

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Renata Silva Albuquerque

Prática de Ensino Supervisionada e Trabalho de Investigação: Consciência fonológica em crianças da Educação Pré-Escolar.

Viseu, outubro de 2012



Renata Silva Albuquerque

Relatório Final de Estágio

Relatório Final de Estágio apresentado à
Escola Superior de Educação de Viseu,
para a obtenção do Grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar.

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Isabel Aires de Matos

Viseu, outubro de 2012



Declaro por minha honra, que este trabalho é original e todas as fontes utilizadas estão devidamente referenciadas.

O Candidato

Viseu, ____/____/____

(Assinatura Legível)

Agradecimentos

Após esta etapa do meu percurso acadêmico gostaria de agradecer a todos aqueles que me ajudaram e me deram o seu apoio direta ou indiretamente, para que este trabalho de investigação chegasse ao fim.

Gostaria de agradecer à Professora Doutra Isabel Aires de Matos que me ajudou e orientou na elaboração deste trabalho. Agradeço-lhe também pela disponibilidade que sempre evidenciou, pela partilha de informação e pela motivação.

Agradeço também a todos os professores do Mestrado de Educação Pré-escolar pelos saberes partilhados, pela ajuda, motivação e compreensão que sempre demonstraram com a nossa turma.

Agradeço ao Agrupamento de Escolas Grão Vasco que permitiu que a sala de jardim-de-infância onde realizei o meu estágio fizesse parte deste meu estudo.

Gostaria de agradecer à educadora cooperante, educadora Helena Marques, que tanto me ajudou nesta caminhada, partilhando connosco todos os seus saberes e mostrando-se sempre disponível para ajudar em tudo aquilo que fosse preciso. Acarinhou-nos e apoiou-nos de uma forma inexecedível. Um muito obrigado!

Ao grupo de crianças que participaram neste estudo, que foram maravilhosas, dedicadas e trabalhadoras pois é graças a elas que este estudo se tornou possível. Aprendi e cresci muito com este grupo de crianças.

Agradeço também a todos os meus amigos, especialmente a Marta e a Neide, pois ajudaram-me e apoiaram-me, disponibilizando sempre um “tempinho” para partilharem saberes e experiências.

Agradeço à minha mãe, marido e filho por toda a compreensão e apoio que me deram durante a realização deste estudo; sem isso não conseguia vencer. As vossas palavras ajudaram-me a seguir em frente.

A todos, muito obrigado!

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada I e Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Esta experiência permitiu verificar que algumas crianças apresentavam dificuldades no desenvolvimento da linguagem, particularmente na fonologia.

Partiu-se para a formulação de um problema que pretende colmatar lacunas ao nível do desenvolvimento da linguagem oral: “*Que estratégias se poderão implementar para desenvolver a consciência fonológica?*”.

O objetivo principal deste estudo é perceber como se pode desenvolver a consciência fonológica em crianças de idade pré-escolar, de modo a facilitar a entrada no 1.º CEB, nomeadamente no que respeita à iniciação à leitura e à escrita.

A metodologia adotada foi a investigação qualitativa com a metodologia de observação participante; os dados foram recolhidos no jardim de infância onde o investigador assumiu o papel principal de recolha dos dados. Os instrumentos utilizados durante a recolha de dados foram a observação participante e tarefas de consciência fonológica propostas às crianças.

Os dados obtidos durante esta investigação permitiram concluir que é importante treinar e estimular a consciência fonológica na educação pré-escolar e que são várias as estratégias que o educador de infância pode utilizar.

Palavras- chave

Educação Pré-escolar – Crianças - Consciência Fonológica – Investigação

Abstract

The present report was accomplished within the subject of Supervised Teaching Practice I and Supervised Teaching Practice II of the Master's course in Pre-school Education. This experience allowed us to realise that some children had difficulties in oral language development, particularly concerning phonological awareness.

To start this research study we had to formulate a problem, trying to identify the existing gaps in children's development of oral language. So, the research question was: "What strategies can be implemented to develop phonological awareness?".

Therefore, the main objective of this study is to understand how phonological awareness can be developed in children of pre-school age, in order to facilitate their transition to primary school, avoiding major difficulties in reading and writing later on.

A qualitative research methodology with participant observation was adopted. Data were collected by the researcher in the nursery school. The instruments used for data collection were both participant observation and the tasks centred on phonological awareness proposed to the children.

All the data obtained throughout this research study allowed us to conclude that it is important to train and stimulate phonological awareness in pre-school education and that there are several strategies that a pre-school teacher can use for that purpose.

Key words

Pre-school Education – Children – Phonological Awareness – Research

Índice

Introdução.....	10
Parte I - Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada I e II	12
1. Caracterização do Contexto.....	13
1.1 Caracterização e organização do meio institucional	13
1.2 Organização do espaço	14
1.3 Organização do Tempo	16
1.4 Caracterização do grupo de crianças	16
2. Análise das práticas concretizadas na PES I e II	18
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.....	21
Parte II- Trabalho de Investigação.....	25
Capítulo I- Enquadramento Teórico	26
1. Revisão da Literatura.....	26
1.1. Desenvolvimento da Linguagem Oral.....	26
1.2. Consciência Fonológica	28
Capítulo II- Opções Metodológicas.....	34
1. Questão de Investigação	34
1.1. Problema do Estudo	34
1.2. Objetivos do Estudo	34
2. Metodologia.....	34
2.1. Investigação Qualitativa.....	34
3. Tipo de estudo.....	35
4. Participantes	35
5. Acesso ao Campo	37
6. Instrumentos de Recolha de dados	38
7. Observação Participante	38
Capítulo III- Análise e Discussão dos Dados	39

1. Análise dos Dados	39
Tarefa 1- Divisão Silábica.....	40
Tarefa 2- Jogos com Relógios: Palavras que Rimam.....	41
Tarefa 3- Jogos com Relógios: Palavras que começam com o mesmo som	43
Conclusão	46
Bibliografia.....	47
Anexos.....	49

Índice de Figuras

Figura 1: Sala de atividade do Pré-Escolar.....	12
Figura 2: Formação académica dos pais dos participantes do estudo.....	34
Figura 3: Resultados da Tarefa 1.....	38

Índice de Tabelas

Tabela 1: Rotina Diária.....	14
Tabela 2: Caracterização dos participantes.....	33
Tabela 3: Planificação das tarefas a desenvolver.....	36
Tabela 4: Resultados da Tarefa 2.....	40
Tabela 5: Resultados da Tarefa 3.....	41

Introdução

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do segundo semestre do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar. O estágio é um momento bastante importante do nosso percurso académico pois é um processo de aprendizagem e de estudo constante.

Todo o trabalho desenvolvido durante o estágio procurou:

-organizar o ambiente educativo de forma a certificar que haja “um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério de Educação, 1997, p. 31).

-conceber o projeto curricular de turma e as planificações, tendo em conta o grupo de crianças com as quais trabalhámos;

-avaliar as nossas práticas, reunindo com a educadora cooperante e elaborando, assim, os relatórios crítico-reflexivos:

-saber estar e investigar durante as práticas educativas de forma a melhorar a qualidade das intervenções.

É fundamental que o estagiário tenha adquirido de forma correta toda a informação para poder aplicá-la corretamente, promovendo estratégias de aprendizagem para que as crianças consigam estruturar corretamente as suas aprendizagens.

Neste segundo semestre, o desenvolvimento da prática profissional assentou numa formação, investigação e ação, pois é importante termos, como estagiários, capacidade de questionarmos e refletimos sobre as mudanças necessárias em contexto educativo.

Assim sendo, o presente relatório está estruturado em duas partes: a primeira parte consagra o desenvolvimento da prática profissional, mais concretamente a contextualização no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida na escola cooperante; segue-se a análise das práticas concretizadas; finaliza-se esta primeira parte com a análise de competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos. A segunda parte faz referência a todo o trabalho de investigação desenvolvido ao longo do estágio. O primeiro capítulo é constituído pela revisão bibliográfica, onde está incluída a literatura relacionada com a problemática do estudo; o segundo capítulo refere as opções metodológicas e faz também referência ao problema assim como à metodologia, as técnicas de investigação utilizadas e técnicas de recolha e interpretação dos dados obtidos.

Este relatório final culmina com a conclusão, as referências bibliográficas e os anexos que serviram de suporte à elaboração deste relatório.

Parte I - Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada I e II

1. Caracterização do Contexto

1.1 Caracterização e organização do meio institucional

Nos dois semestres letivos de 2011-2012 funcionaram estágios na Educação Pré-Escolar. A distribuição das horas na Prática de Ensino Supervisionada I e II foram concretizadas em estágio, orientação e seminário.

A escola cooperante onde se realizou o estágio durante o ano letivo foi uma instituição pública que se localiza na cidade de Viseu e está situada na zona da Ribeira, na freguesia de S. José.

O Agrupamento em que se integra esta escola é o Agrupamento de Escolas Grão Vasco, juntamente com outras escolas, nomeadamente a Escola Básica de Viseu nº 2 (Avenida), a Escola Básica de Viseu nº 5 (São Miguel) e pelo jardim de infância/Escola básica de Viseu nº 7 (Santiago) e ainda a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Grão Vasco que é a escola sede.

O edifício foi construído no ano de 1985 e é constituído por doze salas de aula para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, quatro salas para o Pré-Escolar, uma biblioteca, uma mediateca, um bar, uma cozinha, um refeitório, um polivalente, um gabinete para a coordenação da escola, serviços administrativos e espaço amplo para recreio. Nesta instituição, podemos encontrar também uma Unidade de Autismo (sala TEACCH) e um Centro de Recursos TIC para a Educação Especial de Viseu.

A instituição envolve um conjunto de pessoal docente e não docente que permite o seu bom funcionamento. A equipa de pessoal docente é constituída por trinta e três professores. Quanto ao pessoal não docente é constituído por vinte cinco auxiliares de educação.

A educadora cooperante responsável pela sala onde ficámos tem a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, mestrado em Literatura para a Infância, tem 29 anos de experiência profissional na docência (educação pré-escolar e professora numa escola superior de educação). A auxiliar da sala tem o 12.º ano de escolaridade e o curso de Técnica de Ação Educativa. A auxiliar tem experiência de 5 anos na área de educação. A auxiliar acompanhante da criança com necessidades educativas especiais é licenciada em Educação Social e tem uma Pós-Graduação em Intervenção Psicossocial com crianças e jovens em risco.

1.2 Organização do espaço

A sala de atividades do pré-escolar, onde realizei o estágio, era muito apelativa ao “faz de conta” e ao imaginário. Na Educação Pré-Escolar, o educador deve favorecer o desenvolvimento equilibrado da criança, partindo sempre das suas necessidades, interesses e potencialidades. Daí que a sala de atividades estivesse dividida em várias áreas de interesses tais como: o cantinho da biblioteca; o cantinho do cabeleiro; a casinha e a mercearia; a área das construções; a área do recorte e colagem; a área da pintura e a área dos jogos. Estas áreas de interesse ofereceram às crianças momentos para aprenderem, crescerem e brincarem com objetos que se assemelham às suas vivências.

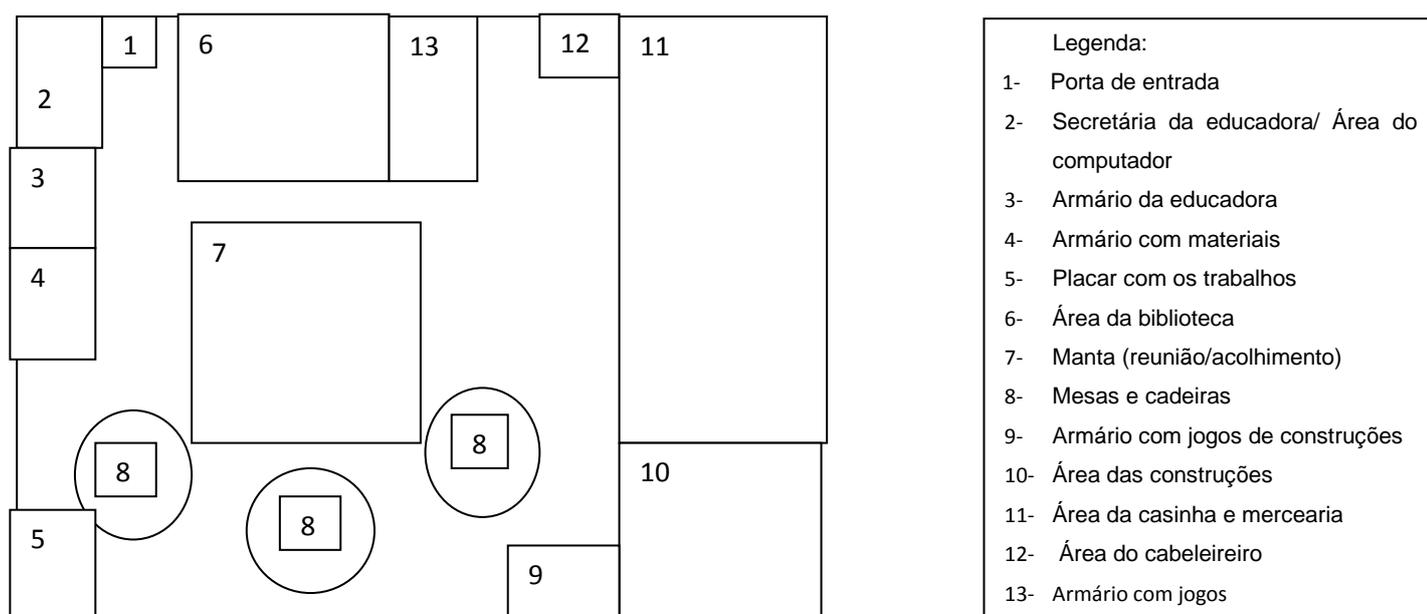


Figura 1- Exemplo da sala de atividades do pré-escolar

A área do acolhimento é um local de reunião. É marcado com uma manta no chão, onde todas as crianças se podem sentar. Este é um espaço polivalente, pois é aqui que se faz o acolhimento de manhã, partilham-se vivências, contam-se histórias, canta-se, realizam-se jogos e, principalmente, é o local onde se programa e se dá início ao trabalho que vai ser realizado durante o dia.

A área da biblioteca é um espaço confortável que dispõe de um tapete e dois sofás. Neste espaço, as crianças podem consultar livros, inventar e ler histórias.

A área das construções permite às crianças desenvolverem várias noções matemáticas tais como representações e contagem de objetos, sequências, relações numéricas, medidas e grandezas, formas e cores, etc. As crianças ao brincarem nesta área podem também promover noções de lateralidade e noções espaciais como puzzles, construções, pistas de carros, etc.

Na área da casinha e da mercearia existe mobiliário de quarto e de cozinha em miniatura acontecendo o mesmo na área do cabeleireiro. Estes materiais não correspondem ao que é preconizado pelo Movimento da Escola Moderna, que defende que devem ser o mais próximo da realidade para que as crianças tenham uma noção real dos objetos de que podem dispor e dos materiais a utilizar. Assim sendo, nesta área as crianças podem brincar ao “faz de conta” com bonecas, utensílios para a cozinha, e muito mais.

É importante reforçar que o ambiente educativo “deve-se organizar como um ambiente facilitador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.” (Ministério de Educação, 1997, p. 31).

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” por isso é fundamental que o educador organize o ambiente educativo conforme o grupo de crianças que têm (Ministério de Educação, 1997, p. 37).

1.3 Organização do Tempo

É importante para as crianças que haja uma rotina “que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Ministério de Educação, 1997, p. 40.)

Assim sendo, torna-se importante estabelecer um rotina que seja negociada com as crianças dando-lhes algum ritmo e segurança no trabalho, sendo também importante o auxílio de alguns instrumentos reguladores, pois estas permitem às crianças tornarem-se mais autónomas.

O horário da rotina diária é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Rotina Diária

Horas	Atividades	Espaço
9h	Atividades Livres	Mesa
9h50	Acolhimento	Manta
10h30	Lanche/Recreio	Espaço exterior
11h	Desenvolvimento das atividades em grupos, subgrupos ou individuais	Mesas/Manta
12h00	Almoço	Refeitório
14h	“Relaxamento”	Manta
14h30	Desenvolvimento das atividades em grupos, subgrupos ou individuais	Manta / Mesas
15h	Atividades Livres	Sala de atividades (cantinhos)
15h40	Reflexão do dia	Manta

1.4 Caracterização do grupo de crianças

O grupo era heterógeno, com crianças com idades compreendidas entre os três, e os sete anos: oito crianças eram do sexo masculino e onze crianças eram do sexo feminino. Havia duas crianças que frequentavam a unidade de ensino estruturado e participavam de manhã e de tarde nas atividades dirigidas; para além disso, havia uma criança com paralisia cerebral. A maioria das crianças já tinha frequentado jardim de infância em anos anteriores e apenas três crianças integraram o grupo pela primeira vez.

A maioria das crianças reside na cidade de Viseu e as outras moram em freguesias que pertencem a Viseu tais como Abraveses, Mundão, Ranhados, entre outras.

De modo geral, as crianças relacionavam-se bem em grupo e com os adultos. No grupo havia uma criança que apresentava dificuldades em cumprir as regras, fazendo grandes birras. Esta criança apresentava também algumas dificuldades ao nível do desenvolvimento da linguagem e comunicação articulando apenas algumas palavras.

2. Análise das práticas concretizadas na PES I e II

A Prática de Ensino Supervisionada foi iniciada com um processo de observação para compreender e ver as práticas educativas da educadora cooperante e para conhecer e estabelecer uma ligação com o grupo de crianças, o qual esteve sempre a mudar ao longo das sessões de estágio.

No que diz respeito ao estágio no primeiro semestre foram realizadas seis dinâmizações individuais, quatro de observação e duas de grupo. Destas dinâmizações as minhas foram realizadas no dia 7, 8, 28 e 29 de Novembro e 9 e 10 de Janeiro. A dinamização de grupo foi realizada a 17 e 18 de Outubro. O meu grupo de estágio foi formado por três elementos.

A primeira dinamização, em grupo, teve como tema a alimentação tendo sido explorada a história da roda dos alimentos partindo para a construção da mesma. Explorámos uma canção sobre a boa alimentação aproveitando para explorar vários ritmos e, para terminar este tema, fizemos um jogo que consistia na realização de um percurso com exercícios motores, em que o objetivo era chegar, agarrar um alimento correto e colar na respetiva roda dos alimentos.

No que diz respeito às minhas dinâmizações individuais, tiveram três temas diferentes: “a ciência”, a “família/natal” e o “inverno”. Nestas dinâmizações procurei sempre analisar as práticas tendo em conta a receção das crianças. Procurámos sempre utilizar diversas estratégias e recursos. Na semana da ciência realizámos várias experiências destinadas a fazer compreender porque alguns alimentos flutuam e outros não. Na semana da família/natal proporcionámos experiências diferentes tais como sombras chinesas, modelagem em 3D e a realização de um jogo poético a fim de construir um poema. Na minha última semana de dinamização, procurámos ir ao encontro das necessidades das crianças, explorando uma história sobre esta estação do ano. Foi pedido às crianças para sugerirem ideias sobre o que podíamos fazer; assim, surgiram ideias como procurar palavras sobre o inverno nos jornais e nas revistas para a construção de um painel.

O segundo semestre iniciou com três observações e doze dinâmizações individuais; começámos uma nova etapa a nível profissional que foi trabalhar por projeto e o tema foi “o segredo do povo amigo”. Este trabalho consistia em ensaiar e criar cenários para o teatro que ia ser representado pelas crianças no Instituto Português da Juventude. Quando terminámos este projeto iniciámos um novo projeto sobre os seres vivos: animais e plantas. Partíamos daquilo que as crianças sabiam sobre estes temas e aquilo que queriam saber. Durante este projeto, trabalhámos

todas as áreas de conteúdo de uma forma lúdica e motivadora. Terminado o projeto, abordámos o tema da poluição, aprendemos a reciclar, construímos panfletos para distribuir, realizámos sessões para alertar as outras salas, etc.

As nossas planificações e os materiais foram sempre elaborados em grupo, seguindo o modelo da escola, que consistia numa tabela (com as áreas curriculares, competências, experiência de aprendizagem, avaliação, recursos/materiais e o tempo que a atividade iria demorar), complementada por um roteiro que explicava cada atividade. ¹ Para além disso, tivemos sempre em atenção as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, estabelecidas pelo Ministério de Educação nas nossas planificações, tendo em conta o grupo de crianças e a rotina que foi estabelecida pela educadora cooperante no início do ano.

No que respeita às ações desenvolvidas ao longo destes dois semestres na Prática de Ensino Supervisionada I e II, tive a oportunidade de observar e exercer o papel de educadora, um sonho que sempre tive. Com esta experiência, posso dizer que consolidei muitos conhecimentos e que evoluí muito como estudante, como ser humano e como futura educadora.

Na minha opinião, foi muito pertinente iniciarmos a nossa prática pedagógica com observações, pois tivemos a oportunidade de conhecer as crianças, as suas rotinas e tivemos também a possibilidade de observar a nossa educadora cooperante, o que, na minha opinião, foi bastante importante porque quando se contacta pela primeira vez com um determinado grupo, não o conhecemos, nem sabemos quais são as suas características, gostos, desejos, interesses e mesmo dificuldades e, por isso, é difícil elaborar atividades que respondam aos interesses e necessidades de todas as crianças. No entanto, à medida que fomos integrando o grupo, aprendi a conhecê-las e cheguei a determinadas conclusões, o que me permitiu caracterizá-los, tendo em conta as suas particularidades, já que cada grupo tem características diferentes.

Julgo que o meu grupo de estágio, em geral, apoiou sempre o trabalho individual, entre pares, entre pequenos grupos e grande grupo com o objetivo de proporcionar às crianças uma aprendizagem cooperada pois o educador deve alargar “as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (Ministério de Educação, 1997, p. 36).

Para nós, é importante que as crianças trabalhem em grupo e que consigam resolver os seus conflitos, pois é importante que desde cedo saibam resolver os seus

¹ Ver planificações gravadas em CD (Anexo 1)

problemas e que percebem o que está certo e errado, daí serem eles próprios a construírem as regras da sala.

Durante este ano de estágio, notei que fui evoluindo ao longo de cada dinamização e fui-me sentindo mais segura. Fui-me apercebendo que não temos que seguir as nossas planificações “à risca” e, muitas vezes, dei por mim a alterar algumas coisas para ir ao encontro das necessidades das crianças, o que na minha opinião é muito bom, visto que “as crianças devem apoiar o educador na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério de Educação, 1997).

No que respeita às minhas dinamizações, tentei abordar e fazer de tudo um pouco utilizando diversas estratégias. Tentei abordar todas as áreas de conteúdo preocupando-me sempre com o fio condutor, pois é importante que haja sempre uma ligação para as coisas não se perderem. Tenho pena em não ter concluído o único Projeto que iniciámos, pois teria sido interessante obter as respostas a todas as perguntas que as crianças fizeram, envolver os pais nas nossas atividades e teria sido importante fazer uma exposição com tudo que aprenderíamos.

Como futura educadora, tenciono criar condições para que as crianças consigam chegar ao final da educação pré-escolar com capacidades de ter um futuro com sucesso. É muito importante que o educador avalie as suas práticas para perceber o nível de desempenho das crianças e verificar se elas atingiram os objetivos estipulados para as atividades realizadas.

Após cada dinamização, fazíamos sempre uma auto e heteroavaliação em grupo com a educadora cooperante para percebermos o que tínhamos que melhorar e se as nossas estratégias estavam adequadas às crianças que tínhamos, pois é sempre importante que o educador avalie o seu trabalho para “reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender” (Ministério de Educação, 1997 p. 93)².

Posso concluir que aprendi muito com este estágio e planeio investir mais na minha formação, pois “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p.17). Tendo isto em conta podemos perceber que a educação pré-escolar é, sem dúvida, importante para as crianças, bem como para a sociedade, pois o trabalho do educador será sempre desenvolvido de maneira a favorecer um desenvolvimento equilibrado.

² Ver relatórios e projeto curricular de turma gravados em CD (Anexo 1)

3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Tendo em conta a Lei-Quadro, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p. 15). Consegue perceber-se que a educação pré-escolar é importante para as crianças e para a sociedade, pois todo o trabalho que o educador desenvolve é para ajudar a criança em vários aspetos, incluindo a inserção na sociedade; promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, visto que é de pequenos que começam a conviver com outras crianças, pessoas e com a comunidade envolvente. É fundamental que a educadora tenha em conta o meio social que envolve o jardim de infância, a sua própria inserção geográfica e certas características dessas localidades, tais como, tipos de população, possibilidades de empregos, sistemas políticos, educativos, etc.

Como a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, é nesta etapa que são traçadas condições para que as crianças possam aprender a aprender e, para isso acontecer, o educador tem que proporcionar condições para o sucesso da aprendizagem das crianças, promovendo a sua autoestima e autoconfiança. É fundamental que a educadora favoreça “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” e que estimule “o desenvolvimento global da criança, no respeito, pelas suas características individuais.” É nesta primeira etapa que é indispensável “a criança desempenhar um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem.” O educador deverá sempre respeitar a criança e partir daquilo que ela sabe, pois assim o educador está a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem (Ministério de Educação, 1997, pp. 17-20).

O educador de infância deve-se guiar pelos documentos orientadores tais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as metas de aprendizagem para a educação pré – escolar; deverá também ter em conta o perfil de desempenho dos docentes, etc.

Todo o ambiente educativo é organizado pelo educador intencionalmente e este passa por diferentes etapas todas relacionadas, pois é importante que o educador observe o grupo e cada criança para perceber as suas capacidades, interesses e dificuldades, para adequar o ambiente educativo às necessidades das crianças. Para além da observação, é importante planear de acordo com aquilo que observou do grupo, para assim criar um ambiente que promova aprendizagens significativas. Ao

planear, deverá ter sempre em conta uma articulação das várias áreas de conteúdo e a participação do grupo. Segundo Roldão (2009, p. 58) “planear ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida (...)”. Deste modo, é sempre importante que o educador avalie e reflita sobre os efeitos das atividades; que vá observando, para assim ajudar a planear nas próximas vezes. É fundamental que haja comunicação com a comunidade e com a família e que haja uma articulação com o primeiro ciclo.

Como todo o ambiente educativo é organizado pelo educador, a organização do grupo, do espaço e do tempo também é fundamental que seja o educador a fazê-lo para que a criança disponha de um espaço lúdico e seguro.

No que diz respeito ao grupo, cabe ao educador organizá-lo tendo em conta os diferentes momentos de desenvolvimento, pois é fundamental que as crianças trabalhem em pares e pequenos grupos para que possam beneficiar de uma aprendizagem cooperada, contribuindo para o desenvolvimento das outras crianças e aprendizagem de uma vida democrática. É importante que o educador deixe as crianças participar na elaboração das regras da sala e que as crianças possam negociar a resolução de conflitos.

Quanto ao espaço, o educador deverá refletir sobre a funcionalidade de vários espaços e sobre a sua organização, para assim promover a autonomia das crianças.

Em relação à organização do tempo, é importante para as crianças que haja uma rotina “que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Ministério de Educação, 1997, p. 40). Assim sendo, torna-se importante estabelecer um rotina que seja negociada com as crianças, dando-lhes algum ritmo e segurança no trabalho e porque é importante o auxílio de alguns instrumentos reguladores, pois estes permitem às crianças tornarem-se mais autónomas.

Como podemos verificar, não há nenhuma maneira específica para ensinar no pré-escolar, pois o educador deve ter como guia vários documentos e deverá ser ele a orientar o grupo e a planear as atividades em conjunto com o grupo tendo sempre em conta os documentos orientadores.

Como futura educadora, espero conseguir promover aprendizagens com sucesso com as minhas crianças e, acima de tudo, promover um desenvolvimento equilibrado, de forma a que todas as crianças se sintam seguras dentro do grupo e

que sejam capazes de fazer e propor atividades. Como futura educadora tenho consciência de que temos que familiarizar, estimular e despertar o desejo de aprender.

No futuro, espero trabalhar mediante as propostas de atividades que as crianças concebem e espero conseguir iniciar e concluir um Projeto, que, de preferência, tenha sido sugerido pelas crianças.

Quanto ao modelo pedagógico que pretendo seguir é o do Movimento da Escola Moderna, visto que valoriza a cooperação, a comunicação e a participação democrática. Na minha opinião é importante que as atividades ou tarefas que vão ser realizadas sejam pensadas e discutidas em grupo para assim estimularmos o pensamento das nossas crianças.

Parte II- Trabalho de Investigação

Capítulo I- Enquadramento Teórico

1. Revisão da Literatura

1.1. Desenvolvimento da Linguagem Oral

“A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar” (Ministério de Educação, 1997, p. 65).

A linguagem é fundamental na vida humana e é difícil imaginarmos a vida sem ela, pois é através da linguagem que “recebemos, transportamos e armazenamos informação” para comunicarmos (Sim-Sim, 1998, p. 19).

O desenvolvimento da linguagem inicia-se, portanto, num contexto restrito, atingindo-se níveis consideráveis de mestria nos primeiros anos de vida, o alargamento do grupo social, com a entrada na escola e a exposição a contextos mais alargados, favorece o enriquecimento linguístico da criança e proporciona-lhe o confronto com formas e usos específicos dos grupos a que vai tendo acesso. Quanto mais alargada e diversificada for a experiência, maior a possibilidade de discutir, apreciar e obter o significado do que lhe é dito pelos outros e, simultaneamente, atuar na base do que compreende” Sim-Sim (1998, p. 30).

Mal nasce, o bebé reage a variações acústicas relacionadas com a voz humana; pouco tempo depois, reconhece a voz materna e consegue distinguir a voz feminina da voz masculina; conseguem também discriminar vários sons da fala. Tudo isto é apenas uma etapa do desenvolvimento fonológico. A etapa seguinte consiste em produzir os sons da fala. Esta “produção de sons da fala, é feita através do movimento de um conjunto de órgãos e músculos (língua, lábios, dentes, cordas vocais, palato, etc.) controlados pelo sistema nervoso central” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 15).

Desde o nascimento da criança até à entrada no jardim de infância, já foi feito um longo percurso linguístico. “O desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem são apreendidas simultaneamente”(Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.13). Assim sendo, é importante que o educador seja um modelo linguístico, pois a criança aprende as regras da língua da sua comunidade. “Essas regras dizem respeito a domínios específicos como a aquisição de regras fonológicas, regras sintáticas, morfológicas e semânticas e regras pragmáticas da língua” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 13).

Antes das crianças articularem palavras elas interagem “vocalmente através de um conjunto de produções sonoras, tais como o choro, o riso, o palreio e a lalação, que integram o chamado período pré-linguístico” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 15).

Após esta etapa, começam a aparecer as primeiras palavras de acordo com as regras fonológicas, que constituem o período linguístico. “Durante os anos seguintes, a criança produz cada vez mais sons e articula de forma mais adequada os padrões fonéticos da sua língua materna” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 16). Normalmente, por volta dos dois anos, as produções são compreendidas pelo adulto.

Quando a criança começa a dominar a linguagem oral, dá atenção ao significado e não ao som das palavras. Quando ouve a palavra *gato* pensa no gato como sendo o animal de uma família e não no facto de a palavra *gato* ser constituída pelos sons [g], [a], [t], [u]. Aos poucos a criança passa a perceber e a reconhecer que as palavras são constituídas por sons que podem ser mudados e manipulados. A consciência destes sons que compõem a linguagem, esta capacidade de diferenciar os diferentes sons nas palavras é a chamada consciência fonológica. É um termo que se refere à consciência de unidades de sons, que podem ser palavras, sílabas, fonemas (Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004, p. 15).

O adulto tem um papel importante, pois é o modelo ao qual a criança tem acesso e identifica-se com ele (Bouton, 1977, p. 137).

Quando as crianças entram no jardim de infância, já têm uma certa mestria da linguagem falada, mas não a dominam na totalidade. Assim sendo, um dos grandes objetivos do jardim de infância é desenvolver a competência linguística das crianças.

A educação pré-escolar é importante, na medida em que o educador cria um clima de comunicação para ajudar a criança a “dominar a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (Ministério de Educação, 1997, p. 67). Para isso, é fundamental que o educador se baseie numa exploração lúdica da linguagem, como inventar sons, aprender rimas, lengalengas, canções, contos e trava-línguas, respeitando sempre o ritmo de aprendizagem de cada criança.

“A linguagem é simultaneamente um instrumento de pensamento e um meio de comunicar e que, como tal, deve ser estimulada pelos educadores. A linguagem não deve estar separada das experiências-chave do currículo mas integrada nelas.” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 195)

Para além dos educadores, também os pais se devem preocupar com a linguagem das crianças, uma vez que cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento e é importante para os pais e educadores estarem atentos, pois, por vezes, isso pode ser um sinal de atraso ou perturbação de desenvolvimento (Bouton, 1977).

1.2. Consciência Fonológica

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007, p. 11) a consciência fonológica “refere-se à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Se pensarmos na unidade palavra, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica.”

A voz é um dos meios mais poderosos para comunicar e a criança produz sons desde do nascimento. O choro é a primeira manifestação sonora do bebé. Entre o choro e articulação de todos os sons da língua, por volta dos 5 anos, ocorre um processo gradual de aquisição dos sons chamado desenvolvimento fonológico e que contempla a capacidade para discriminar e para articular inteligivelmente todos os sons da língua. O desenvolvimento fonológico está geneticamente programado, o que significa que todas as crianças percorrem o mesmo caminho.

Segundo Sim-Sim (1998, p. 78), “o primeiro ano de vida do bebé representa um período muito importante para o desenvolvimento da linguagem (...) pois é este período que chamam pré-linguístico, caracteriza-se pelo lançamento das bases de comunicação entre o bebé e os que o rodeiam (...) e pelo desenvolvimento das capacidades de discriminação que tornam possível a diferenciação dos sons da fala humana.”

A seguir a esta fase pré-linguística há a entrada no período linguístico, que é o primeiro grau na compreensão da linguagem. Conforme Sim-Sim (1998, p. 78) afirma “a produção de sons, iniciada com o choro, atinge o estágio final da articulação da fala.” No percurso destas diferentes etapas pode haver dificuldades até que a criança atinja a maturidade articulatória.

Após os 36 meses de idade, começam a surgir indicadores da capacidade de manipulação dos sons da língua. É através de jogos de rimas, substituição de sons por outros, divisão de palavras em várias sílabas, que se dá o início da consciência fonológica.

A capacidade de discriminar sons da fala é uma das primeiras fases do desenvolvimento fonológico; outra fase é a capacidade de produzir sons da fala através de um conjunto de órgãos e músculos (língua, lábios, dentes, cordas vocais, etc.) controlados todos pelo sistema nervoso, chama-se a isto, articulação.

A fase pré-linguística é atingida antes das crianças articularem palavras; elas interagem vocalmente através de um conjunto de produções sonoras, tais como o choro e o riso que se integram no período pré-linguístico; dentro deste período, incluímos o palreio e a lalação. Após esta fase pré-linguística, há uma entrada no período linguístico, onde a criança reduz a duplicação silábica e, nos anos seguintes, produz cada vez mais sons e articula de forma adequada. Por volta dos dois anos, as produções fonológicas são mais inteligíveis pelo adulto e aos três anos o discurso é quase inteligível na totalidade (Freitas, Alves & Costa, 2007).

No desenvolvimento da consciência fonológica, consideram-se três níveis: (i) o das sílabas, (ii) o das unidades intrassilábicas, (iii) o fonémico (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 11). Vejamos como se revelam estes níveis na criança:

“(i) *Ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (pra . tos);*

(ii) *Ao isolar unidades dentro de uma sílaba, revela consciência intrassilábica (pr.a – t.os);*

(iii) *Ao isolar sons da fala, revela consciência fonémica ou segmental (p.r.a.t.o.s)”* (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 11).

A consciência silábica é a capacidade de dividir as palavras em sílabas. Uma sílaba diz respeito a cada vogal ou grupo de sons pronunciados numa só expiração (Sim-Sim, 2006, citado por Henriques, 2009).

O desenvolvimento da consciência fonológica envolve a aquisição de várias formas de consciência, postulando-se a existência de pelo menos três formas de consciência fonológica: a consciência silábica, ou seja, a capacidade de dividir as palavras em sílabas; a consciência fonémica, isto é, a divisão das palavras em unidades de som mais pequenas (os fonemas); e finalmente, a consciência das unidades intra-silábicas, que consiste em dividir as palavras em unidades de som mais pequenas do que as sílabas, mas maiores do que os fonemas (Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004, p. 15).

A existência de diferentes níveis de consciência fonológica parece depender da variedade nas tarefas propostas. Assim, várias tarefas com graus de dificuldade diferentes têm sido usadas para avaliar a consciência fonológica das crianças (discriminação auditiva de palavras, contagem de sílabas, adição de fonemas, rimas, etc.).

A consciência fonológica desempenha um papel fulcral no desenvolvimento da linguagem das crianças e, por essa razão, os educadores desde cedo devem realizar atividades como:

- i) O treino da discriminação auditiva;
- ii) O treino da consciência fonológica;
- iii) O desenvolvimento da consciência silábica;
- iv) O desenvolvimento da consciência fonémica.

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

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

De acordo com Freitas, Alves & Costa (2007), para treinar a consciência fonológica começa-se por uma fase de descoberta, passando depois para uma fase de exploração e de conhecimento mais próxima do universo da fala, até alcançar a capacidade de manipular as unidades linguísticas relacionadas com a consciência fonológica. “Assim sendo, esse treino deve ser realizado por pistas quinestésicas, auditivas, visuais e táteis, pois estimulam os canais sensoriais da criança, que estão presentes desde muito cedo no seu desenvolvimento” (p. 31).

A fase da consciência auditiva tem como objetivo desenvolver as capacidades de audição, discriminação e memorização de sequências de sons (Freitas, Alves & Costa, 2007).

A sistematicidade e a consistência constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e para o desenvolvimento da consciência fonológica (Freitas, Alves & Costa, 2007).

É importante que o educador de infância estimule a criança constantemente. É fundamental que o educador tenha uma atitude conversacional e dê oportunidades para as crianças dialogarem. Para além disso, é necessário que o educador ouça atentamente a crianças.

“É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (Ministério da Educação, 1997, p. 67).

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) existem vários tipos de atividades ou tarefas que podemos utilizar para avaliar a consciência fonológica no jardim de infância, tais como:

- Tarefas de contagem (batimentos na mesa com lápis ou com palmas para contar quantas sílabas ou fonemas tem uma determinada palavra);
- Tarefa de classificação (agrupar palavras tendo em conta um critério silábico ou fonético, como por exemplo procurar palavras que começam com o mesmo som);
- Tarefa de segmentação (pronunciar separadamente cada sílaba ou fonema que constitui uma palavra);
- Tarefa de síntese ou reconstrução (pronunciar isoladamente todas as sílabas ou fonemas para assim descobrir a palavra em causa);
- Tarefa de manipulação (suprimir ou adicionar uma sílaba ou um fonema a uma palavra).

“A consciência fonológica revela-se através da capacidade de jogo espontâneo com os sons das palavras, traduzindo a sensibilidade para o sistema de sons da língua, enquanto que, o carácter explícito prende-se com a análise desses sons de modo consciente e das estruturas que eles integram” (Henriques, 2009, p.7).

O patamar seguinte na educação básica é o primeiro ciclo; por isso é fundamental que os educadores façam uma articulação entre os dois níveis de ensino. É importante a realização de exercícios e jogos lúdicos para desenvolver a consciência fonológica. Para Duarte (2008) todas as atividades ou tarefas relacionadas com a consciência fonológica.

É nas suas famílias que as crianças adquirem as primeiras informações sobre a linguagem e, se a leitura e escrita fizerem parte do quotidiano das crianças, elas “aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter esta oportunidade na educação pré-escolar.” (Ministério de Educação, 1997, p. 67)

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a aprendizagem da leitura e da escrita exige das crianças que elas desenvolvam conceitos sobre o código escrito enquanto sistema que representa unidades de linguagem oral.

Desde da década de 60 que foi demonstrado que a consciência fonológica desempenha um papel chave no desenvolvimento de competências de literacia. Diversos estudos comprovam que as crianças que são melhores em tarefas silábicas e fonémicas apresentaram maior facilidade na aprendizagem da leitura.

Segundo Sim-Sim (1998, p. 31), “a criança começa por integrar o grupo restrito da família e passa a fazer parte de grupos mais alargados”.

Assim, a linguagem adquire-se através do uso, ao ouvir falar e falando. Por isso, é importante apresentar às crianças uma linguagem clara. Devem fazer-se vários jogos, de preferência lúdicos, para trabalhar a consciência fonológica para assim promover a aprendizagem da leitura. Algumas atividades que se podem fazer, segundo Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), são:

- Contar as sílabas de uma palavra;
- Encontrar palavras a partir de sílabas pronunciadas;
- Juntar uma sílaba a uma palavra e encontrar uma nova palavra;
- Omitir uma sílaba de palavra para encontrar uma nova palavra.

Um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala.

Se alguém quer ser um atleta de sucesso terá de treinar, desde cedo e exaustivamente, a sua estrutura muscular para que os resultados sejam progressivamente melhores. Sabemos que o mesmo se passa no percurso da escolaridade: quanto mais uma dada capacidade cognitiva for treinada, mais elevado será o grau de sucesso para cada aluno (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 10).

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

A consciência fonológica constitui-se como um elemento facilitador na aprendizagem da linguagem escrita e desenvolve-se a partir desta, pois exige estímulos especiais e está completamente relacionada com a leitura (Machado, 2008).

Para Coelho (2011, p. 19) “a consciência fonológica no jardim de infância permite prever mais tarde o sucesso que as crianças terão na leitura e na escrita, uma vez que esta pode ser desenvolvida antes da criança saber ler”.

Há diversos autores que salientam a importância do treino da consciência fonológica na educação pré-escolar, particularmente a manipulação das sílabas e dos sons pelas crianças que vão para o primeiro ciclo; assim, serão facilmente ultrapassadas as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, é

importante insistir na necessidade de desenvolver este tipo de atividades (Freitas & Santos, 2001).

Capítulo II- Opções Metodológicas

1. Questão de Investigação

1.1. Problema do Estudo

De acordo com Ary et al. (1990, p. 23), “toda a investigação sistemática começa com um problema.” É preciso escolher e formular um problema, pois isso é o mais importante da prática de investigação de qualquer campo de estudo.

Para os mesmos autores, “a formulação de um problema deve indicar de forma clara aquilo que vai ser investigado”. Esse problema vai clarificar aquilo que se pretende saber e determina o método de pesquisa que vai ser utilizado.

Assim sendo, a questão de investigação à qual pretendemos dar resposta foi a seguinte:

- Que estratégias se poderão utilizar para desenvolver a consciência fonológica?

1.2. Objetivos do Estudo

O estudo apresentado teve como principal objetivo verificar se as tarefas realizadas ajudaram no treino da consciência fonológica. Assim sendo, partindo da questão problema, os grandes objetivos deste estudo foram:

- Verificar se as crianças conseguem realizar e identificar rimas;
- Desenvolver a capacidade de divisão silábica por parte das crianças;
- Promover o desenvolvimento da consciência fonológica.

2. Metodologia

2.1. Investigação Qualitativa

Neste capítulo apresentamos a metodologia que foi utilizada para compreender até que ponto é que este tipo de exercícios é determinante no desenvolvimento da consciência fonológica. A opção metodológica utilizada foi de natureza qualitativa.

A investigação qualitativa caracteriza-se por utilizar instrumentos como transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, registos, etc (Bogdan & Biklen, 1994).

Para estes autores, é na investigação qualitativa que o investigador se integra no ambiente natural para recolher os dados.

Assim sendo, os investigadores qualitativos tentam sempre compreender “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturaram o mundo social em que vivem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Para além disso, o investigador é o próprio instrumento de recolha de dados, visto que ele recolhe os dados de acordo com aquilo que os participantes dizem ou fazem; assim sendo, as técnicas mais usadas são as de observação participante, a entrevista sem profundidade e a análise documental (Carmo & Ferreira, 1998, p. 181).

3. Tipo de estudo

O tipo de estudo utilizado nesta investigação foi o estudo de caso, que segundo Carmo & Ferreira (1998) “é um fenómeno atual no contexto real” (p. 21).

O estudo de caso distingue-se de outras investigações, pois constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” e “porque” onde o investigador não pode controlar os elementos do estudo.

Nesta investigação, o investigador teve contacto direto com os dados que foram recolhidos, tendo em conta que foi ao ambiente natural dos participantes e ele próprio recolheu os dados.

4. Participantes

Os participantes do estudo foram quatro crianças do sexo feminino com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos (a criança 1 tinha seis anos e seis meses; a criança 2 tinha seis anos e quatro meses; a criança 3 tinha cinco anos e três meses e a criança 4 tinha cinco anos e cinco meses). Todas estas crianças frequentavam um jardim de infância situado no concelho de Viseu.

No que diz respeito ao grupo, tratava-se de um grupo heterogéneo, muito comunicativo que gostava sempre de aprender e aderiu bem às várias atividades que

lhes eram proporcionadas. A maior parte das crianças tinha gosto em aprender vocabulário novo, fazendo facilmente a divisão silábica.

Na primeira tarefa, todo o grupo participou na atividade, mas apenas as crianças atrás referidas foram participantes do estudo.

Este estudo foi realizado na instituição onde estivemos a estagiar, o que facilitou a recolha de dados.

Tabela 2: Caracterização dos participantes

Nome	N.º irmãos	Idade	Profissão dos pais		Habilitações literárias	
			Pai	Mãe	Pai	Mãe
Criança 1	0	6 anos e 6 meses	gerente de loja	técnica superior de segurança e higiene	12.º ano	lic.
Criança 2	1	6 anos e 4 meses	polícia municipal	professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico	12.º ano	lic.
Criança 3	0	5 anos e 3 meses	técnico de Informática	inspetora de vendas	12.º ano	lic.
Criança 4	2	5 anos e 5 meses	funcionário público	desempregada	12.º ano	9.º ano

Como é possível verificar nesta tabela, decidimos nomear as crianças da amostra por criança 1, criança 2, criança 3 e criança 4 para manter o anonimato.

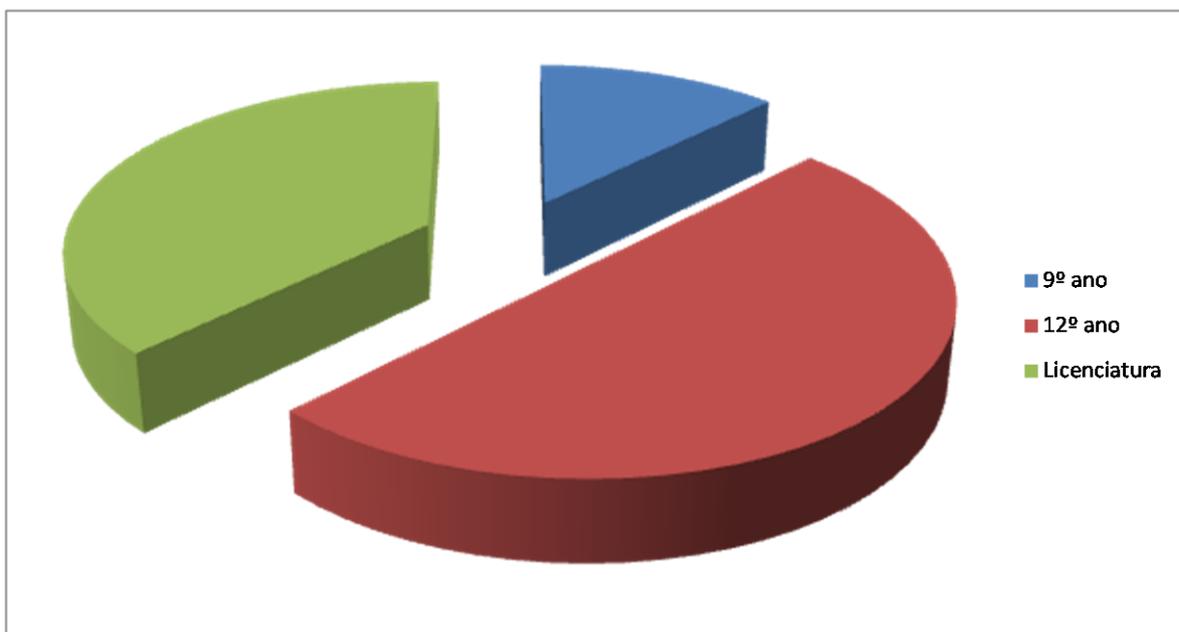


Gráfico 1: Formação académica dos pais dos participantes do estudo

Pela análise do quadro e do gráfico podemos constatar que a maior parte das famílias tem formação académica ao nível do 12º ano, havendo só uma mãe com formação ao nível do 9º ano; em geral, as mães são academicamente mais qualificadas que os pais.

5. Acesso ao Campo

O importante para o investigador quando começa a investigação “é a autorização para conduzir o estudo que o planeou” (Bodgan & Bilken, 1994, p. 115).

Assim que se definiu o problema a investigar e os respetivos objetivos, foi importante pensar no acesso ao campo como meio social e físico onde ia decorrer o nosso estudo.

Desta forma, foram solicitadas as seguintes autorizações para se prosseguir com a investigação:

- Ao diretor do agrupamento, por escrito;
- Aos encarregados de educação das crianças, por escrito;
- Às crianças; este processo realizou-se com uma pequena conversa;
- À educadora da sala onde estagiámos.

6. Instrumentos de Recolha de dados

Foram utilizados alguns instrumentos para a recolha dos dados:

- Observação participante;
- Tarefas sobre a consciência fonológica.

Para avaliar e retirar dados sobre as tarefas da consciência fonológica foram propostos dois tipos de tarefas:

- Segmentação Silábica (tarefa 1), que consistiu na divisão de palavras em sílabas;

- Classificação (tarefa 2 e tarefa 3), que teve como finalidade verificar se as crianças encontravam a sílaba, o fonema inicial ou o som final.

Inicialmente, foram aplicadas as três tarefas, sendo a primeira de segmentação silábica e as outras duas sobre a classificação de rimas.

Todas estas tarefas foram filmadas, tendo sido solicitada a autorização dos encarregados de educação para este fim.

7. Observação Participante

A observação participante foi uma das formas de recolher os dados desta investigação; na observação participante, “o investigador interage com os sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 68).

É importante para o investigador que os participantes da investigação se comportem de forma natural; assim sendo, o investigador age de forma natural nas atividades que acontecem na sua presença (Bogdan & Bilken, 1994, p. 68).

No que concerne às situações que acontecem, o investigador tem que assumir um papel de “estudioso”, participando em algumas atividades, mas tendo sempre em especial atenção o motivo que o levou para lá (Carmo & Ferreira, 1998, p. 108).

Assim, esta observação participante foi utilizada durante todo o processo de investigação, pois em todas as tarefas de consciência fonológica, o investigador foi interagindo com as crianças de forma natural e nos seus ambientes. Para além disso, o investigador foi sempre tirando dúvidas que as crianças pudessem ter e foi sempre explicando o que se pretendia com cada atividade.

Capítulo III - Análise e Discussão dos Dados

1. Análise dos Dados

É importante que o investigador analise os dados recolhidos para tirar conclusões, no sentido de validar ou não a questão problema.

Segundo Bogdan & Bilken (1994), a análise dos dados é “um processo de busca e de organização de transcrições de entrevistas, de notas de campo e outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” p. 205.

Antes de mais, para planear uma tarefa com as crianças é importante delinear as atividades que se pretende desenvolver e os seus objetivos, de forma a obter uma resposta à nossa questão problema.

Na Tabela 3 apresentamos a planificação das atividades desenvolvidas.

Tabela 3: Planificação das tarefas

Nome da Tarefa	Objetivos da Tarefa
1- Divisão Silábica	- Identificar o número de sílabas de uma dada palavra; - Realizar a divisão silábica de uma dada palavra
2- Jogo com relógios: palavras que rimam	- Identificar palavras que rimam
3- Jogo com relógios: palavras que começam com o mesmo som	- Identificar palavras que começam com o mesmo som

De acordo com a recolha efetuada, apresentamos, de seguida, uma breve análise sobre os dados recolhidos no jardim de infância.

Tarefa 1- Divisão Silábica³

No dia 14 de março de 2012, da parte da tarde, realizou-se a primeira tarefa da consciência fonológica que teve a duração de vinte minutos. Foi abordado o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, dentro da área de expressão e comunicação.

Esta tarefa foi realizada em grande grupo, sendo os participantes no estudo as quatro crianças acima referidas.

Para dar início à tarefa foi explicado, em grande grupo, aquilo que as crianças tinham que fazer. Antes das crianças irem para as mesas, dividimos silabicamente uma palavra à escolha das crianças para que ficassem a perceber aquilo que era pretendido.

Na resolução desta tarefa, inicialmente, as crianças não tiveram grandes dificuldades; iam pondo uma cruz nos quadrados que correspondiam ao número de sílabas da palavra e escreviam a palavra. As crianças perguntavam sempre se estavam a fazer bem, tinham receio de estar a fazer a divisão silábica de forma incorreta.

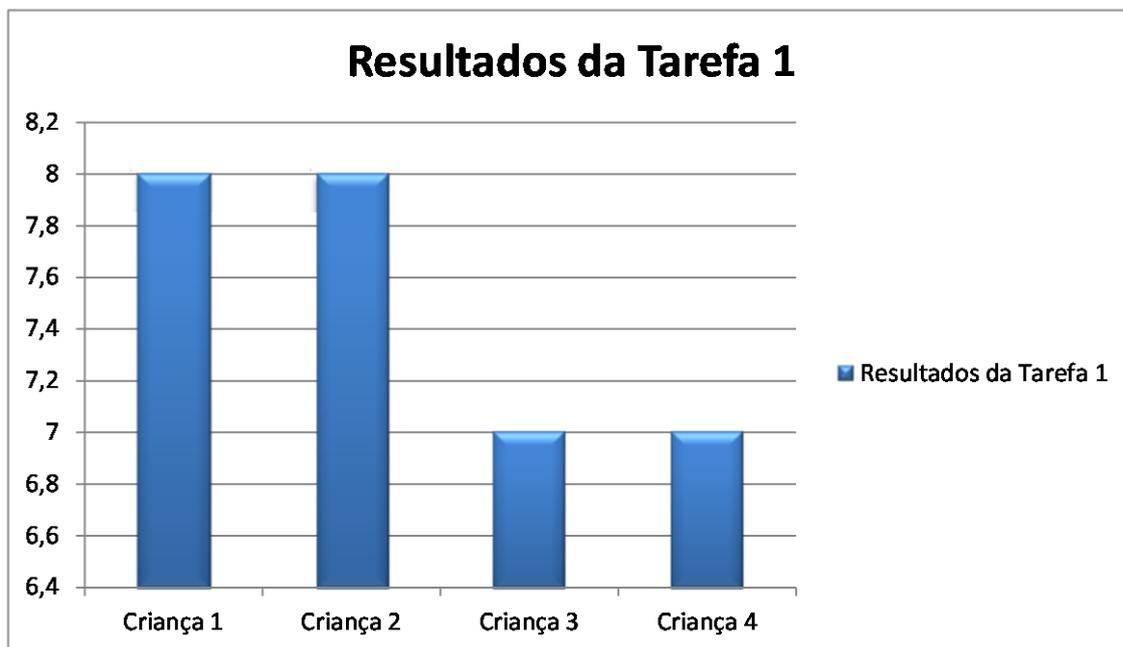


Gráfico 2- Resultados da Tarefa 1: Divisão Silábica

Podemos verificar que apenas duas crianças não fizeram corretamente a divisão silábica de todas as palavras. Ao verificar a resolução das tarefas em anexo, podemos constatar que a palavra pentear suscitou algumas dúvidas, havendo uma

³ Resolução das tarefas em anexo (anexo 2)

menina de cinco anos e três meses que colocou a palavra pentear com duas sílabas e a outra menina de cinco anos e cinco meses que indicou a palavra pentear com quatro sílabas.

Com a resolução desta tarefa pudemos constatar que as crianças conseguem dividir silabicamente as palavras, tendo as crianças de cinco anos mais dificuldades do que as crianças de seis anos.

Para além disso, não se verificou que as crianças tivessem grandes dificuldades em fazer a divisão silábica e as crianças revelam com esta tarefa consciência silábica, pois conseguem dividir corretamente as palavras em sílabas.

Para Freitas & Santos (2001, p. 73), a experiência silábica ajuda a promover competências linguísticas na criança, pois é através de exercícios desta natureza que tal se poderá concretizar. Também numa investigação realizada por Martins (1996), citado por Freitas & Santos (2001), foi possível verificar que quanto mais elevada for a consciência fonológica no início da escolaridade melhor é o desempenho das crianças na aprendizagem da leitura. Assim sendo, é importante que os educadores de infância desenvolvam este tipo de atividades na Educação Pré-Escolar.

Tarefa 2- Jogos com Relógios: Palavras que Rimam

No dia 2 de julho de 2012, da parte da manhã, entre as nove e meia e as dez horas, implementou-se a segunda tarefa que era o Jogo do Relógio. Este jogo era constituído por um relógio feito à mão com várias imagens e dois ponteiros. O objetivo do jogo era que as crianças apontassem os ponteiros para as imagens das palavras que rimavam.

Esta tarefa teve como finalidade identificar palavras que rimam.

Nesta tarefa estávamos sentados numa mesa da sala, o relógio foi colocado à frente das crianças e foi-lhes explicado aquilo que era pretendido. Cada criança teve oportunidade de identificar uma vez palavras que rimavam.

Verificámos que as crianças conseguiam identificar as palavras que rimavam, mas foi notório que as crianças de cinco anos precisavam de mais tempo para responder e isso fazia com que as crianças de seis anos ficassem impacientes e com vontade de antecipar a resposta. As crianças de seis anos não apresentaram nenhuma dificuldade para encontrar as palavras que rimavam e muitas vezes queriam dar a resposta às crianças de cinco anos.

Tabela 4: Tarefa 2

Tarefa	Objetivos	Unidade de Registro
Jogo com relógios: palavras que rimam	-Identificar palavras que rimam	A criança 1 não apresentou quaisquer dificuldades e encontrou logo as duas imagens que representavam palavras que rimavam: “laca rima com faca” e disse logo de seguida que “vaca rima com laca e faca”.
		A criança 2 apresentou alguma dificuldade para encontrar uma palavra, pois referiu que “lata rima com faca”; então o investigador soletrou as palavras e a criança verificou que se tinha enganado e disse que “lata rima com pata”. Quando o investigador lhe pediu para dizer uma palavra que rimasse com as duas anteriores a criança disse “batata”, sem grande dificuldade.
		Quando chegou a vez da criança 3, esta observou o relógio e colocou os ponteiros nas imagens bola e cola e referiu que “bola rima com cola.” Perguntámos à criança em questão se sabia outra palavra que rimasse com bola e cola e foi notório que a criança teve grandes dificuldades para indicar uma palavra sem o suporte da imagem. Ao fim de alguns segundos o investigador começou a soletrar as palavras “BO-LA, CO-LA” e a criança disse que “MO-LA” também rima com bola e cola.
		A criança 4 observou o relógio durante algum tempo e teve dificuldade para encontrar uma palavra que rimasse. O investigador sugeriu que a criança fosse dizendo em voz alta o nome das imagens; então ela descobriu que “pião rima com limão”. Quando lhe foi solicitada outra palavra que rimasse com as anteriores, foi notória a dificuldade manifestada. A criança 1 deu então à criança 4 uma pista, dizendo que havia um menino na sala cujo nome rimava com “Pião e Limão”; então a criança 4 disse “Simão” e depois também indicou “João”.

Podemos referir que quando foram solicitadas palavras que rimassem com as que eles encontravam no relógio, as crianças tiveram alguma dificuldade, provavelmente porque não tinham o suporte das imagens. As crianças de seis anos não apresentaram grande dificuldade na resposta a esta solicitação.

Este tipo de exercícios é bastante importante para a estimulação de sílabas, pois as crianças têm que segmentar as palavras para assim encontrar as que rimam; este tipo de treino ajuda o desenvolvimento da consciência fonológica (Freitas & Santos, 2001).

Tarefa 3- Jogos com Relógios: Palavras que começam com o mesmo som

No dia 3 de julho de 2012, da parte da manhã, entre as onze horas e o meio-dia, implementou-se a terceira tarefa que consistia num segundo relógio onde as crianças tinham que colocar os ponteiros nas imagens que começavam com o mesmo som. Nesse relógio, para além dos ponteiros havia várias imagens.

Esta tarefa teve como objetivo a identificação de palavras que começavam com o mesmo som.

Nesta tarefa, as crianças foram levadas para uma sala e aí foi-lhes explicado que este jogo era parecido com o anterior, mas desta vez tinham que encontrar as palavras que começavam com o mesmo som. Cada criança teve oportunidade de identificar duas vezes palavras que começavam com o mesmo som.

Tabela 5: Tarefa 3

Tarefa	Objetivos	Unidades de Registo
<p>Jogos com relógios: palavras que começam com o mesmo som</p>	<p>Identificar palavras que começam com o mesmo som</p>	<p>Criança 1: Enquanto esta criança colocava os ponteiros nas imagens que começavam com o mesmo som, disse que “pera tem o mesmo som que pêssego”; o investigador perguntou que som era esse e a criança disse “[p]”.</p>
		<p>Criança 2: Esta criança já apresentou alguma dificuldade para encontrar palavras que comessem com o mesmo som. O investigador sugeriu que a criança fosse observando as imagens para encontrar alguma palavra que comesse com o mesmo som. No fim de enumerar as imagens todas, disse que “tesoura e telefone começavam com o som “[t]”.</p>
		<p>Criança 3: A criança 3 ao observar o relógio disse que “regador começa com o som [R] como Renata” e solicitámos que ela encontrasse uma imagem que comesse com o som [R]; a criança indicou “regador e relógio.”</p>
		<p>Criança 4: Esta criança também não apresentou grandes dificuldades e colocou os ponteiros nas imagens “menino e melão” sem hesitar. “Menino e melão, começam com o mesmo som [m]”.</p>
		<p>Criança 1: Esta criança disse que gostava de duas coisas que estavam no relógio e começavam com o mesmo som: “patins e palhaço [p]”.</p>

		<p>Criança 2: Esta criança demorou um pouco mais de tempo a responder; observando o relógio com atenção disse que “livro e limão” começam com o mesmo som [l].</p> <p>Criança 3: Como esta criança estava com alguma dificuldade, optou por ir dizendo o nome das imagens que estavam no relógio até concluir que “girassol e girafa têm o mesmo som inicial [ʒ].</p> <p>Criança 4: - Esta criança encontrou alguma dificuldade e disse que “cenoura e tesoura começam com o mesmo som”; o investigador pronunciou as palavras “CE-NOU-RA; TE-SOU-RA”; a criança disse que rimavam e o investigador completou, dizendo que rimavam, mas não começavam com o mesmo som. Após alguns segundos, a criança disse “cenoura e cebola o som é [s]”.</p>
--	--	--

Nesta atividade pudemos verificar que a criança 2, de seis anos e quatro meses e as duas crianças de cinco anos apresentaram alguma dificuldade para encontrar palavras que comesçassem com o mesmo som.

Inicialmente foi difícil as crianças identificarem os fonemas iniciais, mas aos poucos, foram conseguindo realizar a tarefa.

Foi notório que a criança 1 não teve qualquer dificuldade para encontrar palavras que comesçassem com o mesmo som, mas a criança 2, que é apenas dois meses mais nova, já encontrou dificuldades; precisou de mais tempo para pensar, quer na primeira, quer na segunda tentativa. As crianças 3 e 4, na primeira vez, não tiveram quaisquer dificuldades, mas na segunda vez já encontravam mais dificuldade, talvez porque as palavras tinham estruturas silábicas mais complexas [ʒ] e [s].

Conclusão

A experiência adquirida da nossa Prática de Ensino Supervisionada I e II revelou-se fundamental para o nosso crescimento pessoal e profissional. Foi muito importante a observação que ocorreu nas semanas iniciais do estágio, pois permitiu reconhecer a realidade escolar, as crianças, a sala de atividades, a escola e os métodos da educadora cooperante.

Ao longo deste ano letivo pudemos constatar a importância da educação de infância, que constitui a primeira etapa da educação básica e permite que a criança se desenvolva de forma equilibrada.

A cada dia de estágio, a nossa confiança e o nosso à vontade foram melhorando, o que se refletiu nas nossas estratégias de ensino.

Pudemos também verificar que os educadores têm um grande papel na vida das crianças, pois devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia e criar condições para que possam ter um desenvolvimento equilibrado; durante o estágio, a nossa grande prioridade foi sempre as crianças.

A investigação que levámos a cabo também teve uma importância significativa na nossa prática profissional, pois é importante que o educador seja capaz de avaliar as crianças, verificando as dificuldades e que seja capaz de resolver, ajudar e estudar eventuais problemas que podem surgir com as crianças na sua sala de atividades.

Todo este processo foi muito enriquecedor, pois possuímos agora mais estratégias para desenvolver a consciência fonológica em crianças de idade pré-escolar, de modo a iniciarem a leitura e a escrita com outra preparação.

Temos consciência que a nossa formação não termina aqui, pois como educadora é importante que estejamos em permanente evolução.

Deste estudo poder-se-ia partir para outras investigações; deixamos aqui uma questão que nos surgiu ao longo deste nosso percurso: “Será que os educadores dão a importância devida à consciência fonológica na sua sala de atividades?”.

Bibliografia

Ary, D., et al. (1990). *Introduction to research in Education*. New York: Holt Rinehart and Winston Inc.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação- Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bouton, C. (1977). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Moraes Editores.

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

Coelho, A. (2011). *Consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita em idade pré-escolar*. Trabalho Final de Estágio: Escola Superior de Educação de Viseu.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.

Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Freitas, M., & Santos, A. (2001). *Contar (histórias de) sílabas: descrição e implicações para o ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.

Henriques, F. (2009). *O Papel do Meio no Desenvolvimento da Consciência Fonológica e da Consciência Morfológica em Crianças em Idade Pré-escolar*. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. (1979). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Machado, L. (2008) *A Linguagem Escrita*. In: Cadernos de Infância N.º 83. Lisboa.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ramos, C., Nunes, T. & Sim-Sim, I. (2004). *A relação entre a consciência Fonológica e a conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade*. Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional, vol. V Nº1.

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de – Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexos

Anexo 1 - (Planificações, Relatórios e Projeto Curricular de Turma referentes à PES I e II)

Os anexos encontram-se em suporte digital.

Anexo 2 (Tarefa Divisão Silábica: Resolução feita pelas crianças)

Criança 1:

Frente da ficha



ESCOVA

ESCOVA



DENTISTA

DENTISTA



PENTEAR

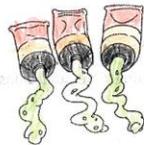
PENTEAR



BANHO

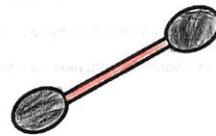
BANHO

Verso da ficha



PASTA

PASTA



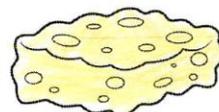
COTONETE

COTONETE



SABONETE

SABONETE



ESPONJA

ESPONJA

Criança 2:

Frente da ficha



ESCOVA

ESCOVA

pink	yellow	white	white	white
------	--------	-------	-------	-------



DENTISTA

DENTISTA

orange	green	red	white	white
--------	-------	-----	-------	-------



PENTEAR

PENTEAR

blue	black	white	white	white
------	-------	-------	-------	-------



BANHO

BANHO

blue	brown	white	white	white
------	-------	-------	-------	-------

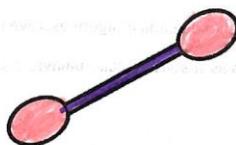
Verso da ficha



PASTA

PASTA

pink	white	white	white	white
------	-------	-------	-------	-------



COTONETE

COTONETE

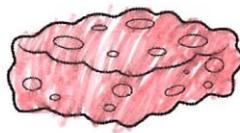
purple	yellow	green	orange	white
--------	--------	-------	--------	-------



SABONETE

SABONETE

green	blue	red	black	white
-------	------	-----	-------	-------



ESPONJA

ESPONJA

purple	orange	blue	white	white
--------	--------	------	-------	-------

Criança 3

Frente da ficha



ESCOVA

ESCOVA
XXXX



DENTISTA

DENTISTA
XXXX



PENTEAR

PENTEAR
XXXX



BANHO

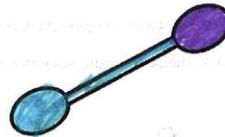
BANHO
XX

Verso da Ficha



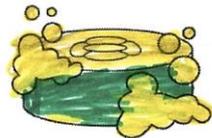
PASTA

PASTA
XX



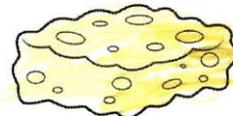
COTONETE

COTONETE
XXXX



SABONETE

SABONETE
XXXX



ESPONJA

ESPONJA
XXXX

Criança 4

Frente da Ficha



ESCOVA

ESCOVA

□ □ □ □ □



DENTISTA

DENTISTA

□ □ □ □ □



PENTEAR

PENTEAR

██████████ □ □ □ □ □



BANHO

BANHO

██████████ □ □ □ □ □

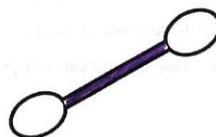
Verso da ficha



PASTA

PASTA

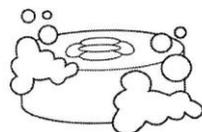
██████████ □ □ □ □ □



COTONETE

COTONETE

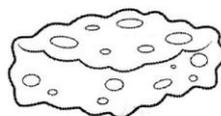
██████████ □ □ □ □ □



SABONETE

SABONETE

██████████ □ □ □ □ □



ESPONJA

ESPONJA

██████████ □ □ □ □ □