



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

“Brincontando” – Desenvolvimento da consciência silábica na Educação Pré-Escolar

Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra

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



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Catarina Alexandra Mendes Duarte

“Brincontando” – Desenvolvimento da consciência silábica na Educação Pré-Escolar

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico,
apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior
de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia

Novembro de 2022

"All grown-ups were once children... but only few of them remember it."

(Antoine de Saint-Exupéry)

Agradecimentos

Aos meus pais, por acreditarem sempre no meu potencial, mesmo quando eu não acreditava. Por todos os esforços que fizeram para que fosse possível a conclusão de mais um percurso da minha vida. Pelos valores e ideais que me transmitiram e que me transformaram na pessoa que sou hoje. Por me permitirem lutar pelos meus sonhos e nunca me deixarem desistir.

À minha irmã, por estar presente em todos os momentos. Por me ouvir reclamar por horas e, mesmo assim, não perder a paciência. Pelas risadas contagiantes que me proporcionou.

À Mariana e à Cláudia, por me distraírem nos momentos mais tensos e por todos os conselhos e incentivos dados. Pelas palavras de conforto que tanto necessitei e que espero ser capaz de retribuir.

À minha família, por me acompanharem ao longo de todo o percurso e serem incansáveis no apoio que me deram.

À Daniela, minha colega de curso, por partilhar todos os momentos comigo desde o início deste percurso no Ensino Superior. Por me acolher como uma segunda irmã e transmitir a confiança que necessitava para ultrapassar todas as dificuldades. Por fazer parte da minha vida e sempre ter uma palavra amiga quando necessário.

Aos meus pequeninos Lara, Sara e Tomás que, mesmo inconscientemente, me deram a alegria que necessitava para prosseguir.

A todas as crianças que fizeram parte desta etapa, pois sem elas, nada disto seria possível.

Às supervisoras de estágio, a Educadora Paula, a Educadora Filipa e a Professora Rita, por me orientarem e confiarem plenamente para fazer a diferença na vida das crianças.

A todos os amigos, colegas e professores que fizeram parte deste caminho, por me permitirem crescer a nível pessoal e profissional, enquanto aluna e futura professora.

À Professora Doutora Isabel Correia, minha orientadora neste trabalho, por toda a orientação e acompanhamento nesta jornada, pela partilha de conhecimentos e pelo apoio e paciência demonstrados ao longo de todo o percurso.

A todos vocês, o meu muito obrigada!

“Brincontando” – Desenvolvimento da consciência silábica na Educação Pré-Escolar

Resumo: O Relatório Final aqui apresentado provém de um estudo realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa I, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico. Este estudo foi desenvolvido numa Instituição Particular de Solidariedade Social, em Coimbra, tendo como participantes um grupo de 19 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade.

Neste estudo pretende-se averiguar o desenvolvimento da consciência silábica após a implementação de uma sequência de atividades planificadas para o grupo em questão, tendo em conta as especificidades e necessidades de cada criança. A consciência silábica é desenvolvida desde a Educação Pré-Escolar e encontra-se intimamente relacionada com o desenvolvimento da linguagem. Um bom domínio da linguagem oral, incluindo a capacidade de discriminar e refletir sobre as unidades fonológicas, contribui para a aprendizagem de leitura e escrita que são cruciais na vida de qualquer indivíduo.

A nível metodológico, dado que se procura analisar os efeitos da intervenção, este trabalho enquadra-se na metodologia de Investigação-ação, de natureza qualitativa, utilizando-se a observação direta, notas de campo e registos fotográficos como técnicas de recolha de dados.

Os dados recolhidos ao longo da intervenção revelaram uma evolução de todas as crianças, evidenciando uma maior sensibilidade para contar e identificar sílabas, incluindo a sílaba inicial e final das palavras.

Palavras-chave: Consciência fonológica; Consciência silábica; Linguagem oral; Educação Pré-Escolar.

“Brincontando” - Developing syllabic consciousness in Pre-School Education

Abstract: The Final Report presented here comes from a study carried out within the Curricular Unit of Educational Practice II, integrated in the Master’s Degree in Pre-School Education and Teaching in the Elementary School. This study was developed in a Private Institution of Social Solidarity, in Coimbra, having as participants a group of 19 children, aged between 4 and 6 years old.

In this study we intend to investigate the development of syllabic awareness after the implementation of a sequence of activities planned for the class in question, considering the specificities and needs of each child. Syllable awareness is developed since Pre-School Education and is closely related to language development. A good command of oral language, including the ability to discriminate and reflect on phonological units, contributes to the learning of reading and writing that are crucial in any individuals' life.

At a methodological level, given that it seeks to analyze the effects of the intervention, this work fits into the methodology of Action-Research, of a qualitative nature, using direct observation, field notes and photographic records as techniques of data collection.

The data collected during the intervention revealed an evolution of all the children, showing a greater sensitivity to count and identify syllables, including the initial and final syllable of words.

Keywords: Phonological awareness; Syllabic consciousness; Oral language; Preschool Education.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – QUESTÃO-PROBLEMA.....	4
1. Motivação e Formulação do Problema	5
2. Objetivos e Questão de Investigação	6
3. Pertinência do estudo	7
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
1. Linguagem e desenvolvimento	9
1.1. Aquisição e desenvolvimento da linguagem	9
1.2. Importância da linguagem na Educação Pré-Escolar	12
2.1. Definição e delimitação do conceito.....	13
2.2. Desenvolvimento fonológico das crianças	15
2.3. Níveis de consciência fonológica.....	16
3. Importância do treino da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita	21
CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO	25
1. Opções metodológicas	26
1.1. Descrição da metodologia de investigação	26
1.2. Contexto do estudo	28
1.3. Recolha e análise de dados	30
1.4. Procedimentos.....	31
1.4.1. Etapa inicial	31
1.4.2. Etapa intermédia.....	32
1.4.3. Etapa final.....	39
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	41
1. Apresentação e análise de resultados	42
1.1. Resultados da identificação da sílaba inicial das palavras Atividade 1.....	42
1.2. Resultados da correspondência de diferentes palavras com a mesma sílaba inicial Atividade 1.....	43
1.3. Resultados da identificação de palavras que partilham a mesma sílaba inicial Atividade 2	44
1.4. Resultados da identificação da sílaba final das palavras Atividade 3	46

1.5.	Resultados da identificação de novas rimas Atividade 3	48
1.6.	Resultados da identificação do número de sílabas de cada palavra Atividade 4	50
1.7.	Resultados da contagem do número de sílabas de cada palavra Atividade 5	51
1.8.	Resultados da identificação do número de sílabas de cada palavra Atividade final	53
1.10.	Resultados da identificação de palavras que partilham a mesma sílaba inicial Atividade final	54
2.	Discussão de resultados	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS		59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		62
APÊNDICES		66
APÊNDICE 1 – Planificação das atividades.....		67
APÊNDICE 2 – Modelo para a “Enciclopédia das sílabas”		72
APÊNDICE 3 – Desafios do jogo de tabuleiro.....		73
APÊNDICE 4 – Páginas da “Enciclopédia das sílabas”		76

Lista de abreviaturas

CEB – Ciclo de Ensino Básico

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

UC – Unidade Curricular

Lista de figuras

FIGURA 1 - REPRESENTAÇÃO DE SÍLABAS POR CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR. IMAGEM RETIRADA DE FREITAS & SANTOS (2001, p. 83).....	18
FIGURA 2 - MODELO "ATAQUE-RIMA", PROPOSTO POR SELKIRK (1984). RETIRADO DE RIOS (2013, p. 37).....	19
FIGURA 3 - METODOLOGIA UTILIZADA NA INVESTIGAÇÃO	27
FIGURA 4 - HISTÓRIA EXPLORADA 1	32
FIGURA 5 - REALIZAÇÃO DO JOGO	33
FIGURA 6 - "CAIXA MÁGICA"	33
FIGURA 7 - JOGO "BINGO SILÁBICO"	34
FIGURA 8 - HISTÓRIA EXPLORADA 2	36
FIGURA 9 - JOGO "DOMINÓ DAS RIMAS"	36
FIGURA 10 - CARTAS DO JOGO.....	37
FIGURA 11 - CAPA DO LIVRO CRIADO	38
FIGURA 12 - SEPARADOR DO LIVRO (1 SÍLABA)	38
FIGURA 13 - MODELO PREENCHIDO (PALAVRA: SOL)	38
FIGURA 14 - JOGO DE TABULEIRO.....	39
FIGURA 15 - ATIVIDADE PREFERIDA	40
FIGURA 16 - AVALIAÇÃO GLOBAL	40

Lista de tabelas

TABELA 1 - CARACTERÍSTICAS COMUNICATIVAS E (PRÉ-)LINGUÍSTICAS, POR FAIXA ETÁRIA, SEGUNDO RIGOLET (2006)	11
TABELA 2 - DESIGN DO ESTUDO	27
TABELA 3 - IMAGENS E OBJETOS UTILIZADOS NO JOGO	34
TABELA 4 - SÍLABAS INICIAIS UTILIZADAS NO JOGO E RESPECTIVAS PALAVRAS.....	35
TABELA 5 - PALAVRAS UTILIZADAS NO "DOMINÓ DAS RIMAS"	37

Lista de gráficos

GRÁFICO I - RESULTADOS DA IDENTIFICAÇÃO DA SÍLABA INICIAL DAS PALAVRAS	42
GRÁFICO II - RESULTADOS DA CORRESPONDÊNCIA DE DIFERENTES PALAVRAS COM A MESMA SÍLABA INICIAL	43
GRÁFICO III - RESULTADOS DA IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS QUE PARTILHAM A MESMA SÍLABA INICIAL	45
GRÁFICO IV - RESULTADOS DA IDENTIFICAÇÃO DA SÍLABA FINAL DAS PALAVRAS (1ª RONDA)	46
GRÁFICO V - RESULTADOS DA IDENTIFICAÇÃO DA SÍLABA FINAL DAS PALAVRAS (2ª RONDA)	47
GRÁFICO VI - RESULTADOS DA IDENTIFICAÇÃO DE NOVAS RIMAS (1ª RONDA)	48
GRÁFICO VII - RESULTADOS DA IDENTIFICAÇÃO DE NOVAS RIMAS (2ª RONDA)	49
GRÁFICO VIII - RESULTADOS DA IDENTIFICAÇÃO DO NÚMERO DE SÍLABAS DE CADA PALAVRA	50
GRÁFICO IX - RESULTADOS DA CONTAGEM DO NÚMERO DE SÍLABAS DE CADA PALAVRA	52
GRÁFICO X - RESULTADOS DA IDENTIFICAÇÃO DO NÚMERO DE SÍLABAS DE CADA PALAVRA	53
GRÁFICO XI – RESULTADOS DA IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS QUE RIMAM.....	54
GRÁFICO XII – RESULTADOS DA IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS QUE PARTILHAM A MESMA SÍLABA INICIAL	55

INTRODUÇÃO

A linguagem é o meio preferencial de comunicação entre qualquer indivíduo pois permite transmitir informações e conhecimentos. Assim, o primeiro contacto da criança com a sua língua ocorre desde cedo, em contexto familiar e, posteriormente, será alargado à comunidade em que se encontra inserida. A este respeito, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que a aquisição e desenvolvimento da língua se constituiu como um processo complexo e relativamente demorado, em que a criança irá aprender as regras do seu sistema linguístico ao interagir com os restantes indivíduos do seu meio envolvente, no qual a escola desempenha um papel fundamental (p.11).

Segundo as mesmas autoras, com a aquisição da linguagem, verifica-se, igualmente, o desenvolvimento fonológico, em que a criança discrimina e produz elementos sonoros que originam fonemas, sílabas e palavras (p. 15). Inicialmente, apresenta uma maior sensibilidade a unidades maiores de fala, como as palavras e as sílabas e, posteriormente, é capaz de compreender segmentos fonémicos. Por este motivo, o treino da consciência fonológica deverá iniciar-se com a manipulação de segmentos fonológicos maiores e, após adquirir esta competência, o foco deve centrar-se nos diversos fonemas (Rios, 2013, p. 31).

É possível afirmar que a formação inicial de educadores / professores constitui a base para preparar futuros profissionais na área da educação, dado que “permite o desenvolvimento de atitudes e competências complexas da prática educativa e proporciona a construção de um conhecimento especializado no âmbito educacional” (Rodrigues, 2021, p. 2). É crucial que os educadores e/ou professores possuam uma base forte que os prepare para atuar em todas as situações problemáticas que forem confrontados e forneçam os estímulos necessários para que as crianças desenvolvam as suas capacidades e adquiram conhecimentos. Assim, torna-se fundamental que os discentes que frequentam cursos de formação de professores contactem com o contexto real de um jardim de infância e/ou escola desde cedo, de forma a desenvolverem as suas competências e atitudes essenciais no seu exercício profissional. Por meio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico, foi possível aliar toda a teoria adquirida ao longo da formação à prática, através do contacto direto com a realidade de uma sala de aula, culminando todo este processo no documento aqui apresentado.

O presente relatório foi realizado de forma a obter a conclusão do mestrado supracitado e descreve um estudo desenvolvido no estágio pedagógico incluído na Unidade Curricular de Prática Educativa I. O referido estágio contou com a supervisão de uma das docentes responsáveis pela UC e com o acompanhamento próximo da educadora cooperante da Sala 2. O grupo de estágio era composto por 19 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade.

No que diz respeito à estrutura deste documento, este encontra-se organizado em quatro partes fundamentais que espelham todo o processo desenvolvido no âmbito do estudo referido, enquadrado no âmbito da Investigação-Ação.

O primeiro capítulo corresponde à Questão-Problema, no qual é justificada a motivação que conduziu à realização deste estudo, bem como a formulação do problema e respetiva questão de partida e a pertinência do estudo desenvolvido.

No segundo capítulo apresenta-se o Enquadramento Teórico, em que se encontra uma breve fundamentação da temática, abordando aspetos cruciais relacionados com a linguagem e sua aquisição, a consciência fonológica, os seus níveis e sua importância na aprendizagem da leitura e da escrita. Para complementar esta informação é explicitado o conceito de sílaba e o modelo de representação da estrutura silábica, Modelo “Ataque-Rima”, proposto por Selkirk (1984).

No terceiro capítulo apresenta-se o percurso metodológico, iniciando-se com a descrição da metodologia de investigação que, como referido previamente, trata-se de uma metodologia de Investigação-Ação de natureza qualitativa. É efetuada, igualmente, uma descrição do contexto em que foi desenvolvido o estudo, seguindo-se os métodos de recolha dos dados, bem como os procedimentos metodológicos utilizados ao longo das atividades dinamizadas, encontrando-se, estes, divididos em três fases: Fase inicial; Fase Intermédia; Fase final.

No quarto capítulo apresentam-se os dados recolhidos ao longo do estudo e respetiva análise interpretativa, registando-se as respetivas conclusões obtidas.

Numa parte final, são apresentadas as considerações finais do Relatório Final, em que se procura efetuar uma breve reflexão de todo o processo desenvolvido e responder à questão-problema, apresentando as limitações e potencialidades do estudo, bem como as contribuições do estudo para a autora do trabalho.

CAPÍTULO I – QUESTÃO-PROBLEMA

1. Motivação e Formulação do Problema

O estágio supervisionado que surge aqui como iniciação à prática profissional na formação de professores, decorreu ao longo de quarenta e sete dias numa IPSS, localizada em Coimbra, com um grupo de 19 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade. Este estágio pedagógico foi dividido em três fases essenciais e sequenciadas: Fase de Ambientação; Fase de Integração; Fase Retrospectiva.

A primeira fase apresentou a duração de quatro semanas, mais concretamente doze dias de estágio, e correspondeu à observação e caracterização do meio institucional, do grupo de crianças e suas relações, das práticas pedagógicas da educadora cooperante e da relação com os pais, comunidade e parceiros educativos.

A segunda fase ocorreu durante trinta e dois dias de estágio, iniciando-se com uma entrada progressiva na atuação prática, desempenhando tarefas pontuais e, posteriormente, atingindo a total integração na planificação e dinamização de atividades curriculares.

A terceira e última fase decorreu nos últimos três dias de estágio e correspondeu à avaliação reflexiva global de todo o processo, na qual foi realizada uma Análise SWOT (Pontos fortes, Pontos Fracos, Oportunidades e Ameaças) conjuntamente com a educadora cooperante e com uma das docentes responsáveis pela Unidade Curricular.

Como referido anteriormente, a Fase de Ambientação correspondeu à observação do contexto educativo, apresentando esta um carácter reflexivo sobre todos os aspetos. Tal é defendido por Serafini e Pacheco (1990), que defendem que a observação em contextos escolares deve ser efetuada através de um trabalho colaborativo entre o professor supervisor e o professor estagiário, conduzindo a um processo de reflexão com vista à resolução dos problemas observados (citado por Martins, 2011, p. 19). Assim, torna-se possível afirmar que a observação não se deve limitar apenas a observar as atitudes e atividades dinamizadas pelo educador, mas efetuar uma reflexão crítica sobre a forma de atuar e sobre novas formas de atuação.

Neste sentido, o tema deste trabalho surge a partir da observação de duas atividades de segmentação silábica e rimas que foram implementadas pela educadora cooperante, durante a Fase de Ambientação, nas quais as crianças revelaram algumas dificuldades

recorrentes, mesmo após explicação oral da educadora cooperante. Verificou-se que as principais dificuldades detetadas centraram-se na divisão silábica de palavras com ditongos e monossílabos e na identificação de palavras que terminam da mesma forma. Após um processo de reflexão, sendo esta crucial no processo de ensino e aprendizagem, tornou-se necessário criar alternativas à explicação oral e realização de fichas de trabalho, de forma a auxiliar o grupo de crianças a ultrapassar as dificuldades observadas no que concerne à consciência silábica.

As várias atividades planificadas e dinamizadas com o grupo de crianças em questão foram implementadas no final da Fase de Integração e visam o desenvolvimento da consciência silábica através de jogos educativos. Torna-se importante referir que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), a observação das brincadeiras e das várias situações criadas pelas crianças “é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo” (p.18). Perante isto, os jogos adaptados pela educadora estagiária eram conhecidos pelas várias crianças, ou seja, estas tiveram contacto prévio com os jogos na rotina diária, sendo selecionados os jogos mais atrativos e manipulados pelas crianças.

2. Objetivos e Questão de Investigação

Tendo em consideração o tópico anterior pretende-se, através de uma sequência de atividades, verificar o desenvolvimento da consciência silábica, ultrapassando as principais dificuldades evidenciadas e referidas anteriormente. Procura-se, igualmente, perceber se as estratégias utilizadas ao longo das atividades permitiram a aquisição de conhecimentos e competências por parte das crianças, ou seja, se as estratégias utilizadas resultaram com o grupo de crianças em questão.

Posto isto, foi formulado o seguinte problema que orienta este estudo: No final da implementação da sequência de atividades, as crianças evidenciaram alguma evolução no que concerne à consciência silábica, colmatando as dificuldades pré-existentes?

Os objetivos definidos, tendo em conta a questão de investigação e Silva et al. (2016), são os seguintes:

- Verificar quais os efeitos da sequência de atividades desenvolvida ao nível da consciência silábica;
- Promover o desenvolvimento da consciência silábica;
- Identificar e contar o número de sílabas de uma palavra;
- Descobrir e referir palavras que acabam ou começam da mesma forma.

3. Pertinência do estudo

A criança desenvolve as suas capacidades comunicativas em interações significativas com os indivíduos pertencentes à sua comunidade, de forma natural e espontânea, (re)construindo o sistema linguístico da sua língua materna (Sim-Sim et al., 2008, p. 11). Segundo os mesmos autores, para que as crianças adquiram um melhor domínio da expressão oral, criem sons e aprendam as relações entre palavras é importante proporcionar experiências diversificadas de interação e comunicação (p. 35).

Assim, o desenvolvimento fonológico das crianças encontra-se intimamente ligado com o desenvolvimento da linguagem, sendo que, inicialmente, a criança apresenta uma maior sensibilidade relativamente a unidades maiores de fala, como as sílabas e as palavras e, posteriormente, a segmentos fonémicos (Sim-Sim et al., 2008, p. 49). Resumidamente, o desenvolvimento da consciência fonológica deve ter início na identificação e manipulação de unidades maiores de fala (palavras e sílabas) e, após a aquisição destas competências, o educador pode propor atividades mais exigentes ao nível dos fonemas (Rios, 2013, p. 31; Silva et al., 2016, p. 64).

Em suma, este estudo é pertinente dado que permite: avaliar o desenvolvimento da consciência silábica através de uma sequência de atividades; mapear e colmatar as principais dificuldades evidenciadas pelas crianças ao nível da divisão silábica e das rimas; desenvolver uma maior sensibilidade em relação às sílabas que formam palavras; promover a capacidade de identificar palavras que partilham as mesmas sílabas iniciais e finais; apresentar vários recursos pedagógicos que visam o desenvolvimento da consciência silábica de forma lúdica.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Linguagem e desenvolvimento

1.1. Aquisição e desenvolvimento da linguagem

“O ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança”

(Sim-Sim et al. 2008, p.29).

As crianças entram em contacto com a língua materna desde muito cedo e, por isso, a linguagem apresenta um papel crucial na comunicação. A linguagem é aqui entendida como “o sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionais, usado em modalidades distintas permitindo comunicar e pensar” (Sim-Sim, 1998 citado em Teixeira, 2011, p. 17). Por sua vez, a mesma autora considera a comunicação como o “processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (p.17). Para comunicar, os indivíduos utilizam preferencialmente a linguagem oral para transmitir e receber informação e para organizar os seus pensamentos (Teixeira, 2011, p. 17).

De facto, desde o nascimento, os bebés interagem com os adultos utilizando uma importante rede de comunicações vocais e verbais essenciais para o desenvolvimento da comunicação linguística (Sim-Sim et al., 2008, p.29; Estrela & Esteves, 2021, p. 3). Assim, nos primeiros anos de vida da criança, o adulto desempenha um papel determinante na criação de um ambiente propício à interação. Este ambiente permite que a criança consiga vivenciar situações diferenciadas que possibilitem exercitar o seu aparelho fonador e treinar a sua atitude comunicativa na expressão das suas necessidades e motivações (Rigolet, 2006, p. 34).

Para Amado (2014), o aparelho fonador consiste num “conjunto de órgãos responsáveis pela fonação humana, ou seja, pela geração da voz e da fala humana” (p. 24). Aquando do nascimento do bebé, o seu aparelho fonador apresenta todos os órgãos característicos do aparelho fonador de um adulto, porém, em posições diferentes. Com o crescimento e desenvolvimento da criança, esta evolui em termos comunicativos, passando do choro e balbúcio até à fala propriamente dita, desenvolvendo, também, o seu sistema fonador (Williams, 2013, citado por Amado, 2014, pp. 29-30).

Para Sim-Sim et al. (2008), o desenvolvimento da linguagem não consiste apenas na aprendizagem de palavras novas e produção de sons, mas sim na exposição da criança à sua língua materna, interagindo com os membros da sua comunidade (p. 11). Desta forma, a criança apropria-se da sua língua e respetivas regras, desenvolvendo formas cada vez mais complexas para se expressar, tornando-se um comunicador fluente e um falante competente (Sim-Sim et al., 2008, p. 13; Teixeira, 2011, p. 18).

Para Sim-Sim (1998) citada por Ribeiro (2017), as crianças entram em contacto com os vários ruídos antes do nascimento, não sendo estes estranhos (p. 3). A autora defende ainda que o primeiro passo para a compreensão oral centra-se na perceção dos sons da fala, iniciando-se com a receção do sinal sonoro, seguido por várias etapas complexas que culminam na receção e compreensão da mensagem (p. 3). Perante isto, Sim-Sim et al. (2008) declaram que é necessário ter em atenção as duas vertentes inerentes ao processo de aquisição da linguagem. Como referido acima, é necessário que a criança receba e compreenda a mensagem e, posteriormente, seja capaz de produzir enunciados orais. “A relação entre ambas é regida por uma regra essencial: a compreensão precede sempre a produção” (Sim-Sim et al., 2008, p. 24).

Existem diversos autores que apresentam diferentes perspetivas acerca das fases de desenvolvimento da linguagem, no entanto, a maioria defende a existência de duas fases principais: pré-linguagem e linguagem. Para uma melhor compreensão, torna-se importante referir que, para Lima (2000),

«a pré-linguagem constitui um momento da aprendizagem linguística, durante a qual todas as estruturas neurofisiológicas e psicológicas se «preparam» para uma etapa que requer, a estes dois níveis, suficientes destrezas para assim prosseguir o percurso de apropriação de todas as nuances, em todos os níveis da linguagem» (citado por Moreira, 2013, p. 20).

Perante o que foi referido anteriormente, na Tabela 1 apresenta-se uma síntese das principais características comunicativa e (pré)linguísticas das diferentes faixas etárias, desde o nascimento até aos 6 anos, de acordo com o trabalho de Rigolet (2006).

Tabela 1*Características comunicativas e (pré-)linguísticas, por faixa etária, segundo Rigolet (2006)*

Faixa etária	Características comunicativas e (pré-)linguísticas
0–12 meses	Fase pré-linguística - Predominância do choro reflexo, dos arrulhos e sorrisos, da brincadeira vocal e do balbucio reduplicado de sílabas (0 a 8/9 meses); - Atribuição de significado aos diversos fonemas (9 a 12 meses); - Descodificação do discurso do bebé pelo adulto (9 a 12 meses).
12–24 meses	- Fase da holófrase (12 a 18 meses): enunciados orais formados por apenas uma palavra, geralmente dissílabos; - Produção de pequenos enunciados orais (18 a 24 meses) principalmente constituídos por nomes e verbos; - Aumento significativo do vocabulário (a partir dos 19 meses).
24–36 meses	- Utilização de frases afirmativas ou negativas cada vez mais complexas, geralmente com cerca de 3 ou 4 palavras; - Aparecimento de erros ou “generalizações abusivas” (p. 91) que resultam do que a criança ouve à sua volta, como por exemplo a conjugação de verbos no pretérito perfeito: do verbo “comer” surge “comi” e, através da generalização desta regra, a criança conjuga o verbo “fazer” como “fazi”; - Manifestação de dificuldades na produção de certos fonemas; - “Gaguez fisiológica” (30 a 36 meses): o fluxo da linguagem oral não acompanha o fluxo de raciocínio da criança surgindo uma “aparente gaguez”.
36–48 meses	- Maior capacidade para relatar factos ou acontecimentos contados ou ouvidos (enunciados orais mais longos); - Abandono dos infantilismos (exemplo: popó para identificar a palavra “carro”) e utilização de novo vocabulário; - Algumas dificuldades nas concordâncias (género, número, pessoas) e nas formas verbais.
4–5 anos	- Produção de enunciados orais mais compridos e complexos, marcados por “hesitações, arranques, falsas partidas (...)” (p. 125); - Melhoría significativa na utilização de verbos e vocabulário variado; - Realização de muitas questões sobre vários assuntos; - Utilização de todas as classes gramaticais da sua língua.
5–6 anos	- Produção de enunciados orais longos, complexos e detalhados; - Utilização de um vocabulário mais preciso e abstrato.

Posto isto, verifica-se que o desenvolvimento da “linguagem surge em todas as crianças (sic) normais de acordo com referências cronológicas similares” (Moreira, 2013, p. 18), de forma gradual, demorada e apresentando uma ordem relativamente estável. No entanto, o ritmo de evolução e aquisição da linguagem pode variar em função da interação da criança com o adulto, sendo que esta capta espontaneamente a conversação existente ao seu redor sem ser necessário explicitar o significado das várias palavras (Castro & Gomes, 2000, citado por Moreira, 2013, p. 19).

Tendo em vista todas as informações supracitadas, é evidente que o Jardim de Infância é, por excelência, o espaço privilegiado para a aquisição de competências linguísticas e comunicativas, sendo necessário um bom clima de interação entre crianças e adultos.

1.2. Importância da linguagem na Educação Pré-Escolar

As crianças nascem predispostas para adquirir uma língua e, em função disso, a existência de um ambiente estimulante e diversificado em termos linguísticos potencia o desenvolvimento da linguagem (Estrela & Esteves, 2021, p. 3).

O primeiro contacto com a sua língua acontece no seio familiar. Posteriormente, a criança entra em contacto com um número cada vez maior de indivíduos, mais especificamente na creche e/ou no jardim de infância (Ribeiro, 2017, p. 3). Na educação pré-escolar, o desenvolvimento da linguagem é crucial, pois é o principal meio de comunicação entre a criança e o meio que a rodeia e é central na aprendizagem e na exploração do pensamento (Estrela & Esteves, 2021, p. 3).

Silva et al. (2016) acrescentam, ainda, que a educação pré-escolar, apesar de não ser de frequência obrigatória,

“é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens, e o jardim-de-infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança. Nesse processo, são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social” (p. 7).

De acordo com vários estudos realizados, outro dos aspetos nos quais a linguagem tem uma grande influência centra-se na aprendizagem da leitura e da escrita. Gomes (2011) afirma que para aprender a ler, é crucial que a criança saiba analisar e manipular as unidades de fala, de forma que “consiga perceber que a cada fonema corresponde pelo menos um grafema” (p. 33). Assim, a dinamização de propostas que visam o desenvolvimento da linguagem e a manipulação de sons irá favorecer diretamente a aprendizagem da leitura e da escrita (Estrela & Esteves, 2021, p. 3).

Considera-se relevante adicionar também que o apoio da família é crucial na continuidade das atividades pedagógicas proporcionadas pela educação pré-escolar, fornecendo a motivação e o apoio necessários à criança. É fundamental que os pais e/ou encarregados de educação, enquanto principal modelo linguístico para as crianças, estejam em permanente contacto com os educadores e participem de forma consciente no desenrolar do processo, fomentando, sempre que possível, interações comunicativas que culminam no desenvolvimento da linguagem oral (Moreira, 2013, p. 26; Estrela & Esteves, 2021, p. 3).

Para finalizar, o desenvolvimento da linguagem na educação pré-escolar terá um enorme impacto no futuro das crianças, visto que, como referido anteriormente, a linguagem é a principal forma de comunicação entre indivíduos e influencia bastante a aprendizagem. O jardim de infância é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da criança em vários níveis, sendo o nível linguístico um dos mais importantes (Rigolet, 2006, p. 173).

2. Consciência fonológica

2.1. Definição e delimitação do conceito

Desde a década de 1970 que foram surgindo bastantes estudos relacionados com as competências de consciência fonológica das crianças. As pesquisas revelaram que é crucial desenvolver tarefas que permitam desenvolver a consciência fonológica como forma de prevenir futuras dificuldades de aprendizagem na entrada no 1º CEB (Rios, 2013, p. 26).

De um modo geral, a consciência fonológica faz parte da consciência linguística, sendo esta última definida como o “conhecimento implícito, intuitivo e imediato das características e funções da linguagem” (Rios, 2013, p. 27). Segundo Duarte (2008), a consciência linguística apresenta-se como um “estádio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização” (p. 18). De um modo geral, as crianças vão tomando consciência dos aspetos formais da língua, mais especificamente, os elementos constituintes e das suas relações e das regularidades e/ou irregularidades existentes (Silva et al. 2016, p. 61). É possível considerar três dimensões da consciência linguística (consciência fonológica, consciência da palavra, consciência sintática), todavia, o foco

deste estudo centra-se na consciência fonológica, logo torna-se necessário explicitar o seu conceito (Silva et al. 2016, p. 64).

Segundo Rios (2013), a consciência fonológica pode ser definida como “a habilidade (...) que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral” (p. 26). A autora afirma, ainda, que a consciência fonológica envolve a capacidade de perceber que a fala pode ser segmentada em elementos menores que podem ser manipulados (p. 26).

Complementando esta informação, Silva et al. (2016) asseguram que a consciência fonológica “refere-se à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas)” (p. 64). Esta competência deve ser desenvolvida a partir da educação pré-escolar de forma “precoce e gradual, isto é, deve atender-se ao desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças e também à natureza das unidades fónicas da língua” (Correia & Gonzalez, 2012, p. 68). Assim, à medida que esta competência vai sendo desenvolvida, a criança adquire uma maior facilidade para identificar e manipular os elementos fonológicos menores (Silva et al., 2016, p. 64).

Gombert (1990) citado por Rios (2013) distingue dois tipos de conhecimento fonológico: conhecimento epifonológico; conhecimento metafonológico. O primeiro tipo encontra-se ligado à discriminação automática e precoce dos sons da fala, de forma intuitiva e inconsciente ocorrendo desde muito cedo. O segundo tipo diz respeito à análise explícita dos elementos da fala que a criança realiza, manipulando-os de forma voluntária e totalmente consciente (p. 31).

Habitualmente, os conceitos de consciência fonológica e consciência fonémica são utilizados como sinónimos de forma incorreta. Estes dois conceitos são distintos e referem-se a competências diferentes, visto que a consciência fonémica constitui um nível de consciência fonológica (Rios, 2013, p. 26). Este conceito será abordado com mais detalhe no ponto 2.3.

2.2. Desenvolvimento fonológico das crianças

A criança passa por um processo de discriminação auditiva que se refere à “capacidade de ouvir e reconhecer os diferentes sons da linguagem, no que respeita aos aspectos segmentais e prosódicos” (Sim-Sim, 1998, citada por Rios, 2013, p. 28). Esta capacidade é inata e natural, sendo visível nas crianças desde cedo. Por conseguinte, a realização de exercícios de “discriminação auditiva farão com que a criança esteja desperta para os sons e seu isolamento e identificação” (Correia & Gonzalez, 2012, p. 68).

De acordo com Fikkert (1994), o desenvolvimento fonológico das crianças inicia-se com a utilização de estruturas silábicas não ramificadas e, na fase final, estruturas silábicas ramificadas (citado por Freitas & Santos, 2001, p. 61). Assim, verifica-se que as primeiras produções das crianças apresentam a estrutura CV (consoante-vogal) e V (vogal), evoluindo para estruturas silábicas mais complexas (Freitas & Santos, 2001, p. 51).

Em relação à aquisição do Ataque, este “acompanha todo o processo de desenvolvimento silábico da criança, uma vez que o mesmo está presente nas primeiras produções das crianças” (Freitas & Santos, 2001, p. 51), como por exemplo em <pa.pá> e <_á.gua>. Como referido anteriormente, o Ataque ramificado é o último a ser adquirido (por exemplo: <pre.to>) surgindo apenas nas crianças mais velhas (Freitas, 1997, citado por Rios, 2013, p. 38; Freitas & Santos, 2001, p. 62).

Relativamente à aquisição da Rima, inicialmente as crianças utilizam a Rima não ramificada, ou seja, só o Núcleo, como em <me.ni.na>, surgindo, depois, a rima ramificada com o surgimento do constituinte silábico Coda (por exemplo: <gos.to>). Este último constituinte não se encontra presente nas primeiras produções das crianças (Freitas & Santos, 2001, pp. 62-63).

A aquisição do Núcleo, à semelhança dos restantes constituintes silábicos, inicia-se com a utilização do Núcleo não ramificado (como em <pa.to>), presente nas primeiras produções orais das crianças, ramificando-se posteriormente, ou seja, possuindo dois segmentos, como por exemplo <mãe> (Rios, 2013, p. 37; Freitas & Santos, 2001, p. 63).

Por fim, o “desenvolvimento fonológico está geneticamente programado, o que significa que todas as crianças percorrem o mesmo caminho, independentemente do contexto linguístico em que crescem” (Silva et al., 2016, p. 14). É possível afirmar que o

desenvolvimento fonológico se processa de forma gradual a partir do choro até à articulação correta de todos os sons da língua. A maturidade articulatória acontece por volta dos cinco/seis anos, altura em que as crianças ingressam no 1º CEB.

2.3. Níveis de consciência fonológica

Não existe um consenso relativamente aos níveis de consciência fonológica, dado que alguns autores referem a existência de três (consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica), enquanto outros autores defendem a existência de quatro níveis (consciência da palavra, consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica). Estes últimos, como Correia & Gonzalez (2012), consideram que a consciência da palavra é uma competência básica inicial que é importante para compreender que as frases são compostas por unidades menores, isto é, as palavras. Considera-se que a consciência da palavra é essencial para o desenvolvimento da consciência fonológica, logo, será abordada neste trabalho (Rios, 2013, p. 31).

Os níveis de consciência fonológica apresentados de seguida encontram-se definidos por ordem de evolução, isto é, no desenvolvimento da consciência fonológica, a criança começa por apresentar uma sensibilidade maior a segmentos maiores de fala, como a palavra, evoluindo para segmentos fonológicos sucessivamente mais pequenos (sílabas, fonemas). Assim, como referido acima, a consciência da palavra é a primeira etapa do processo, seguido da identificação e manipulação de segmentos fonológicos cada vez mais pequenos (Rios, 2013, p. 31; Sim-Sim et al., 2008, p. 49).

Consciência da palavra

A consciência da palavra relaciona-se com a capacidade de segmentar o *continuum* sonoro ou linguagem oral em palavras, isto é, compreender que a palavra é um elemento constituinte da frase (Rios, 2013, p. 32; Silva et al., 2016, p. 64).

Esta competência pode ser observada quando as crianças identificam e isolam as palavras de uma determinada frase ou quando substituem uma palavra por outra numa frase. Verifica-se que, inicialmente, as crianças apresentam uma maior facilidade em identificar

as palavras que apresentam algum significado, nomeadamente os nomes e verbos e apenas posteriormente identificam palavras de outras classes (Silva et al., 2016, p. 65).

Verifica-se que, no início, quando questionadas acerca de palavras compridas e curtas, as crianças têm a tendência para referir objetos ou ações prolongadas para referir palavras compridas e o contrário para as palavras curtas. Um exemplo disto encontra-se em Silva et al. (2016), que refere que para as crianças, uma palavra curta pode ser “formiga” e uma palavra comprida “comboio”. Apesar das duas palavras apresentarem o mesmo número de letras e sílabas, a criança foca-se apenas no tamanho do objeto correspondente e não necessariamente no tamanho da palavra (p. 65).

Consciência silábica

Segundo Freitas & Santos (2001), a sílaba é “uma unidade de organização rítmica da fala, constituída por um conjunto de sons com coesão interna” (p. 21).

Pode ser também definida como um “conjunto de sons produzido numa emissão de voz” (Correia & Gonzalez, 2012), isto é, “um grupo de sons pronunciado numa só expiração” (Duarte, 2000, p. 244, citado por Guerra, 2011, p. 31).

Quando se pronuncia uma palavra lentamente, existe a tendência para dividi-la em pequenos elementos fónicos maiores do que o fonema. Assim, esses elementos vão ser “tantos quantas forem as vogais” (Cunha & Cintra, 1984, citado por Freitas & Santos, 2001, p. 21).

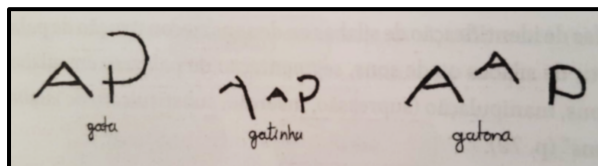
Posto isto, a consciência silábica é entendida como a “capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra” (Rios, 2013, p. 34). Para alguns autores, esta consciência precede os restantes níveis de consciência fonológica (consciência intrassilábica e consciência fonémica), nomeadamente aqueles relacionados com os fonemas, isto é, a criança apenas inicia o treino ao nível dos segmentos fonémicos quando já tiver adquirido a capacidade de manipular elementos maiores (palavras e sílabas) (Rios et al., 2013, pp. 31-34).

De acordo com Rios (2013), a consciência silábica é a primeira forma de reflexão das crianças relativamente à fonologia da linguagem oral, o que é evidenciado pela relativa facilidade com que realizam tarefas de segmentação silábica e respetiva contagem de sílabas. Correia & Gonzalez (2012) expõem ainda que as crianças reconhecem mais

facilmente o padrão silábico com o formato CV (consoante-vogal), que constituiu o padrão silábico mais utilizado na língua portuguesa. Apesar disso, durante a educação pré-escolar, a criança deve ser estimulada a identificar outros padrões silábicos mais irregulares como CCV, V, VC e VCG (glide). A glide é o “som de transição ouvido durante a articulação que liga dois sons fonéticos contíguos” (Filho, 2007), ou seja, é uma “vogal de menor intensidade que faz parte de um ditongo” (Priberam, s. d.).

Em estudos de consciência silábica efetuados com crianças em idade pré-escolar verifica-se que existe uma correspondência entre o número de sílabas de uma palavra e o número de caracteres representativos dessas sílabas. Como é possível observar na Ilustração 1, retirada de Freitas & Santos (2001, p. 83), as crianças representam dois caracteres para identificar palavras com duas sílabas, enquanto que, para representar palavras com 3 sílabas, utilizam 3 caracteres. Isto permite visualizar a facilidade com que as crianças manipulam a sílaba “enquanto unidade rítmica, sem que lhes tenha fornecido informação explícita sobre o seu funcionamento” (Rios, 2013, p. 35).

Figura 1
Representação de sílabas por crianças em idade pré-escolar.
Imagem retirada de Freitas & Santos (2001, p. 83)



As tarefas de segmentação silábica podem apresentar diferentes graus de dificuldade consoante:

- O formato da sílaba a manipular – para as crianças, é mais fácil a manipulação das sílabas se estas apresentarem o padrão silábico CV (consoante-vogal) e V (vogal);
- A posição da sílaba – a tarefa pode apresentar um grau de dificuldade menor ou maior em função da posição da sílaba na palavra (Freitas e Santos, 2001; Rios, 2013).

Consciência intrassilábica

A consciência intrassilábica, tal como o nome indica, refere-se à “capacidade de identificar e manipular as unidades ou constituintes que formam, internamente a sílaba” (Rios, 2013,

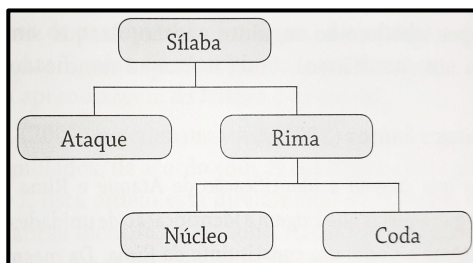
p. 36). Considera-se que os constituintes intrassilábicos são menores do que a sílaba, mas maiores do que o fonema, assim, segundo alguns autores, este nível de consciência surge por volta dos cinco/seis anos, a seguir à consciência silábica, mas antes das crianças conseguirem discriminar os fonemas (Rios, 2013, p. 36).

As estruturas intrassilábicas encontram-se agrupadas e hierarquicamente organizadas dentro da sílaba, sendo possível distinguir vários elementos no seu interior, tais como o Ataque e a Rima, como é possível observar no Modelo “Ataque-Rima”, proposto por Selkirk (1984).

A estrutura silábica de várias línguas começou a ser estudada a partir da década de 1980, dando origem a vários modelos fonológicos. Como referido anteriormente, a sílaba encontra-se dividida por constituintes silábicos que se encontram organizados hierarquicamente, como é possível observar na Ilustração 2 referente ao Modelo “Ataque-Rima”, proposto por Selkirk (1984) e adaptado ao português europeu por Mateus e Andrade (2000).

Figura 2

*Modelo “Ataque-Rima”, proposto por Selkirk (1984).
Retirado de Rios (2013, p. 37)*



Neste modelo, a sílaba (σ) ramifica-se em Ataque (A) e Rima (R), sendo este último ramificado em Núcleo (Nu) e Coda (Cd) (Rios, 2013, p. 37; Freitas & Santos, 2001, p. 23).

O Ataque é o constituinte silábico que corresponde à consoante inicial da sílaba e pode ser não ramificado (simples), quando é constituído por apenas um segmento (por exemplo: <ca.ma>; <me.sa>), e ramificado quando é preenchido por dois segmentos (por exemplo: <fra.co>; <se.gre.do>). No entanto, o Ataque pode encontrar-se vazio, como em <gai.o.la>. Verifica-se que a forma de Ataque mais utilizado no português é o Ataque não ramificado (Rios, 2013, p. 37).

A Rima pode ser ramificada em Núcleo e Coda ou pode ser constituída apenas pelo Núcleo, tratando-se de uma Rima não ramificada, como em <pa.to>. Assim, verifica-se

que o Núcleo é o constituinte silábico de preenchimento obrigatório e pode ser não ramificado quando é constituído apenas por um segmento (por exemplo: <fa.ca>), ou ramificado quando é constituído por dois segmentos (por exemplo: <mãe>). Este constituinte silábico pode ser preenchido por qualquer uma das vogais do português europeu ou por um ditongo (Rios, 2013, p. 37).

A Coda não é de preenchimento obrigatório, surgindo à direita do Núcleo, e é constituída apenas por um segmento, logo, é sempre não ramificada, como em <na.riz> e <a.tar> (Rios, 2013, p. 37).

Segundo Freitas (1997), no caso do português europeu, a aquisição dos constituintes silábicos abordados anteriormente, respeita um padrão universal comum: “Ataque simples e Ataque vazio (emergem em simultâneo), Coda e Ataque ramificado (último a ser adquirido)” (citado por Rios, 2013, p. 38).

Consciência fonémica

O último nível de consciência fonológica, a consciência fonémica, desenvolve-se mais tardiamente e diz respeito à “capacidade de analisar as palavras ao nível dos fonemas que as constituem” (Rios, 2013, p. 38). Os fonemas não podem ser divididos em unidades mais pequenas e uma vez que estes elementos fonémicos aparecem, por vezes, articulados (sem barreira específica entre eles), torna as tarefas de consciência fonémica mais difíceis (Gomes, 2011, p. 30; Rios, 2013, p. 38).

De facto, a consciência fonémica é uma forte competência que se encontra intimamente ligada com a aprendizagem da leitura e da escrita e que apenas na idade pré-escolar é que as crianças manifestam sucesso nas tarefas de natureza fonémica (Silva et al. 2016, p. 51; Rios, 2013, p. 38).

Gomes (2011) refere ainda que a “forma mais evidente e mais fácil de analisar os comportamentos fonológicos é a segmentação silábica” (p. 31), que irá permitir a identificação de unidades fonológicas cada vez mais pequenas, os fonemas. Dois dos fatores que podem influenciar o sucesso ou insucesso em tarefas de consciência fonémica centra-se na dimensão das palavras e nas suas propriedades articulatórias (Silva et al, 2016, p. 52).

3. Importância do treino da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016), a aprendizagem da linguagem escrita “deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (p. 60).

Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita, ao contrário do desenvolvimento da linguagem oral que ocorre de forma natural, implica uma aprendizagem formal em que “estão envolvidas competências cognitivas, psicolinguísticas, percetivas, espaço-temporais, grafomotoras e afetivo-emocionais” (Freitas et al., 2007, citado por Rios, 2013, p. 43).

Desde a década de 1970 que têm sido realizados vários estudos sobre a influência das competências de consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, verificou-se que as crianças apresentavam uma maior facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita quando obtiveram, previamente, sucesso nas tarefas de consciência silábica e consciência fonémica.

Com a realização de atividades/tarefas sobre a consciência fonológica, principalmente a consciência da palavra e a consciência silábica, as crianças vão adquirindo uma maior capacidade para refletir sobre os aspetos formais da sua língua, adquirindo uma maior perceção das regularidades e/ou irregularidades que lhes são subjacentes (Silva et al., 2016).

Segundo as OCEPE (2016),

“A consciência fonológica está também relacionada com a aprendizagem da leitura, podendo considerar-se que esta relação é recíproca e interativa, pois tanto a capacidade de análise do oral é importante para o processo de codificação da escrita, como este processo promove o desenvolvimento de níveis de análise fonológica cada vez mais elaborados” (p. 64).

Também Sim-Sim et al. (2008) aponta que esta

“relação é igualmente fundamentada por um conjunto de estudos que demonstram que a implementação de programas de treino relativos à

consciência fonológica (ou seja programas que conduzem as crianças a focar a sua atenção nos segmentos sonoros das palavras), durante a educação pré-escolar, facilita o processo formal da aprendizagem da leitura” (p. 53).

De facto, antes de ingressar na escola, a criança já é próxima dos sons da sua língua materna e já deve possuir a capacidade para refletir sobre a fonologia da linguagem oral, de forma a ser capaz de codificar a linguagem escrita. Alves Martinho (1994), informa que para uma criança conseguir aprender a ler num determinado sistema de escrita, tem que “ser capaz de pensar na fala de uma forma explícita e de tomar consciência de que ela é composta por uma sucessão de unidades fonológicas de nível correspondentes ao que é representado pelo código escrito” (citado por Rios, 2013, p. 43).

Este código de escrita pressupõe a correspondência entre fonema (som) e grafema (letras), logo, é necessário que as crianças compreendam que o código representa as unidades da linguagem oral e possuam a capacidade para identificar e manipular as estruturas fonológicas, isto é, as palavras, sílabas e fonemas. Quando estas capacidades não são adquiridas, ou seja, quando algumas crianças apresentam um atraso no desenvolvimento da linguagem oral e, conseqüentemente, da consciência fonológica, existe uma probabilidade seis vezes superior de desenvolverem dificuldades a nível da aprendizagem da leitura e da escrita, comparativamente a crianças com desenvolvimento linguístico dito normal (Ingram, 1970, citado por Rios, 2013, p. 45).

Por fim, verifica-se a existência de uma relação recíproca entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita, em que as crianças necessitam de possuir a capacidade de reflexão acerca da linguagem oral para posterior aquisição da linguagem escrita (Sim-Sim et al., 2008, p. 53).

4. O papel do educador no desenvolvimento da consciência fonológica

“A creche, o jardim de infância e a pré-primária constituem, de facto, as fases privilegiadas do desenvolvimento da criança representando a etapa decisiva da futura evolução do ser humano, em grande parte determinada por este início de vida” (Rigolet, 2006, p. 173). A linguagem faz parte do dia-a-dia das crianças e é no jardim de infância que têm a oportunidade de participar nas interações comunicativas para além das que dispõem no seio familiar. Nesta faixa etária, as crianças “envolvem-se frequentemente em situações

que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações” (Silva et al., 2016, p. 64).

Nestas interações comunicativas, o educador tem um papel central na criação de contextos e fornecimento de estímulos, motivando as crianças a dialogarem e partilharem vivências. O adulto deve ter especial atenção às crianças que apresentam dificuldades em exprimirem-se e são pouco participativas (Silva et al., 2016, p. 62).

Dada a importância da consciência fonológica já aqui abordada, “o adulto é responsável por ajudar, a criança, na compreensão linguística através de um leque variado de estratégias de apoio” (Rigolet, 2006, p. 129). Os jogos, normalmente muito apreciados nas idades pré-escolares, constituem um exemplo de atividade passível de realizar de forma que as crianças tenham a oportunidade de refletir sobre os segmentos sonoros da língua. Sim-Sim et al. (2008), defende que os educadores devem colocar em prática atividades que visam o desenvolvimento da consciência fonológica com relativa frequência, de forma lúdica, sendo combinadas com as restantes atividades de linguagem oral e escrita. Enunciam, ainda, que as palavras a utilizar nos jogos podem ser provenientes de temas que estão a ser tratados com o grupo de crianças e/ou de rimas, lengalengas, etc. (p. 55).

Segundo os mesmos autores, o educador deve ter em conta os seguintes princípios orientadores:

- Os jogos a desenvolver na educação pré-escolar devem ter por base unidades fonológicas maiores, como rimas e sílabas;
- As palavras a utilizar devem ter uma estrutura silábica simples, como por exemplo CV (consoante-vogal) e CCV (consoante-consoante-vogal);
- Fornecer pistas articulatórias quando a criança apresenta dificuldades em alguma tarefa;
- Dinamizar atividades diversificadas que visam a “segmentação, síntese, supressão e detecção de sílabas comuns em palavras” (p. 55).

Uma vez que o educador possui um papel fundamental na promoção de atividades que fomentem o desenvolvimento de capacidades, interesses e competências das crianças,

também Rigolet (2006) sugere algumas atitudes que favorecem um desenvolvimento saudável da linguagem em idades pré-escolares:

- Criar um ambiente seguro e confortável, de forma que a criança se sinta bem em expressar-se e sinta que é ouvida;
- Prestar atenção ao facto de a criança ouvir bem e discriminar os vários sons;
- Ter em atenção a forma como a criança se expressa, o seu ritmo de fala e entoação, bem como a altura do som;
- Introduzir os livros no dia-a-dia da criança, favorecendo a estimulação da linguagem e o alargamento do vocabulário;
- Mostrar disponibilidade para conversar e ouvir todas as crianças;
- Respeitar e aceitar a forma de falar de cada uma das crianças;
- Permitir que as crianças descubram as coisas por elas próprias;
- Fornecer às crianças oportunidades interessantes para explorarem, descreverem e conversarem (pp. 159-163).

Por fim, é importante que o educador tenha em atenção que as atividades dinamizadas devem assentar na ludicidade, conduzindo à aquisição de aprendizagens significativas pelas crianças.

CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO

1. Opções metodológicas

Neste capítulo, referente ao percurso metodológico, procede-se à descrição da metodologia de investigação e à contextualização do estudo, onde se encontra a apresentação do ambiente educativo e do grupo de crianças que participou na investigação. Por fim, são identificados os instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados e descritos os procedimentos metodológicos utilizados.

1.1. Descrição da metodologia de investigação

Neste tópico é descrita a investigação efetuada no âmbito do presente estudo, que se caracteriza como sendo uma metodologia de Investigação-ação utilizando o método qualitativo. Neste sentido, torna-se crucial clarificar cada um destes dois termos para uma melhor compreensão da presente investigação.

No que concerne à Investigação-ação, têm sido apresentadas várias definições ao longo do tempo. Lomax (1990), citado por Fonseca (2012), define a metodologia de Investigação-ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de provocar uma melhoria” (p.18). Complementando esta definição, Fonseca (2012), acrescenta, ainda, que esta metodologia se centra num “conjunto de estratégias para melhorar a prática educativa e social, orientada para a melhoria da prática nos diversos campos” (p. 18). Para Cardoso (2014) citado por Cardoso & Rego (2017), este tipo de metodologia desenrola-se no local em que se pretende efetuar a investigação, tendo esta o seu foco em problemas do dia-a-dia (p. 23). Segundo o mesmo autor, procura-se uma “melhoria de uma determinada situação, tendo subjacente o diagnóstico de um problema que se pretende modificar” (p. 23), pressupondo um trabalho reflexivo por parte do investigador antes e após a intervenção.

Assim, julga-se que esta metodologia seria a mais adequada para a presente investigação pois visa verificar os efeitos da implementação da sequência de atividades no desenvolvimento da consciência silábica, ou seja, pretende-se averiguar a existência de mudanças e/ou melhorias após a intervenção. Perante isto, consideraram-se quatro fases sequenciadas propostas por Kemmis (2007) e citadas por Cardoso & Rego (2017) inerentes à metodologia de Investigação-ação, que são apresentadas de seguida:

Figura 3
Metodologia utilizada na investigação



A primeira fase englobou a identificação do problema e/ou da ideia prévia sobre a melhoria pretendida. Neste caso, a mudança pretendida centrava-se no desenvolvimento da consciência silábica num grupo de crianças em idade pré-escolar. Ainda nesta fase procedeu-se à planificação das várias atividades e construção dos materiais didáticos, tendo por base os interesses e motivações do grupo de crianças (Cardoso & Rego, 2017, pp. 24-25).

A fase da ação correspondeu à intervenção propriamente dita, na qual se implementaram as várias atividades, de forma planeada, ao longo de oito dias. A presente intervenção encontrava-se organizada em três etapas distintas e sequenciadas: Etapa inicial; Etapa intermédia; Etapa final. A primeira etapa iniciou-se com um diálogo com o grupo de crianças no qual foi explicado todo o projeto e as suas atividades, de forma sintética e utilizando a linguagem adequada à faixa etária em questão. Seguiu-se a Etapa intermédia, na qual foram dinamizadas cinco atividades em pequenos grupos dentro da sala. Na Etapa final realizou-se uma última atividade, isto é, um jogo de tabuleiro envolvendo tudo o que foi abordado ao longo da investigação, bem como a avaliação de todo o processo por parte das crianças.

Tabela 2
Design do estudo

		Atividade	Data	Duração
Etapa inicial		Diálogo em grande grupo	23/06/2021	20 minutos
Etapa intermédia	Atividade 1	“Tabela da sílaba inicial”	24/06/2021	80 minutos
	Atividade 2	“Bingo das sílabas”	25/06/2021	75 minutos
	Atividade 3	“Dominó das rimas”	28/06/2021	90 minutos
	Atividade 4	“Vamos à pesca?”	29/06/2021	70 minutos

	Atividade 5	“Enciclopédia das sílabas”	30/06/2021	60 minutos
Etapas finais	Atividade final	Jogo de tabuleiro	01/07/2021	90 minutos
	Avaliação	Escolha da atividade preferida e avaliação do projeto através de cores	02/07/2021	30 minutos

Na fase da observação procedeu-se à recolha dos dados para posterior análise, recorrendo à observação participante, notas de campo e registos fotográficos (Cardoso & Rego, 2017, p. 25).

Na quarta fase visou-se refletir acerca de todo o processo desenvolvido, tendo por base os dados recolhidos. Nesta fase foi possível averiguar se existiu algum tipo de evolução das crianças no que concerne ao desenvolvimento da consciência silábica, assim como a o cumprimento dos objetivos propostos (Cardoso & Rego, 2017, p. 25).

Em relação ao método qualitativo, Nascimento et al. (2021) defende que a metodologia qualitativa “não está associada a quantidades, mas a qualidades, ou seja, aos dados coletados, não podemos atribuir parâmetros de proporcionalidade” (p. 91). Defende, ainda, que a investigação decorre no local natural do sujeito, neste caso, na sala de Educação Pré-escolar, sendo utilizados, preferencialmente, métodos participativos em que os participantes possuem um papel ativo ao longo da investigação.

Do mesmo modo, este método pressupõe que o investigador esteja em contacto com os participantes, possuindo uma atitude de respeito, honestidade, saber ouvir o outro e respeitar o seu silêncio (Amado, 2014, p.12).

1.2. Contexto do estudo

A intervenção descrita neste estudo foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, localizada na região de Coimbra. Situa-se num ambiente tranquilo, junto a edifícios e casas de habitação, não existindo praticamente ruído de fundo que possa perturbar as crianças.

A instituição é composta por três pisos e visa dar resposta aos interesses e especificidades das crianças, garantindo a prestação de serviços no domínio da Creche, Educação Pré-Escolar e Centro de Atividades de Tempos Livres para as crianças que frequentam o 1º ou 2º CEB. A organização da instituição permite a interação da criança e, conseqüentemente, do grupo de crianças, com os diferentes meios e intervenientes, tais como a família, os profissionais e a comunidade envolvente. Este facto é extremamente importante, uma vez que “a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio” (Silva et al., 2016, p.22). Todavia, devido ao facto da presente investigação decorrer num período de pandemia de Covid-19, foi necessário bloquear a interação entre os vários intervenientes e entre as crianças de diferentes salas.

A intervenção foi implementada durante o ano letivo 2020/2021 com um grupo de dezanove crianças da Educação Pré-Escolar, das quais dez são do sexo feminino e nove do sexo masculino. Em relação à idade das crianças participantes neste estudo, estas encontram-se compreendidas entre os quatro e os seis anos, da seguinte forma: uma criança com quatro anos e dez meses, ou seja, aproximadamente cinco anos; 16 crianças com cinco anos; duas crianças com seis anos.

Todas as crianças frequentaram a Educação Pré-Escolar desde os três anos de idade, na referida instituição, com a exceção de uma criança com seis anos do sexo masculino que foi integrada no grupo após o confinamento que terminou a 15 de março de 2021. A referida criança integrou-se facilmente no grupo, participando nas várias atividades e interagindo com os restantes colegas.

Torna-se importante referir que uma das crianças com cinco anos do sexo feminino apresenta nacionalidade russa, porém, imigrou com a sua família para Portugal quando era bebé. Assim, esta comunica fluentemente em português, língua que fala quando se encontra na instituição e em casa, e a língua russa que utiliza apenas em contexto familiar. Verifica-se, também, que duas crianças do sexo masculino com cinco e seis anos frequentam terapia da fala, uma vez por semana num espaço exterior à instituição.

Constata-se que a criança com cinco anos apresenta Sigmatismo que é entendido como “um desvio causado pela má posição da língua na cavidade bucal” (Novo, 2021, p. 8). Perante isto, os exercícios realizados têm como principal função a reeducação de como

posicionar a língua na cavidade bucal e da direção da corrente de ar, como forma de facilitar a pronúncia das consoantes fricativas (Novo, 2021, p. 8). Por sua vez, a criança com seis anos iniciou as consultas de terapia da fala em janeiro de 2021 devido a alguns bloqueios frequentes e repetição de palavras no seu discurso oral.

Mediante a observação do grupo de crianças, foi possível verificar que existem algumas diferenças significativas no que respeita à coordenação motora, mais concretamente a coordenação motora fina. Entende-se por coordenação motora fina a “capacidade de usar as mãos e os dedos em movimentos delicados, como escrever, pintar, desenhar, recortar, encaixar, montar e desmontar, abotoar e desabotoar” (Veneza, 2020, p. 32). Assim, deteta-se que as principais dificuldades observadas se centram em abotoar e desabotoar os bibes utilizados e na manipulação de material de escrita e peças de jogos, o que será relevante na investigação, pois através dos jogos dinamizados neste estudo, será possível desenvolver a coordenação motora fina.

No que concerne à linguagem oral, verifica-se, naturalmente, uma maior capacidade de comunicação nas crianças mais velhas, visto que estas se encontram num nível de desenvolvimento mais avançado. Todas as crianças apresentam um vocabulário adequado à sua idade, no entanto, as mais novas necessitam de auxílio ocasional para organizarem o seu discurso oral. Todas as crianças conseguem escrever o seu nome, sendo que a maioria já consegue reconhecer a totalidade das letras do alfabeto.

A relação entre as várias crianças deste grupo é bastante positiva, assim como a interação entre crianças e adultos. Todas as crianças apresentam bastante curiosidade perante novas situações e novos objetos, mostrando-se sempre afetuosas, participativas e respeitadoras perante os seus colegas. Apesar de algumas crianças terem dificuldade em seguir algumas regras, como a partilha de brinquedos, em geral, todas são capazes de colaborar em atividades de pequeno e grande grupo.

1.3. Recolha e análise de dados

Os dados resultantes desta investigação foram recolhidos através de observação participante, esta que implica “presença do observador nos acontecimentos que está a observar” (Fonseca, 2012, p. 25).

Complementando a observação participante, foram escritas notas de campo ao longo da implementação das atividades, permitindo observar a realidade de “forma direta e imediata, sem imediações ou preparações prévias” (Fonseca, 2012, p.25). A mesma autora refere que a “fotografia é uma técnica de eleição na Investigação-Ação” (p.26), sendo os registos fotográficos essenciais para retratar a realidade da situação, permitindo uma melhor ilustração dos jogos utilizados.

1.4. Procedimentos

As atividades implementadas no âmbito da presente investigação decorreram de 23 de junho de 2021 a 2 de julho do mesmo ano. Todas as intervenções foram realizadas na parte da manhã, entre as 9h30 e as 11h30, visto que após observação do grupo, geralmente nesta parte do dia as crianças encontravam-se mais motivadas e predispostas para participar.

Como referido anteriormente, foram criados vários jogos conhecidos pelo grupo de crianças, os quais foram adaptados para irem ao encontro dos objetivos estipulados. Torna-se importante ressaltar que os diferentes jogos foram todos construídos pela investigadora. Procede-se, de seguida, a uma breve explicação das várias etapas da investigação e respetivas atividades.

1.4.1. Etapa inicial

Diálogo em grande grupo | 23/06/2021

Foi explicado todo o projeto em diálogo com a totalidade das crianças, ou seja, houve a preocupação de esclarecer às crianças que iriam ser realizadas cinco atividades, sendo quatro delas baseadas na realização de jogos e uma quinta atividade que consistia na criação de um livro. Para além disto, foi explicado que no final destas atividades seria realizado um último jogo para verificar se tinham adquirido alguns conhecimentos sobre as sílabas, sendo as crianças informadas que teriam de identificar, no fim do projeto, se gostaram e qual a atividade preferida.

Após explicação do projeto e das suas atividades, as crianças foram questionadas acerca da forma como poderiam separar as palavras em vários “bocadinhos” e contá-los, de

modo que a maioria das crianças respondeu que poderiam utilizar as palmas: “Podemos bater as palmas.” (fala do/a L., cinco anos); “Podemos bater as mãos em cada bocadinho.” (fala do/a E., seis anos). Assim, procedeu-se à explicação de que cada “bocadinho” das palavras, isto é, cada palma, chamava-se sílaba, sendo esta o foco de todas as atividades. Importa referir que em todos os aspetos e informações transmitidas às crianças, houve preocupação de utilizar uma linguagem simples e adequada à faixa etária em questão, sendo estas informadas que poderiam não participar em algum jogo se assim o desejassem, porém, tal não aconteceu.

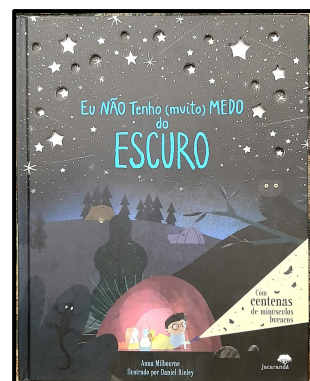
1.4.2. Etapa intermédia

Estando reunidas as condições para prosseguir com a investigação, procedeu-se à dinamização de cinco atividades na sala de Educação Pré-Escolar, sendo as quatro primeiras atividades realizadas em pequenos grupos e a quinta atividade realizada de forma individual. Assim, as crianças que se encontravam a participar na atividade (um grupo de cada vez) reuniam-se num espaço da sala mais calmo em que apenas estavam presentes a investigadora, os participantes e, ocasionalmente, a educadora cooperante. O restante grupo de crianças que não participava na atividade naquele momento encontrava-se a realizar atividades dinamizadas pela educadora ou no espaço exterior da instituição. Importa referir que a planificação das várias atividades se encontra presente no Apêndice 1, estando disponível para eventual consulta.

Atividade 1 | Tabela da sílaba inicial (24/06/2021)

Como forma de motivar as crianças e promover o seu gosto pelos livros, bem como o contacto com a escrita, a atividade iniciou-se com a exploração da história “Eu NÃO Tenho (muito) MEDO do ESCURO”, de Anna Milbourne (consultar Ilustração 2). O conto da história contemplou três fases: a pré-leitura em que se explorou a capa, contracapa e título do livro, de forma que as crianças exprimissem a sua opinião; a leitura propriamente dita, na qual a sala se encontrava com baixa luminosidade, recorrendo-se a uma lanterna para o conto da

Figura 4
História explorada 1



história e projeção de sombras no teto da sala; a pós-leitura, na qual as crianças realizaram uma pequena síntese oral da história, comentando a mesma e referindo os seus maiores medos.

Para a realização do jogo, o grupo foi organizado da seguinte forma: dois grupos de quatro crianças; dois grupos de cinco crianças.

Procedeu-se à explicação do jogo de forma simples e com exemplos. O jogo tinha como finalidade a identificação e correspondência de imagens/objetos com igual sílaba inicial. Inicialmente, cada grupo foi questionado sobre como poderiam identificar a primeira sílaba das palavras proferidas, ao que algumas crianças responderam que seria a primeira palma que bateriam quando dividissem a palavra em “bocadinhos”. Este foi o método utilizado pelas crianças para descobrir a primeira sílaba de cada imagem/objeto.

Posto isto, cada criança, na sua vez, deveria retirar um objeto ou imagem de dentro da “Caixa mágica”, identificando a primeira sílaba relativa ao nome da imagem ou objeto retirado. De seguida, deveria colar o objeto que retirou da caixa na tabela disponível que se encontrava dividida em quatro colunas com quatro imagens na parte superior, estas que eram baseadas na história contada (cobra, cama, pijama, gato). Assim, cada criança teria de colar o objeto/imagem na coluna corresponde à imagem cujo nome tinha igual sílaba inicial.

Figura 5
Realização do jogo

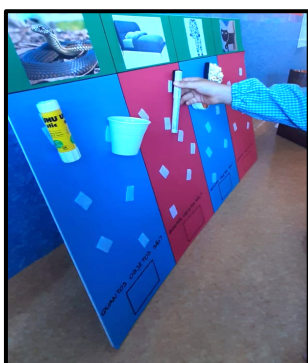


Figura 6
"Caixa Mágica"



Torna-se importante referir que as crianças não dispunham das palavras escritas, sendo o jogo realizado apenas de forma oral, identificando as imagens e o nome dos objetos. Na tabela seguinte é possível observar os vários nomes das imagens e objetos utilizados nesta atividade, bem como as sílabas iniciais. Todas as palavras correspondentes ao nome dos

objetos e das imagens começavam pelas sílabas ca-, ga-, co-, pi-, cuja transcrição fonética é, respetivamente, [ke], [ga], [kɔ], [pi].

Tabela 3

Imagens e objetos utilizados no jogo

Sílaba inicial	Transcrição fonética	Imagens utilizadas				Objetos utilizados		
ca-	[ke]	caracol	camisa	cavalo	camisola	caneta	café	caramelo
ga-	[ga]	galho		galo		-		
co-	[kɔ]	coca-cola		cofre		copo		cola
pi-	[pi]	pizza	pirata	pinha	piano	pilha		pipoca

Atividade 2 | Bingo das sílabas (25/06/2021)

Para a realização deste jogo, as crianças foram organizadas em pequenos grupos: dois grupos de quatro elementos; dois grupos de cinco elementos. É de ressaltar que as crianças ficaram em grupos diferentes relativamente à atividade anterior, visto que foram chamadas de forma totalmente aleatória.

Figura 7
Jogo "Bingo silábico"



Dado que as crianças se encontravam familiarizadas com o jogo “Bingo” e respetivas regras, foi explicado às crianças que em vez de utilizar números, esta versão do jogo apresentava imagens e que, à semelhança do jogo da Atividade 1, teriam de identificar a primeira sílaba de cada palavra.

Após as explicações, foram distribuídos oito círculos brilhantes e um cartão de jogo a cada criança, analisando, em conjunto, todas as imagens presentes nos cartões com vista ao esclarecimento de dúvidas.

Foram espalhadas imagens soltas voltadas para baixo no centro da mesa, sendo que a sílaba inicial destas palavras correspondia à primeira sílaba das imagens presentes em

alguns cartões. Foi retirada uma imagem do centro, sendo proferido o seu nome em voz alta, enfatizando a primeira sílaba, para que cada criança a identificasse. De seguida, as crianças cujo cartão possuíse uma imagem com a mesma sílaba inicial, deveriam colocar um círculo brilhante sobre a imagem. As crianças que colocaram todos os círculos nos cartões deveriam proferir “Bingo”, porém, o jogo continuou até todas as crianças terminarem o jogo.

Relativamente ao jogo da Atividade anterior, o “Bingo das sílabas” apresentou um grau de dificuldade superior, dado que foram introduzidas palavras com sílabas iniciais não abordadas na Atividade 1. Assim, foram utilizadas palavras com as seguintes sílabas iniciais:

Tabela 4
Sílabas iniciais utilizadas no jogo e respetivas palavras

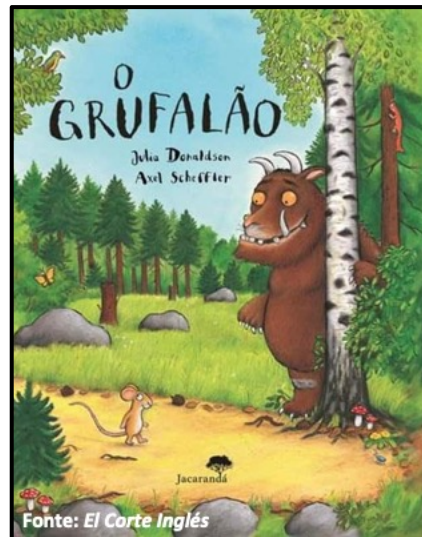
Sílaba inicial	Transcrição fonética	Palavras utilizadas		
ba-	[be]	baloço	balão	banana
bo-	[bo]	bota	bota	bola
ca-	[ke]	cama	caramelo	cavalo
co-	[ko]	cola	copo	-
ga-	[ga]	gato	galo	galho
gi-	[ʒi]	girino	girassol	girafa
la-	[le]	laranja (cor)	ladrão	laranja (fruta)
li-	[li]	limão	livro	lima
ma-	[ma]	massa	mala	maca
mo-	[mo]	mota	mola	-
pa-	[pe]	palitos	palhaço	panela
pi-	[pi]	pizza	pinha	pilha
ra-	[ra]	rato	rádio	raquete
ro-	[ro]	rosa (flor)	roda	rosa (cor)

Atividade 3 | Dominó das rimas (28/06/2021)

Para a realização deste jogo, as crianças foram organizadas em pequenos grupos: três grupos de quatro elementos; um grupo de três elementos.

Para introduzir a atividade, foi contada a história “O Grufalão”, de Julia Donaldson e Axel Scheffler, uma vez que esta possuía algumas rimas. Não foram descuradas as três fases da leitura: na pré-leitura explorou-se o título, a capa e contracapa do livro e, mediante esta exploração, as crianças realizaram uma previsão do que iria acontecer ao longo da história; na leitura propriamente dita contou-se a história de forma expressiva para a totalidade do grupo de crianças; na pós-leitura, as crianças deram a sua opinião sobre a história e abordaram algumas das rimas presentes na mesma.

Figura 8
História explorada 2



De seguida, cada um na sua vez, os pequenos grupos dirigiram-se a uma mesa isolada, em que as peças do dominó foram espalhadas pela mesa, com as imagens voltadas para cima de forma a explorar todas as imagens e respetivos nomes, identificando as várias rimas. Após a exploração, as peças foram voltadas para baixo, para que as crianças escolhessem aleatoriamente três peças, sendo realizada uma explicação oral com

Figura 9
Jogo “Dominó das rimas”



exemplos para os pequenos grupos. As regras do “dominó das rimas” foram as mesmas do jogo tradicional.

Assim, o jogo pressupunha que as crianças identificassem as palavras que rimavam entre si, consoante as imagens das peças, associando as suas peças às que se encontravam no centro da mesa, de forma que as imagens unidas corresponderem a imagens cujos nomes rimavam entre si. Caso a criança não possuísse uma peça que encaixasse nas restantes, deveria retirar uma peça das que se encontravam voltadas para baixo.

As imagens utilizadas nas várias peças corresponderam às seguintes palavras:

Tabela 5*Palavras utilizadas no "dominó das rimas"*

Palavras utilizadas na atividade						
chupeta	computador	foguetão	fato	pincel	martelo	bola
caneta	agrafador	feijão	rato	carrossel	castelo	cola
gaveta	tambor	botão	pato	mel	cogumelo	camisola
planeta	trator	tubarão	gato	anel	amarelo	mola
borboleta	puxador	coração	prato	-	caramelo	gaiola
muleta	tambor	limão	cato	-	chinelo	-
-	cobertor	Grufalão	sapato	-	-	-
-	-	leão	-	-	-	-

Atividade 4 | Vamos à pesca? (29/06/2021)

À semelhança dos jogos anteriores, este jogo também é conhecido pelo grupo de crianças, já que consiste no tradicional “Jogo do peixinho”, porém, com cartas diferentes como é possível observar na Ilustração 10. As regras a utilizar são as mesmas do jogo tradicional. Para a realização deste jogo, as crianças foram organizadas da seguinte forma: três grupos com quatro elementos; um grupo com cinco elementos.

Figura 10
Cartas do jogo

Para este jogo, cada criança iniciou com quatro cartas aleatórias e um marcador da cor preta, sendo que o objetivo seria formar um conjunto com quatro cartas iguais. Assim sendo, cada criança teria de “pedir” uma carta aos seus colegas com a particularidade de, obrigatoriamente, referir o número de sílabas do animal que se encontra na carta. Como exemplo, refere-se a fala de uma das crianças: “Quem tem uma carta do macaco com 3 sílabas?”. Após uma das crianças formar um conjunto de quatro cartas iguais, o jogo foi pausado para que a mesma identificasse e contasse o número de sílabas correspondente ao animal da carta, pintando os círculos de acordo com o número identificado.

Os animais utilizados nas cartas foram: tartaruga; gato; borboleta; cavalo; rinoceronte; macaco; galinha; leão; cão; hipopótamo.

Atividade 5 | Enciclopédia das sílabas (30/06/2021)

Esta atividade foi realizada de forma individual, logo, enquanto as crianças se encontravam na sua rotina diária, foram questionadas se queriam participar na atividade, deslocando-se a uma zona afastada da sala.

A “Enciclopédia das sílabas” consistiu no preenchimento de um modelo fornecido a cada criança (consultar Apêndice 2). Assim, cada elemento do grupo escolheu uma palavra, ilustrou-a e, por fim, dividiu a palavra em sílabas, colorindo os círculos de acordo com o número de sílabas identificado.

Após reunir todos os modelos preenchidos, estes foram organizados consoante o número de sílabas, em conjunto com o grupo de crianças, sendo colocados no separador correspondente, como é possível observar nas ilustrações seguintes.

Figura 11
Capa do livro criado

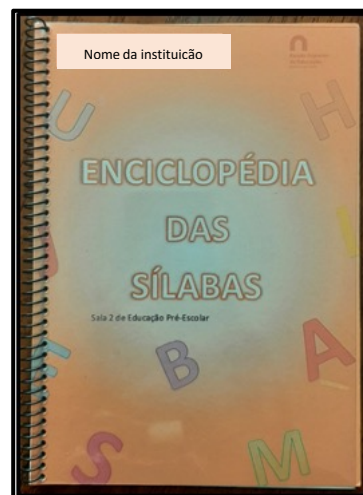


Figura 12
Separador do livro (1 sílaba)

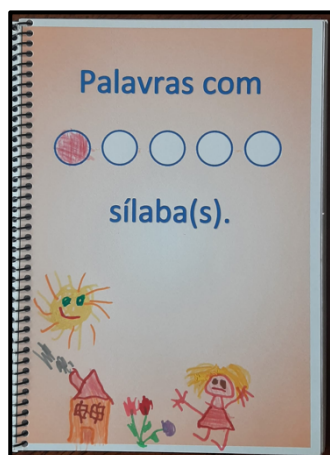
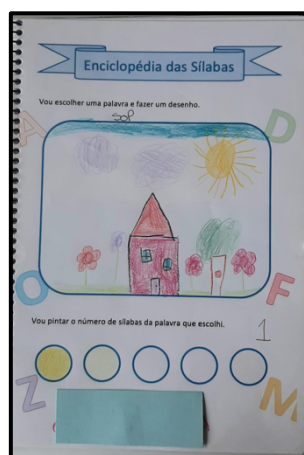


Figura 13
Modelo preenchido (palavra: sol)



1.4.3. Etapa final

Atividade final | Jogo de tabuleiro (01/07/2021)

Esta atividade final consistiu na realização de um jogo de tabuleiro realizado em pequenos grupos da seguinte forma: dois grupos de quatro elementos; dois grupos de cinco elementos.

Nesta atividade foi possível verificar o cumprimento dos objetivos estabelecidos para a investigação, visto que o jogo de tabuleiro possuía algumas “casas” com desafios para resolver, que se encontram disponíveis no Apêndice 3.

Figura 14
Jogo de tabuleiro



Assim, quando o pino de jogo parasse numa das casas de desafio, a criança retirava uma carta e tentava resolver o desafio.

Os desafios referidos continham questões acerca de:

- Divisão silábica: contar o número de sílabas da imagem do cartão;
- Rimas: referir uma palavra que rime com a palavra do cartão;
- Sílabas iniciais: referir uma palavra em que a primeira sílaba seja igual à sílaba inicial da imagem do cartão.

Avaliação | 02/07/2021

Após a implementação das diversas atividades, torna-se necessário ouvir as crianças e a sua opinião acerca de todo o processo. De acordo com Silva et al. (2016), enquanto “protagonista da sua aprendizagem, é também fundamental envolver a criança na avaliação, descrevendo o que fez, (...) como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (p. 16).

Por conseguinte, as crianças foram ativamente envolvidas na avaliação do seguinte modo:

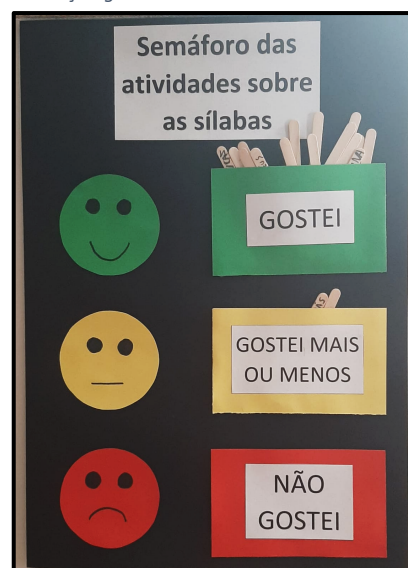
- Questionamento acerca da atividade preferida – com todo o grupo foram dispostos seis recipientes correspondentes às seis atividades realizadas, encontrando-se todos identificados com uma imagem da atividade em questão. Cada criança dispunha de um pompom colorido, retirado aleatoriamente de um saco e, na sua vez, deslocava-se junto dos recipientes, colocando o pompom no recipiente relativo à atividade preferida (consultar Ilustração 15). Verificou-se que duas crianças gostaram mais da atividade “Tabela da sílaba inicial”, três crianças preferiram o “Bingo das sílabas”, outras três crianças escolheram o “Dominó das rimas”, três gostaram do jogo “Vamos à pesca?”, duas crianças apreciaram a “Enciclopédia das sílabas” e, por fim, cinco crianças selecionaram o jogo de tabuleiro final.

Figura 15
Atividade preferida



- Avaliação global de todas as atividades – foi construído um “Semáforo das atividades sobre as sílabas” (Ilustração 16), sendo que cada criança dispunha de um pau de gelado que deveria colocar no espaço correspondente à sua opinião sobre todas as atividades. Relativamente às atividades, dezasseis crianças escolheram a opção “Gostei”, enquanto que duas crianças selecionaram “Gostei mais ou menos”, uma vez que, segundo as mesmas, não conseguiram participar em todas as atividades, dado que estiveram ausentes em alguns dias.

Figura 16
Avaliação global



CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

1. Apresentação e análise de resultados

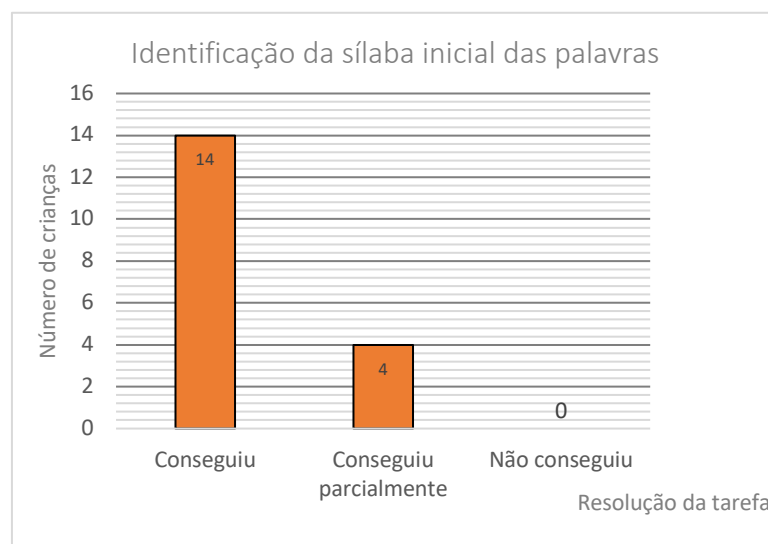
Neste capítulo procede-se à apresentação e análise interpretativa dos vários resultados obtidos nas atividades, sendo estes apresentados por meio de gráficos para uma melhor interpretação. A apresentação e análise dos resultados obtidos no grupo de crianças encontram-se organizadas consoante a ordem de dinamização das atividades.

1.1. Resultados da identificação da sílaba inicial das palavras | Atividade 1

Inicia-se por apresentar os resultados inerentes ao objetivo “identificar a sílaba inicial das palavras” da primeira atividade no gráfico abaixo (Gráfico I).

Gráfico I

Resultados da identificação da sílaba inicial das palavras



Relativamente aos resultados obtidos, a maioria das crianças ($n=14$) conseguiu identificar, sem grandes dificuldades, a sílaba inicial das palavras exploradas na atividade, recorrendo, por exemplo às palmas em cada uma das sílabas. As duas crianças referidas anteriormente que frequentam terapia da fala não apresentaram dificuldades na realização da atividade.

As principais dificuldades evidenciadas pelas crianças ($n=4$) centraram-se na identificação da sílaba inicial das palavras que iniciam com:

- a sílaba co-, como por exemplo: cola ($n=1$). Esta criança apresentou alguma distração, respondendo erradamente na primeira tentativa, porém, corrigiu a sua

resposta na segunda tentativa. Ainda na mesma sílaba inicial, existiu alguma dificuldade nas palavras copo e cobra (n=1);

- a sílaba ca-, como as palavras cama e caneteta (n=1);
- a sílaba pi-, como em pijama e pirata (n=1).

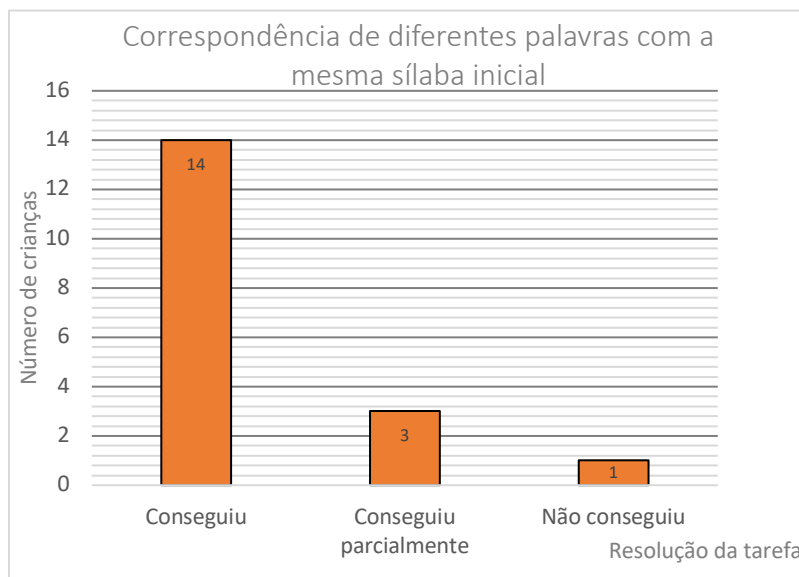
Verifica-se que não existiram grandes dificuldades na identificação da sílaba inicial das palavras, portanto, todas as crianças conseguiram resolver a tarefa até à terceira tentativa.

1.2. Resultados da correspondência de diferentes palavras com a mesma sílaba inicial | Atividade 1

Ainda em relação à primeira atividade, outro dos objetivos consiste em corresponder diferentes palavras com a mesma sílaba inicial, isto é, associar as imagens e/ou objetos retirados da caixa às imagens da tabela, cuja sílaba inicial é a mesma. Assim, apresentam-se de seguida os resultados inerentes ao objetivo supracitado.

Gráfico II

Resultados da correspondência de diferentes palavras com a mesma sílaba inicial



O processo efetuado pelas crianças consistia em bater as palmas em cada sílaba da palavra correspondente ao objeto/imagem, identificando “o primeiro bocadinho” e associar essa palavra a uma das colunas da tabela.

Verificou-se que grande parte das crianças (n=14) conseguiu associar os/as diferentes objetos/imagens da caixa às imagens da tabela cuja sílaba inicial é a mesma. Algumas crianças apresentaram uma maior facilidade para associar as palavras que partilham a mesma sílaba inicial, correspondendo de imediato, enquanto outras necessitaram de refletir durante um curto período.

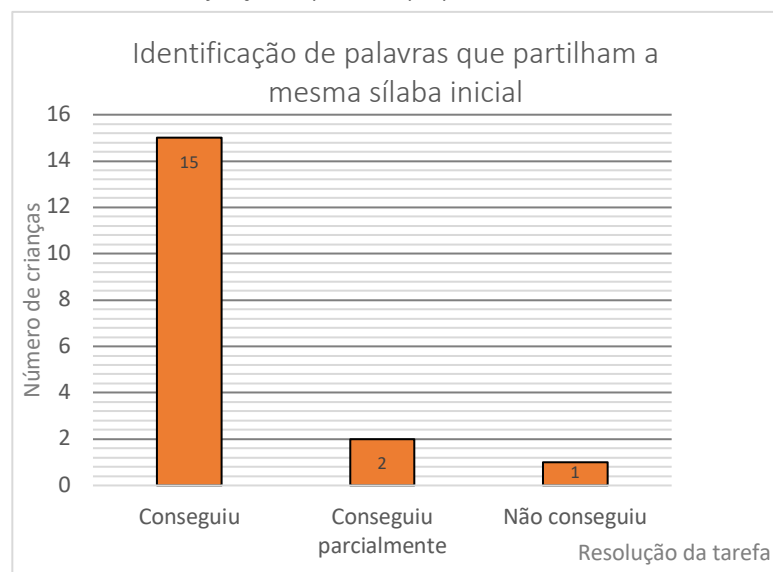
Em contrapartida, as mesmas crianças (n=3), exceto a criança que se encontrava distraída, apresentaram algumas dificuldades em associar as palavras na tabela. Verifica-se então que:

- A criança que apresentou dificuldades na identificação das sílabas iniciais de “copo” e “cobra” não conseguiu associar as duas palavras na primeira tentativa, mas respondeu imediatamente na segunda tentativa;
- A criança que apresentou dificuldades na identificação das sílabas iniciais de “cama” e “caneta” não conseguiu responder acertadamente na primeira tentativa. Assim, após repetir o processo de bater as palmas para identificar a primeira sílaba, conseguiu associar corretamente na segunda tentativa;
- A criança que apresentou dificuldades na identificação das sílabas iniciais de “pijama” e “pirata” não conseguiu responder acertadamente na primeira nem na segunda tentativas. A criança realizou o processo várias vezes para conseguir associar as duas palavras, respondendo corretamente na terceira tentativa.

Por fim, uma das crianças apresentou muitas dificuldades na realização da tarefa e não conseguiu associar a palavra “café” a outra palavra com a mesma sílaba inicial após três tentativas.

1.3. Resultados da identificação de palavras que partilham a mesma sílaba inicial |Atividade 2

A segunda atividade visava a identificação de palavras que partilhavam a mesma sílaba inicial, através do jogo “Bingo das sílabas”. Apresenta-se de seguida o Gráfico III que evidencia os resultados obtidos nesta atividade.

Gráfico III*Resultados da identificação de palavras que partilham a mesma sílaba inicial*

Os resultados revelaram que a maioria das crianças (n=15) conseguiu realizar a totalidade da atividade com sucesso. Note-se, ainda, que embora este grupo de crianças (n=15) tenha conseguido completar a tarefa, verificou-se uma maior facilidade na identificação de palavras que partilham:

- a sílaba inicial “mo-”, como mota e mola;
- a sílaba inicial “co-”, como em cola e copo;
- a sílaba inicial “ma-”, como em mala e massa.

Ainda relativamente a este grupo de crianças que conseguiram realizar a tarefa com sucesso (n=15), apurou-se que algumas apresentaram certas dificuldades na identificação da sílaba inicial, respondendo acertadamente na primeira tentativa, mas com alguma hesitação. As dificuldades referidas centraram-se principalmente em palavras que partilham:

- a sílaba inicial “ca-”, como por exemplo em cama e caramelo;
- a sílaba inicial “pa-”, como por exemplo em palitos e palhaço.

Verificou-se, igualmente, que duas crianças manifestaram muitas dificuldades na identificação das palavras que iniciam com a sílaba “ca-”, como caramelo e cavalo, sendo que uma das crianças conseguiu identificar a palavra correspondente na segunda tentativa, enquanto que a outra criança conseguiu apenas na terceira tentativa, com alguma hesitação.

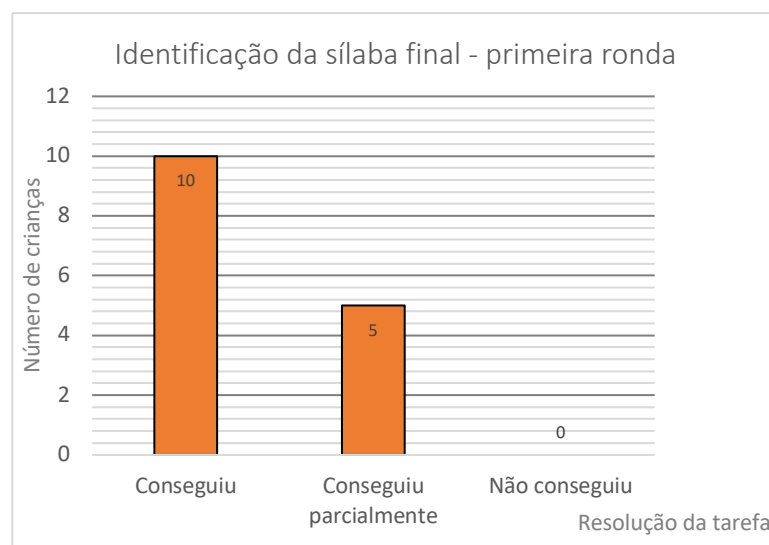
Por fim, verifica-se que uma criança não conseguiu identificar e associar as palavras que começavam com a sílaba “pi”, como pinha e pilha.

1.4. Resultados da identificação da sílaba final das palavras | Atividade 3

A Atividade 3 foi realizada duas vezes, logo os resultados encontram-se divididos por duas rondas do jogo, ou seja, inicialmente apresentam-se os resultados das duas rondas no que respeita à identificação da sílaba final das palavras e, num ponto seguinte, apresentam-se os resultados relativamente à identificação de novas rimas.

Gráfico IV

Resultados da identificação da sílaba final das palavras (1ª ronda)



Os resultados revelaram que dez crianças conseguiram identificar as sílabas finais das palavras das suas peças do jogo, demonstrando relativa facilidade na realização da tarefa, principalmente nas palavras terminadas com o ditongo “-ão”.

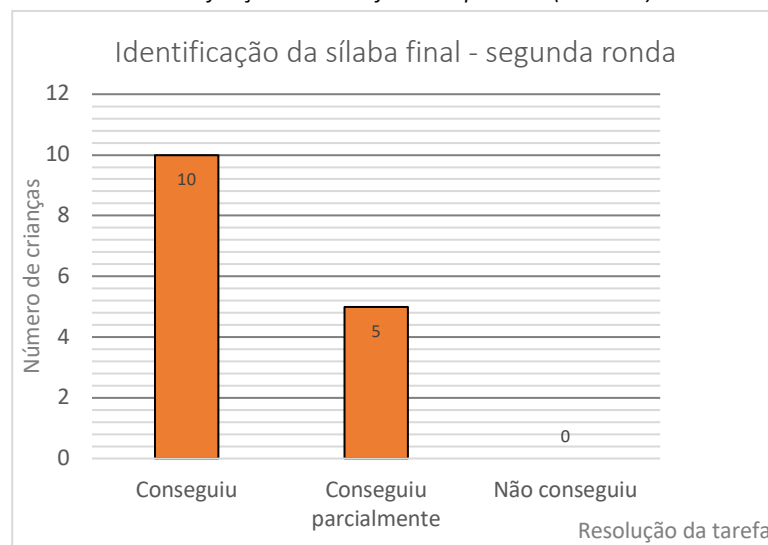
Nesta primeira ronda, verificou-se que cinco crianças apresentaram algumas dificuldades na realização desta atividade, respondendo de forma hesitante, mais concretamente nas palavras:

- terminadas em “-or”, como agrafador, computador e trator (n=3);
- terminadas em “-ta”, como em gaveta (=1);
- terminadas em “-ão”, como tubarão (n=1).

Na segunda ronda do jogo, os resultados foram idênticos, sendo apresentados no gráfico seguinte.

Gráfico V

Resultados da identificação da sílaba final das palavras (2ª ronda)



Nesta ronda, constatou-se que dez crianças conseguiram realizar a totalidade da atividade, respondendo de imediato e sem dificuldade. Assim, nesta repetição do jogo, as crianças manifestaram uma maior facilidade na identificação das palavras terminadas em “-ão”, “-la” e “-to”, utilizando sempre a técnica de bater palmas.

Por outro lado, apurou-se que algumas crianças (n=5) revelaram dificuldades na identificação das sílabas finais das seguintes palavras:

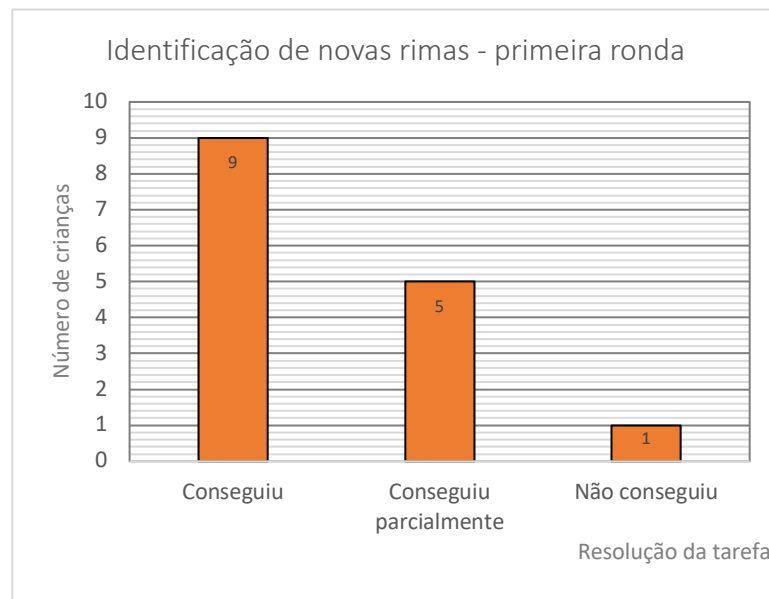
- carrossel – a criança apenas conseguiu responder acertadamente à terceira tentativa, com indicação para utilizar a técnica das palmas;
- tubarão – a criança demonstrou alguma distração, respondendo acertadamente à segunda tentativa;
- borboleta – a criança errou na primeira tentativa, mas corrigiu imediatamente na segunda tentativa;
- computador – a criança apenas conseguiu responder acertadamente na terceira tentativa;
- caramelo – a criança respondeu corretamente na segunda tentativa.

1.5. Resultados da identificação de novas rimas | Atividade 3

A segunda parte do jogo consistia em associar as peças do dominó a outras cujas imagens correspondessem a palavras que rimam. Assim, apresentam-se os seguintes resultados relacionados com a primeira ronda.

Gráfico VI

Resultados da identificação de novas rimas (1ª ronda)



Mediante os resultados do Gráfico VI, foi possível averiguar que a maioria das crianças ($n=9$) conseguiu associar as várias peças do jogo de forma a combinar palavras que rimam. Assim, destas nove crianças, seis delas resolveram a tarefa sem hesitação e sem qualquer tipo de ajuda, associando todas as suas peças às restantes peças do jogo. As restantes três crianças, apesar de conseguirem responder na primeira tentativa, apresentaram alguma hesitação e necessitaram de uma ligeira ajuda no início do jogo. Apurou-se que as crianças manifestaram uma maior facilidade em associar as peças que correspondiam a palavras terminadas com o ditongo “-ão” ou terminadas em “-el”, “-la” e “-to”.

Por outro lado, cinco crianças necessitaram de alguma ajuda verbal para identificar as palavras que rimam e associar as peças às restantes, não conseguindo responder na primeira tentativa. Desta forma, verificou-se que as palavras que suscitaram mais dúvidas foram: anel ($n=1$); trator ($n=1$); amarelo ($n=1$); computador ($n=2$).

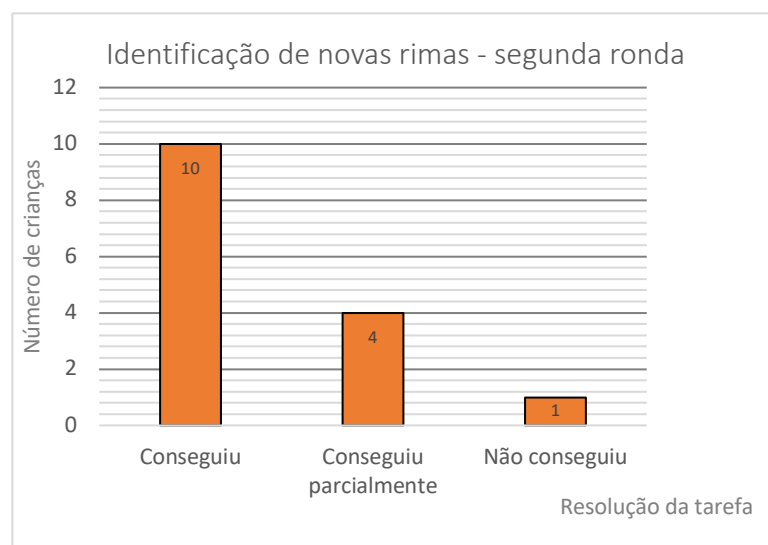
Verificou-se, ainda, que uma criança não conseguiu associar a peça correspondente à palavra “computador” a nenhuma das peças restantes do jogo, esgotando as três

tentativas. Todavia, esta criança conseguiu associar as restantes peças e identificar as palavras que rimam entre si.

Apesar das crianças já se encontrarem familiarizadas com o jogo e suas regras, os resultados foram semelhantes na segunda ronda, como é possível observar no gráfico seguinte.

Gráfico VII

Resultados da identificação de novas rimas (2ª ronda)



Mediante os resultados apresentados, verificou-se que a maioria das crianças ($n=10$) conseguiu identificar e associar todas as palavras que rimam entre si com uma maior facilidade nesta ronda do jogo.

As crianças que evidenciaram uma maior hesitação anteriormente evoluíram um pouco na identificação das várias rimas, respondendo com uma maior rapidez. No entanto, uma destas crianças, apesar de ter associado todas as peças corretamente na primeira tentativa ainda se encontrava um pouco reticente na resposta, necessitando de alguma ajuda verbal para confirmar sempre a sua resposta, evidenciando algum receio de errar.

Os resultados revelaram, igualmente, que quatro crianças não conseguiram identificar as palavras que rimavam com tubarão ($n=1$), borboleta ($n=1$), computador ($n=1$) e caramelo ($n=1$) na primeira tentativa. Relativamente às três primeiras palavras referidas, as crianças conseguiram resolver a tarefa imediatamente na segunda tentativa, enquanto que a quarta criança necessitou de alguma ajuda na última palavra mencionada.

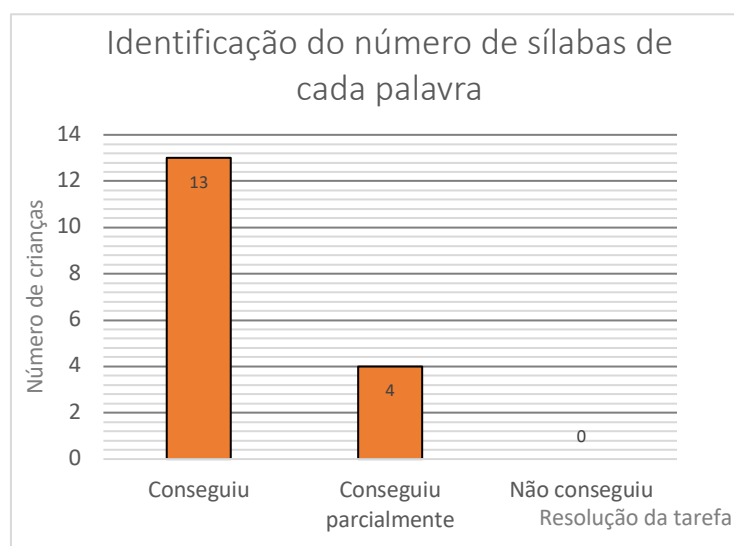
De todas as quinze crianças, apenas uma delas não conseguiu realizar a totalidade da tarefa, apresentando muitas dificuldades na identificação de uma palavra que rimasse com “castelo”, não conseguindo associar a nenhuma das peças do jogo.

1.6. Resultados da identificação do número de sílabas de cada palavra |Atividade 4

Os resultados apresentados de seguida dizem respeito à identificação do número de sílabas de alguns nomes de animais, sendo que as crianças teriam de efetuar a segmentação silábica dos nomes referidos, colorindo os círculos presentes nas cartas consoante o número de sílabas da palavra.

Gráfico VIII

Resultados da identificação do número de sílabas de cada palavra



Como referido anteriormente neste documento, as crianças apresentam alguma facilidade em tarefas que envolvem a segmentação silábica, facto que é evidenciado pelos resultados apresentados.

Apurou-se que a grande maioria das crianças (n=13) conseguiu dividir oralmente todas as palavras em sílabas utilizando a técnica das palmas, de forma bastante rápida.

De todas as crianças, apenas quatro delas apresentaram alguma hesitação na sua resposta, não conseguindo responder corretamente na primeira tentativa. Averiguou-se que três crianças tiveram dificuldades na segmentação silábica de palavras que continham o ditongo “-ão”, como “cão” (n=1) e “leão” (n=2). Geralmente, na divisão silábica das

palavras referidas, as crianças tinham tendência para separar o ditongo em duas partes distintas, como por exemplo [cã/o]¹ e [le/ã/o]¹.

A última criança apresentou uma pequena dificuldade na divisão silábica da palavra “hipopótamo”, pois, sendo esta uma palavra comprida, houve alguma dificuldade em utilizar as palmas e contar o número de sílabas simultaneamente. No entanto, numa segunda tentativa, a criança demonstrou conseguir segmentar silabicamente a palavra, contando pelos dedos em vez de bater as palmas.

1.7. Resultados da contagem do número de sílabas de cada palavra | Atividade 5

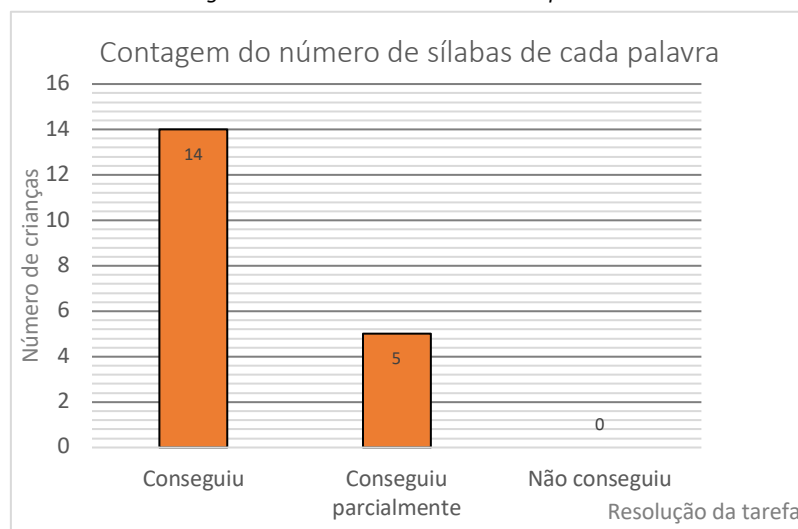
Nesta atividade foi dada a oportunidade para que as crianças escolhessem uma palavra a seu gosto, ilustrando-a e contando o número de sílabas. Importa referir que as várias páginas da “Enciclopédia das sílabas” e os vários modelos preenchidos pelas crianças se encontram disponíveis no Apêndice 4, para eventual consulta.

Apresentam-se de seguida as palavras escolhidas pelas crianças no âmbito da atividade:

casa (n=2)	sol	desenhos	barco	árvore
bonecas	meninos	arco-íris (n=2)	amigas	nuvens
marreta	corações	vestidos	Terra	tangerina
coração	peixe	-	-	-

No que concerne à contagem das sílabas de cada palavra escolhida, obtiveram-se os seguintes resultados:

¹ Segmentação silábica incorreta. Resposta dada pelas crianças.

Gráfico IX*Resultados da contagem do número de sílabas de cada palavra*

Mediante os resultados obtidos, verificou-se que a maioria das crianças (n=14) não apresentou qualquer dificuldade na divisão silábica das palavras escolhidas, colorindo corretamente os círculos presentes no modelo.

Os resultados revelaram que cinco crianças não conseguiram preencher corretamente o modelo na primeira tentativa, apresentando dificuldades nas seguintes palavras:

- sol – a criança considerou esta palavra como tendo duas sílabas, como [so/ol], no entanto, corrigiu imediatamente na segunda tentativa;
- meninos – esta criança frequenta terapia da fala e considerou a palavra referida como tendo duas sílabas, como [meni/nos]² e, de seguida, quatro sílabas, como [me/ni/no/s]². Apenas obteve êxito na terceira tentativa, com ajuda verbal;
- arco-íris – a criança apenas conseguiu responder corretamente na terceira tentativa, considerando, inicialmente que a palavra teria três sílabas, como [arco/i/ris]², e depois cinco sílabas, como [a/r/co/i/ris]²;
- árvore – esta criança apresentou alguma distração quando se encontrava a realizar a tarefa, mas respondeu acertadamente de seguida, embora com alguma reticência. Inicialmente, dividiu a palavra em quatro sílabas, como [á/r/vo/re]²;

² Segmentação silábica incorreta. Resposta dada pelas crianças.

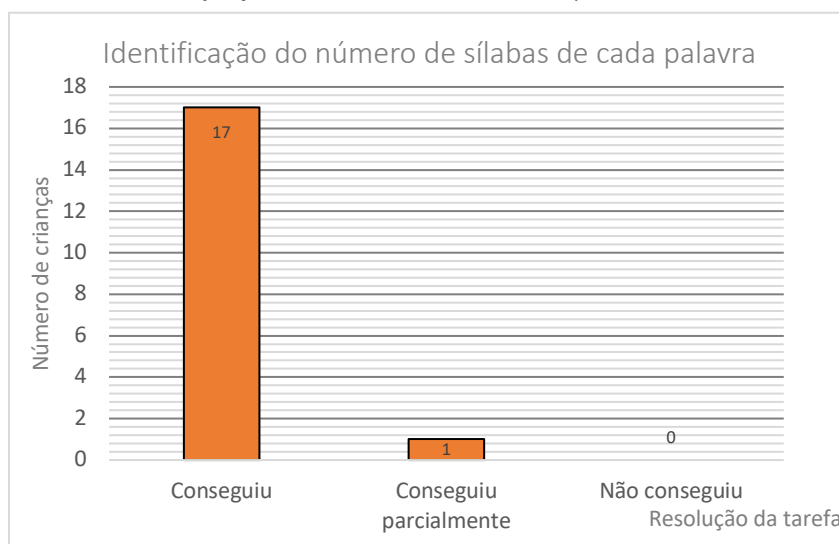
- nuvens – a criança necessitou de alguma ajuda para conseguir dividir a palavra em sílabas, obtendo êxito na segunda tentativa. Inicialmente, considerou a palavra como tendo três sílabas, como [nu/ven/s]³.

1.8. Resultados da identificação do número de sílabas de cada palavra | Atividade final

De seguida, procede-se à apresentação dos resultados da identificação do número de sílabas das palavras do jogo de tabuleiro que constitui a última atividade deste projeto de investigação.

Gráfico X

Resultados da identificação do número de sílabas de cada palavra



Os resultados revelaram que praticamente todas as crianças (n=17) conseguiram efetuar a divisão silábica das palavras presentes nos cartões do jogo, sem muitas dificuldades. Verificou-se, igualmente, que cerca de cinco crianças conseguiram realizar a divisão silábica sem recorrer às palmas, contando apenas o número de sílabas.

Apurou-se que apenas uma criança não conseguiu responder acertadamente na primeira tentativa, apresentando uma pequena dificuldade na segmentação silábica da palavra “caracol”. A criança considerou que a palavra referida teria quatro sílabas, uma vez que dividiu a palavra nas seguintes sílabas: [ca/ra/co/ol]³.

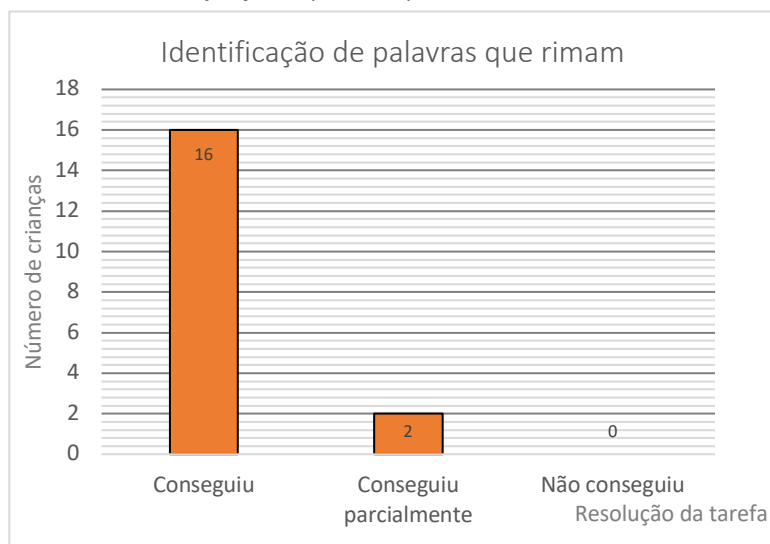
³ Segmentação silábica incorreta. Resposta dada pelas crianças.

1.9. Resultados da identificação palavras que rimam | Atividade final

Nesta atividade final, visava-se também a identificação de palavras que rimavam com as palavras presentes nos cartões de jogo. Os resultados foram os seguintes:

Gráfico XI

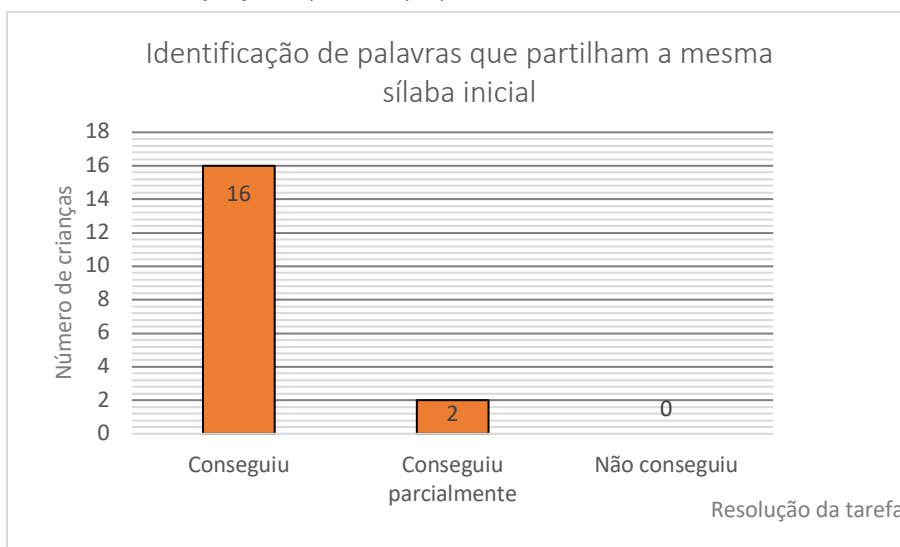
Resultados da identificação de palavras que rimam



Os resultados indicaram que de todas as crianças que realizaram a atividade, apenas duas não conseguiram identificar pelo menos uma palavra que rimasse com a palavra presente nos cartões. Uma das crianças que apresentou certas dificuldades frequente a terapia da fala, necessitando de alguma ajuda na tarefa e apenas conseguiu indicar uma palavra que rimasse com “gato” na terceira tentativa. A última criança conseguiu identificar uma rima para a palavra “anel” na segunda tentativa.

1.10. Resultados da identificação de palavras que partilham a mesma sílaba inicial | Atividade final

Por último, apresentam-se os resultados inerentes à identificação de palavras que partilham a mesma sílaba inicial.

Gráfico XII*Resultados da identificação de palavras que partilham a mesma sílaba inicial*

Perante estes resultados foi possível verificar que, de todas as crianças que participaram, apenas duas evidenciaram algumas dificuldades na identificação da sílaba inicial das palavras dos cartões de jogo. Estas dificuldades incidiram nas seguintes palavras: pinheiro; janela. Após relembrar as crianças sobre a técnica de bater as palmas, estas duas conseguiram identificar a primeira sílaba das palavras na segunda tentativa.

2. Discussão de resultados

Findada a apresentação e análise dos resultados, realiza-se, neste ponto, uma discussão acerca dos resultados mais relevantes nesta investigação, tendo sempre em conta a bibliografia consultada, de modo a responder à questão: No final da implementação da sequência de atividades, as crianças evidenciaram alguma evolução no que concerne à consciência silábica, colmatando as dificuldades pré-existentes?

Desta forma, no que concerne às atividades relacionadas com a sílaba inicial das várias palavras, verificou-se que, inicialmente, as crianças ficaram um pouco confusas com a atividade, apresentando muitas dificuldades na identificação da sílaba inicial. Pensa-se que isto pode dever-se ao facto de este ser um conhecimento praticamente novo para as crianças, pois, previamente, estas realizaram poucas tarefas desta natureza, focando-se apenas nas rimas e divisão silábica. Ainda assim, constatou-se que as crianças apresentaram uma maior facilidade para identificar as sílabas iniciais das palavras

abordadas, mas revelaram mais dificuldades em relacionar várias palavras que começam com a mesma sílaba.

Ainda neste aspeto, entre a Atividade 1 (Tabela da sílaba inicial) e a Atividade 2 (Bingo silábico), comprovou-se uma pequena melhoria, pelo que algumas crianças não revelaram tantas hesitações para responder, apesar de serem incorporadas mais palavras no jogo do bingo. Ao longo da realização deste jogo, as crianças manifestaram uma maior sensibilidade para identificar e associar as várias palavras que partilhavam a mesma sílaba inicial, embora algumas delas necessitassem de algum auxílio. Com isto, verificaram-se, naturalmente, algumas diferenças entre as várias crianças pois, enquanto que algumas sentiram necessidade de descobrir as sílabas iniciais das palavras do seu cartão em cada jogada, repetindo o mesmo processo várias vezes com recurso às palmas, outras crianças identificavam imediatamente as palavras que partilhavam a mesma sílaba inicial.

Comparando estas primeiras atividades com a atividade final, verificou-se uma clara evolução ao longo da investigação, visto que no final da mesma, quase todas as crianças conseguiram identificar as várias sílabas iniciais das palavras. Quando não conseguiram na primeira tentativa, apenas foi necessário relembrar a técnica das palmas para que as crianças tivessem sucesso. Importa referir que em todas as palavras abordadas, a sílaba inicial correspondia ao formato CV (consoante-vogal) e, para uma possível progressão da atividade e aumento do grau de dificuldade, poderiam ser utilizadas palavras com outros formatos de sílabas, por exemplo CCV (consoante-consoante-vogal), V (vogal) e VC (vogal-consoante), como referido em Correia & Gonzalez (2012).

Com isto, verifica-se o cumprimento de um dos objetivos estabelecidos para esta investigação que consistia em descobrir e referir palavras que começam da mesma forma por parte das crianças. Torna-se importante referir que as crianças necessitam de ser estimuladas para realizar mais atividades desta tipologia.

Anteriormente à dinamização das atividades, as crianças apresentaram pequenas dificuldades no que diz respeito às rimas, em tarefas realizadas pela educadora cooperante. Tentou-se colmatar estas dificuldades com o “Dominó das rimas”, jogado em duas rondas, por ser um jogo um pouco mais exigente. As crianças encontravam-se bastante entusiasmadas para este jogo, ajudando-se entre si ao longo da atividade. Apurou-se que as crianças apresentaram uma maior facilidade na identificação de

palavras terminadas com o ditongo “-ão” e respetivas rimas. Por outro lado, as palavras terminadas em “-or”, “-el” e “-ta” foram as que suscitaram maiores dúvidas nas duas rondas.

No dia em que foi implementado o jogo “Dominó das rimas” faltaram várias crianças, não tendo a oportunidade de abordar novamente as rimas antes do jogo final. Com isto, estas crianças evidenciaram muitas hesitações no jogo de tabuleiro, constituindo as crianças que tiveram dificuldades nas palavras “gato” e “anel”, referidas no ponto 1.9.

Comparando os resultados do “Dominó das rimas” com o jogo da etapa final verificou-se igualmente uma evolução significativa. Pode dizer-se que a grande maioria das crianças mostraram ter consciência rimática. Assim, é importante fomentar atividades em que as crianças discriminem os sons e explorem as unidades sonoras que integram as palavras e seus padrões (Silva et al., 2016; Moreira, 2013).

Anteriormente à implementação das atividades, as crianças apresentavam muitas dificuldades na divisão silábica de palavras com ditongos e monossílabos, pelo que estas foram introduzidas em várias atividades, como forma de colmatar estas dificuldades. Na quarta atividade comprovou-se este aspeto, visto que duas crianças evidenciaram algumas complicações para dividir as palavras “cão” e “leão” em sílabas, segmentando o ditongo em duas partes. Tentou-se, acima de tudo, sensibilizar o grupo para este aspeto, o que trouxe resultados, pois ao longo das tarefas, as crianças mostraram uma maior sensibilidade para a segmentação silábica destas palavras.

Assim, ao longo da implementação foi possível comprovar as informações presentes na literatura (Sim-Sim et al., 2008; Rios, 2013), dado que as crianças demonstraram uma enorme facilidade em segmentar silabicamente as palavras recorrendo às palmas. No diálogo realizado no dia 23 de junho de 2021 (etapa inicial do estudo) observou-se que, intuitivamente, quando questionadas sobre como podemos identificar as sílabas de uma palavra, as crianças prontamente referiram a técnica de bater palmas “em cada bocadinho” da palavra, obtendo sucesso neste tipo de tarefas.

Comparando os resultados das várias atividades, à semelhança do que foi mencionado anteriormente, verificou-se uma clara evolução na capacidade para segmentar silabicamente as palavras. Com a prática de tarefas de divisão silábica em todas as atividades, mesmo que de forma inconsciente, as crianças desenvolveram a sua

capacidade para identificar e contar o número de sílabas de uma palavra, resultando em que praticamente todo o grupo de crianças obtivesse êxito no último jogo realizado.

Relativamente às duas crianças que frequentavam a terapia da fala, não se verificou a existência de dificuldades relevantes, sendo que obtiveram sucesso na grande maioria das tarefas e participaram de forma bastante ativa.

Perante tudo isto, pode afirmar-se que, no geral, as crianças demonstraram ter atingido os objetivos pré-estabelecidos para este estudo, naturalmente algumas apresentaram mais dificuldades do que outras nas várias atividades. O grupo de crianças revelou ter consciência de que as palavras são formadas por unidades mais pequenas, as sílabas, obtendo êxito em tarefas de segmentação silábica. A grande maioria das crianças evidenciou ter consciência rimática, associando as várias palavras que rimam entre si, assim como as palavras que iniciam com a mesma sílaba.

Torna-se importante referir que foi possível atenuar as várias dificuldades pré-existentes, de forma lúdica e participativa, através dos materiais didáticos construídos. Mediante os resultados deste estudo e segundo Silva et al. (2016), torna-se claro que é bastante importante implementar tarefas de consciência fonológica na Educação Pré-escolar, como forma de sensibilizar as crianças para a forma de organização da sua língua materna. Ao dinamizar atividades exploração dos sons e das palavras, permite-se que a criança adquira uma capacidade crescente para manipular as estruturas fonológicas da sua língua, de forma a “acelerar a posterior aquisição da leitura e da escrita por parte das crianças” (Moreira, 2013, p. 100).

Termina-se este ponto por reforçar a ideia de que a implementação das atividades no âmbito deste estudo contribuiu para a identificação de rimas e de palavras que começam com a mesma sílaba e para o desenvolvimento da capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Consequentemente, as atividades promoveram o desenvolvimento da consciência fonológica e propiciaram a constante evolução dos resultados de todas as crianças. Acrescenta-se ainda que os vários jogos proporcionaram momentos de diversão, ao mesmo tempo em que eram desenvolvidas competências relacionadas com a consciência silábica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho de investigação permitiu desenvolver competências e conhecimentos a vários níveis: académico, profissional, pessoal e social, e investigativo.

Academicamente, este trabalho permitiu a consolidação de conhecimentos adquiridos ao longo de todo o curso, tanto teóricos como práticos, pressupondo momentos de reflexão, cooperação e pesquisa. Propiciou a utilização de práticas pedagógicas adaptadas ao grupo em questão através da criação de recursos pedagógicos lúdicos e atraentes que foram ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Foi possível relembrar e explorar saberes sobre a aquisição da linguagem e do desenvolvimento da consciência fonológica em crianças em idade pré-escolar.

Foi benéfico a nível profissional visto que permitiu a pesquisa e o desenvolvimento de conhecimentos acerca da consciência fonológica e novas formas de intervenção em Educação Pré-escolar. Foi possível observar a importância da implementação de atividades no âmbito da consciência fonológica, mais concretamente, da consciência silábica e o seu efeito nas crianças, aspeto que será crucial no futuro profissional.

A nível pessoal e social possibilitou o desenvolvimento de competências comunicativas com vários intervenientes, desde o grupo de crianças até aos auxiliares e pais/encarregados de educação. Permitiu desenvolver a capacidade de resolver problemas e aprender com os erros, bem como observar, de forma gratificante, a aquisição de competências silábicas pelas crianças, que serão cruciais no seu futuro, nomeadamente na aprendizagem da leitura e da escrita.

No âmbito investigativo, pretendeu-se atingir os objetivos definidos antes da intervenção, verificando-se, efetivamente, o seu cumprimento. Através da sequência de atividades implementadas, procurou encontrar-se a resposta para a questão de partida: No final da implementação da sequência de atividades, as crianças evidenciaram alguma evolução no que concerne à consciência silábica, colmatando as dificuldades pré-existentes?

Conclui-se, sem dúvidas, que a implementação das atividades e os recursos pedagógicos criados permitiram que as crianças desenvolvessem conhecimentos e competências silábicas. Existiu uma evolução, principalmente, ao nível de identificação de palavras que partilham a mesma sílaba inicial, da descoberta de palavras que rimam entre si e da segmentação silábica. Quanto às dúvidas pré-existentes, apurou-se que a maioria das crianças conseguiu ultrapassá-las, no entanto, terá de existir um trabalho continuado para

que as crianças não descurem do que aprenderam ao longo das atividades. Segundo Lopes (2008, p. 53) citado por Moreira (2013), “as capacidades fonológicas não são uma simples consequência do crescimento cognitivo, mas requerem exercícios ou atividades que explicitamente chamem a atenção para as unidades segmentadas da fala” (pp. 100-101).

Previamente à implementação das atividades, verificou-se que as tarefas no âmbito da consciência fonológica eram realizadas em grande grupo ou fichas de trabalho, não existindo um apoio mais próximo das crianças. Assim, o facto de as atividades terem sido dinamizadas em pequenos grupos aleatórios foi benéfico, pois possibilitou um maior acompanhamento de todas as crianças e esclarecimento de eventuais dúvidas.

Todavia, torna-se importante referir que ao longo da intervenção surgiram algumas limitações tais como: ausência de algumas crianças em várias atividades, o que comprometeu o seu desempenho; uma vez que as crianças se encontram inseridas numa sala e possuem uma rotina própria, por vezes, as atividades tiveram de ser encurtadas para não afetar essa rotina; impossibilidade de realizar as várias atividades de forma espaçada ao longo do estágio curricular. No entanto, verificou-se que todas as crianças participaram de livre e espontânea vontade em todas as atividades, de forma bastante entusiasmada e animada e, muitas vezes, auxiliando os seus colegas nas várias tarefas.

Termina-se este trabalho com a ideia de que, apesar de não ser possível, seria pertinente acompanhar o mesmo grupo de crianças aquando da sua permanência no 1º CEB, de forma a verificar os efeitos deste estudo na aprendizagem da leitura e da escrita. Uma vez que não é possível, isto constitui uma possibilidade para novas investigações e estudos no que concerne à consciência silábica.

“Não existem objetivos inalcançáveis quando trabalhamos com crianças! Desde que tenhamos o caminho correto traçado e as conquistarmos, tudo é possível! A magia de se fazer uma investigação diretamente com as crianças não se compara a nenhuma outra!” (Ribeiro, 2017, p. 65).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, I. L. C. C. (2014). *A Technicolor Promise: Canto e práticas vocais aplicadas a crianças na Fundação Conservatório Regional de Gaia* (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/13170>
- Amado, J. (2014). Fundamentos da Investigação Qualitativa em Educação. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2ª ed.). Consultado em 12 de março de 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Cardoso, A. P., Rego, B. (2017). Metodologias de Investigação na Formação de Professores: A Investigação-ação e o Estudo de Caso. *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*, 21-33. Consultado em 12 de março de 2022. Disponível em: https://issuu.com/belmirorego/docs/livro_olhares_sobre_a_educacao
- Correia, I. S. C., Gonzalez, R. M. R. (2012). Aqui há Som: Consciência Fonológica e Diversidade Textual. *Revista Exedra*, 67-74. Consultado em 14 de março de 2022. Disponível em: <http://exedra.esec.pt/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/05-numero-tematico-2012.pdf>
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (s. d.). *Definição de semivogal*. Consultado em 2002, fevereiro 28 em <https://dicionario.priberam.org/semivogal>
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação. Consultado em 13 de março de 2022. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf
- Estrela, A., & Esteves, S. (2021). *Semana a silabar: jogos de sílabas*. (1ª ed.). Lisboa: Fábula Educação
- Fonseca, K., H., O. (2012). Investigação-Ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*. 1 (2), 16-31. Consultado em 8 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2%C2%AA-EDI%C3%87%C3%83O-DA-REVISTA-ONISCI%C3%84NCIA-COMPLETA.pdf>

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

Good Reads. (s. d.). *The Little Prince Quotes*. Consultado em 2002, abril 20 em <https://www.goodreads.com/work/quotes/2180358-le-petit-prince>

Gomes, M. L. M. (2011). *Os sons ao espelho: a influência da consciência fonológica na aprendizagem lecto-escrita*. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/41812>

Guerra, A. C. S. P. (2011). *Do oral ao escrito: o erro fonológico no 1º CEB*. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/11153>

Martins, A., I., M. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/1581>

Moreira, A. I. A. (2013). *Níveis de consciência fonológica*. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11328/675>

Nascimento, A., Venturine, C., Demba, J., Alves, A. (2021). Testes Estatísticos: uma ferramenta importante em pesquisas quantitativas. *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*, 2, 87-101. Consultado em: 10 de fevereiro de 2022. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao_Vol2_Digital.pdf

Novo, M. D. M. (2021). *Preparar, Apontar, Fala: um jogo sério para crianças com sigmatismo*. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/120490>

Ribeiro, A. O. (2017). *À conquista das palavras por crianças de 4 anos: uma etapa no desenvolvimento da consciência fonológica*. (Dissertação de Mestrado). Disponível em:

<https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/10477/1/relat%C3%B3rio%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20%20Andreia%20Os%C3%B3rio%20Ribeiro.pdf>

Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até aos 6 anos.* (2ª ed.). Porto: Porto Editora

Rios, C. (2013). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica.* (2ª ed.). Viseu: PsicoSoma.

Rodrigues, R. C. E. (2021). *Conhecimento Didático de uma Educadora Estagiária com base numa Narração Multimodal.* (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/38795>

Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Consultado em: 15 de abril de 2021. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância.* Consultado em: 15 de abril de 2021. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf

Teixeira, A. F. A. (2011). *Investigando a Linguagem: Consciência Fonológica.* (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10751/1/Investigando%20a%20Linguagem%20%28Tese%20Ana%20Teixeira%29.pdf>

Veneza, A. L. A. (2020). *A Motricidade Fina no Pré-Escolar e no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.* (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/32312>

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Planificação das atividades

Atividades para o Relatório Final – Educação Pré-Escolar					
Orientadora: Isabel Correia			Tema: <i>BrinContando</i> - Desenvolvimento da consciência silábica na Educação Pré-Escolar		
Discente: Catarina Alexandra Mendes Duarte			Local de implementação: Jardim de Infância, Coimbra		
Público-alvo: Grupo heterogéneo de 19 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos			Duração da implementação: 8 dias de estágio (incluindo diálogo em grande grupo inicial e avaliação)		
Atividades	Calendarização	Aprendizagens a promover	Estratégias	Duração prevista	Recursos
Tabela da sílaba inicial	24/06/2021	- Identificar a sílaba inicial das palavras; - Corresponder diferentes palavras com a mesma sílaba inicial.	Organização do grupo: dois grupos de quatro crianças e dois grupos de cinco crianças. - Introdução da atividade com a história “Eu NÃO Tenho (muito) MEDO do ESCURO”, de Anna Milbourne, respeitando as três fases da leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura); - Apresentação da tabela criada previamente em <i>k-line</i>, sendo que as imagens presentes na primeira linha são baseadas na história;	80 minutos	- Caixa com imagens e objetos; - Livro “Eu NÃO Tenho (muito) MEDO do ESCURO”, de Anna Milbourne; - Lanterna; - Tabela em <i>k-line</i>.

			- Identificação da sílaba inicial das palavras referentes às imagens da primeira linha da tabela em grande grupo; - Explicação da atividade com exemplos: cada criança retira uma imagem ou objeto da caixa, identifica a sílaba inicial da palavra correspondente, colocando o/a objeto/imagem na coluna correspondente à palavra que partilha a mesma sílaba inicial;		
Bingo das sílabas	25/06/2021	- Identificar palavras que partilham a mesma sílaba inicial.	Organização do grupo: dois grupos de quatro crianças e dois grupos de cinco crianças. - Entrega de um cartão do bingo a cada criança, contendo imagens diversas e alguns círculos brilhantes; - Análise de todas as imagens presentes nos cartões, em conjunto; - Explicação da atividade com exemplos: a educadora estagiária retira uma imagem do centro da mesa, proferindo-a em voz alta. De seguida, as crianças que tiverem no seu cartão uma imagem cujo nome inicie com a mesma sílaba, devem colocar um círculo brilhante sobre essa imagem.	75 minutos	- Cartões do bingo; - Cartões com imagens soltas; - Círculos em goma eva brilhante.

Dominó das rimas	28/06/2021	- Identificar a sílaba final das palavras; - Identificar novas rimas.	Organização do grupo: três grupos de quatro crianças e um grupo de três crianças. - Introdução da atividade com a história “O Grufalão”, de Julia Donaldson e Axel Scheffler, respeitando as três fases da leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura); - Entrega de três peças de dominó a cada criança e análise de todas as imagens em grande grupo; - Explicação oral do jogo, acompanhada de exemplos: a criança que possui uma peça com duas imagens que rimam entre si inicia o jogo. Cada criança na sua vez deve analisar as suas imagens e associar as várias peças às que já se encontram no centro da mesa, de forma que as imagens unidas correspondam a palavras que rimam. Caso a criança não possua uma peça que encaixe nas restantes, deve retirar uma peça aleatória das restantes do monte de peças.	90 minutos	- Peças do dominó adaptado; - Livro “O Grufalão” de Julia Donaldson e Axel Scheffler.
Vamos à pesca?	29/06/2021	- Identificar o número de sílabas de cada palavra.	Organização do grupo: três grupos com quatro elementos; um grupo com cinco elementos. - Análise das várias cartas do jogo, espalhando-as aleatoriamente na mesa; - Explicação do jogo às crianças: cada criança retira quatro cartas aleatórias do baralho. Uma	70 minutos	- Cartas do peixinho adaptadas; - Canetas de pintar.

			das crianças solicita uma carta que necessite para formar um conjunto de quatro cartas iguais. Ao pedir a carta, deve referir o número de sílabas relativo ao nome do animal presente na carta. Ao obter quatro cartas iguais, a criança deve pintar os círculos presentes nas cartas consoante o número de sílabas da palavra correspondente.		
Enciclopédia das sílabas	30/06/2021	- Contar o número de sílabas de cada palavra.	Organização do grupo: cada criança realiza a atividade de forma individual. - Explicação oral da atividade para o grupo de crianças; - Escolha de uma palavra por parte das crianças e ilustração da mesma, utilizando o modelo facultado (Apêndice 2); - Divisão silábica da palavra escolhida pela criança, de forma oral, completando o modelo. Neste modelo, a criança pinta o número de círculo consoante o número de sílabas da palavra escolhida;	60 minutos	- Material de desenho e escrita; - Modelo presente no Apêndice 2 (um para cada criança).

			- Criação de um livro que será disponibilizado para permanecer na sala de educação pré-escolar.		
Jogo de tabuleiro	01/07/2021	- Identificar o número de sílabas de cada palavra; - Identificar palavras que rimam entre si; - Identificar palavras que partilham a mesma sílaba inicial.	Organização do grupo: dois grupos de quatro crianças e dois grupos de cinco crianças. - Escolha de um pino por cada criança, colocando-o na casa de partida, no tabuleiro de jogo; - Explicação oral do jogo: cada criança deve lançar o dado, movendo o pino consoante o número que saiu no dado. Se o pino parar numa das casas que contém um desafio, a criança deve responder ao mesmo. Os desafios apresentam-se sobre a forma de cartões espalhados no tabuleiro de jogo e são relacionados com rimas, identificação da sílaba final ou inicial de palavras.	90 minutos	- Tabuleiro do jogo; - Dado; - Pinos; - Cartas dos desafios.

APÊNDICE 2 – Modelo para a “Enciclopédia das sílabas”

Enciclopédia das Sílabas

Vou escolher uma palavra e fazer um desenho.

Vou pintar o número de sílabas da palavra que escolhi.

APÊNDICE 3 – Desafios do jogo de tabuleiro



Número de sílabas



Número de sílabas



Número de sílabas



Número de sílabas



Número de sílabas



Número de sílabas



Número de sílabas



Número de sílabas



Número de sílabas



Número de sílabas



Número de sílabas

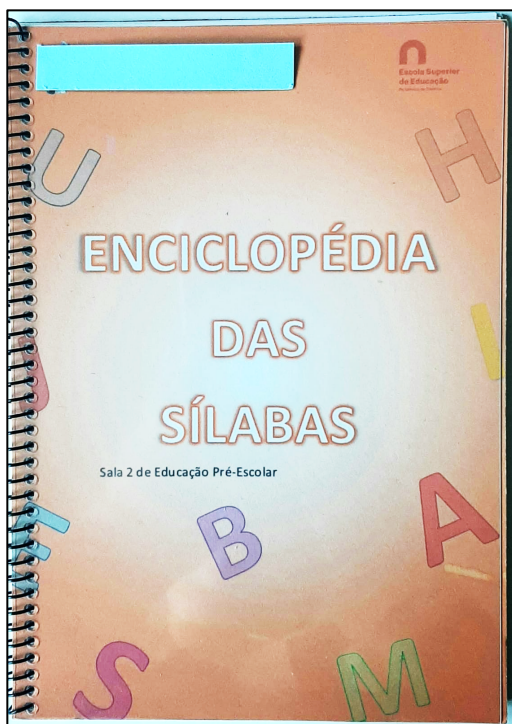


Número de sílabas

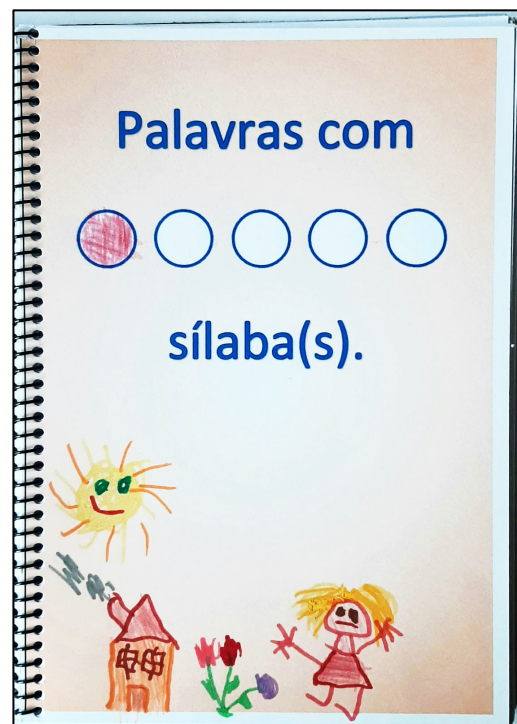




APÊNDICE 4 – Páginas da “Enciclopédia das sílabas”



Capa



Separador 1



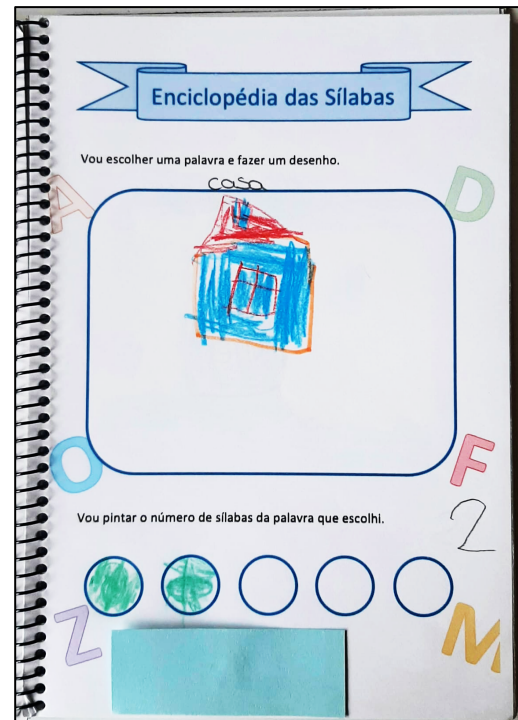
Modelo preenchido – “sol”



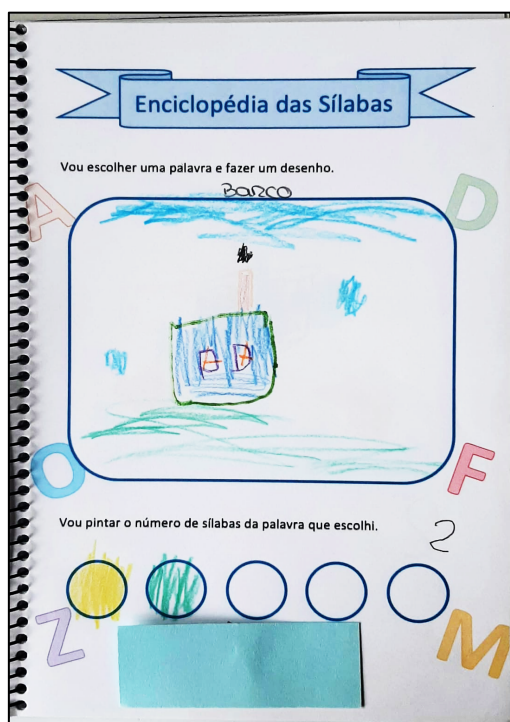
Separador 2



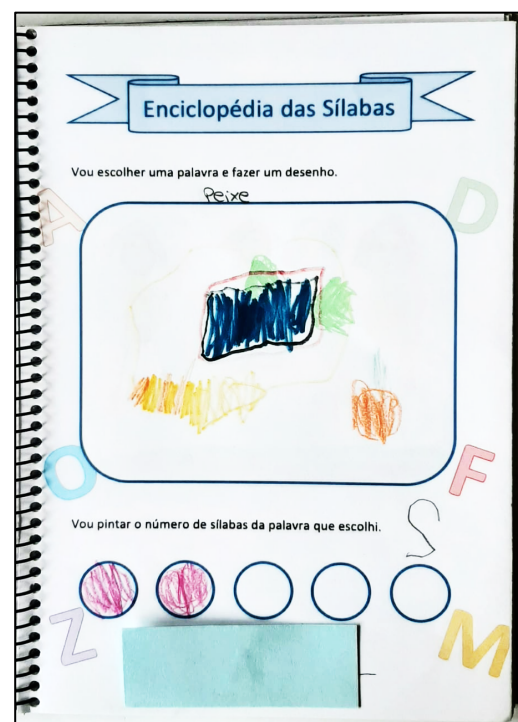
Modelo preenchido – “casa”



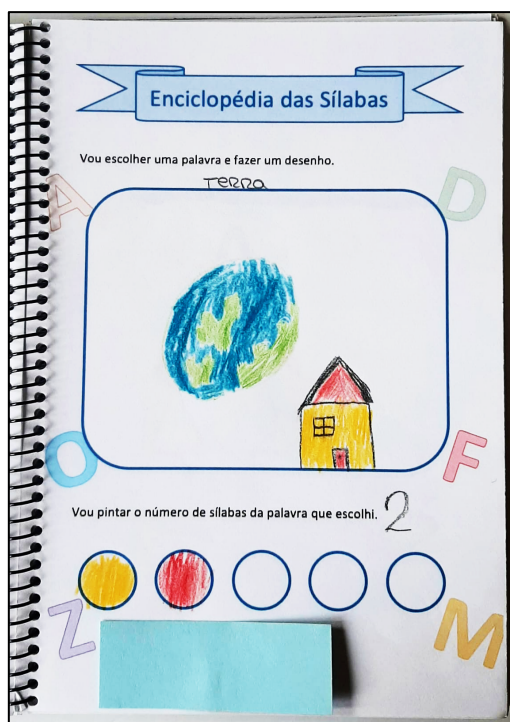
Modelo preenchido – “casa”



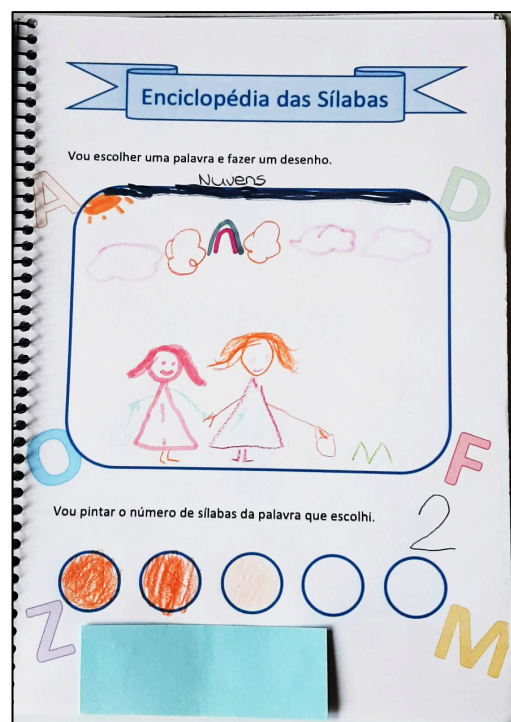
Modelo preenchido – “barco”



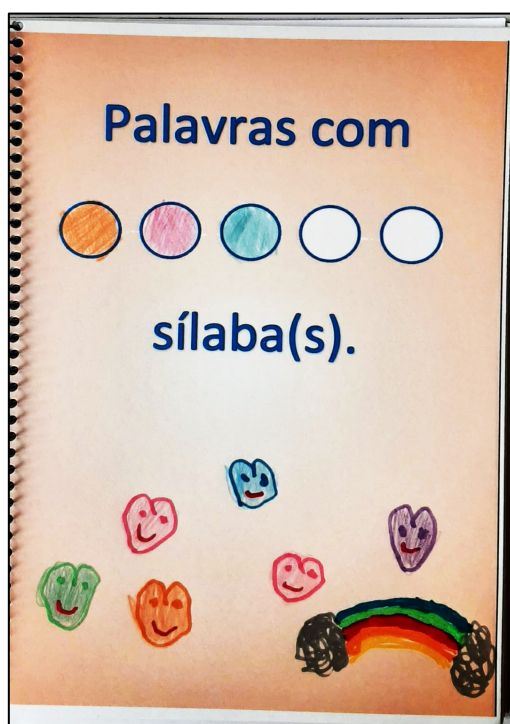
Modelo preenchido – “peixe”



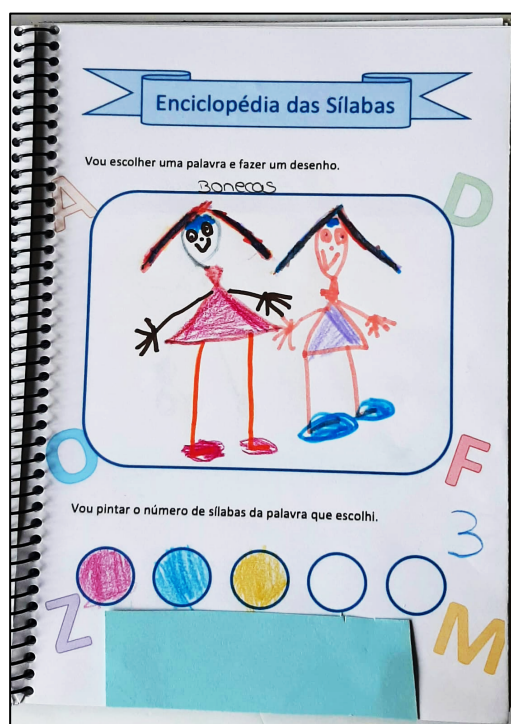
Modelo preenchido – “Terra”



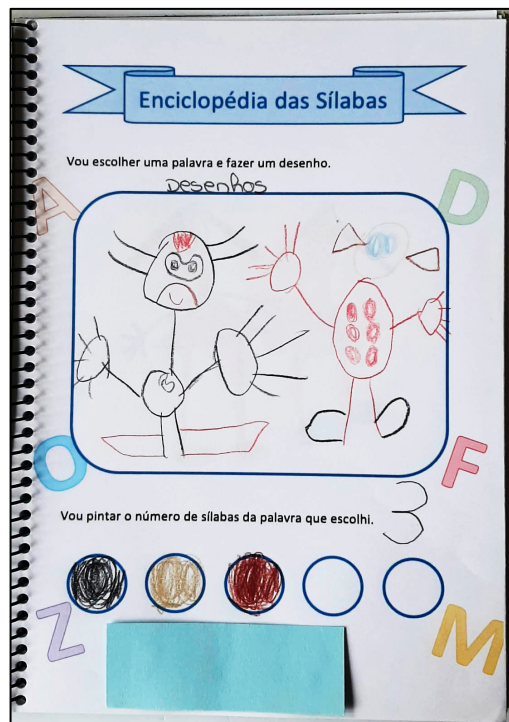
Modelo preenchido – “nuvens”



Separador 3



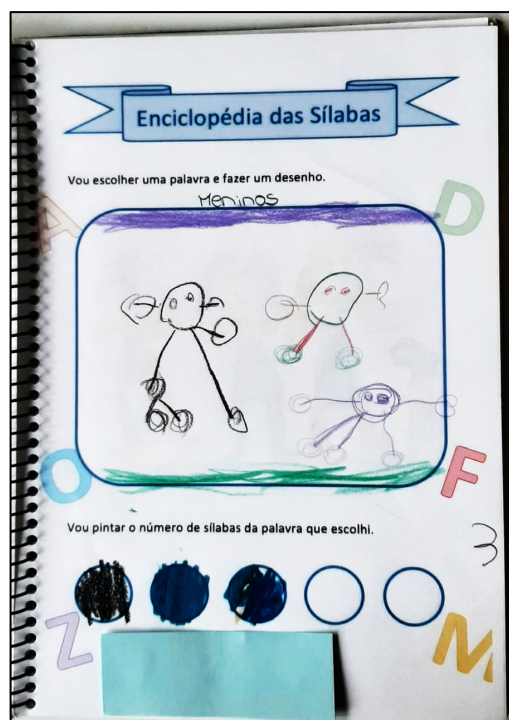
Modelo preenchido – “bonecas”



Modelo preenchido – “desenhos”



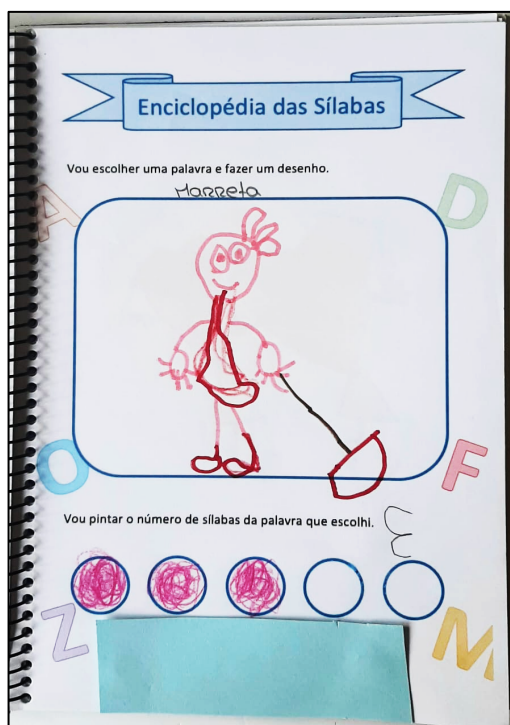
Modelo preenchido – “amigas”



Modelo preenchido – “meninos”



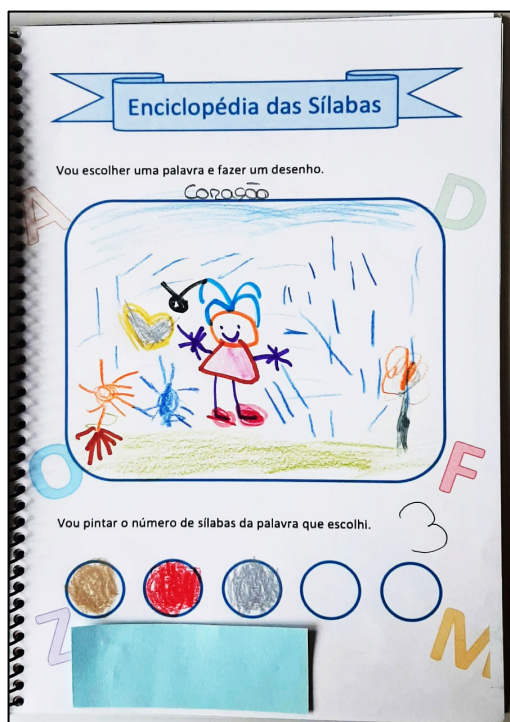
Modelo preenchido – “corações”



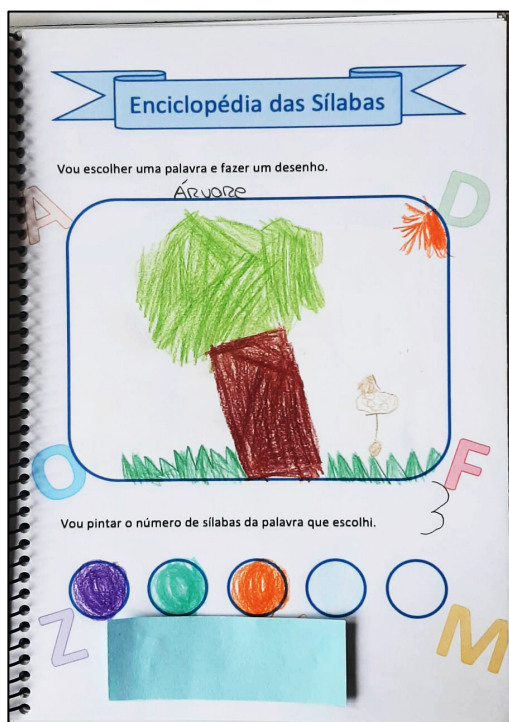
Modelo preenchido – “marreta”



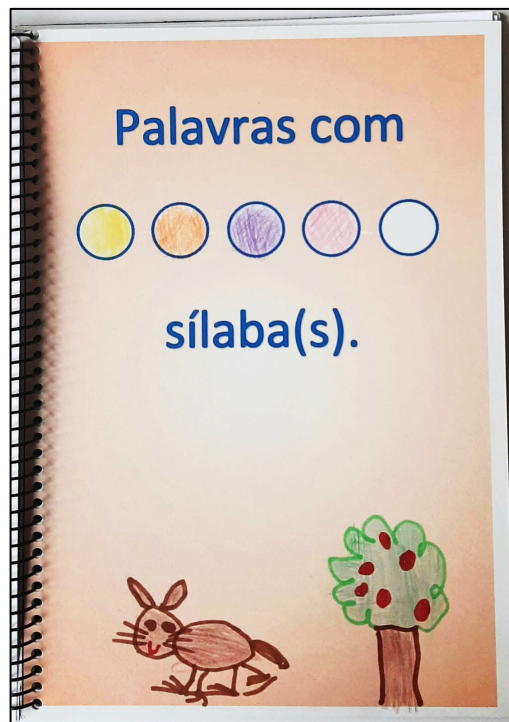
Modelo preenchido – “vestidos”



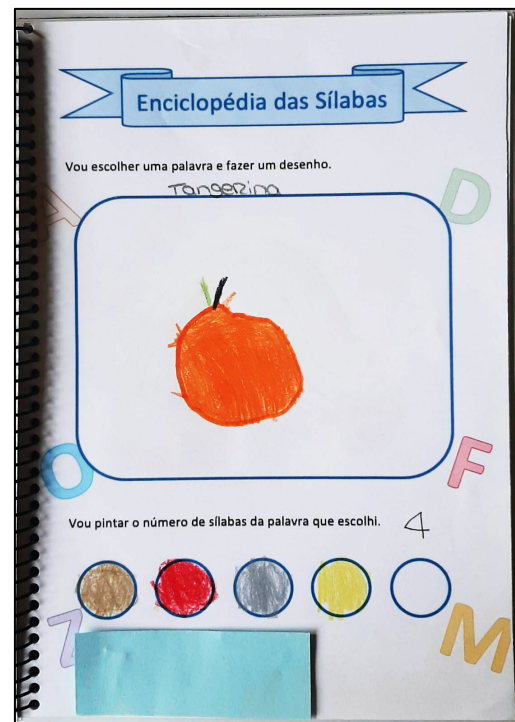
Modelo preenchido – “coração”



Modelo preenchido – “árvore”



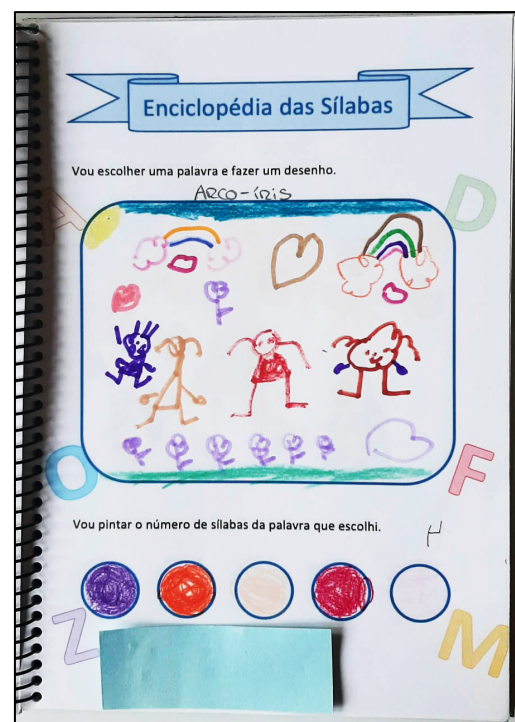
Separador 4



Modelo preenchido – “tangerina”



Modelo preenchido – “arco-íris”



Modelo preenchido – “arco-íris”

