência fonológica das crianças da turma em observação. Quanto às perguntas de investigação, definimos as seguintes: Existe um nível homogêneo de desenvolvimento da consciência fonológica em todas as crianças da turma? Qual o grau de desenvolvimento da consciência fonológica em cada uma das crianças observadas?

Tendo em conta as características e os condicionalismos da investigação que pretendíamos implementar, optámos por uma investigação de tipo qualitativo. Uma investigação de *carácter qualitativo* utiliza métodos que visam:

“o estudo dos significados intersubjetivos, situados, construídos e usados; elegem formas flexíveis de captar a informação e recorrem basicamente a uma linguagem metafórica e conceptual; estudam a vida social na sua naturalidade sem a distorcer ou controlar e descrevem as situações e os conceitos a ela associados em pormenor” (Moreira, 2007, p. 49).

Também a nossa investigação empírica tem algumas destas características, pois antes de iniciarmos a mesma tivemos oportunidade de conhecer e de conviver com o grupo e de, ao mesmo tempo, ir coligindo alguma informação que achámos pertinente. Em seguida, elaborámos um conjunto de atividades para aplicar aos sujeitos em estudo, das quais obtivemos resultados, que vão ser analisados e descritos em pormenor, de forma a não existirem falhas relativamente à exatidão dos mesmos.

Por sua vez, Carmo e Ferreira (1998) defendem que os métodos qualitativos são humanísticos, pois quando o investigador estuda os sujeitos de uma forma qualitativa, tenta conhecê-los e fazer tudo o que fazem no seu dia-a-dia. Também nós estivemos cerca de 3 meses e meio muito próximos do grupo-turma que investigámos, para os conhecer, interagindo com eles, para que nos aceitassem naturalmente para, depois, podermos observá-los sem causar estranheza.

Na opinião de Lefévre (1990) e Merriam (1998), a investigação de natureza qualitativa visa a inter-relação do investigador com a realidade que estuda, fazendo com que a construção da teoria se processe de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem.

Bogdan e Biklen (1984) e Patton (1990), citados por Carmo e Ferreira (1998) salientam algumas das características deste método: indutivo, holístico e naturalista. Este paradigma é indutivo, porque os investigadores “desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados” (p. 179). Holístico, pois os investigadores “têm em conta a realidade global. Os sujeitos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo, sendo estudado o passado e o presente dos sujeitos de investigação” (p. 180). E, por fim é caracterizado como naturalista, porque os investigadores “interagem com os sujeitos de uma forma natural e, sobretudo discreta, tentam misturar-se com eles até compreenderem uma determinada situação” (p. 180). A nossa investigação também integra estas três características, pois primeiramente elaborámos as atividades de acordo com o assunto em estudo para assim podermos recolher dados sobre os sujeitos e, depois analisá-los em pormenor e no final tirar conclusões. Tivemos o cuidado de nos integrarmos no grupo e tentar conhecer um pouco mais sobre cada um, a sua maneira de ser, de agir, o seu percurso escolar, a sua família. Durante a nossa Prática convivemos com aquelas crianças, vivendo o seu dia-a-dia, dividindo experiências e partilhando emoções.

A investigação qualitativa é ainda descritiva. Essa descrição deve ser “rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 180), estes incluem registos de observações, documentos escritos, fotografias e outros. Os investigadores ao analisarem as notas de campo e os dados recolhidos têm de respeitar o mais possível a forma como foram registados. Nesta investigação usámos também na recolha de dados as produções realizadas pelos alunos, tirámos fotografias e escrevemos algumas notas de campo. Todos estes instrumentos foram guardados e depois digitalizados tal e qual foram produzidos. Posteriormente foram analisados e descritos ao pormenor, de modo, a não haver erros para depois tirar as conclusões devidas.

Desta forma e segundo os mesmos autores, o investigador é considerado como um “instrumento de recolha de dados” (*Idem*, p. 181), dependendo a validade e a fiabilidade dos dados da sensibilidade, do conhecimento e da experiência do mesmo. Neste tipo de investigação a validade do trabalho efetuado é de extrema importância, pois tenta-se que os dados recolhidos estejam de acordo com o que os sujeitos fazem (Carmo e Ferreira, 1998).

No entender de Bogdan e Biklen (1994), em investigação qualitativa “a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados “ (Carmo e Ferreira, 1998, p. 181). Também nós, não temos qualquer intenção de generalizar os resultados obtidos, mas sim dar o nosso pequeníssimo contributo para estudos nesta área, até porque a amostra que escolhemos para a realização deste estudo é mínima.

Uma das tipologias da investigação qualitativa é a investigação-ação. Esta investigação é considerada uma investigação-ação, pois segundo Brown e Meintyre (1981, p. 245):

“o investigador começa por formular princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados, através desses princípios, depois podem construir hipóteses em relação à ação que deverá mais provavelmente conduzir na prática aos melhoramentos desejados, e só depois de experimentada e recolhida a informação que diz respeito aos seus efeitos, é que as informações serão utilizadas para identificar uma ação mais apropriada, que já reflete uma modificação dos princípios gerais.”

A nossa investigação também pode ser considerada uma investigação-ação porque nós também delimitámos um problema, formulámos algumas questões de investigação, preparámos as atividades, a partir das quais testámos os sujeitos (a ação) e, por fim, analisámos os resultados das mesmas, com o objetivo de traçarmos um percurso que conduza a uma solução.

Já Trilla (1998) e Elliot (1996) afirmam que a investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação. Segundo Kemmis (1986, p. 62), citado por Silva (1996) e McKernan

(1999), a investigação-ação é “uma forma de pesquisa autorreflexiva conduzida pelos práticos em situações sociais a fim de melhorar a inteligibilidade e o rigor das suas próprias práticas sociais e educativas, a sua compreensão dessas práticas e das situações em que se desenvolvem.” A nossa intenção ao realizar esta investigação foi a de tentarmos contribuir positivamente nesta área, para que futuramente nós próprias e todos os Educadores melhoremos as nossas práticas dentro da sala, consciencializando-nos sobre a importância do tema, sobre o tipo de atividades a implementar e sobre os contextos em que o devemos fazer.

Rappoport (1973), citado pelos mesmos autores, classifica a investigação-ação como um tipo especial de investigação aplicada que procura responder às preocupações práticas das pessoas que experienciam uma situação problemática e contribuir, simultaneamente, para o desenvolvimento das Ciências Sociais. Este tipo de investigação caracteriza-se pela forma de abordagem do conhecimento e não pela utilização de determinadas técnicas. Seguindo esta linha, Martin (1988), citado por Silva (1996, p. 18), defende que “Na investigação-ação não há um método mas uma infinidade de maneiras de fazer...”. No tipo de investigação que levámos a cabo, também nos preocupámos mais com o tipo de abordagem do conhecimento e não tanto com o respeito inflexível pela utilização de um determinado número de técnicas. Interessava-nos estudar a capacidade de resposta das crianças às atividades que propusemos e usámos as técnicas que melhor se adequaram às condições que tínhamos no momento.

b) Objetivos gerais e específicos e interesse do estudo

Parece-nos que a investigação empírica realizada é importante porque vários estudos confirmam que são muitas as crianças que revelam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, em virtude de não terem a consciência fonológica suficientemente desenvolvida. Alguns autores, tais como Bertelson, Morais, Alegria e Content (1985), referidos por Martins (1996, p. 83) defendem que “as capacidades metacognitivas necessárias ao aparecimento dos comportamentos de análise fonológica constituem pré-requisito da aprendizagem da leitura.” Se as crianças tiverem suficiente desenvolvimento linguístico (fonológico, lexical, morfológico, semântico, sintático, discursivo e pragmático), a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita tornar-se-á mais fácil. Deste modo, este trabalho pretende diagnosticar os níveis de consciência fonológica de algumas crianças da turma e conceber e implementar atividades que permitam avaliar o grau de desenvolvimento da consciência fonológica das mesmas.

Uma vez delimitado o objeto de estudo há que definir os objetivos que se pretendem alcançar. Estes constituem a finalidade de um trabalho científico, ou seja, a meta que se pretende atingir com a elaboração da pesquisa (Carmo e Ferreira, 1998).

Segundo Carmo e Ferreira (1998), é através dos objetivos que percebemos o que o investigador pretende realmente fazer; estes devem ser claros e exequíveis, ou seja, precisos e praticáveis ou viáveis, ajudando assim na escolha de decisões relacionadas com a pesquisa para atingir a meta estipulada. Sendo assim, podemos distinguir dois tipos de objetivos num trabalho científico: os objetivos gerais e os objetivos específicos. Os objetivos gerais são aqueles mais amplos, sendo os resultados que se desejam adquirir com a execução da pesquisa, pois a intenção do investigador é obter uma resposta satisfatória ao seu problema. Mas, para que se consigam cumprir os objetivos gerais é necessário delimitar metas mais específicas dentro do trabalho, a estas chamamos objetivos específicos. O cruzamento dos tipos de objetivos leva ao desfecho final da investigação.

Apresentamos em seguida, os objetivos gerais e específicos desta investigação:

Objetivos gerais:

- Identificar o nível de desenvolvimento de consciência fonológica das crianças da turma;
- Conceber e implementar atividades que permitam avaliar o grau de desenvolvimento da consciência fonológica das crianças observadas.

Objetivos específicos:

- Avaliar a consciência da palavra;
- Avaliar a consciência silábica;
- Avaliar a consciência fonémica ou segmental.

c) População / amostra

Segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 191), a *população* ou *universo* é:

“o conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição. Esses elementos têm obviamente, uma ou mais características comuns a todos eles, características que os diferenciam de outros conjuntos de elementos. O número de elementos de uma população designa-se por grandeza ou dimensão e representa-se por N.”

A população que pretendemos estudar no nosso estudo empírico foi a população das crianças de 5 anos de idade. Naturalmente, a dimensão desta população em Portugal talvez nem sequer esteja quantificada, mas será, com certeza constituída por um grande número de sujeitos. Assim, limitámos a nossa investigação a uma amostra de crianças dentro desta faixa etária.

Os sujeitos implicados neste estudo foram as crianças da sala onde realizámos a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, com particular incidência num grupo restrito de meninos, com 5 anos de idade, que frequentavam a sala 3 do Jardim de Infância Quinta das Violetas de Castelo Branco, bem como a Educadora de Infância responsável pelo grupo.

A turma, como já foi referido anteriormente era composta por 20 crianças, das quais 8 possuíam 5 anos de idade, deste modo algumas das suas produções foram recolhidas para estudo e conseqüentemente análise e interpretação dos resultados. Sendo assim, estas oito crianças são consideradas a amostra da população do estudo desenvolvido.

Como já mencionámos em cima, geralmente, o número de elementos de uma população é demasiado grande para ser possível de observar por um investigador único, por isso torna-se necessário escolher alguns elementos desse universo, os quais possam representá-la. A esse processo de seleção chamamos amostragem, originando um subconjunto da população, a qual se denomina por amostra, esta representa sujeitos com características relevantes para o estudo.

Devido à escassez de tempo disponibilizado para a realização desta investigação, com a agravante de termos que desempenhar o duplo papel de estagiária e de investigadora, e ao número elevado de crianças da turma foi-nos impossível analisar os trabalhos de todas as crianças com 5 anos, por isso mesmo escolhemos seis crianças para proceder ao estudo. A escolha desta amostra foi feita com a ajuda da Educadora, selecionando os três com uma competência linguística mais desenvolvida (sujeitos 1, 2 e 3) e os três menos desenvolvidos (sujeitos 4, 5 e 6), dos quais quatro sujeitos eram do sexo masculino e dois do sexo feminino.

Esta amostra é considerada uma *amostra de conveniência*, na qual se utiliza:

“um grupo de sujeitos que esteja disponível ou um grupo de voluntários. Poderá tratar-se de um estudo exploratório cujos resultados obviamente não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual se poderão obter informações preciosas, embora não as utilizando sem as devidas cautela e reserva” (Carmo e Ferreira 1998, p. 197).

Relativamente aos sujeitos que constituíram a nossa amostra de conveniência podem ser referidos alguns aspetos importantes sobre cada um, pois, por vezes, essas características justificam muitos dos seus comportamentos e atitudes em determinadas situações. Sendo assim, começamos por falar em primeiro lugar do sujeito 1, uma criança do sexo masculino com 5 anos e 6 meses de idade, que estava quase sempre distraído e que ao mesmo tempo distraía os seus colegas; mostrava-se interessado em fazer as atividades, mas depressa queria terminar, fazendo assim as coisas apressadamente. Esta criança era filho único e passava o tempo a falar num irmão imaginário que ainda não tinha chegado e que era bastante desejado pelos pais. A sua mãe era professora, mas de momento encontrava-se de baixa em casa, devido a uma depressão nervosa, e o pai tinha tido um acidente grave pouco tempo antes, o

que o tinha deixado internado no hospital durante bastante tempo. Notava-se que esta criança não era contrariada em casa, principalmente pela sua mãe.

Os sujeitos 2 e 3 eram duas crianças do sexo feminino, com 5anos e 8 meses e 5 anos e 0 meses de idade, respetivamente. Sempre muito bem comportadas na sala, atentas, educadas e sempre muito interessadas e disponíveis para aprender e para realizar as atividades propostas, fazendo-as sempre na perfeição. As duas eram bastante amigas, ficavam sempre juntas. Em relação às suas famílias ambas viviam com os seus pais e irmãos, uma tinha uma irmã mais velha (sujeito 3) e a outra tinha um irmão mais novo (sujeito 2). Relativamente ao nível de escolaridade dos pais destas duas crianças tivemos conhecimento que os pais do sujeito 2 possuíam o 12ºano, a mãe do sujeito 3 também possuía o 12ºano e o pai o 9ºano de escolaridade.

Os outros três sujeitos 4, 5 e 6 eram do sexo masculino e todos manifestavam pouco interesse em aprender, mantendo-se quase sempre distraídos e no momento de efetuar as tarefas queriam acabar rápido para irem brincar. O sujeito 4 era o mais novo da amostra com 5 anos e 0 meses. Era bastante sensível e, por vezes quando o chamávamos à atenção por qualquer coisa começava a chorar. Este morava com os pais e tinha uma irmã recém-nascida, mas era quase sempre a sua avó que o ia buscar ao Jardim, devido ao horário de trabalho dos pais. No que diz respeito, à formação académica dos pais deste sujeito podemos referir que o pai era bombeiro e a sua mãe tinha o 12ºano de escolaridade.

O sujeito 5 tinha 5 anos e 2 meses e era uma criança que todos os dias trazia um dos seus brinquedos de casa para o Jardim, o que demonstrava o quanto lhe custava aquela separação (casa-escola). Tinha dois irmãos mais velhos, dos quais falava bastante e os seus pais eram ambos professores, o seu pai tinha um mestrado e a sua mãe tinha uma licenciatura. Era muito teimoso e quando acompanhado e elogiado fazia as atividades até ao fim.

Para terminar, o sujeito 6 tinha 5 anos e 1 mês e era filho único e morava com os pais. Podemos mencionar que o pai desta criança tinha o 12ºano e a mãe era Educadora de Infância. Este sujeito chegava frequentemente atrasado e não gostava de ser contrariado. Era bastante distraído e mostrava-se muito desatento na explicação e realização das atividades. Com esta sua maneira de estar, por vezes distraía também os outros colegas.

d) Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Para a realização de qualquer investigação é necessário utilizar instrumentos/materiais, bem como definir quais as formas de registar os seus resultados. Neste estudo, também foram utilizados instrumentos e técnicas de recolha de dados, os quais serão referidos em seguida, podendo ser consultados em anexo (Anexos G, H, I, J, K, L e M).

Um dos instrumentos que usámos foi um conjunto de sete atividades, de avaliação da consciência fonológica, que foram propostas aos sujeitos da amostra e por eles realizadas. Existem vários tipos de atividades que os Educadores/Professores devem trabalhar com as crianças para exercitar a consciência fonológica, mas, devido ao tempo da prática ter sido limitado, tivemos de optar por aquelas que seriam mais adequadas aos objetivos que pretendíamos alcançar. Vamos, agora, enumerar essas atividades e explicar como se estruturaram.

➤ **Atividade de segmentação oral de três frases (Anexo G)**

Explicação: Disseram-se à criança, oralmente, três frases simples, uma de cada vez e pediu-se-lhe para dizer quantas palavras tinha cada uma.

➤ **Atividade de segmentação escrita de três frases (Anexo H)**

Explicação: Apresentaram-se à criança três frases escritas e pediu-se-lhe que identificasse quantas palavras tinha cada uma, fazendo um traço vertical para as separar.

➤ **Atividade de contagem oral de sílabas na palavra (Anexo I)**

Explicação: Pediu-se às crianças que batessem palmas e que contassem as sílabas/os pedacinhos do seu nome próprio. Depois foram mostrados, um de cada vez, mais cinco cartões com palavras diferentes. A investigadora disse oralmente cada palavra, para o caso de as crianças não as reconhecerem. Em seguida, as crianças tinham que repetir o primeiro procedimento.

➤ **Atividade de deslocação de sílaba na palavra (Anexo J)**

Explicação: Em primeiro lugar pediu-se à criança que dividisse oralmente em pedacinhos (sílabas) 3 palavras: menina, lobo e avó, batendo uma palma por cada pedacinho. Depois pediu-se para deixar cair o primeiro pedacinho, perguntando-lhe o que ficava da palavra.

➤ **Atividade de identificação de rimas (Anexo K)**

Explicação: Numa folha com duas colunas estavam, em cada coluna, cinco figuras, estando cada uma destas legendada com uma palavra. Existiam três pares de palavras que rimavam entre si, não estando, todavia, alinhadas e dois pares que não rimavam. As crianças tinham de começar por identificar a figura e dizer qual a palavra que associavam à mesma. A investigadora confirmava e, em seguida, a criança tinha que dizer quais os pares de palavras que rimavam entre si.

➤ **Atividade de síntese/reconstrução de uma palavra (encontrar palavras a partir de sílabas pronunciadas separadamente) (Anexo L)**

Explicação: Disseram-se à criança cinco palavras, mas separando as sílabas das mesmas, de forma prolongada, e pediu-se-lhe em seguida que dissesse qual a palavra que tinha ouvido.

➤ **Atividade de avaliação de consciência fonémica (fonemas iniciais e finais idênticos) (Anexo M)**

Explicação: Mostraram-se às crianças cinco cartões com figuras. Cada cartão continha duas imagens que correspondiam a duas palavras com o mesmo fonema inicial, por exemplo, faca/figo, copo/casa, bola/boneca, luva/lã e mar/muro. Cada par de palavras foi dito oralmente. Em seguida, pediu-se à criança que dissesse se havia algum pedacinho igual nas palavras de cada par.

Além destas sete atividades, usámos outras técnicas de recolha de dados.

A recolha de dados constitui um instrumento de observação e consiste em recolher ou reunir determinadas informações junto das crianças que estão incluídas na amostra escolhida. (Campenhoudt, 1992).

No decorrer de qualquer investigação é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando. Latorre (2003), referenciado por Coutinho (2008), considera que o professor/investigador deve ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática letiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspetos da realidade que está a estudar, de forma a tornar mais fácil a sua análise e, conseqüentemente a fase da reflexão.

O mesmo autor divide em três categorias o conjunto de técnicas de recolha de dados: as técnicas baseadas na observação, as técnicas baseadas na conversação e a análise dos documentos. As primeiras centram-se na perspetiva do investigador, ou seja, ele observa diretamente e presencialmente o fenómeno em estudo; as segundas centram-se na perspetiva dos participantes, enquadrando-se em ambientes de diálogo e de interação e, a terceira, a análise de documentos centra-se na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos (Coutinho, 2008).

Na nossa investigação também seguimos os mesmos passos que Coutinho (2008) refere para recolher os dados, ou seja, interagimos com a turma e observámos as crianças, tirámos algumas notas e fotografias, conversámos com elas, entrevistámos a Educadora Cooperante e, por último, analisámos as respostas dadas pelos sujeitos da

amostra às atividades que propusemos, confrontando com várias teorias de autores da área. Em suma, as técnicas de recolha de dados usadas nesta investigação foram, por ordem de utilização, a observação participante, as notas de campo, a entrevista à Educadora Cooperante, as sete atividades de avaliação da consciência fonológica, as fotografias e as produções das crianças durante as atividades.

Tipo de investigador

O investigador deste estudo é um investigador participante, pois intervém em tudo o que é proposto às crianças e realizado em sala de aula, ou seja, ele está envolvido no campo do objeto de estudo.

Segundo Bablock (1970), citado por Carmo e Ferreira (1998, p. 107) a *observação participante* é representativa da investigação qualitativa:

“... geralmente, a técnica da observação participante é extremamente útil para proporcionar impressões e ideias iniciais que podem conduzir depois a uma formulação precisa do problema e a hipóteses explícitas, mas presta-se a críticas em virtude dos seus resultados se basearem em experiências subjetivas dificilmente repetíveis. Por este motivo, muitos cientistas sociais preferem considerar a observação participante como um instrumento muito útil na fase inicial do processo de pesquisa, mas não como algo de que possam resultar dados definitivos.”

Concordamos com este autor, pois o investigador deve interagir com os sujeitos em estudo, de forma a tornar-se mais fácil o seu conhecimento, relativamente às suas características pessoais e psicológicas, bem como, especificamente ao que se quer investigar. Foi desta forma que agimos ao longo de toda esta investigação, de modo a tentar conhecer o mais possível cada um dos sujeitos que estiveram envolvidos no nosso estudo. É claro, que tivemos algumas limitações no decorrer do mesmo, o primeiro a referir foi o tempo limitado de Prática que nos foi concedido, pois no nosso entender foi insuficiente para conhecer as crianças e também qual foi o trabalho desenvolvido nesta área com as mesmas. Uma outra limitação é a nossa inexperiência como Educador e como investigador, que provavelmente se refletiu na insuficiência e na análise dos dados recolhidos. Para colmatar as limitações desta técnica de recolha de dados, conferimos maior importância aos resultados obtidos nas sete atividades específicas realizadas com os sujeitos da amostra.

Este tipo de investigador na maioria das situações assume explicitamente o papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais que lhe permitam participar na vida da população, assumindo deste modo um bom posto de observação. Sendo assim, o investigador deve também ser um bom observador, pois observar implica confrontar indícios com a experiência anterior para os poder interpretar. Para isto, o observador tem de saber identificar indícios, o que requer um treino continuado da atenção, possuir uma experiência anterior adequada, o que implica possuir uma boa preparação teórica e empírica, e, para

finalizar, ter capacidade para comparar o que observa com o que constitui a sua experiência anterior e a partir daí poder tirar conclusões pertinentes, o que obriga a uma formação metodológica sólida (Carmo e Ferreira, 1998).

Em relação ao trabalho de investigação que realizámos e indo ao encontro do que Carmo e Ferreira (1998) defendem sobre a postura de um investigador tentámos estar o mais atentos possível, de forma a captar todos os pormenores, relacionados com as suas formas de ser e de estar dentro e fora da sala, de forma a tentar perceber certas atitudes e comportamentos manifestados pelos sujeitos da amostra. Mas, como já referimos anteriormente a nossa inexperiência na tarefa de investigar e de observar deixou provavelmente algumas situações passarem despercebidas.

Na opinião de Carmo e Ferreira (1998, p. 94), observar é:

“a passagem do olhar para o ver e do ouvir para o escutar, ou seja, a criação de uma atitude de observação consciente passa por um treino de atenção de forma a poder aprofundar a capacidade de selecionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais.”

Resumindo, pode dizer-se que “observar é selecionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade da questão” (Carmo e Ferreira 1998, p. 97).

No entender destes dois autores deve-se fazer uma seleção dos aspetos observados. Sendo assim, o investigador deve prestar atenção realmente aos pormenores relacionados com o assunto que está a tratar e tentar abstrair-se do resto. Foi isso que tentámos fazer nos momentos dedicados à nossa investigação, de modo a que os resultados obtidos fossem o mais viáveis possível.

e) Metodologia de análise dos dados

Em suma, a investigação que levámos a cabo, como já foi referido anteriormente, tem como tema a “Avaliação do desenvolvimento da consciência fonológica em crianças da Educação Pré-Escolar (5 anos)”, tendo como amostra seis crianças com 5 anos de idade, que frequentavam a sala 3 do Jardim de Infância Quinta das Violetas. Tem como objetivos gerais: identificar o nível de desenvolvimento de consciência fonológica das crianças da turma e conceber e implementar atividades que permitam avaliar o grau de desenvolvimento da consciência fonológica das crianças observadas. Em relação aos objetivos específicos pretende avaliar a consciência da palavra, avaliar a consciência silábica e avaliar a consciência fonémica ou segmental. O estudo em causa pretende responder às seguintes questões: existirá um nível homogéneo de desenvolvimento da consciência fonológica em todas as crianças da turma? E qual será o grau de desenvolvimento da consciência fonológica em cada uma das crianças observadas?

Para tentar dar resposta às duas questões anteriores preparámos um conjunto de atividades, as quais foram apresentadas aos seis sujeitos em observação. Quando definimos o número e o tipo das mesmas optámos por partir das mais simples para as mais complexas, tal como sugere Cysne (2012), citando Blevins (1997) que propõe uma ordem de tarefas crescente em nível de dificuldade, devendo começar com “tarefas de identificação de sílabas ou de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons, segmentação de palavras em sílabas ou em sons, manipulação (supressão, inserção, substituição) de sílabas ou de sons” (p. 9).

Como já foi mencionado, esta investigação é de carácter qualitativo. Assim, para analisar os resultados obtidos na nossa amostra de reduzidas dimensões, realizámos uma análise de conteúdo das respostas à entrevista realizada à Educadora e procedemos à descrição pormenorizada dos dados obtidos, ou seja, das respostas dadas por cada sujeito às atividades, das notas de campo que escrevemos e das impressões da observação participante que realizámos. Apresentamos, também, algumas das fotografias que tirámos, as quais documentam momentos de realização das atividades, e as produções das crianças da amostra.

Berelson (1952, 1968), citado por Carmo e Ferreira (1998, p. 251), definiu *análise de conteúdo* como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação”. Essa descrição deve ser objetiva, pois a análise dos dados tem de ser feita em conformidade com determinadas regras, obedecendo a instruções que sejam claras e precisas. Deve também ser sistemática, porque a totalidade do conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias, sendo estas escolhidas em função dos objetivos que o investigador pretende atingir no final do seu estudo (Carmo e Ferreira, 1998). Mais tarde, segundo os mesmos autores, foram dadas outras definições para análise de conteúdo. Neste seguimento, Cartwright (1953) citado por Carmo e Ferreira (1998 p. 251) alarga-a a “todo o comportamento simbólico”, não se restringindo apenas ao “conteúdo manifesto”. Por sua vez, Stone (1966) também mencionado por Carmo e Ferreira (1998, p. 251) define-a como “uma técnica que permite fazer inferências, identificando objetiva e sistematicamente as características específicas da mensagem”. Existem ainda outras definições dadas por Bardin (1977) e Grawitz (1993), referenciados por Carmo e Ferreira (1998). O primeiro salienta a importância desta técnica não ser apenas utilizada na descrição do conteúdo das mensagens, pois “a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de receção)” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 251-252).

Também nós fazemos uma análise de conteúdo das respostas dadas pela Educadora Cooperante às perguntas da entrevista, bem como das atitudes e reações das crianças da amostra às atividades que propusemos.

No que concerne as mesmas atividades, procedemos à descrição completa dos resultados obtidos para cada uma delas junto de cada sujeito, adicionando qualquer

informação sobre os mesmos sujeitos (sob a designação de observações) que nos pareça pertinente para a compreensão dos mesmos resultados. Para o tratamento dos resultados obtidos resolvemos fazer uma análise por atividade, definindo para cada uma delas diferentes categorias. Na opinião de Grawitz (1993), citado por Carmo e Ferreira (1998), as categorias são “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado” (p. 255). As categorias devem obedecer a algumas características, devem ser objetivas e pertinentes. Objetivas, porque as características de cada categoria precisam de ser explicadas sem ambiguidade e de uma forma clara para que diferentes codificadores classifiquem os vários elementos, que selecionaram dos conteúdos em análise e, pertinentes, pois devem preservar uma estreita relação com os objetivos e ao mesmo tempo com o conteúdo que está a ser classificado (Carmo e Ferreira, 1998).

Passamos de seguida a enumerar as categorias definidas, as quais nos pareceram objetivas e pertinentes:

- ✓ Na atividade 1, a categoria a analisar é a capacidade de segmentação de frases orais;
- ✓ Na atividade 2, a categoria a analisar é a capacidade de segmentação de frases escritas;
- ✓ Na atividade 3, a categoria a analisar é a capacidade de segmentação da palavra oral;
- ✓ Na atividade 4, a categoria a analisar é a capacidade de apagamento de uma sílaba;
- ✓ Na atividade 5, a categoria a analisar é a capacidade de comparação de segmentos fónicos da palavra oral;
- ✓ Na atividade 6, a categoria a analisar é a capacidade de reconstrução de uma palavra a partir das sílabas separadas;
- ✓ Na atividade 7, a categoria a analisar é a consciência fonémica.

Para Carmo e Ferreira (1998), a prática da análise de conteúdo compreende algumas etapas, entre elas: a definição de objetivos e do quadro de referência teórico; a constituição de um *corpus*; a definição de categorias; a definição de unidades de análise e a interpretação dos resultados obtidos. Na nossa investigação também cumprimos estes passos. Definimos, portanto, os objetivos, fizemos a pesquisa bibliográfica, planificámos as atividades a implementar, definimos as categorias a analisar e recolhemos um *corpus* (conjunto de respostas), o qual nos vai servir para efetuarmos a análise, no capítulo seguinte.

4. Resultados e Análise dos Dados

É imprescindível, em qualquer investigação, a análise e interpretação dos resultados obtidos, em função dos objetivos do estudo, bem como da fundamentação teórica do mesmo. Este capítulo, subdividido em dois pontos, pretende apresentar essa análise, que será feita primeiro por atividade, analisando-se apenas uma categoria em cada uma das atividades propostas, e, depois, por sujeito.

Antes de iniciar a nossa investigação fizemos um pequeno questionário à Educadora Cooperante, de modo a averiguar se a mesma proporcionava atividades de desenvolvimento de consciência fonológica com as crianças da sala, de que tipo e com que frequência as sugeria. O mesmo pode ser consultado em anexo (Anexo P). Enunciamos, de seguida, as perguntas que colocámos à Educadora, fazendo no final uma análise às suas respostas. Sendo assim, começámos por perguntar:

1. Promove atividades de desenvolvimento da consciência fonológica com as crianças da sala 3?

R: Sim.

- 1.1. Que tipologia de atividades utiliza?

R: Contagem e recontagem de histórias; rimas; provérbios; brincadeiras; jogos com as palavras, letras, sílabas,...; divisão silábica das palavras; distinção/leitura de frases, palavras, letras,...; recurso a onomatopeias e invenção de sons; canções; etc.

- 1.2. Com que frequência propõe esse tipo de atividades às crianças da sala?

R: Diariamente e, por vezes, várias vezes ao dia.

2. Parece-lhe que as crianças estão motivadas e recetivas a essas atividades? Porquê?

R: Bastante, pois participam com grande envolvimento e entusiasmo nas atividades propostas e, por vezes, são elas próprias que sugerem algumas variantes de desenvolvimento das mesmas.

Passamos agora a fazer uma breve análise das respostas dadas pela Educadora responsável pelo grupo. Segundo a mesma proporciona diariamente atividades de desenvolvimento da consciência fonológica com as crianças do grupo, nomeadamente com as da amostra da nossa investigação. Para isso, recorre a diversos tipos de atividades, entre as quais: rimas, provérbios, jogos com palavras, letras, sílabas, divisão silábica das palavras, entre outras. A Educadora realça ainda o interesse manifestado pelas crianças por este tipo de atividades e, por isso vai variando as mesmas ao longo do dia. Durante a realização da Prática podemos verificar que a

Educadora promovia vários tipos de atividades de desenvolvimento da consciência fonológica, aos quais as crianças aderiam com interesse e motivação. Deduzimos assim, que uma das razões pelas quais os sujeitos da amostra podem estar mais desenvolvidos pode ser pelo facto de a Educadora ter realizado atividades deste tipo, com muita frequência.

4.1. Análise dos Resultados por Atividade

Para clarificar a apresentação dos resultados optámos por construir uma tabela que irá ser igual para todas as atividades, exceto para a última, na qual os mesmos serão expostos. Assim, como podemos ver mais à frente, na primeira coluna da tabela temos os sujeitos da amostra, nas três seguintes os critérios de codificação da atividade (acertou tudo, acertou quantas, errou tudo) e na última coluna da tabela apontámos as observações. Em relação à tabela criada para a atividade 7, o que difere são os critérios de codificação. Após a apresentação dos resultados na tabela criada para cada atividade iremos fazer a análise dos mesmos. Os documentos originais com os resultados das produções das crianças podem ser consultados em anexo (Anexos N e O).

Seguidamente à análise de cada atividade iremos comparar os dados obtidos na nossa investigação com os dados obtidos por outros investigadores, nesta área.

Atividade 1- Segmentação oral de três frases

Categoria: analisar a capacidade de segmentação de frases orais.

Como já explicado anteriormente, a primeira atividade proposta foi uma atividade de segmentação oral de frases. Disseram-se à criança três frases simples, uma de cada vez, pedindo-lhe que dissesse quantas palavras continha cada uma. O objetivo era avaliar se as crianças já tinham o conceito de intervalo entre as palavras nas frases orais; conceito este difícil de adquirir porque as frases são normalmente ditas como se se tratasse de uma unidade indivisível e como se se tratasse de um todo homogéneo.

Tabela 4.1.1 - Resultados da Atividade 1

Sujeitos	Acertou tudo	Acertou quantas?	Errou tudo	Observações
1	×			Não hesitou.
2		2		Acertou nas duas primeiras. Na última teve dúvidas, pedindo para repetir. Estava nervoso, tinha receio de errar.
3		1		Só acertou a segunda. Estava nervoso.
4			×	
5		1		Só acertou a primeira mas teve dúvidas e foi necessário repetir várias vezes todas as frases.
6			×	

Verificamos que nesta atividade, como podemos ver através da tabela 4.1.1, apenas um dos sujeitos da amostra, o sujeito 1, foi capaz de segmentar em palavras as três frases que lhe foram ditas oralmente. Um sujeito conseguiu um resultado positivo com duas das frases, aproximando-se bastante dos resultados do sujeito anterior.

Vemos também que dois sujeitos não foram capazes de segmentar nenhuma das três frases ouvidas e outros dois apenas conseguiram segmentar uma das frases.

Em conclusão, parece-nos, pois, que a maioria das crianças não consegue segmentar frases em palavras, pois apenas duas estão no ou próximas do resultado positivo e quatro estão no ou próximas do resultado negativo.

Relativamente às duas crianças (sujeitos 1 e 2) que acertaram positivamente podemos referir que são os dois mais velhos da amostra escolhida, 5 anos e 6 meses e 5 anos e 8 meses, respetivamente, sendo que este pode ter sido um dos motivos pelos quais estes dois sujeitos conseguiram atingir o resultado pretendido. Mencionamos ainda que o sujeito 2 é uma criança que está sempre muito atenta, concentrada e interessada, possivelmente a resposta errada que deu numa das frases deveu-se ao facto de estar um pouco nervosa.

Na nossa opinião a razão pela qual os sujeitos 4 e 6 não foram capazes de segmentar nenhuma das frases terá sido pelo facto de um deles ser o mais novo de todos (sujeito 4: 5 anos e 0 meses) e do outro (sujeito 6: 5 anos e 1 mês) ser uma criança que chegava frequentemente atrasada, perdendo, por vezes os conteúdos que eram abordados e transmitidos pela Educadora e, também, porque este sujeito raramente estava atento ao que lhe era dito.

Em relação aos dois sujeitos que apenas responderam corretamente a uma das frases, podemos mencionar que um dos motivos que terá levado o sujeito 3 a errar numa das respostas terá sido o nervosismo que demonstrou ao longo da realização da atividade, pois esta criança era uma das crianças mais atentas e concentradas do grupo, mostrando sempre interesse em aprender e em querer fazer. Ainda a

acrescentar que este sujeito é o segundo mais novo da amostra com a qual estamos a trabalhar, ou seja, tinha 5 anos e 0 meses.

A resposta correta dada pelo sujeito 5 (5 anos e 2 meses), possivelmente foi dada ao acaso, uma vez que foi a única que acertou, pois sentiu muitas dificuldades, tendo sido necessário efetuar várias vezes a repetição das frases. Este sujeito era muito irrequieto, chegava muitas vezes atrasado e estava quase sempre desatento, pois qualquer situação serve para o distrair. Demonstrava muitas dificuldades na realização das tarefas que lhe são propostas, tanto a nível linguístico, como na compreensão do que lhe era pedido, por vezes por estar desatento e não prestar atenção ao que lhe era explicado e outras porque não entendia o que era para fazer. Para terminar qualquer atividade necessitava de apoio permanente, tal como pudemos constatar ao longo dos três meses e meio que convivemos com esta criança.

Em suma, na atividade 1 (*Segmentação oral de três frases*) apenas o sujeito 1 segmentou as três frases corretamente, o sujeito 2 segmentou duas e errou uma, os sujeitos 3 e 5 apenas conseguiram segmentar uma das frases, errando em duas e os sujeitos 4 e 6 não conseguiram segmentar nenhuma das três frases ditas oralmente.

Atividade 2- Segmentação escrita de três frases (Anexo N)

Categoria: analisar a capacidade de segmentação de frases escritas¹.

Esta atividade é uma atividade de segmentação escrita de três frases, na qual foram apresentadas a cada criança três frases escritas, para que as mesmas identificassem o número de palavras de cada frase, fazendo um traço vertical para separar cada palavra. O objetivo era avaliar se as crianças já tinham interiorizado o conceito de intervalo (espaço em branco entre as palavras) nas frases escritas.

Tabela 4.1.2 - Resultados da Atividade 2

Sujeitos	Acertou tudo	Acertou quantas?	Errou tudo	Observações
1		1		Não percebeu o que tinha de fazer, foi necessário exemplificar com mais do que uma frase.
2	×			Não hesitou.
3			×	
4	×			
5		2		Não percebeu o que tinha de fazer, foi necessário exemplificar com mais do que uma frase e depois fez sem hesitar, respondendo acertadamente nas duas últimas.
6	×			

¹ Embora esta não seja uma atividade de avaliação da consciência fonológica, o objetivo da mesma era verificar se a criança já adquiriu o conceito de intervalo, na escrita, e se terá mais facilidade em segmentar frases orais ou frases escritas.

Através da observação dos resultados apresentados na tabela 4.1.2, podemos verificar que metade dos sujeitos (sujeitos 2, 4 e 6) conseguiu segmentar a totalidade das três frases escritas que lhes foram apresentadas. Obtivemos, portanto, melhores resultados do que na tarefa anterior. Dos três sujeitos que não conseguiram acertar a segmentação da totalidade das frases (sujeitos 1, 5 e 4), apenas um não foi capaz de segmentar nenhuma das frases. Dos dois restantes, o sujeito 5 falhou apenas numa das frases, acertando nas outras duas, e o sujeito 1 errou em duas frases, acertando assim só numa.

Deste modo, deduzimos que a maioria dos sujeitos é capaz de segmentar em palavras frases escritas, uma vez que metade dos mesmos realizou a atividade corretamente na totalidade das frases, tendo apenas havido um sujeito que não o conseguiu fazer em nenhuma das frases. Talvez seja, pois, mais fácil visualizar o intervalo entre as palavras nas frases escritas do que percecioná-lo oralmente.

Relativamente aos sujeitos que realizaram a atividade positivamente em todas as frases, queremos destacar o sujeito 2, pois podemos referir que este sujeito nos chamou a atenção de forma particular por não ter qualquer dificuldade ao efetuar o que lhe foi pedido, dado que, como já mencionámos anteriormente, é uma criança que se mostra sempre interessada e motivada para trabalhar, tendo a mesma sido referenciada pela Educadora responsável como sendo uma das linguisticamente mais desenvolvidas do grupo. Também, como já foi referido, este é o sujeito mais velho da amostra, tinha 5 anos e 8 meses, o que possivelmente contribuiu a favor para a sua resposta.



Figura 4.1.1 - Exemplo da atividade 2 - Sujeito 2

No nosso entender, o sujeito 4 errou numa das frases por distração, uma vez que segmentou as restantes sem qualquer tipo de hesitação. A referir que este sujeito é o mais novo da amostra escolhida para esta investigação, tinha 5 anos e 0 meses.

No que diz respeito ao sujeito que acertou apenas numa das frases (sujeito 1), encontrámos uma possível razão para ter errado nas restantes, pois nas duas frases que errou separou duas palavras que continham a letra “v”, como podemos ver na sua produção que se encontra em anexo (Anexo N). Parece-nos que esta letra tem um espaço um pouco maior em relação às restantes na palavra, o que pode ter confundido este sujeito, levando-o a considerar esse intervalo maior como um intervalo entre palavras.

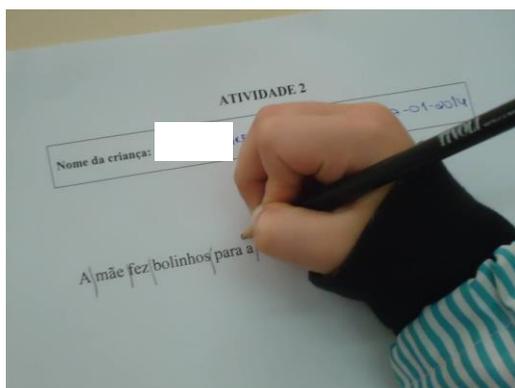


Figura 4.1.2 - Exemplo da atividade 2 - Sujeito 4

Para finalizar, não conseguimos perceber qual terá sido o motivo pelo qual o sujeito 3 não conseguiu segmentar nenhuma das frases com sucesso, pois esta criança foi também uma das que foi logo referenciada pela Educadora, igualmente como o sujeito 2, como sendo uma das mais desenvolvidas ao nível da competência linguística. Talvez o fator idade tenha influenciado, pois é um dos mais novos da amostra, com 5 anos e 0 meses.

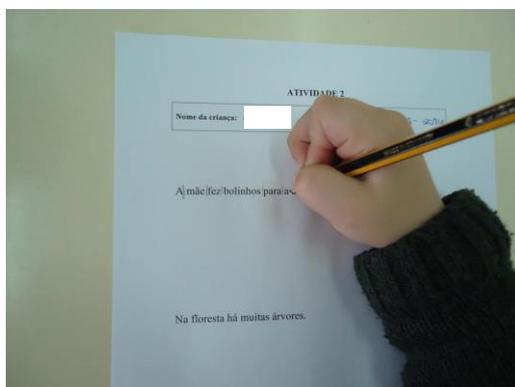


Figura 4.1.3 - Exemplo da atividade 2 - Sujeito

Em síntese, na atividade 2 (*Segmentação escrita de três frases*) os sujeitos 2, 4 e 6 conseguiram segmentar corretamente as três frases escritas que lhes foram dadas, o

sujeito 5 segmentou 2 frases e errou em duas, o sujeito 1 apenas segmentou bem uma das frases e, por último o sujeito 3 não foi capaz de segmentar nenhuma das frases.

Martins (1996) refere que Berthoud-Papandropoulou (1980) testou um grupo de 85 crianças dos 4 aos 12 anos numa tarefa de segmentação de palavras, na qual pediu às crianças para contarem as palavras de sete frases, e para dizerem quais eram essas palavras. Os resultados obtidos foram que a maioria das crianças de 4 anos e aproximadamente $\frac{1}{4}$ das crianças de 5 anos enumerou, não as palavras das frases, mas sim os elementos do real referidos nas mesmas. Só $\frac{1}{3}$ das crianças com 7 anos é que conseguiu segmentar as frases, as crianças com 8/10 foram capazes de segmentar metade das frases e, só aos 11/12 anos é que os sujeitos concluíram na totalidade a tarefa com sucesso. Este autor chegou à conclusão que a dificuldade desta atividade estava ligada à incapacidade de as crianças segmentarem frases em palavras.

Outros autores como Friederici (1983), Van Kleeck (1984) e Barton (1985), citados por Martins (1996, p. 97) mencionam ainda que “em tarefas de segmentação, os substantivos e adjetivos concretos são mais facilmente identificáveis como palavras do que as preposições, conjunções, pronomes possessivos e outras palavras funcionais.” Os resultados da nossa investigação mostram-se em sintonia com as conclusões destes investigadores, pois os sujeitos que erraram, alguns parcialmente outros na totalidade, quando lhes apresentámos as atividades 1 (Segmentação oral de três frases) e 2 (Segmentação escrita de três frases), não segmentaram as palavras “o”, “a”, “de”, “para”, “para o”, “para a”, isto porque provavelmente acharam que estes elementos faziam parte da palavra anterior ou seguinte, consoante a sua posição na frase.

Martins (1996, p. 98) conclui que as várias investigações feitas sobre a noção de palavra mostram que “para as crianças em idade pré-escolar e no início de escolaridade primária é difícil isolar as palavras e identificá-las como um elemento do léxico”... “parece também poder afirmar-se que nestas idades o termo metalinguístico palavra está ainda mal adquirido” (Martins, 1996, p. 98). Na nossa opinião, os sujeitos da nossa amostra reconhecem mais facilmente as palavras quando as mesmas estão escritas do que oralmente, pois foi o que se verificou nas suas respostas, na atividade 1 (segmentação oral de três frases) apenas um sujeito realizou a tarefa com sucesso na sua totalidade e na atividade 2 (segmentação escrita de três frases) já foram 3 os sujeitos que responderam positivamente. Talvez esta situação aconteça, porque na escrita eles identificam e reconhecem o espaço deixado em branco entre as mesmas e, quando falamos normalmente isso não acontece, pois nós quando falamos não fazemos pausas entre as palavras.

Atividade 3- Contagem oral de sílabas na palavra

Categoria: analisar a capacidade de segmentação em sílabas da palavra oral.

A terceira tarefa que foi proposta às crianças foi de contagem oral de sílabas na palavra. Para isso, começou-se por pedir que contassem as sílabas do seu nome próprio, batendo palmas. Em seguida, dissemos cinco palavras (lobo, caçador, floresta, cama e bolinhos) à criança e pedimos que segmentasse cada uma delas. Para não as esquecer, escrevemos as cinco palavras em cartões e à medida que dizíamos cada uma delas, mostrámos também à criança o cartão com a palavra escrita. Pedimos que segmentasse cada palavra com palmas. O objetivo era avaliar a capacidade de segmentação silábica de palavras orais. As palavras usadas nos cartões foram as seguintes:

Nome da criança	Lobo	Caçador	Floresta	Cama	Bolinhos
-----------------	------	---------	----------	------	----------

Tabela 4.1.3 - Resultados da Atividade 3

Sujeitos	Acertou tudo	Acertou quantas?	Errou tudo	Observações
1	×			Exceto numa das palavras: segmentou bem oralmente, batendo as palmas para contar as sílabas mas respondeu mal relativamente ao número de sílabas.
2	×			Respondeu sem hesitar, mas estava muito nervoso.
3	×			
4		5		Teve algumas dificuldades em duas palavras.
5		3		Manifestou algumas dificuldades.
6		3		Manifestou muitas dificuldades. Depois de fazer alguns exemplos para ver se ele entendia, conseguiu responder acertadamente nas três últimas palavras, mas com ajuda.

Como podemos ver pelos dados mostrados na tabela 4.1.3, nesta atividade metade dos sujeitos (sujeitos 1, 2 e 3) respondeu com sucesso, conseguindo assim fazer a contagem oral de sílabas de todas as palavras (6), que estavam escritas nos cartões que foram apresentados. Da outra metade dos sujeitos, dois (sujeitos 5 e 6) acertaram em 3 das palavras e, um (sujeito 4) em 5 palavras, aproximando-se bastante este último do resultado pretendido.

Os sujeitos que conseguiram fazer a contagem oral de sílabas em todas as palavras de forma correta não manifestaram qualquer tipo de dificuldade na realização da atividade, nem de hesitação na altura da resposta, apesar de um deles se mostrar um

pouco nervoso (sujeito 2) e, outro (sujeito 1), numa das palavras, segmentou-a bem oralmente, batendo as palmas para contar as suas sílabas mas, depois respondeu mal relativamente ao número de sílabas da mesma. Esta situação aconteceu provavelmente por distração do sujeito. Aparentemente, a capacidade de segmentação de palavras em sílabas está adquirida por metade dos sujeitos da amostra. A idade destes dois sujeitos pode ter sido um fator que, na nossa opinião, pode ter pesado para que respondessem corretamente, pois eram os mais velhos do grupo observado, o sujeito 1 tinha 5 anos e 6 meses e, o sujeito 2, 5 anos e 8 meses.

Relativamente ao sujeito 4, que apenas errou numa das palavras, demonstrou alguma dificuldade, ficando até um pouco confuso com duas das palavras dadas (caçador/floresta), pois ao dividir as mesmas oralmente uma vez fez ca.ça.do.re / fe.lo.res.ta e depois voltou a fazer e já fez a divisão silábica corretamente. Quando pedi que voltasse a dividir as palavras para escrever a sua resposta já dividiu acertadamente. Verificou-se a mesma situação com os sujeitos 3, 4, 5 e 6, pois manifestaram a mesma dificuldade, alguns numa, outros nas duas palavras referidas.

Será que a dificuldade com a divisão silábica destas palavras tem a ver, no primeiro caso, com o facto de a sílaba problemática ser constituída por coda (-dor) e, no segundo caso, a sílaba ser constituída por ataque ramificado (flo-)?

Na nossa opinião, esta situação ocorreu porque a maioria das palavras que a criança conhece têm uma constituição silábica muito simples e comum, ou seja, consoante mais vogal; então, ela sente necessidade de, na palavra “caçador”, transformar a sílaba complexa “dor” (constituída por ataque simples, d-, núcleo, -o-, e coda, -r) em duas sílabas simples com a constituição C/V: “do” mais “re”. A sílaba “dor” é complexa, porque é constituída por um ataque simples (d) e por uma rima ramificada “or”, que por sua vez se subdivide em núcleo ramificado (o) e coda não ramificada (r). A criança, quando separa a sílaba “dor” em “do” mais “re”, está a transformar uma sílaba complexa em duas sílabas simples. O mesmo aconteceu com a palavra “floresta” a criança transformou a sílaba “flo” em duas: “fe”/“lo”. A constituição da sílaba “flo” é complexa, porque é constituída por um ataque ramificado (fl) mais núcleo não ramificado (só tem um som vocálico “o”), por isso esta constituição silábica não é muito comum. Quando a criança divide “flo” em “fe” mais “lo” está a transformar esta sílaba complexa em duas sílabas simples, com a constituição mais comum, consoante mais vogal.

Já, o sujeito 6, apesar de ter obtido o mesmo resultado que o anterior, tivemos de repetir várias vezes as palavras. Esta criança demonstrava muita dificuldade na realização da divisão silábica apesar da Educadora responsável pelo grupo fazer este exercício diariamente com eles, recorrendo a diferentes palavras. Depois de dar vários exemplos percebemos que ele não relaciona que o número de palmas que bate ao dividir a palavra equivale ao número de sílabas da mesma.

Relativamente ao fator idade, verificámos que mais uma vez os dois sujeitos mais velhos (sujeitos 1 e 2) realizaram a atividade com sucesso. O sujeito mais novo (sujeito 4) atingiu um resultado muito aproximado dos sujeitos 1 e 2 nesta atividade.

Em resumo, na atividade 3 (*Contagem oral de sílabas na palavra*) os sujeitos 1, 2 e 3 foram capazes de fazer a contagem correta das seis palavras que lhes foram mostradas nos cartões, o sujeito 4 acertou em cinco palavras e errou apenas numa e os 5 e 6 acertaram em três, errando na contagem também de três palavras.

Atividade 4- Deslocação de sílaba na palavra

Categoria: analisar a capacidade de apagamento de uma sílaba.

No sentido de avaliar a capacidade que as crianças têm de manipular as sílabas de uma palavra propôs-se uma atividade de deslocação de sílaba na palavra. Assim, pediu-se a cada sujeito que dividisse oralmente em sílabas (pedacinhos) 3 palavras (menina, lobo e avó), batendo uma palma por cada sílaba. Depois pediu-se para deixar cair o primeiro pedacinho de cada palavra perguntando-lhe o que sobrava.

Tabela 4.1.4- Resultados da atividade 4

Sujeitos	Acertou tudo	Acertou quantas?	Errou tudo	Observações
1	×			Precisou de mais do que um exemplo para perceber o que era pedido.
2	×			Não teve dificuldades.
3	×			Não teve dificuldades.
4	×			Não teve dificuldades.
5		2		Não quis terminar o exercício (cansaço).
6		2		Manifestou dificuldades quer em dividir as palavras quer em retirar a primeira sílaba das mesmas.

Apesar de esta tarefa ser mais difícil do que a anterior, pois a criança, além de segmentar, tem que memorizar todas as sílabas da palavra e recordar a primeira, podemos ver através da tabela 4.1.4 que quatro sujeitos (sujeitos 1, 2, 3 e 4) atingiram um resultado totalmente positivo. Conseguiram dividir as três palavras fornecidas em sílabas, recorrendo ao batimento de palmas, identificaram o número de sílabas das mesmas, qual era a primeira sílaba e, ao retirar a mesma da palavra com o que ficaríamos. Constatámos novamente que os dois mais velhos, os sujeitos 1 e 2, com 5 anos e 6 meses e 5 anos e 8 meses respetivamente conseguiram realizar a tarefa, obtendo assim o resultado esperado, bem como e, mais uma vez, o sujeito 2, pois mesmo sendo um dos mais novos, com 5 anos e 0 meses de idade também atingiu o mesmo resultado dos anteriores. Nesta atividade o sujeito 4, sendo o sujeito mais novo, com 5 anos e 0 meses equiparou-se aos três referidos anteriormente.

Apenas dois sujeitos (sujeitos 5 e 6) não conseguiram responder acertadamente ao que lhes foi pedido. O sujeito 5, com 5 anos e 2 meses não quis terminar a atividade, baixou a cabeça, dizendo que estava cansado. Ele dividiu bem as palavras silabicamente batendo as palmas, mas demonstrou dificuldade em identificar o número de sílabas, não percebe que o número de palmas que bate corresponde ao número de sílabas da palavra. Passou-se exatamente a mesma situação com o sujeito 6, este com menos um mês que o anterior (5 anos e 1 mês).

Através dos resultados desta atividade deduzimos que a maioria dos sujeitos envolvidos no estudo tem a capacidade de manipular as sílabas de uma palavra, pois responderam com êxito ao que lhes foi proposto.

Relativamente aos dois sujeitos que apenas responderam bem a duas das palavras, podemos dizer que os mesmos, por vezes, mostram-se preguiçosos e desinteressados pelo que se fala e se faz dentro da sala. Talvez possa ser este um dos motivos para que eles não consigam realizar a atividade, já que a maioria dos seus colegas consegue.

Em suma, na atividade 4 (*Deslocação de sílaba na palavra*) os sujeitos 1, 2, 3 e 4 identificaram acertadamente a parte restante das três palavras que lhes foram ditas oralmente, ao retirar a primeira sílaba das mesmas. Os sujeitos 5 e 6 apenas realizaram este exercício corretamente em duas das palavras, errando assim numa.

Martins (1996), numa das suas investigações, em que a amostra era de 209 crianças, com idades compreendidas entre os 5 anos e 9 meses e os 6 anos e 2 meses de idade apresenta os seguintes resultados, numa tarefa de supressão da sílaba inicial que propôs: “Os resultados obtidos nesta prova mostram que as crianças desta idade têm alguma dificuldade em partir uma palavra em elementos não significantes” (p. 175), pois algumas crianças em vez de pensarem sobre a palavra pensam sobre o referente para o qual a mesma reenvia (exemplo: ao dizer-lhe a palavra “boca”, após a supressão inicial, ela responde “lábio”) (Martins, 1996). Podemos, de alguma forma comparar os nossos resultados com os desta investigadora, pois os nossos sujeitos ao lhes apresentarmos a atividade 4 (*Deslocação da sílaba na palavra*), também revelaram alguma dificuldade em identificar o que restava da palavra, ao retirar a primeira sílaba da mesma e, na nossa opinião foi porque a palavra que restava não tinha significado próprio, daí talvez a insegurança nas suas respostas.

Atividade 5- Identificação de rimas (Anexo 0)

Categoria: analisar a capacidade de comparação de segmentos fónicos da palavra oral.

Para analisar a capacidade que as crianças têm de comparar os segmentos fónicos da palavra oral preparou-se uma atividade de identificação de rimas. Apresentou-se oralmente a cada sujeito cinco pares de palavras. Para a criança não as esquecer, fornecemos uma ajuda, colocámos numa folha as imagens que ilustravam as palavras e a respetiva legenda escrita por baixo. A criança ouvia as palavras que dizíamos e

observava a folha. Em seguida, dizia quais lhe parecia serem os conjuntos das palavras que rimavam entre si. Três pares de palavras rimavam entre si, não estando, todavia, alinhadas e dois pares não rimavam. Os sujeitos tinham de em primeiro lugar identificar a figura e dizer qual a palavra que associavam à mesma e, em seguida fazer corresponder à que rimasse da outra coluna. As imagens apresentadas em duas colunas foram as seguintes:



CAPA



ÁRVORE



CAMA



CASA



ÓCULOS



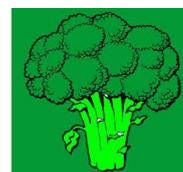
PIJAMA



FLOR



CESTA



BRÓCULOS



MAPA

Tabela 4.1.5- Resultados da atividade 5

Sujeitos	Acertou tudo	Acertou quantas?	Errou tudo	Observações
1		2		
2	×			Não manifestou dificuldade na resposta.
3		2		
4	×			Ainda disse que “cesta” rimava com “árvore”.
5		1		
6	×			Não manifestou dificuldade na resposta.

Na tabela 4.1.5 verificámos que nesta atividade os sujeitos 2, 4 e 6 realizaram a tarefa como era esperado, conseguido deste modo identificar todas as palavras que rimavam (3). Dos restantes sujeitos, dois (sujeitos 1 e 3) identificaram duas palavras, aproximando-se assim do resultado positivo e um (sujeito 5), apenas foi capaz de identificar uma das palavras.

Dos três sujeitos que efetuaram na totalidade a atividade com sucesso, dois (sujeitos 2 e 6), não manifestaram qualquer dificuldade na resposta e o outro (sujeito 4) ainda identificou erradamente uma quarta palavra, que segundo ele também rimava (cesta/árvore), mesmo depois de as repetir duas ou três vezes. Podemos verificar em anexo na sua produção (Anexo 0). Salienta-se que este último sujeito era o mais novo dos seis, com 5 anos e 0 meses.



Figura 4.1.4 - Exemplo da atividade 5 - Sujeito 2

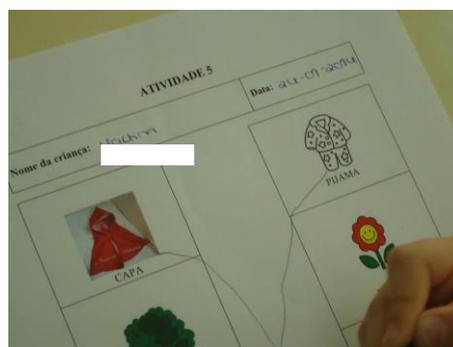


Figura 4.1.5 - Exemplo da atividade 5 - Sujeito 6

Segundo as respostas dos sujeitos 2 e 6, parece-nos que os mesmos têm adquirida a capacidade de comparar os segmentos fónicos da palavra oral, pois realizaram a atividade na perfeição, sendo capazes sem hesitação e sem dificuldades de identificar todas as palavras apresentadas que rimavam. Estes dois sujeitos tinham 7 meses de diferença de idade, o sujeito 2 tinha 5 anos e 8 meses e o sujeito 6, 5 anos e 1 mês. Em relação, ao sujeito 2 podemos referir, mais uma vez, que é um dos mais velhos do grupo deste estudo, daí talvez já ter esta capacidade mais desenvolvida do que os restantes. Sobre o sujeito 6, não sabemos muito bem qual o motivo de ter acertado

tudo, pois este é muito desinteressado e desatento, por vezes acerta corretamente ao que lhe é pedido, mas outras erra.

Curiosamente, as duas crianças (sujeitos 1 e 3) que acertaram em duas das palavras, identificaram as mesmas (cama/pijama e óculos/brócolos), não conseguindo identificar a terceira (capa/mapa). Na nossa opinião esta situação ocorreu provavelmente porque nos dois primeiros pares de palavras o segmento fónico que rima é muito maior, enquanto no outro par apenas de um fonema coincide. Vejamos, no par de palavras “cama/pijama”, o segmento fónico que rima é “ama” e no par “óculos/brócolos” é “óculos”, ou seja, mais de metade dos sons são coincidentes, enquanto no par de palavras “capa/mapa” isso não se verifica, pois apenas coincide última sílaba das mesmas.

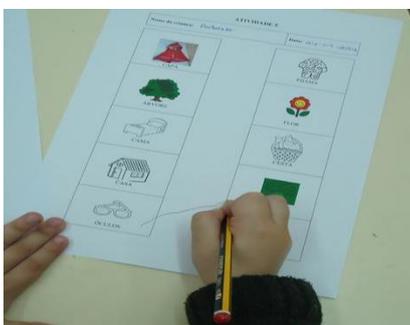


Figura 4.1.6 - Exemplo da atividade 5 - Sujeito 1



Figura 4.1.7 - Exemplo da atividade 5 - Sujeito 3

Esta situação pode verificar-se nas suas produções que se encontram mais à frente em anexo (Anexo O). Ainda a acrescentar que o sujeito 3 é dos mais novos desta amostra, com 5 anos e 0 meses e, daí não ter esta capacidade ainda bem desenvolvida, o que pode justificar a sua resposta errada.

O sujeito 5, com 5 anos e dois meses, apenas conseguiu identificar um dos três pares de palavras que rimavam. Isto deve-se provavelmente a fatores linguísticos, uma vez que é uma criança com um desenvolvimento linguístico menor que o dos colegas da amostra, pois fala de uma forma muito infantil.

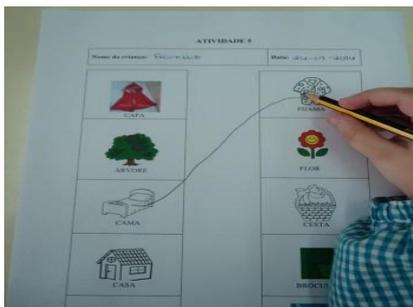


Figura 4.1.8 - Exemplo da atividade 5 - Sujeito 5

Em síntese, na atividade 5 (*Identificação de rimas*) os sujeitos 2, 4 e 6 identificaram corretamente os três pares de palavras que rimavam através da observação das imagens de cinco pares que lhes mostrámos. Os sujeitos 1 e 3 responderam que havia dois pares de palavras que rimavam e o sujeito 5 disse que apenas um par rimava.

Atividade 6- Síntese/reconstrução de uma palavra

Categoria: analisar a capacidade de reconstrução de uma palavra a partir das sílabas separadas.

De modo a analisar a capacidade dos sujeitos em estudo de reconstruir uma palavra já segmentada silabicamente, propôs-se uma atividade de síntese/reconstrução de uma palavra, ou seja, os sujeitos tinham de formar palavras a partir das suas sílabas pronunciadas separadamente. Disse-se então a cada criança, individualmente, cinco palavras, uma de cada vez, separando as sílabas das mesmas, de forma prolongada, e pediu-se-lhe em seguida que dissesse qual a palavra que tinha ouvido.

Tabela 4.1.6 - Resultados da atividade 6

Sujeitos	Acertou tudo	Acertou quantas?	Errou tudo	Observações
1	×			Não teve dificuldades, nem hesitou na resposta.
2	×			Não teve dificuldades, nem hesitou na resposta.
3	×			Não teve dificuldades, nem hesitou na resposta.
4	×			Não teve dificuldades, nem hesitou na resposta.
5	×			Não teve dificuldades, nem hesitou na resposta.
6	×			Não teve dificuldades, nem hesitou na resposta.

Ao observar na tabela 4.1.6 as respostas dadas pelas crianças nesta atividade verificámos que todas responderam acertadamente, não demonstrando qualquer tipo de dificuldade ou hesitação nas suas respostas. Podemos constatar que todos os sujeitos têm adquirida a capacidade de reconstrução de palavras a partir das sílabas separadas.

Deste modo, na atividade 6 (*Síntese/reconstrução de uma palavra*) todos os sujeitos foram capazes de identificar as cinco palavras ditas de forma prolongada, sem demonstrar qualquer tipo de dificuldade.

Rebello (1990) propôs uma atividade de segmentação de sílabas, na qual concluiu que “parece mais difícil para a criança fazer a segmentação de uma palavra do que descobrir uma palavra a partir de sílabas, que lhe são dadas” (p. 125). Com a amostra da nossa investigação aconteceu precisamente a mesma coisa, pois todos acertaram na atividade 6 (Síntese/reconstrução de uma palavra), enquanto na atividade 3 (Contagem oral de sílabas na palavra) apenas metade da amostra respondeu

acertadamente. Segundo, a mesma autora “as crianças, a partir dos 6 anos mostram-se aptas para reconhecerem as sílabas de uma palavra” (Rebelo, p. 127). O que em parte coincidiu com os nossos resultados, uma vez que nenhum dos nossos sujeitos atingiu ainda essa idade, todos tinham idade inferior, mas dois dos três que realizaram a atividade corretamente aproximavam-se da mesma, tinham 5 anos e 6 meses/8 meses. Ainda, para Rebelo (1990, p.128), isto acontece porque “certamente segmentar se torna mais difícil do que completar.” Rosner e Simon (1971), citados por Rebelo (1990, p.128), referem que “crianças com 5-6 anos treinadas nesta atividade conseguiam realizar a segmentação das sílabas das palavras sem qualquer problema.”

Atividade 7- Avaliação de consciência fonémica (fonemas iniciais e finais idênticos)

Categoria: analisar a consciência fonémica.

A atividade de avaliação de consciência fonémica (fonemas iniciais e finais idênticos) pretendeu analisar a consciência fonológica de cada sujeito envolvido neste estudo. Mostrou-se para isso às crianças 5 cartões com figuras. Cada cartão continha duas imagens que correspondiam a duas palavras com o mesmo fonema inicial: faca/figo, copo/casa, bola/boneca, luva/lã e mar/muro. Cada par de palavras foi dito oralmente e, em seguida, pediu-se à criança que dissesse se havia algum pedacinho igual no par de palavras de cada cartão. Os cartões apresentados às crianças continham as seguintes ilustrações.

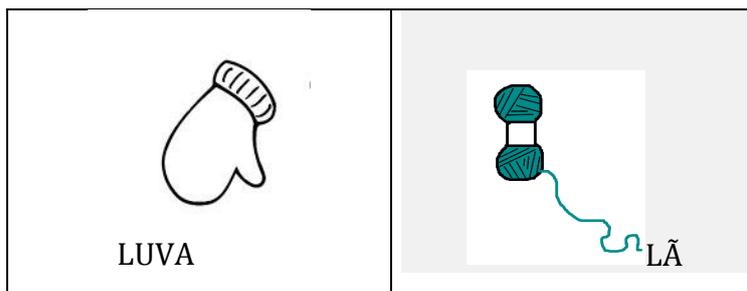
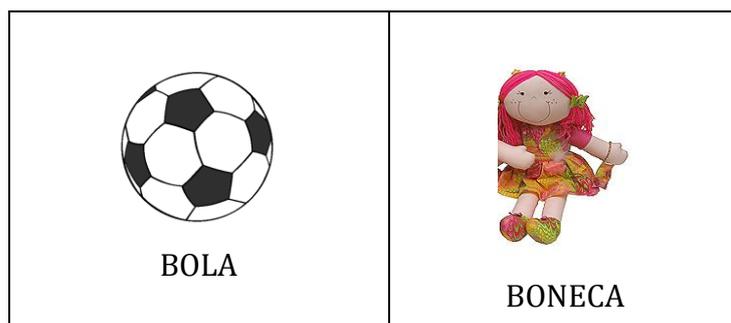
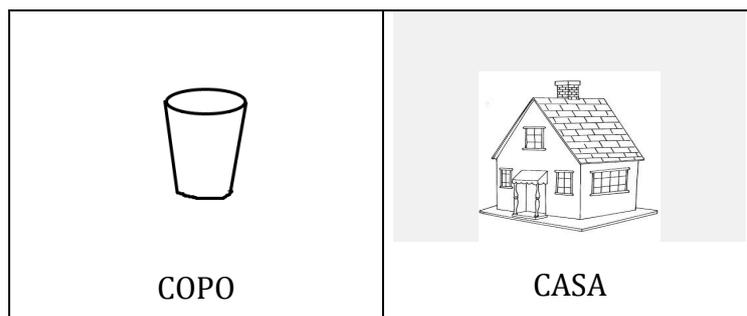
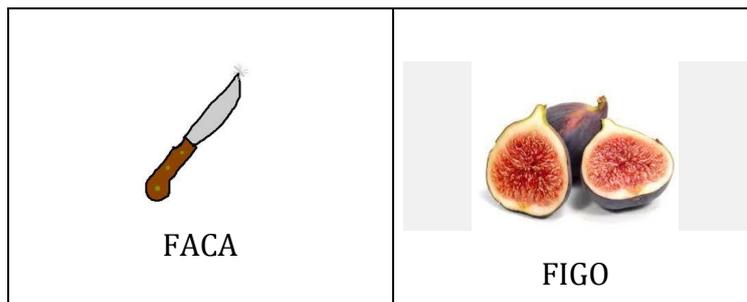


Tabela 4.1.7 - Resultados da atividade 7

Sujeitos	faca/figo	copo/casa	bola/boneca	luva/lã	mar/muro	Observações
1	f	Não tem	o	Não tem	Não tem	
2	f	c	b	l	m	Não hesitou.
3	Não tem	Não tem	b	Não tem	m	
4	Não tem	Não sei	bo	l	Não tem	
5	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem	Apesar de repetir várias vezes as palavras e de ter prolongado a primeira sílaba de cada, não identificou nenhum som igual.
6	f	Não tem	Não tem	l	m	

Ao observar os dados da tabela 4.1.7 podemos ver que apenas um dos sujeitos conseguiu realizar a atividade corretamente na sua totalidade (sujeito 2). Um dos sujeitos (sujeito 6) acertou em três sons e houve dois sujeitos (sujeitos 1 e 3) que conseguiram identificar dois sons iguais no início das palavras ditas oralmente. O sujeito 4 apenas identificou um som igual, tendo ainda dito que no par de palavras bola/boneca, a parte da palavra que tinha som igual era “bo”, o que não se verifica, pois na primeira palavra a primeira sílaba lê-se “bó” e na segunda lê-se “bo”, logo as duas não têm o mesmo som. Talvez o sujeito 4 tenha dito isto porque viu as palavras correspondentes às imagens escritas e reconheceu as duas primeiras letras nas duas palavras. E, para terminar, podemos visualizar que uma das crianças (sujeito 5) respondeu negativamente, não conseguindo, deste modo identificar nenhum som igual em nenhuma das palavras.

Na nossa opinião, a maioria das crianças envolvidas na investigação não tem a sua consciência fonémica completamente desenvolvida, pois só conseguiram identificar sons iguais em duas ou três palavras dadas. Um dos sujeitos (sujeito 5) revelou não ter consciência fonémica, pois não conseguiu encontrar dois sons iguais. Podemos aferir que apenas um dos sujeitos (sujeito 2) tem a consciência fonémica desenvolvida, pois foi o único capaz de identificar corretamente todos os sons iguais no início de cada uma das palavras apresentadas. Uma possível razão para esta situação pode ter sido porque esta criança era a mais velha da amostra.

Sobre o sujeito 2, que acertou em tudo, pode dizer-se que este não manifestou dificuldades, não mostrando qualquer hesitação no momento da resposta.

Relativamente ao sujeito que respondeu negativamente em toda a atividade (sujeito 5) podemos afirmar que demonstrou muitas dificuldades. Apesar de termos repetido várias vezes as palavras e de inclusive prolongarmos a primeira sílaba de cada das mesmas, ainda assim não conseguiu identificar nenhum som igual em qualquer das palavras. Uma das razões possíveis para que esta situação tenha ocorrido pode ter sido devido ao facto deste sujeito ter algumas dificuldades linguísticas. Um outro fator pode ser a sua idade, uma vez que tinha 5 anos e 2 meses, distanciando-se 6 meses do sujeito mais velho deste grupo.

As quatro crianças restantes (sujeitos 1, 3, 4 e 6) tiveram alguma dificuldade na realização da tarefa, por isso acertaram só em metade ou menos de metade do exercício.

Há que referir que nesta atividade o par de palavras que despertou maior dificuldade na identificação de sons iguais foi “copo/casa”, pois obteve cinco respostas negativas e apenas uma resposta positiva. E o par de palavras “bola/boneca” foi o que obteve maior número de respostas corretas por parte dos sujeitos. Não sabemos a razão exata do porquê destas duas situações se terem verificado, mas deduzimos que no primeiro caso a maioria dos sujeitos não identificou a existência de sons iguais nas palavras, pois as mesmas só têm um som igual (c), tornando-se por isso mais difícil a sua identificação. Na segunda situação, foi mais fácil para os sujeitos fazer a identificação dos sons, pois a primeira sílaba das duas palavras é graficamente igual, mas fonicamente não, mas como as crianças viram as palavras escritas nos cartões das imagens, podem ter reconhecido as duas primeiras letras como sendo iguais.

Para terminar, na atividade 7 (*Avaliação de consciência fonémica (fonemas iniciais e finais idênticos)*) apenas o sujeito 1 conseguiu identificar todos os fonemas iguais que constavam nos pares de palavras escritas nos cinco cartões que continham imagens referentes às mesmas. O sujeito 6 conseguiu identificar três pares de palavras, errando assim em dois e os sujeitos 1 e 3, ao contrário dos anteriores foram capazes de identificar dois pares de palavras com fonemas idênticos e erram em três. O sujeito 4 apenas foi capaz de identificar fonemas iguais num par de palavras, falhando nos restantes quatro pares. Para terminar, o sujeito 5 foi o único que não identificou nenhum fonema idêntico nas palavras inscritas nos cartões.

Rosner e Simon (1971), citados por Martins (1996) testaram um grupo de crianças com idades entre os 6 e os 12 anos em tarefas de supressão silábica e de supressão fonémica. Na primeira tarefa, as crianças tinham de suprimir a sílaba inicial, a do meio ou a sílaba final de uma palavra. Obtiveram os seguintes resultados: 80% dos sujeitos de 6 anos conseguiu suprimir a sílaba final, 50% foi capaz de suprimir a sílaba inicial e nenhum sujeito de 6 anos teve sucesso na supressão da sílaba do meio. Relativamente à tarefa de supressão fonémica, o objetivo pretendido era a supressão da consoante inicial, da consoante do meio e da consoante final. Verificaram uma grande diferença nos resultados, pois apenas 20% dos sujeitos com 6 anos foi capaz de suprimir a consoante final, só 7% conseguiu suprimir a consoante inicial e nenhuma das crianças de 6 anos suprimiu a consoante do meio da palavra. Estes autores concluíram então que “a supressão de uma sílaba ou fonemas iniciais, são tarefas mais fáceis do que as de supressão de uma sílaba ou de um fonema do meio” (Martins, 1996, p. 79) e, ainda que “as tarefas silábicas são mais facilmente conseguidas aos 6 anos do que as tarefas fonémicas” (Idem, p.79).

Podemos comparar esta última conclusão obtida pelos investigadores referidos atrás com duas das atividades propostas aos sujeitos da nossa amostra, as atividades

4 e 7, uma vez as mesmas são semelhantes. Na atividade 4 (*Deslocação de sílaba na palavra*) pretendíamos que as crianças dividissem silabicamente três palavras e, que em seguida deixassem cair a primeira sílaba, identificando a parte que sobrava da palavra e na atividade 7 (*Avaliação de consciência fonémica (fonemas iniciais e finais idênticos)*) o objetivo era que os sujeitos fossem capazes de identificar quais os fonemas iniciais e finais que lhes pareciam idênticos em cinco pares de palavras ditas e escritas em cinco cartões, com as respectivas imagens. Os resultados que nós obtivemos nestas duas atividades também foram muito diferentes, pois na atividade 4, quatro dos seis sujeitos da amostra conseguiram realizar a tarefa com sucesso, já na atividade 7 apenas um dos seis sujeitos foi capaz de identificar os fonemas iniciais ou finais idênticos existentes nas palavras. Assim, também na nossa investigação obtivemos melhores resultados nas tarefas silábicas do que nas tarefas fonémicas. No nosso entender, esta situação deveu-se à variável idade, pois o único sujeito que realizou com sucesso a atividade 7 foi o sujeito mais velho da amostra, com 5 anos e 8 meses, aproximando-se da idade referida por Rosner e Simon (1971), 6 anos, para a facilidade na realização de tarefas silábicas, e a dificuldade na execução de tarefas fonémicas, daí o resultado obtido pelos restantes sujeitos na atividade 7 ser negativo.

Fazendo um balanço dos resultados obtidos, a atividade que obteve maior número de respostas corretas foi a atividade 6 (*Síntese/reconstrução de uma palavra*), na qual todos os sujeitos acertaram. Em seguida, na atividade 4 (*Deslocação de sílaba na palavra*) acertaram quatro sujeitos. Nas atividades 2 (*Segmentação escrita de três frases*), 3 (*Contagem oral de sílabas na palavra*) e 5 (*Identificação de rimas*) responderam acertadamente 3 sujeitos. E, por último, nas atividades 1 (*Segmentação oral de três frases*) e 7 (*Avaliação da consciência fonémica-fonemas iniciais e finais idênticos*) apenas uma criança conseguiu responder corretamente na totalidade ao que era pedido em cada uma das tarefas. Em jeito de balanço final, a atividade que gerou mais dificuldade foi a atividade 7 e a que foi de mais fácil execução foi a atividade 6.

4.2. Análise dos Resultados por Sujeito

Quando iniciámos esta investigação o nosso objetivo era avaliar o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças com 5 anos, da turma em observação. A primeira questão que nos colocámos foi se existiria um nível homogêneo de desenvolvimento da consciência fonológica em todas as crianças da turma e a segunda foi qual seria o grau de desenvolvimento da consciência fonológica em cada uma das crianças observadas. Mas, como já explicamos atrás só iremos

avaliar seis crianças e não o grupo todo. Na tabela seguinte, faremos uma apreciação final dos resultados dos sujeitos em todas as atividades, de forma a ficar com uma visão global das suas respostas.

Tabela 4.2.1- Apreciação final das respostas corretas dos sujeitos em todas as atividades

Sujeitos	Atividade1	Atividade2	Atividade3	Atividade4	Atividade5	Atividade6	Atividade7
1	x		x	x		x	
2		x	x	x	x	x	x
3			x	x		x	
4		x		x	x	x	
5						x	
6		x			x	x	

Como podemos observar através da tabela 4.2.1, nenhum dos sujeitos conseguiu acertar positivamente em todas as atividades. O sujeito 2 foi o que se aproximou mais do resultado pretendido, acertando em seis atividades e errando apenas uma. Os sujeitos 1 e 5 conseguiram realizar corretamente quatro atividades, errando assim em três. Com três atividades corretas e quatro erradas temos também dois sujeitos, o sujeito 3 e o sujeito 6. Por último, o sujeito 5 apenas conseguiu um resultado positivo numa das atividades, respondendo negativamente em seis das atividades propostas.

Depois de analisarmos as respostas de cada sujeito nas sete atividades que preparámos, entendemos que já podemos responder à primeira questão que foi colocada no início deste estudo: existirá um nível homogéneo de desenvolvimento da consciência fonológica em todas as crianças da turma? Assim sendo, consideramos que não existe um nível homogéneo de desenvolvimento da consciência fonológica em todas as crianças observadas, pois existe uma grande diferença no número de respostas corretas dadas pelas mesmas. É evidente a diferença no número de respostas corretas entre os sujeitos 2 e 5, os sujeitos 1 e 4 e os sujeitos 3 e 6 responderam ao mesmo número de respostas.

Iremos de seguida fazer uma análise por sujeito relativamente às suas respostas nas sete atividades que sugerimos, de forma a tentar dar resposta à segunda questão deste estudo: qual o grau de desenvolvimento da consciência fonológica em cada uma das crianças observadas?

Tabela 4.2.2- Análise das categorias adquiridas e não adquiridas pelo sujeito 1

SUJEITO 1		
Capacidades	Adquirida	Não adquirida
Analisar a capacidade de segmentação de frases orais.	X	
Analisar a capacidade de segmentação de frases escritas.		X
Analisar a capacidade de segmentação em sílabas da palavra oral.	X	
Analisar a capacidade de apagamento de uma sílaba.	X	
Analisar a capacidade de comparação de segmentos fônicos da palavra oral.		X
Analisar a capacidade de reconstrução de uma palavra a partir das sílabas separadas.	X	
Analisar a consciência fonémica.		X

O sujeito1 acertou na atividade1 na sua totalidade, pelo que pensamos que já tem interiorizado o conceito de intervalo entre as palavras nas frases orais. Na atividade 2, apenas acertou numa das três frases escritas apresentadas pelo que deduzimos que ainda não tem interiorizado o conceito de intervalo (espaço em branco entre as palavras) nas frases escritas. Na atividade 3, identificou e contou corretamente o número de sílabas das seis palavras dadas; assim, podemos dizer que este sujeito já tem adquirida a capacidade de segmentação silábica, ou seja, a noção de que uma palavra é constituída por sílabas. Na atividade 4, também acertou em tudo, o que mostra que já tem a capacidade de manipulação de sílabas. Na atividade 5, dos três pares de palavras que rimavam com as respetivas imagens, só identificou dois, o quer dizer que este ainda não tem completamente desenvolvida a capacidade de comparação de segmentos fônicos da palavra oral. Na atividade 6, respondeu acertadamente nas cinco palavras ditas oralmente; constatamos, assim, que já tem adquirida a capacidade de reconstrução de uma palavra a partir das suas sílabas separadas. Na atividade 7, apenas conseguiu identificar dois fonemas idênticos nos cinco cartões com pares de palavras e imagens mostrados, o que nos faz deduzir que este sujeito ainda não tem a consciência fonémica desenvolvida.

Tabela 4.2.3- Análise das categorias adquiridas e não adquiridas pelo sujeito 2

SUJEITO 2		
Capacidades	Adquirida	Não adquirida
Analisar a capacidade de segmentação de frases orais.		X
Analisar a capacidade de segmentação de frases escritas.	X	
Analisar a capacidade de segmentação em sílabas da palavra oral.	X	
Analisar a capacidade de apagamento de uma sílaba.	X	
Analisar a capacidade de comparação de segmentos fônicos da palavra oral.	X	
Analisar a capacidade de reconstrução de uma palavra a partir das sílabas separadas.	X	
Analisar a consciência fonémica.	X	

O sujeito 2 não respondeu acertadamente em toda a atividade¹, o que nos faz pensar que ainda não completamente adquirido o conceito de intervalo entre as palavras nas frases orais. Na atividade 2 segmentou corretamente as três frases escritas, deduzimos então que este sujeito já tem adquirido o conceito de intervalo, reconhecendo o espaço em branco deixado entre as palavras nas frases escritas. Na atividade 3 identificou e contou corretamente o número de sílabas das seis palavras dadas, o que nos faz constatar que já tem adquirida a capacidade de segmentação silábica. Na atividade 4, também respondeu acertadamente, o que mostra que este sujeito já tem a capacidade de manipulação de sílabas. Na atividade 5, identificou os três pares de palavras que rimavam, o quer dizer que tem a capacidade de comparação de segmentos fônicos da palavra oral completamente adquirida. Na atividade 6, respondeu de forma acertada nas cinco palavras ditas oralmente, o que nos faz deduzir que já tem adquirida a capacidade de reconstrução de uma palavra a partir das suas sílabas separadas. Na atividade 7, conseguiu identificar todos os fonemas idênticos nos cinco cartões com pares de palavras e imagens mostrados, o que nos faz deduzir que o sujeito 2 já tem a consciência fonémica adquirida.

Tabela 4.2.4- Análise das categorias adquiridas e não adquiridas pelo sujeito 3

SUJEITO 3		
Capacidades	Adquirida	Não adquirida
Analisar a capacidade de segmentação de frases orais.		X
Analisar a capacidade de segmentação de frases escritas.		X
Analisar a capacidade de segmentação em sílabas da palavra oral.	X	
Analisar a capacidade de apagamento de uma sílaba.	X	
Analisar a capacidade de comparação de segmentos fônicos da palavra oral.		X
Analisar a capacidade de reconstrução de uma palavra a partir das sílabas separadas.	X	
Analisar a consciência fonêmica.		X

O sujeito 3 acertou apenas numa das três frases ditas oralmente na atividade 1, o que nos faz pensar que ainda não tem interiorizado o conceito de intervalo entre as palavras nas frases orais. Na atividade 2, não conseguiu segmentar nenhuma das três frases escritas apresentadas, o que nos leva a deduzir que este sujeito não tem assimilado o conceito de intervalo (espaço em branco entre as palavras) nas frases escritas. Na atividade 3, identificou e contou corretamente o número de sílabas das seis palavras dadas; o que pode significar que já tem adquirida a capacidade de segmentação silábica, ou seja, a noção de que uma palavra é constituída por sílabas. Na atividade 4, também acertou em tudo, o que mostra que esta criança já tem adquirida a capacidade de manipulação de sílabas. Na atividade 5, dos três pares de palavras que rimavam com as respectivas imagens, só conseguiu identificar dois, o quer dizer que ainda não tem completamente adquirida a capacidade de comparação de segmentos fônicos da palavra oral. Na atividade 6, respondeu acertadamente nas cinco palavras ditas oralmente, constatamos assim que já tem a capacidade de reconstrução de uma palavra a partir das suas sílabas separadas. Na atividade 7, apenas foi capaz de identificar dois fonemas idênticos nos cinco pares de palavras e imagens mostrados, o que nos faz pensar que ainda não tem a consciência fonêmica completamente desenvolvida.

Tabela 4.2.5- Análise das categorias adquiridas e não adquiridas pelo sujeito 4

SUJEITO 4		
Capacidades	Adquirida	Não adquirida
Analisar a capacidade de segmentação de frases orais.		X
Analisar a capacidade de segmentação de frases escritas.	X	
Analisar a capacidade de segmentação em sílabas da palavra oral.		X
Analisar a capacidade de apagamento de uma sílaba.	X	
Analisar a capacidade de comparação de segmentos fônicos da palavra oral.	X	
Analisar a capacidade de reconstrução de uma palavra a partir das sílabas separadas.	X	
Analisar a consciência fonémica.		X

O sujeito 4 não foi capaz de identificar o número de palavras em nenhuma das três frases ditas na atividade 1, o que quer dizer que não tem qualquer noção do conceito de intervalo entre as palavras nas frases orais. Na atividade 2 segmentou corretamente as três frases escritas que lhe foram apresentadas, o que nos faz pensar que este sujeito tem adquirido o conceito de intervalo, reconhecendo o espaço deixado em branco entre as palavras nas frases escritas. Na atividade 3, apenas não identificou e corretamente o número de sílabas de uma das seis palavras dadas, assim constatamos que ainda não tem completamente adquirida a capacidade de segmentação silábica. Na atividade 4, fez tudo corretamente, deduzimos assim que esta criança já tem a adquirida capacidade de manipulação de sílabas. Na atividade 5, foi capaz de identificar corretamente os três pares de palavras que rimavam, o que quer dizer que este sujeito já tem completamente adquirida a capacidade de comparação de segmentos fônicos da palavra oral. Na atividade 6, respondeu acertadamente nas cinco palavras ditas oralmente, então podemos dizer que já tem adquirida a capacidade de reconstrução de uma palavra a partir das suas sílabas separadas. Na atividade 7, apenas conseguiu identificar um dos fonemas idênticos nos cinco cartões com pares de palavras e imagens, o que nos faz crer que este sujeito ainda não tem a consciência fonémica desenvolvida.

Tabela 4.2.6- Análise das categorias adquiridas e não adquiridas pelo sujeito 5

SUJEITO 5		
Capacidades	Adquirida	Não adquirida
Analisar a capacidade de segmentação de frases orais.		X
Analisar a capacidade de segmentação de frases escritas.		X
Analisar a capacidade de segmentação em sílabas da palavra oral.		X
Analisar a capacidade de apagamento de uma sílaba.		X
Analisar a capacidade de comparação de segmentos fônicos da palavra oral.		X
Analisar a capacidade de reconstrução de uma palavra a partir das sílabas separadas.	X	
Analisar a consciência fonêmica.		X

O sujeito 5 apenas foi capaz de segmentar uma das três frases ditas na atividade 1, o que quer dizer que ainda não tem adquirido o conceito de intervalo entre as palavras nas frases orais. Na atividade 2, conseguiu segmentar duas das três frases escritas, pensamos assim que esta criança ainda não tem completamente assimilado o conceito de intervalo (espaço em branco entre as palavras) nas frases escritas. Na atividade 3, identificou e contou corretamente o número de sílabas de apenas três palavras, ou seja, metade das palavras apresentadas; o que significa que ainda não tem a noção de que uma palavra é constituída por sílabas ou seja, não tem ainda adquirida a capacidade de segmentação silábica. Na atividade 4, acertou em duas das três palavras ditas oralmente, o que mostra que já tem a adquirida a capacidade de manipulação de sílabas. Na atividade 5, conseguiu identificar apenas um par de palavras que rimava dos cinco que mostrámos, o quer dizer que este sujeito não tem ainda adquirida a capacidade de comparação de segmentos fônicos da palavra oral. Na atividade 6, respondeu acertadamente nas cinco palavras ditas oralmente, constatamos assim que já tem adquirida a capacidade de reconstrução de uma palavra a partir das suas sílabas separadas. Na atividade 7, não conseguiu identificar nenhum fonema idêntico nos cinco pares de palavras que apresentamos, verificámos que este sujeito não tem a consciência fonêmica desenvolvida.

Tabela 4.2.7- Análise das categorias adquiridas e não adquiridas pelo sujeito 6

SUJEITO 6		
Capacidades	Adquirida	Não adquirida
Analisar a capacidade de segmentação de frases orais.		X
Analisar a capacidade de segmentação de frases escritas.	X	
Analisar a capacidade de segmentação em sílabas da palavra oral.		X
Analisar a capacidade de apagamento de uma sílaba.		X
Analisar a capacidade de comparação de segmentos fônicos da palavra oral.	X	
Analisar a capacidade de reconstrução de uma palavra a partir das sílabas separadas.	X	
Analisar a consciência fonémica.		X

O sujeito 6 não foi capaz de identificar o número de palavras em nenhuma das três frases ditas oralmente na primeira atividade, o que quer dizer que não tem adquirido o conceito de intervalo entre as palavras nas frases orais. Na atividade 2, ao contrário da atividade anterior conseguiu segmentar as três frases escritas que lhe apresentámos, deduzimos que este sujeito tem assimilado o conceito de intervalo (espaço em branco entre as palavras) nas frases escritas. Na atividade 3 identificou e contou corretamente o número de sílabas de apenas metade das palavras apresentadas, isto significa que ainda não tem a noção de que uma palavra é constituída por sílabas ou seja, não tem ainda adquirida a capacidade de segmentação silábica. Na atividade 4, acertou em duas das três palavras ditas, o que nos leva a pensar que este sujeito já tem adquirida a capacidade de manipulação de sílabas. Na atividade 5, foi capaz de identificar os três pares de palavras que rimavam, o quer dizer que esta criança já tem completamente adquirida a capacidade de comparação de segmentos fônicos da palavra oral. Na atividade 6, respondeu acertadamente nas cinco palavras ditas oralmente, constatamos assim que já tem adquirida capacidade de reconstrução de uma palavra a partir das suas sílabas separadas. Na atividade 7, apenas conseguiu identificar três fonemas idênticos nos cinco cartões com pares de palavras apresentados, o que nos faz pensar que ainda não tem a consciência fonémica completamente desenvolvida.

Depois de fazer uma análise detalhada, por sujeito, dos resultados obtidos em cada uma das atividades, entendemos que já podemos dar resposta à segunda questão de investigação, saber qual o grau de desenvolvimento da consciência fonológica em cada uma das crianças observadas? Desta forma, o sujeito 2 possui um grau de desenvolvimento da consciência fonológica muito mais elevado do que todos os outros sujeitos, pois apenas errou numa das atividades propostas. Em contrapartida, o sujeito 5 é o que tem a consciência fonológica menos desenvolvida, pois apenas acertou numa resposta, errando todas as outras. No que diz respeito, aos restantes sujeitos envolvidos na investigação podemos aferir que os sujeitos 1 e 4 e os sujeitos 3 e 6 têm o mesmo grau de desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que responderam ao mesmo número de respostas corretas, quatro e três, respetivamente.

Em seguida, apontamos alguns fatores que, na nossa opinião, estiveram em causa e que podem explicar algumas das respostas dadas, uma vez que existe uma discrepância tão grande entre elas. Todas as crianças, como já foi mencionado atrás, possuíam cinco anos de idade, apesar de existirem 8 meses de diferença entre a mais velha e a mais nova. Assim, consideramos que a diferença de idade pode determinar diferenças qualitativas, sendo que as crianças mais velhas são as que obtêm melhores resultados e as mais novas são as que apresentam piores desempenhos.

Os seis sujeitos frequentaram sempre este Jardim de Infância desde os três anos de idade, mas nem todos tiveram a Educadora de Infância atual, o que não nos permite saber se nos dois anos anteriores era ou não realizado trabalho na área da consciência fonológica, pois não entrevistámos as Educadoras anteriores. Segundo a entrevista feita à atual Educadora antes de iniciar o estudo, apurámos que esta propunha diariamente vários tipos de atividades de desenvolvimento da consciência fonológica às crianças da nossa amostra, como podemos comprovar nas respostas dadas pela mesma (Anexo P).

Relativamente à hipótese do género ter alguma influência nos resultados obtidos, pensámos que eventualmente esta variável pode ter algum peso, pois o sujeito que obteve melhores resultados era do género feminino e o sujeito que obteve piores resultados era do género masculino. Contudo, como também já referimos antes, a amostra era constituída por dois sujeitos de sexo feminino e quatro do sexo masculino, o que não nos permite chegar a nenhuma conclusão sobre os seus resultados, uma vez que não temos o mesmo número de sujeitos igualmente distribuídos por género.

No que concerne o nível sociocultural das famílias a que pertencem as crianças da nossa amostra, partimos de duas hipóteses: quanto mais elevado é o nível de formação académica dos pais, mais elevado é o nível sociocultural dos mesmos; quanto mais elevado é o nível sociocultural dos pais, mais estimuladas linguisticamente serão as crianças. Contudo, as mesmas hipóteses não podem ser confirmadas com os sujeitos do nosso estudo, pois os pais do sujeito que obteve melhores resultados (sujeito 2) possuem ambos o 12º ano de escolaridade e os pais do

sujeito que obteve pior desempenho (sujeito 5) possuem licenciatura e mestrado. Assim, tendo em conta estes dois sujeitos da nossa amostra, concluímos que não pode ser estabelecida uma relação linear entre o nível sociocultural da família e o desenvolvimento linguístico da criança.

Na nossa opinião e, do que conhecemos destes dois sujeitos durante o tempo de convívio no decorrer da Prática, podemos referir que o sujeito 2 conseguiu ter sucesso na realização da maioria das atividades, porque esta criança demonstrou sempre muito empenho, concentração, estando sempre atenta a tudo o que lhe era dito, pois queria fazer sempre tudo perfeito. Porém, esta necessidade e anseio de perfeição, por vezes, também eram prejudiciais, uma vez que a deixavam muito ansiosa, daí o seu resultado negativo em parte de uma das atividades, pois achámos que estava um pouco nervosa, com medo de errar. Relembramos mais uma vez que este sujeito era o mais velho do grupo, o que também pode ter contribuído para os seus resultados.

Relativamente ao sujeito 5, pensamos que os seus resultados devem-se à sua maneira de ser. Este sujeito estava a maior parte das vezes distraído, não conseguia concentrar-se no trabalho e, na maioria das vezes, não compreendia o que era pedido. Aquando da realização das tarefas cansava-se com rapidez e só terminava as mesmas com acompanhamento permanente. Acrescentamos ainda que nos parece ser uma criança bastante mimada por parte dos pais e dos dois irmãos mais velhos, uma vez que é o filho/irmão mais novo.

Realçamos apenas que o sujeito 1, no nosso ver, não obteve melhores resultados devido à sua distração e rapidez na realização das tarefas, pois ele estava várias vezes distraído, era muito conversador e queria fazer sempre tudo muito rápido para poder ir brincar, o que por vezes o levava a fazer as coisas sem pensar.

Achamos pertinente mencionar que o sujeito 3 era um sujeito muito empenhado, trabalhador e estava sempre atento, assemelhava-se bastante às características do sujeito 2, mas mesmo assim não conseguiu obter os melhores resultados, provavelmente devido à sua idade, pois era o segundo sujeito mais novo da nossa amostra.

5. Reflexões e considerações finais

À laia de balanço final, começaremos por salientar que a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar correspondeu a um período de extraordinária aprendizagem para nós.

Ao longo da formação académica que realizámos (licenciatura e mestrado) aprendemos muitas teorias e conhecimentos ligados à área da Educação, de modo a tentar compreender e perceber tudo o que rodeia a criança, desde as suas características, aos seus comportamentos e atitudes, bem como variadíssimas técnicas para trabalhar e motivar a mesma, de forma a assimilar as aprendizagens exigidas nesta faixa etária. Esperemos que esses saberes nos sejam úteis e que possamos colocá-los em prática num futuro próximo.

A Professora Supervisora teve um papel importante durante este processo, uma vez que nos acompanhou ao longo de toda a Prática, dando-nos todo o apoio necessário, ao mesmo tempo, que nos transmitia toda a sua sabedoria, isto devido à sua enorme experiência na área, pois também ela desempenhou anteriormente, a profissão de Educadora de Infância. Desta forma, orientou-nos e forneceu-nos todo o material necessário para a realização das planificações, facultando-nos também conhecimentos e ideias para desenvolver com as crianças.

A entrada no Jardim de Infância Quinta das Violetas foi também propiciadora de aprendizagens importantes, pois pudemos perceber a orgânica da instituição; a importância do trabalho em equipa, desenvolvido pelas Educadoras; o papel relevante dos pais na educação das crianças, através da sua participação ativa na vida da pequena comunidade do infantário, e a importância da cordialidade das relações humanas para a criação de um bom ambiente de trabalho.

Tivemos ainda a oportunidade de observar de muito perto o trabalho notável da Educadora Cooperante junto do grupo de meninos da sala na qual estagiámos. Aprendemos com ela como melhor organizar uma unidade didática, rotinas fundamentais para o crescimento equilibrado das crianças, estratégias de controlo do grupo, estratégias de motivação e de concentração das crianças no trabalho, bem como estratégias didáticas para o trabalho das várias áreas de conteúdo contempladas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

Com as crianças, aprendemos a estar na vida de uma forma diferente, pois a sua simplicidade e sinceridade são contagiantes, levando-nos a questionar os problemas e as dificuldades que encontramos no nosso dia-a-dia. Foi muito gratificante todo este tempo de Prática, uma vez que criámos laços de amizade e de afetividade com todas as crianças do grupo com o qual trabalhámos. Foram cerca de três meses e meio a partilhar vivências, experiências, angústias e muitas alegrias que jamais serão esquecidas.

Se iniciássemos hoje a Prática, provavelmente faríamos algumas coisas de forma diferente, nomeadamente a organização, o tipo e o tempo das atividades, propostas, pois apesar de termos tido o apoio da Professora Supervisora e da Educadora Cooperante, em algumas situações verificámos que as tarefas eram muito extensas e, nem sempre eram o mais adequadas possíveis ao grupo. Isto deveu-se na nossa opinião, ao tempo de observação e conhecimento das crianças ter sido muito curto e, claro, também à nossa inexperiência pois quando planificámos as atividades não conseguíamos determinar qual seria a receptividade do grupo para a realização das mesmas. No nosso entender, poderíamos melhorar em alguns aspetos, tais como tentar encontrar estratégias adequadas ao grupo para o manter em silêncio, concentrado e motivado para o trabalho, visto que esta foi uma dificuldade combatida ao longo de toda a Prática mas, ao terminar este ciclo percebemos qual é a dinâmica destas crianças e também já conseguimos ver as coisas com um certo distanciamento, o que não nos foi possível na altura, pois existia uma grande mistura de sentimentos: o nervosismo misturado com a insegurança, o saber que estávamos a ser observados, avaliados e, ainda a preocupação de que tudo corresse bem contribuiu em muito para as coisas nem sempre corressem pelo melhor. Por outro lado, a nossa forma de ser cativou as crianças e a Educadora, bem como todas as pessoas envolvidas na instituição, o que contribuiu para uma passagem harmoniosa naquele local, criando assim vários laços de amizade e de afeto com os mesmos.

Fazendo um balanço global da Prática e da nossa intervenção na mesma, esta foi muito positiva, pois apesar das várias limitações encontradas tentámos sempre colmatar as mesmas e tirar partido disso.

Em suma, em qualquer área de trabalho, a sua componente prática é deveras importante para percebermos como podemos aplicar os conceitos teóricos estudados na vertente teórica. Lefebvre (1979, p. 235) defende que a

“Prática e teoria se diferenciam, por um lado, mas, por outro, unem-se e devem se unir cada vez mais profundamente. A teoria emerge da prática e a ela retorna. A natureza se revela a nós pela prática, pela experiência e tão-somente pela prática é que nós a dominamos de modo efetivo. A prática, portanto, é um momento de toda teoria: momento primeiro e último, imediato inicial e retorno ao imediato. E, vice-versa, a teoria é um momento da prática desenvolvida, daquela que supera a simples satisfação dos carecimentos imediatos.”

Consideramos ainda que a Prática Supervisionada é um momento fulcral no nosso curso, pois é esta que nos permite por em prática os conhecimentos adquiridos ao longo dos vários anos, quer de licenciatura, quer de mestrado. É também aqui que começamos a traçar o nosso perfil enquanto futuras Educadoras e Professoras.

Além de relatarmos a forma como decorreu a nossa Prática Supervisionada na Educação Pré-Escolar, neste trabalho também descrevemos uma investigação de campo que levámos a cabo.

No nosso entender, a investigação é muito importante no exercício da profissão Educador de Infância, pois este deve estar atento e alerta a todos os sinais manifestados pelas crianças, de forma a compreender/perceber como agir nas diversas situações. É, partindo da investigação que conseguiremos adequar o trabalho aos grupos de crianças, bem como corrigir todos os aspetos de modo a conseguirmos ser melhores profissionais. Tal como refere Alarcão (2001, p. 6), “ser professor investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona é na tentativa de resolver problemas relacionados com a sua prática.”

Este estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente ao nível da amostra que foi escolhida por conveniência, devido ao tempo reduzido em que a investigação decorreu. Uma outra limitação foi sem dúvida a nossa inexperiência no campo da investigação, o que pode ter contribuído para alguns erros na mesma.

Apesar das limitações identificadas, e de outras que podem ser apontadas, considera-se que este estudo permitiu conhecer melhor as capacidades linguísticas da faixa etária a que pertencem as crianças da nossa amostra. Seria, deste modo, igualmente benéfico que o tempo disponibilizado para a realização da investigação fosse mais longo, uma vez que nos permitiria conhecer melhor as crianças da nossa amostra em termos de competências linguísticas, bem como algumas das suas características pessoais para que pudessem clarificar os resultados obtidos.

No que concerne a investigação empírica que realizámos, ao concluí-la ficámos com uma visão muito mais ampla em relação à importância do desenvolvimento linguístico da criança e, em particular, do desenvolvimento da consciência fonológica, como fator facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita.

Na nossa opinião, dever-se-ia reestruturar a formação inicial e contínua dos Educadores de Infância, de modo a reforçar a formação na área do desenvolvimento linguístico da criança, pois esta competência é não só transversal, porque facilita a compreensão dos conteúdos em análise e a eficácia da comunicação, mas também determinante para a compreensão do princípio alfabético das línguas. Seria, desta forma, essencial que os Educadores frequentassem formações que lhes permitissem conhecer as vantagens do desenvolvimento desta habilidade antes do ingresso na escolaridade obrigatória, para que estes tomassem consciência que o desenvolvimento desta habilidade metalinguística permite a todas as crianças ter sucesso na fase posterior, na aquisição da leitura e da escrita.

Perante os resultados obtidos com a nossa investigação, verificamos que há Educadores que têm consciência da importância do desenvolvimento da consciência fonológica, que conhecem o tipo de atividades que devem ser realizadas, que as implementam e que com elas conseguem bons resultados, como é o caso da Educadora Cooperante com a qual trabalhamos.

O nosso estudo não foi pioneiro, pois replicámos alguns tipos de atividades já validados e testados por outros investigadores, mas a avaliação que fizemos do nível

de desenvolvimento da consciência fonológica das crianças da nossa amostra foi original. Este estudo, embora tenha sido feito junto de uma amostra de reduzidas dimensões, ocorre depois de em Portugal já se ter feito algo para consciencializar os profissionais da Educação de Infância sobre a importância do desenvolvimento desta consciência. Assim, os nossos resultados podem constituir-se como ponto de partida para outras investigações mais recentes, pós-consciencialização sobre esta problemática, no nosso país.

Tal como já referido anteriormente, existe um grande número de crianças que enfrenta grandes dificuldades na tarefa de aprender a ler e a escrever por não compreender o princípio alfabético da língua, dificuldades essas que normalmente conduzem a situações de insucesso escolar. Desta forma, com os resultados obtidos neste estudo pretendemos contribuir para uma reflexão sobre as práticas educativas na Educação Pré-Escolar em torno da linguagem oral e da linguagem escrita, pois aprender a ler e a escrever implica o desenvolvimento metalinguístico da criança.

Através da realização desta investigação percebemos que algumas crianças conhecem uma série de características convencionais da escrita, como, por exemplo, a direcionalidade ou o espaço deixado em branco entre as palavras, assim como todo um conjunto de termos metalinguísticos como: a letra, a palavra, a frase. Existem outras crianças que ainda não possuem nenhum desses conhecimentos.

Nesta linha, há autores que falam de um elevado nível de consciência fonológica antes do início da escolaridade formal, ao contrário de Bruce (1964), citado por Martins (1996), que diz que as crianças com idades mentais inferiores a 7 anos não têm capacidades fonológicas.

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997):

“... não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.” (p.17).

Portanto, a Educação Pré-Escolar não tem que fazer a iniciação sistemática à leitura e à escrita às crianças que frequentam este nível de ensino, mas tem que as preparar para enfrentarem mais facilmente a aquisição destas competências. Pretende-se, assim, que sejam criadas condições para que as crianças tenham sucesso na aprendizagem e, que sejam potenciadas as suas capacidades e reconhecidos e incentivados os seus progressos.

Referências bibliográficas

- Adams, M. F. (2008). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* (P. P. Editora., Ed.) Obtido de Formação profissional de professores no ensino superior: http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2786/3/T_19647.pdf
- Alves, L. (s.d.). *Atividades Educativas - Dinâmicas & Jogos para Sala de Aula*. Obtido em 26 de 05 de 2014, de Esoterikha.com: <http://www.esoterikha.com/coaching-pnl/volta-as-aulas-textos-atividades-dinamicas-e-mensagens.php>
- Campenhoudt, R. Q. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (1ª edição ed.). (J. M. Mendes, Trad.) Lisboa: Gradiva.
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cordeiro, V. J. (s.d.). *Prática Pedagógica no Processo Ensino-Aprendizagem: um Estudo de Caso na Escola Profissionalizante*.
- Costa, M. A. (s.d.). *Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. (I. d. Computacional, M. d. Educação, & F. C. Gulbenkian, Edits.) Obtido em 27 de 05 de 2014, de www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd2_compreensao_producao.pdf
- Coutinho, C. (2008). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Obtido em 15 de 09 de 2013, de http://faadsaze.com.sapo.pt/12_tecnicas.htm
- Cysne, K. (setembro de 2012). *Intervenção em Consciência Fonológica em Crianças com Dificuldades de Leitura e Escrita*. Obtido em 03 de 06 de 2014, de http://run.unl.pt/bitstream/10362/11290/1/Interven%C3%A7%C3%A3o%20em%20Consciencia%20Fonologica%20em%20Crian%C3%A7as%20com%20Dificuldades%20de%20Leitura%20e%20Escrita_CD-Rom_mestrado%20DPLC.pdf
- Deprá, F. d. (30 de abril de 2014). A Pedagogia de Projetos no Processo Ensino-Aprendizagem da Educação Infantil. In *Artigos Educacionais*, p. 1.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. (L. M.-D.-G. Curricular, Ed.) Obtido em 27 de 05 de 2014, de http://area.dgicd.min-edu.pt/GramaTICa/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consci
- Ferraz, I. (2011). *Consciência Fonológica - Uma Competência Linguística Fundamental na Transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico - Dissertação de Mestrado*. Obtido em 20 de 05 de 2014, de digituma.uma.pt: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/241/1/MestradoIn%C3%AAsFerraz.pdf>
- Ferreira, H. C. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Freitas, M. J., Alves, D. e Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Lefebvre, H. (1979). *Lógica Formal, Lógica Dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Libâneo, J. C. (2002). *Reflexidade e Formação de Professores*.

- M. Freitas, D. A. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- M., A. (2008). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Martins, E. (1996). *Sínteses de Investigação Qualitativa*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, M. A. e Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mateus, M. H., Falé, I. e Freitas, M. J. (2005). *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. (p. 94). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian- Serviço de Educação.
- Ribeiro, B. F. (2011). *Consciência Fonológica e Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Porto.
- Roegiers, J. M. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Grafiroda- Artes Gráficas, Lda.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: DGIDC.

Anexo A - Exemplo de Grelha de Planificação Semanal

Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva de Castelo Branco

Jardim de Infância Quinta das Violetas

Planificação semanal

Tema:	Subtema:
--------------	-----------------

Elementos de identificação:

Aluna estagiária:

Educadora cooperante:

Professora supervisora:

Sala:

Idades:

Semana:

--

ÁREAS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS
Área do conhecimento do mundo		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Meio Social</u> ➤ <u>Meio Físico</u> 		
Área de Formação Pessoal e Social		

Área de Expressão e Comunicação		
<ul style="list-style-type: none">➤ <u>Linguagem Oral</u> ➤ <u>Abordagem á Escrita</u> ➤ <u>Matemática</u>		

<ul style="list-style-type: none">➤ <u>Expressão Plástica</u> ➤ <u>Expressão Dramática</u> ➤ <u>Expressão Musical</u>		
--	--	--

Anexo B - Exemplo de Grelha de Planificação Diária

Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva de Castelo Branco

Jardim de Infância Quinta das Violetas

Planificação diária

Tema:	Subtema:
--------------	-----------------

Elementos de identificação:

Aluna estagiária:	Sala:
Educadora cooperante:	Idades:
Professora supervisora:	Data:

ESTRATÉGIA:

Anexo C - Exemplo de Planificação Semanal - 7ª semana

Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva de Castelo Branco

Jardim de Infância Quinta das Violetas

Planificação semanal

Tema: “A FAMÍLIA”	Subtema: “O Natal”
-------------------	--------------------

Elementos de identificação:

Aluna estagiária: Adriana Filipe

Educadora cooperante: Helena Antunes

Professora supervisora: Maria José Infante

Sala: 3

Idades: 3, 4 e 5 anos

Semana: 9, 10, 11 e 12 de dezembro de 2013



<p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procura da própria identidade: <ul style="list-style-type: none"> - Autoconhecimento. • Expressão criativa de si mesmo. • Autocontrole: <ul style="list-style-type: none"> - Sentido de responsabilidade. • Socialização: <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação e integração grupal; - Assimilação de normas e valores sociais: respeito, cooperação e solidariedade. • Educação para os valores. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adquirir uma imagem ajustada e positiva de si próprio e dos membros da sua família; ➤ Reconhecer-se como autor dos próprios atos e comportamentos; ➤ Desenvolver a capacidade criativa própria, com expressão de si próprio; ➤ Desenvolver uma estabilidade e uma autoestima adequadas; ➤ Tomar consciência dos outros e estabelecer com eles relações de comunicação e integração grupal; ➤ Desenvolver atitudes de respeito, colaboração, ajuda e cooperação; ➤ Desenvolver o sentido de responsabilidade; ➤ Desenvolver regras básicas de higiene; ➤ Cumprir regras de comportamento (sala, recreio e almoço); ➤ Integrar a família no contexto escolar.
---	---	--

<p>Área de Expressão e Comunicação</p>		
<p>➤ <u>Linguagem Oral</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão Oral: <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de mensagens orais; - Enriquecimento de vocabulário. • Ritmo e Entoação: <ul style="list-style-type: none"> - Tom e intensidade da mensagem. • Sensibilização aos sons: <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a dar atenção e a escutar. • Discriminação fonética: <ul style="list-style-type: none"> - Associação de fonemas a determinados grafismos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fomentar o diálogo; ➤ Apropriar-se, progressivamente, das funções da linguagem; ➤ Adequar a sua comunicação a situações diversas; ➤ Saber escutar; ➤ Alargar o vocabulário; ➤ Construir frases simples; ➤ Transmitir mensagens ou recados/Fazer perguntas para Articular palavras de forma clara; ➤ Trabalhar o carácter lúdico da linguagem/Brincar com as palavras.

<p>➤ <u>Abordagem à Escrita</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminação visual e organização espaço-temporal: <ul style="list-style-type: none"> - Percepção visual; - Percepção figura-fundo; - Organização espacial; - Organização temporal. • Grafomotricidade (Controle motor – movimentos oculares; destrezas manuais, apreensão e pressão, coordenação viso manual, traços e grafismos). • Familiarização com o código escrito. • Tentativas de escrita (imitação e diferenciação de letras). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver a discriminação visual de formas, tamanhos e cores; ➤ Desenvolver a orientação espacial, a organização temporal e a sensibilidade estética; ➤ Fomentar a necessidade de consultar a biblioteca (sala); ➤ Adquirir um adestramento (controle motor específico) de mãos e dedos que possibilite o progressivo domínio do traço e dos signos gráficos; ➤ Valorizar e incentivar as tentativas de escrita.
--	---	--

<p>➤ <u>Expressão Plástica</u></p>	<ul style="list-style-type: none">• Desenho:<ul style="list-style-type: none">- Controle do traço: a linha;- Desenho figurativo;- Desenvolvimento da criatividade. • Pintura:<ul style="list-style-type: none">- A cor e expressão (vermelho: Natal; verde : pinheirinho). • Colagem:<ul style="list-style-type: none">- Técnicas de colagem (com materiais diversos). • Recorte:<ul style="list-style-type: none">- Destrezas manipulativas básicas. • Construções.	<ul style="list-style-type: none">➤ Desenvolver um progressivo controlo percetivo-motor do traço e do espaço gráfico; ➤ Desenvolver a expressão gráfica figurativa; ➤ Conhecer as características e possibilidades dos diversos materiais, utensílios e suportes das várias técnicas, assim como dos seus modos de utilização e conservação; ➤ Desenvolver hábitos de limpeza, cuidado e ordem de material; ➤ Desenvolver a criatividade;
---	--	---

<p>➤ <u>Expressão Musical</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Audição musical: <ul style="list-style-type: none"> - elementos da linguagem musical (rimo e melodia); - entoação de canções. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ajustar o ritmo de canções e melodias em grupo; ➤ Escutar com gosto e interesse a música gravada, desfrutando dela.
<p>➤ <u>Matemática</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contagem em atividades de rotina. • Desenvolvimento do conceito de número: <ul style="list-style-type: none"> - Contagem de números. • Iniciação à geometria: <ul style="list-style-type: none"> - Formas geométricas (triângulo). • Conceito de maior e menor. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar dia do mês, da semana e o ano presente e contagem do número de alunos e presenças; ➤ Contar números; ➤ Identificar a forma geométrica: triângulo; ➤ Diferenciar maior de menor.

Anexo D - Exemplo de Planificação Diária - 11-12-2013

Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva de Castelo Branco

Jardim de Infância Quinta das Violetas

Planificação diária

Tema: “A FAMÍLIA”	Subtema: “O Natal”
--------------------------	---------------------------

Elementos de identificação:

Alunas estagiárias: Adriana Filipe	Sala: 3
Educadora cooperante: Helena Antunes	Idades: 3, 4 e 5 anos
Professora supervisora: Maria José Infante	Data: 11 de dezembro de 2013

ÁREAS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<p>Área de Expressão e Comunicação</p>	<p><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento do conceito de número. <p><u>Linguagem Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Compreensão de mensagens orais; Enriquecimento do vocabulário; Aprender a dar atenção e a escutar. <p><u>Expressão Plástica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Desenho temático (pedido de presentes ao Pai Natal); 	<ul style="list-style-type: none"> Definição do rei/rainha do dia; Registo do dia da semana e do dia do mês; Contagem do número de crianças presentes na sala. <p>Motivação inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura de uma carta ao Pai Natal (Anexo V); Diálogo com as crianças sobre o assunto tratado na carta ao Pai Natal, incentivando-os à realização de um desenho de pedido de presentes ao Pai Natal. Desenho temático: pedido de presentes ao Pai Natal (Anexo VI); 	<ul style="list-style-type: none"> Cartões com dia da semana, mês e nomes das crianças; Folha das presenças; Carta ao Pai Natal; Folha A4 para desenho ao Pai Natal; Farda de carteiro; Caixa de correio; Lápis de pintar; Lápis de cera; Canetas de feltro; Cola; Pinheiro natural; Figuras em pasta; Papel de cenário; Imagem das figuras do

	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura; • Recorte; • Colagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pintura do mesmo, com lápis de cor ou de cera. ➤ Elaboração de um cartaz sobre o Natal (Anexo VII): <ul style="list-style-type: none"> - decoração das figuras do presépio; - recorte e colagem de estrelas e flocos de neve no papel de cenário; - colagem de palha na cabana e manjedoura do Menino Jesus. ➤ Decoração da árvore de Natal: colocação das figuras modeladas e pintadas nos dias anteriores. 	<p>presépio;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algodão; - Palha; - Cartolinas de várias cores; - Cartolinas caneladas de várias cores.
	<p><u>Abordagem à Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepção visual; • Controle motor (destrezas manuais, preensão, pressão, coordenação viso manual específica, traços e grafismos). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escrita do nome. 	

<p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	<p><u>Meio Social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A Família: <p>- normas de convivência familiar (Natal: festa da família).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre a época natalícia, a importância da mesma e os hábitos e costumes das famílias nesta altura. 	
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconhecimento; • Socialização; • Comunicação e integração grupal; • Assimilação de normas e valores sociais: respeito, cooperação e solidariedade; • Sentido de responsabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formação de um comboio para a ida ao recreio; ➤ Rotina da higiene; ➤ Rotina do almoço. 	

ESTRATÉGIA:

A primeira tarefa do dia é a atualização da árvore do tempo pelo rei/rainha do dia, sendo este responsável pela verificação do dia da semana e do mês em que nos encontramos, bem como pela contagem de crianças na sala, identificando as presenças e faltas das mesmas.

A estagiária começa por fazer a seguinte pergunta às crianças: “Quem é que já escreveu uma carta ao Pai Natal”, lendo-lhes em seguida uma carta escrita por um menino chamado João, onde este pede os presentes que deseja neste Natal.

Depois da leitura, segue-se um pequeno diálogo sobre a carta, explicando-lhes como são as normas de escrita da mesma.

Mas como ainda não sabem escrever, é-lhes proposto a realização de um desenho onde cada um irá pedir o seu presente ao Pai Natal.

Ao terminarem o desenho e pintura do mesmo, a estagiária diz que vai à casa de banho e, passado pouco tempo entra na sala vestida de carteiro, dizendo às crianças que a Educadora Helena lhe tinha pedido para ali passar a levar as cartinhas para enviar ao Pai Natal.

O carteiro trás consigo uma caixa do correio, onde cada criança irá colocar o seu desenho. Posto isto, o carteiro despede-se dos meninos, desejando-lhes um Bom Natal e dizendo-lhes que se tem de ir embora pois tem muito trabalho a fazer, ainda tem de ir a muitas outras escolas buscar mais cartas.

Para terminar a manhã, e como temos de enfeitar a sala, os meninos, em grupos de quatro vão decorar a gosto um cartaz com a figura do presépio para afixar na parede do corredor, à entrada da sala, utilizando, pedaços de cartolinas de cores diversas para as figuras, palha para a cabana, estrelas e flocos de neve para o céu, etc. Os meninos mais velhos é que recortam as estrelas.

As restantes crianças vão jogar com jogos de mesa e vão indo dois a dois com a ajuda da outra estagiária pendurar as figuras de massa na árvore de Natal.

Como de costume as crianças vão rodando para a realização da atividade.

Depois disto, vão ao recreio e ao chegar a hora do almoço formam um comboio até ao refeitório e vão almoçar.

Anexo E - Exemplo de Planificação Semanal - 10^a semana

Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva de Castelo Branco

Jardim de Infância Quinta das Violetas

Planificação semanal

Tema: “A FAMÍLIA”	Subtema: “O Inverno”
-------------------	----------------------

Elementos de identificação:

Aluna estagiária: Adriana Filipe

Educadora cooperante: Helena Antunes

Professora supervisora: Maria José Infante

Sala: 3

Idades: 3, 4 e 5 anos

Semana: 13, 14, 15 e 16 de janeiro de 2014



<p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procura da própria identidade: <ul style="list-style-type: none"> - Autoconhecimento. ➤ Expressão criativa de si mesmo. ➤ Autocontrole: <ul style="list-style-type: none"> - Sentido de responsabilidade. ➤ Socialização: <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação e integração grupal; - Assimilação de normas e valores sociais: respeito, cooperação e solidariedade. ➤ Educação para os valores. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adquirir uma imagem ajustada e positiva de si próprio e dos membros da sua família; ➤ Reconhecer-se como autor dos próprios atos e comportamentos; ➤ Desenvolver a capacidade criativa própria, com expressão de si próprio; ➤ Desenvolver uma estabilidade e uma autoestima adequadas; ➤ Tomar consciência dos outros e estabelecer com eles relações de comunicação e integração grupal; ➤ Desenvolver atitudes de respeito, colaboração, ajuda e cooperação; ➤ Desenvolver o sentido de responsabilidade; ➤ Desenvolver regras básicas de higiene; ➤ Cumprir regras de comportamento (sala, recreio e almoço); ➤ Integrar a família no contexto escolar.
---	---	--

<p>Área de Expressão e Comunicação</p>		
<p>➤ <u>Linguagem Oral</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão Oral: <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de mensagens orais; - Enriquecimento de vocabulário. • Ritmo e Entoação: <ul style="list-style-type: none"> - Tom e intensidade da mensagem. • Sensibilização aos sons: <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a dar atenção e a escutar. • Discriminação fonética: <ul style="list-style-type: none"> - Associação de fonemas a determinados grafismos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fomentar o diálogo; ➤ Apropriar-se, progressivamente, das funções da linguagem; ➤ Adequar a sua comunicação a situações diversas; ➤ Saber escutar; ➤ Alargar o vocabulário; ➤ Construir frases simples; ➤ Transmitir mensagens ou recados/Fazer perguntas para Articular palavras de forma clara; ➤ Trabalhar o carácter lúdico da linguagem/Brincar com as palavras.

<p>➤ <u>Abordagem à Escrita</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminação visual e organização espaço-temporal: <ul style="list-style-type: none"> - Percepção visual; - Percepção figura-fundo; - Organização espacial; - Organização temporal. • Grafomotricidade (Controle motor – movimentos oculares; destrezas manuais, preensão e pressão, coordenação viso manual, traços e grafismos). • Familiarização com o código escrito. • Tentativas de escrita (imitação e diferenciação de letras). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver a discriminação visual de formas, tamanhos e cores; ➤ Desenvolver a orientação espacial, a organização temporal e a sensibilidade estética; ➤ Fomentar a necessidade de consultar a biblioteca (sala); ➤ Adquirir um adestramento (controle motor específico) de mãos e dedos que possibilite o progressivo domínio do traço e dos signos gráficos; ➤ Valorizar e incentivar as tentativas de escrita.
--	--	--

<p>➤ <u>Expressão</u> <u>Plástica</u></p>	<ul style="list-style-type: none">• Desenho:<ul style="list-style-type: none">- Controle do traço: a linha;- Desenho figurativo;- Desenvolvimento da criatividade. • Recorte e Picotagem:<ul style="list-style-type: none">- Destrezas manipulativas básicas. • Colagem:<ul style="list-style-type: none">- Técnicas de colagem (com materiais diversos). • Pintura:<ul style="list-style-type: none">- A cor e expressão (vermelho e branco e cinzento).	<ul style="list-style-type: none">➤ Desenvolver a criatividade; ➤ Desenvolver um progressivo controlo preceptivo-motor do traço e do espaço gráfico; ➤ Desenvolver a expressão gráfica figurativa; ➤ Conhecer as características e possibilidades dos diversos materiais, utensílios e suportes das várias técnicas, assim como dos seus modos de utilização e conservação; ➤ Desenvolver hábitos de limpeza, cuidado e ordem de material.
---	--	--

<p>➤ <u>Expressão Dramática</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão corporal: <ul style="list-style-type: none"> - Gestos codificados; - Codificações não-verbais; - Formas de expressão em situações imaginárias; - Fantoches. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Usar os fantoches como elementos facilitadores de expressão; ➤ Usar os recursos expressivos do corpo; ➤ Dramatizar histórias inventadas; ➤ Recriar experiências da vida quotidiana.
<p>➤ <u>Expressão Musical</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educação da voz: <ul style="list-style-type: none"> - Canção (popular). • Audição Musical: <ul style="list-style-type: none"> - Elementos da linguagem musical (ritmo e melodia). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escutar e reproduzir com atenção e interesse a canção; ➤ Adaptar os movimentos corporais a ritmos pré-estabelecidos; ➤ Ajustar o ritmo de canções e melodias, individualmente ou em grupo.

<p>➤ <u>Matemática</u></p>	<ul style="list-style-type: none">• Contagem em atividades de rotina.• Desenvolvimento do conceito de número:<ul style="list-style-type: none">-Contagem das crianças presentes, dos elementos da família e das formas geométricas.• Iniciação à geometria:<ul style="list-style-type: none">- Formas geométricas.	<ul style="list-style-type: none">➤ Identificar dia do mês, da semana e o ano presente e contagem do número de alunos e presenças;➤ Atribuir um número a quantidades;➤ Identificar algumas das principais formas geométricas (retângulo e triângulo).
-----------------------------------	--	---

Anexo F - Exemplo de Planificação Diária - 13-01-2014

Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva de Castelo Branco

Jardim de Infância Quinta das Violetas

Planificação diária

Tema: “A FAMÍLIA”	Subtema: “Relações de parentesco”
--------------------------	--

Elementos de identificação:

Alunas estagiárias: Adriana Filipe	Sala: 3
Educadora cooperante: Helena Antunes	Idades: 3, 4 e 5 anos
Professora supervisora: Maria José Infante	Data: 13 de janeiro de 2014

ÁREAS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
Área de Expressão e Comunicação	<p><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento do conceito de número. <p><u>Expressão Dramática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Expressão Corporal: <ul style="list-style-type: none"> Fantoches. <p><u>Linguagem Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Compreensão de mensagens orais; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atualização da árvore do tempo: <ul style="list-style-type: none"> - Definição do rei/rainha do dia; - Registo do dia da semana e do mês; -Contagem do número de crianças presentes na sala. ❖ Motivação inicial: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dramatização do conto tradicional “O Capuchinho Vermelho”, através da utilização de fantoches/cartão com a imagem da cara das personagens e de um quadro de pregas em cartolina (Anexo I). ➤ Interpretação do assunto tratado no conto, realçando a personagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartões com dia da semana, mês e nomes das crianças. - Folha de presenças; - Cartões com imagens da cara das personagens; - Quadro de pregas em cartolina; - Cartões com as palavras (Capuchinho Vermelho, mãe, avó, lobo e caçador); - Folha A3 com imagem do Capuchinho Vermelho; - Folha A4 com labirinto; - Lápis de pintar; - Lápis de cera; - Cola;

	<ul style="list-style-type: none"> • Enriquecimento do vocabulário; • Aprender a dar atenção e a escutar. <p><u>Expressão Dramática/Motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressão Psicomotora: <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do próprio corpo (gestos e postura). <p><u>Expressão Plástica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pintura; • Recorte; • Colagem; 	<p>principal (Capuchinho Vermelho) e a sua relação com as personagens: mãe e avó;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Divisão silábica oralmente dos nomes das personagens (Capuchinho, Vermelho, mãe, avó, lobo e caçador). ➤ Imitação corporal (gestos e postura) de cada uma das personagens. ➤ Pintura da imagem do Capuchinho Vermelho com lápis de cor ou de cera Anexo II); 	<p>- Papel de lastro vermelho;</p> <p>- Tesoura;</p> <p>- Cartolina.</p>
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Preenchimento da capa do Capuchinho Vermelho, através da colagem de quadradinhos de papel de lustro vermelho. 	
	<p><u>Abordagem à Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepção visual; • Controle motor (destrezas manuais, preensão, pressão, coordenação viso manual específica, traços e grafismos). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escrita do nome; ➤ Identificação num labirinto do caminho de casa do Capuchinho Vermelho até a casa da avó (Anexo III). 	

Área de Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none">• Autoconhecimento;• Socialização;• Comunicação e integração grupal;• Assimilação de normas e valores sociais: respeito, cooperação e solidariedade;• Sentido de responsabilidade.	<ul style="list-style-type: none">➤ Formação de um comboio para a ida ao recreio;➤ Rotina da higiene;➤ Rotina do almoço.	
--	--	--	--

ESTRATÉGIA:

As estagiárias ao chegarem ao Jardim de Infância vão buscar as crianças à sala de acolhimento, estes formam um comboio e dirigem-se à sala 3. Inicia-se este dia com a estabelecida rotina da manhã (atualização da árvore do tempo).

A primeira atividade é a dramatização do conto tradicional “O Capuchinho Vermelho”, recorrendo a fantoches/cartões com a imagem da cara das personagens e de um quadro de pregas em cartolina. Segue-se um diálogo sobre o assunto tratado na história, identificando as personagens e a relação entre elas, realçando a personagem principal (Capuchinho Vermelho).

Em seguida, a estagiária mostra vários cartões onde está escrito o nome das personagens (Capuchinho, Vermelho, mãe, avó, lobo e caçador) e pede aos meninos para fazerem a divisão silábica das mesmas oralmente, com o auxílio de palmas.

Depois, parte do grupo irá pintar um desenho com a imagem do Capuchinho Vermelho e decorar a capa do mesmo com quadrinhos de papel de lustro vermelho, recortado anteriormente pelas crianças e, as restantes irão para o ginásio imitar cada uma das personagens (gestos, falas e postura), segundo a orientação da estagiária. Após terminarem rodam de atividade.

Para terminar, uma última tarefa será proposta às crianças, tendo como objetivo ajudar o Capuchinho Vermelho a encontrar o caminho até a casa da sua avó. Ser-lhes-á distribuída uma folha A4 com um trajeto para descobrir o caminho e com as imagens destas duas personagens.

Chegada a hora do recreio, os meninos formam um comboio e dirigem-se para o ginásio, local onde estes brincam e se divertem com todas as crianças das restantes salas do Jardim.

Perto do meio-dia, vão almoçar no refeitório, mas antes vão à casa de banho realizar a sua higiene.

Anexo G - Atividade de segmentação oral de três frases

ATIVIDADE 1

Nome da criança:	Data:
-------------------------	--------------

A avó estava doente.

Resposta:

O lobo mau comeu a avó.

Resposta:

O Capuchinho Vermelho foi a casa da avó.

Resposta:

Observações:

Anexo H - Atividade de segmentação escrita de três frases

ATIVIDADE 2

Nome da criança:	Data:
-------------------------	--------------

A mãe fez bolinhos para a avó.

Na floresta há muitas árvores.

O Capuchinho Vermelho apanhou flores.

Anexo I - Atividade de contagem oral de sílabas na palavra

ATIVIDADE 3

Nome da criança:	Data:
-------------------------	--------------

	Número de palmas	Número de sílabas
(nome da criança)		
lobo		
caçador		
floresta		
cama		
bolinhos		

Observações:

Anexo J - Atividade de deslocação de sílaba na palavra

ATIVIDADE 4

Nome da criança:	Data:
-------------------------	--------------

menina

lobo

avó

Observações:

Anexo K - Atividade de identificação de rimas

ATIVIDADE 5

Nome da criança:

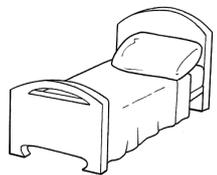
Data:



CAPA



ÁRVORE



CAMA



CASA



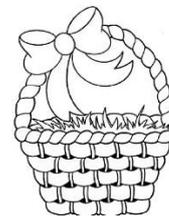
ÓCULOS



PIJAMA



FLOR



CESTA



BRÓCULOS



MAPA

**Anexo L - Atividade de síntese/reconstrução de uma palavra
(encontrar palavras a partir de sílabas pronunciadas
separadamente)**

ATIVIDADE 6

Nome da criança:	Data:
-------------------------	--------------

Palavra dita de forma prolongada	Resposta desejada	Resposta da criança
Meeee-niiii-naaaaa	Menina	
Loooo-booooo	Lobo	
Caaaa-çaaaa-door	Caçador	
Floooo-reeees-taaaa	Floresta	
Caaaa-saaaa	Casa	

Observações:

**Anexo M - Atividade de avaliação de consciência fonémica
(fonemas iniciais e finais idênticos)**

ATIVIDADE 7

Nome da criança:	Data:
-------------------------	--------------

1º par de imagens: **f**aca e **f**igo -

2º par de imagens: **c**opo e **c**asa -

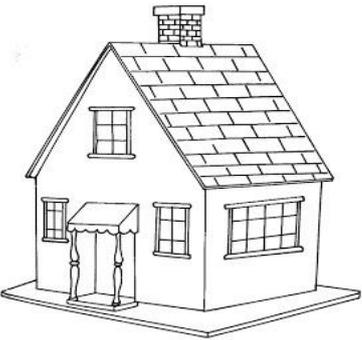
3º par de imagens: **b**ola e **b**oneca -

4º par de imagens: **l**uva e **l**ã -

5º par de imagens: **m**ar e **m**uro -

Cartões com pares de imagens com o mesmo fonema inicial

 <p>FACA</p>	 <p>FIGO</p>
---	--

 <p>COPO</p>	 <p>CASA</p>
---	--



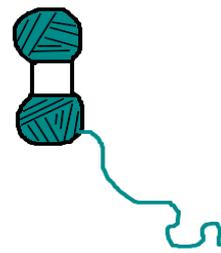
BOLA



BONECA



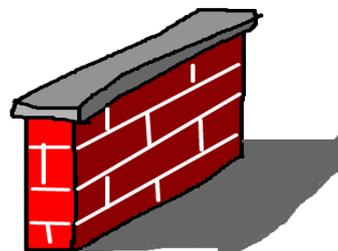
LUVA



LÃ



MAR



MURO

**Anexo N - Produções das Crianças Atividade 2 - Segmentação
escrita de três frases**

ATIVIDADE 2

Nome da criança:	Sujeito 1	Data:	27-01-2014
------------------	-----------	-------	------------

A mãe fez bolinhos para a avó.

Na floresta há muitas árvores.

O Capuchinho Vermelho apanhou flores.

Observação: Quando pedi ao Roberto para separar as palavras da frase apresentada nos percursos e eu era para fazer, então dei-lhe um exemplo:

O Roberto está a trabalhar.

ATIVIDADE 2

Nome da criança	Sujeito 2	Data: 17-01-2014
-----------------	-----------	------------------

A mãe fez bolinhos para a avó.

Na floresta há muitas árvores.

O Capuchinho Vermelho apanhou flores.

Observação: Foi rápido e sem hesitar.

ATIVIDADE 2

Nome da criança:	Sujeito 3	Data:	17-09-2014
------------------	------------------	-------	------------

A mãe fez bolinhos para a avó.

Na floresta há muitas árvores.

O Capuchinho Vermelho apanhou flores.

ATIVIDADE 2

Nome da criança:	Sujeito 4	Data: 17-01-2014
------------------	------------------	------------------

A mãe fez bolinhos para a avó.

Na floresta há muitas árvores.

O Capuchinho Vermelho apanhou flores.

ATIVIDADE 2

Nome da criança:	Sujeito 5	Data:	17-01-2014
------------------	------------------	-------	------------

A mãe fez bolinhos para a avó.

Na floresta há muitas árvores.

O Capuchinho Vermelho apanhou flores.

Observação: Tive de fazer um exemplo para ele perceber o que era pedido.

ex: O | Francisco | lerrou | muito.

→ Separei as palavras na frase sem hesitar.

ATIVIDADE 2

Nome da criança:	Sujeito 6	Data: 22-01-2014
------------------	------------------	------------------

A mãe fez bolinhos para a avó.

Na floresta há muitas árvores.

O Capuchinho Vermelho apanhou flores.

**Anexo O - Produções das Crianças Atividade 5 - Identificação de
rimas**

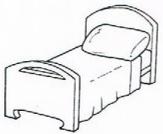
ATIVIDADE 5

Nome da criança:	Sujeito 1	Data: 24-09-2014
------------------	-----------	------------------

 CAPA	 PIJAMA
 ÁRVORE	 FLOR
 CAMA	 CESTA
 CASA	 BRÓCULOS
 ÓCULOS	 MAPA

ATIVIDADE 5

Nome da criança:	Sujeito 2	Data:	24-01-2014
------------------	------------------	-------	------------

 CAPA	 PIJAMA
 ÁRVORE	 FLOR
 CAMA	 CESTA
 CASA	 BRÓCULOS
 ÓCULOS	 MAPA

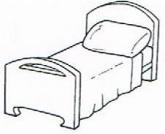
ATIVIDADE 5

Nome da criança:	Sujeito 3	Data: 24-01-2014
------------------	-----------	------------------

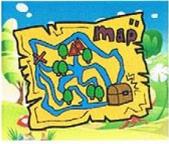
 CAPA	 PIJAMA
 ÁRVORE	 FLOR
 CAMA	 CESTA
 CASA	 BRÓCULOS
 ÓCULOS	 MAPA

ATIVIDADE 5

Nome da criança:	Sujeito 4	Data: <i>24-01-2014</i>
------------------	------------------	-------------------------

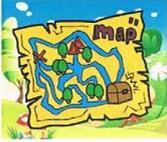
 CAPA		 PIJAMA
 ÁRVORE		 FLOR
 CAMA		 CESTA
 CASA		 BRÓCULOS
 ÓCULOS		 MAPA

ATIVIDADE 5

Nome da criança: Sujeito 5		Data: 24-01-2014
 CAPA		 PIJAMA
 ÁRVORE		 FLOR
 CAMA		 CESTA
 CASA		 BRÓCULOS
 ÓCULOS		 MAPA

ATIVIDADE 5

Nome da criança: Sujeito 6	Data: 24-01-2014
-----------------------------------	-------------------------

 CAPA	 PIJAMA
 ÁRVORE	 FLOR
 CAMA	 CESTA
 CASA	 BRÓCULOS
 ÓCULOS	 MAPA

Anexo P - Questionário à Educadora Cooperante

- Questionário à Educadora Helena Antunes, responsável da sala 3 do Jardim de Infância Quinta das Violetas, no âmbito da investigação do Projeto de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, com o tema: “A avaliação do desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 5 anos”.

1. Promove atividades de desenvolvimento da consciência fonológica com as crianças da sala 3?

Sim

- 1.1. Que tipologia de atividades utiliza?

Cantagem e recantagem de histórias; Rimas; provérbios; brincadeiras/jogos com as palavras, letras, sílabas...; Divisão silábica das palavras; distinguir/let de frases, palavras, letras...; Recurso a onomatopéias invenções de sons; ~~brincadeiras~~; etc.

- 1.2. Com que frequência propõe esse tipo de atividades às crianças da sala?

Diariamente e por vezes várias vezes durante o dia.

2. Parece-lhe que as crianças estão motivadas e recetivas a essas atividades?

Porquê?

Bastante pois participam com grande envolvimento e entusiasmo nas atividades propostas e por vezes são elas próprias que sugerem algumas variantes de desenvolvimento das mesmas

A Educadora:

Helena Maria Antunes