



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

Brincar com os sons das letras

Carla Sofia Ferreira da Cruz

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Doutora Rita Brito, ISCE

Coorientadora:

Professora Doutora Helena Raposo, ISCE

junho, 2014

Resumo

Nos primeiros meses de vida, a criança distingue entre pares de sílaba, destacando a diferença no primeiro som. Após os trinta e seis meses de idade surge a capacidade de manipular os sons da língua através de jogos lúdicos, em que conscientemente inventam palavras e iniciam a reconstrução silábica. É o começo de acesso à consciência fonológica relevante para a emergência de competências de leitura e de escrita. As lengalengas, rimas ou trava-línguas servem de exemplos que permitem estimular a curiosidade da criança e o interesse em brincar e manipular a língua, aprofundando a consciência fonológica (adquirida informalmente) através da linguagem oral. A criança, pouco a pouco, apercebe-se que a língua é uma estrutura sonora, que pode ser segmentada em unidades distintas (sílabas) e estas, por sua vez, em fonemas (unidades que se repetem e combinam) para construir diferentes palavras, sentidos e sonoridades (Byrne & Fielding - Barnsley, 1989).

No jardim de infância onde se realizou a prática pedagógica, observou-se que as crianças identificam as letras do alfabeto, mas não articulam os sons entre si. Deste modo, decidiu-se abordar a consciência fonológica através de atividades lúdicas para fazer emergir competências de leitura e de escrita de forma autónoma. Por isso, desenvolveram-se sete atividades que representaram as temáticas a abordar: linguagem oral, consciência fonológica e abordagem à escrita. Esta prática ocorreu numa sala de Pré-Escolar com 20 crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

O método utilizado com a investigação-ação foi de natureza qualitativa, em que o investigador se torna observador participante, tendo sido realizadas grelhas de observação e avaliação, fotografias e reflexões diárias das atividades. As tarefas propostas incluíram rimas, lengalengas, histórias, brincadeiras e jogos que estimularam a imaginação das crianças e mantiveram a sua atenção nas tarefas. Foram realizadas em grande grupo, a pares e individualmente, de modo a favorecer a interação entre as crianças e promover a sua participação. Os resultados superaram as expectativas, nomeadamente nas últimas três atividades, as crianças conseguiram identificar sons, articulá-los e realizaram de forma autónoma a leitura e a escrita de determinadas palavras.

Palavras – chave: Consciência fonológica, Linguagem oral, Abordagem à escrita, Jogos de linguagem.

Abstract

In the first months of life, the child distinguishes between pairs of syllables, highlighting the difference in the first sound. After thirty-six months of age, the ability to manipulate the sounds of language through fun games begins, in that stage they consciously create words and begin the syllabic reconstruction. It is the beginning of access to relevant phonological awareness for the emergence of skills in reading and writing. Rhymes and tongue twisters work as examples that allow stimulating the child's curiosity and interest in playing and manipulating the language, deepening phonological awareness (acquired informally) through oral language. The child, little by little, realizes that language is a sound structure that can be segmented into distinct units (syllables) and these, in turn, into phonemes (units that repeat and combine themselves) to construct different words, meanings and resonances (Byrne & Fielding - Barnsley, 1989).

In the kindergarten where the pedagogical practice was held, it was observed that children identify the letters of the alphabet, but do not articulate the sounds together. Thus, it was decided to address the phonological awareness through playful activities. Therefore, seven activities were developed, which represented the themes to be addressed: oral language, phonological awareness and approach to writing. This practice was developed in a Pre-School room with 20 children aged between three and four years old. The method used in the research was a qualitative one and the researcher was a participant observer. Observation grids/reviews, photos and daily reflections on the activities have been established. The proposed activities included rhymes, stories and games that stimulated the imagination of the children and kept their attention on the tasks. They were performed in the large group, in pairs and individually, in order to favor the interaction between children and promote their participation. The results exceeded expectations, particularly in the last three activities, children were able to identify sounds, articulate them and performed independently reading and writing of certain words.

Key words: Phonological awareness, Oral language, Approach to writing, Language games.

Índice

Índice de Figuras	VI
Índice de Quadros	VIII
Índice de Apêndices	IX
1. Introdução	1
2. Caracterização do Contexto Institucional	3
2.1. Caracterização da Instituição	3
2.2. Caracterização do Grupo de Crianças	4
2.2.1. dados de estrutura.	4
2.2.2. dados de dinâmica.	8
2.3. Caracterização do Ambiente Educativo	9
2.3.1. organização espacial.	9
2.3.2. organização temporal.	11
2.3.3. organização social.	12
2.3.4. organização do ambiente educativo segundo a ECRES-R.	13
3. Enquadramento da Área Temática	23
3.1. A importância da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita na Educação Pré -Escolar	23
3.1.1. a linguagem oral na educação pré-escolar.	23
3.1.2. a linguagem escrita na educação pré-escolar.	26
3.2. O Conceito de Consciência Fonológica	28
3.3. Desenvolvimento da Consciência Fonológica	29
3.4. Como Treinar a Consciência Fonológica	30
3.5. Consciência Fonológica e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita	30
4. Descrição e Avaliação do Plano de Ação	34

4.1. Apresentação e Justificação do Plano de Ação	34
4.1.2. planificação em teia.	35
4.1.3. recursos.	37
4.1.4 avaliação.	37
4.1.5. calendarização.	38
4.2. Implementação do Plano de Ação	39
4.2.1. atividades desenvolvidas.	39
4.2.1.1. à procura de uma nova palavra.	39
4.2.1.2. omissão de sílabas.	42
4.2.1.3. vamos rimar.	46
4.3. Avaliação do Plano de Ação	49
5. Reflexões Finais	52
5.1. Implicações do Plano de Ação para Prática Profissional Futura	52
5.2. Potencialidades e Limites do Estágio na Promoção do Desenvolvimento Profissional do Formando	52
6. Referências Bibliográficas	54

Índice de Figuras

Figura 1 – Género das crianças	5
Figura 2 – Idades das crianças	5
Figura 3 – Frequência das crianças na instituição	6
Figura 4 – Constituição do agregado familiar	6
Figura 5 – Número de irmãos	7
Figura 6 – Profissões das mães	7
Figura 7 – Profissões dos pais	8
Figura 8 – Planta da sala	10
Figura 9 – Cotação dos itens da subescala Espaço e Mobiliário	15
Figura 10 – Cotação dos itens da subescala Rotinas / Cuidados Pessoais	16
Figura 11 – Cotação dos itens da subescala Linguagem – Raciocínio	17
Figura 12 – Cotação dos itens da subescala Atividades	18
Figura 13 – Cotação dos itens da subescala Interação	19
Figura 14 – Cotação dos itens da subescala Estrutura do Programa	20
Figura 15 – Cotação dos itens da subescala Pais e Pessoal	21
Figura 16 – Valores médios das subescalas avaliadas	22
Figura 17 – Cartões de sílabas e imagens	40
Figura 18 – Ficha didática	40
Figura 19 – Lengalenga “Conhecem a Carlota?”	42
Figura 20 – Cartões de palavras	43
Figura 21 – Omissão da 1ª sílaba	44
Figura 22 – Omissão da última sílaba	44
Figura 23 – Ficha didática	45
Figura 24 – Identificação dos animais	46
Figura 25 – Completar a rima com a imagem do animal	47

Figura 26 – Rima completa	47
Figura 27 – Resultado final	48
Figura 28 – Imagens do Teatro de Sombras	67
Figura 29 – Teatro de Sombras	68
Figura 30 – Páginas do livro	69
Figura 31 – Resultado final	70
Figura 32 – Contagem dos pontos	73
Figura 33 – Cartões do jogo	73
Figura 34 – Resultado final	74
Figura 35 – Imagem pendurada ao pescoço	78
Figura 36 – Identificação do par	78
Figura 37 – Ficha didática	79
Figura 38 – Resultado final	79
Figura 39 – Jogo	81
Figura 40 – Identificação das letras	82
Figura 41 – Escrita da palavra toupeira	82

Índice de Quadros

Quadro 1 – Rotina diária	12
Quadro 2 – Calendarização das atividades	38

Índice de Apêndices

Apêndice A – Planificação “À procura de uma nova palavra”	59
Apêndice B – Letra inventada	60
Apêndice C – Planificação “Omissão de sílabas”	61
Apêndice D – Planificação “Vamos Rimar”	62
Apêndice E – Rima	64
Apêndice F – Atividade “As vogais”	66
Apêndice G – Atividade “Jogo das cartas”	71
Apêndice H – Atividade “Procura o par”	76
Apêndice I – Atividade “Bola de sílabas”	80
Apêndice J – Grelhas de observação / avaliação	83

1. Introdução

O presente relatório realizou-se no âmbito da unidade curricular Prática Supervisionada II, do primeiro ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e visa despertar a consciência fonológica em crianças de três e quatro anos de idade.

O título escolhido para este projeto é *Brincar com os sons das letras*. Esta problemática consubstancia-se na área temática linguagem oral e abordagem à escrita. No decorrer deste estágio, observei que o grupo de crianças em questão, identifica as letras do alfabeto português, mas não associa os sons das palavras e a articulação destes sons entre si. Deste modo, surge a importância em despertar a consciência fonológica para a aquisição de competências da leitura e da escrita.

As crianças não prestam atenção aos sons dos fonemas quando ouvem ou produzem a fala, elas acionam esses fonemas de forma automática, dando atenção ao significado e ao enunciado como um todo (Sim-Sim, 1998).

O grupo em questão “copia” o código escrito, por incentivo do adulto, mas não estabelece correlações com os sons das letras e não os identifica quando perguntado. Desde cedo, a linguagem escrita tem de marcar uma presença intencional e de interação na vida das crianças que lhes permita um acesso ao conhecimento e à construção do sentido da linguagem escrita. A criança tem de compreendê-la.

As atividades a implementar que permitirão às crianças desenvolverem a oralidade e a escrita de forma autónoma e independente, estabelecem os seguintes objetivos gerais: fomentar o diálogo, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e enriquecimento do vocabulário; despertar o interesse pela comunicação; explorar ludicamente a linguagem; possibilitar a familiarização com o código escrito; contactar com diferentes funções do código escrito; facilitar a apropriação da funcionalidade da escrita; desenvolver a percepção auditiva; desenvolver a consciência fonológica.

A leitura e a escrita deverão ter uma funcionalidade e uma vertente a especificar, a partir do momento em que as crianças demonstram interesse e vontade. O jardim de infância e a escola podem e devem desempenhar um importante papel ao nível da apropriação da funcionalidade da linguagem escrita e da leitura.

(...) é fundamental que as crianças tomem consciência de que a escrita representa uma

sucessão de unidades fonológicas, que existe correspondência entre essas unidades no uso oral e na respetiva representação escrita e que desenvolvem um conhecimento conceptual sobre o código usado, conhecendo-o de forma explícita e manipulando-o como um objeto (Paiva, 2009, p.30).

Este relatório tem como partes constituintes a caracterização da instituição, do grupo de crianças, a organização do ambiente educativo; a fundamentação teórica do tema a abordar; descrição e avaliação do plano de ação e, por fim, as reflexões finais.

2. Caracterização do Contexto Institucional

O presente capítulo contém a caracterização do contexto institucional, a caracterização do grupo de crianças, a caracterização da organização do ambiente educativo e, por último, a organização do ambiente educativo segundo a ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale Revised).

2.1. Caracterização da Instituição

A prática pedagógica foi realizada numa instituição particular situada no concelho de Vila Franca de Xira, inaugurada a 30 de setembro de 2006. O seu funcionamento teve início no dia 2 de outubro do mesmo ano. O colégio disponibiliza as valências de creche, jardim de infância e 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi-lhe concedida autonomia pedagógica no ano letivo 2013/2014.

A área circundante à instituição caracteriza-se como sendo de construção recente e estruturada, com urbanizações novas que aparentam uma boa qualidade estética e arquitetónica. É, ainda, uma zona rica em recursos físicos, humanos e culturais, com grandes potencialidades para a integração no quotidiano da sala.

Uma vez que esta freguesia funciona essencialmente como um dormitório, a população caracteriza-se por ser social, cultural e linguisticamente diversificada, com diferentes origens. Este contexto integra, assim, uma grande diversidade cultural.

Neste sentido, a instituição procura desenvolver um trabalho inclusivo, ou seja, integrar na instituição e nas salas de atividades aspetos da vida destas crianças.

O edifício desta instituição está organizado em quatro pisos (pisos dois, um, zero e menos um). No piso dois, encontra-se um recreio exterior da creche com equipamentos lúdicos (escorrega, triciclos, insufláveis, cesto de basquetebol) e uma sala de arrumos. No piso um - valência da creche - com três salas de berçário, uma copa, sala do pessoal, duas salas de um ano, três salas de dois anos, uma sala de motricidade, casa de banho do pessoal, casa de banho das crianças, uma sala de reuniões, duas despensas e uma sala de tratamento. No piso zero - valência jardim de infância, 1º Ciclo e receção - funcionam quatro salas de atividade (três, quatro, cinco anos e 1º Ciclo), três blocos sanitários - um para as crianças, um para adultos e um para pessoas portadoras de deficiência física, biblioteca, gabinete da direção e ainda uma sala polivalente que se

destina ao acolhimento e entrega das crianças e às atividades de enriquecimento curricular. O piso menos um está equipado com uma cozinha, um refeitório, espaço para festas, uma lavandaria, quatro salas de arrumos, um espaço com cacifos e três blocos sanitários – um para as crianças da creche, outro para as crianças do jardim de infância e 1º Ciclo e outro para os adultos.

Esta instituição tem, ainda, outro espaço exterior composto por: dois recreios com equipamentos lúdicos (escorregas, triciclos, balizas), por uma horta pedagógica (com legumes e fruta) e uma piscina.

Relativamente ao número de alunos, o colégio pode comportar até 189 crianças (dos três meses até aos nove anos de idade), a creche com uma oferta educativa até 98 crianças (24 em berçário e 74 em creche), o jardim-de-infância até 75 crianças e o 1º Ciclo com 25 crianças. No presente ano letivo existem 81 crianças a frequentar esta instituição: uma sala de berçário (oito crianças); uma sala de creche heterogénea (19 crianças); três salas de jardim-de-infância (48 crianças) e uma sala de 1º Ciclo (seis crianças).

O pessoal docente da instituição é composto por uma educadora em creche que acumula a função de diretora técnica, três educadoras em jardim-de-infância, sendo uma delas diretora pedagógica e uma professora. O pessoal não docente é constituído por cinco auxiliares de ação educativa (três em creche e duas no jardim de infância) e uma ajudante de cozinha. Tem, ainda, nos órgãos diretivos três diretores executivos.

Tendo em conta que a instituição se localiza nos arredores de Lisboa, tem um horário de funcionamento alargado, de modo a apoiar as necessidades das famílias. Tem como documento referencial o Regulamento Interno formado pelas normas de inscrição e admissão (vagas disponíveis, faixa etária), pelos direitos e deveres da instituição, dos pais ou encarregados de educação, pelo calendário para a educação pré-escolar e 1º Ciclo, pela avaliação no pré-escolar e 1º Ciclo, entre outros.

2.2. Caracterização do Grupo de Crianças

2.2.1. dados de estrutura.

O grupo é constituído por vinte crianças, com idades heterogéneas compreendidas entre os três e os quatro anos, no qual dez são do género feminino e dez do género masculino, como apresenta a Figura 1.

À data de dezembro de 2013, quatro crianças tinham três anos (nascidas em 2010) e 16 tinham quatro anos (nascidas em 2009), conforme a Figura 2.

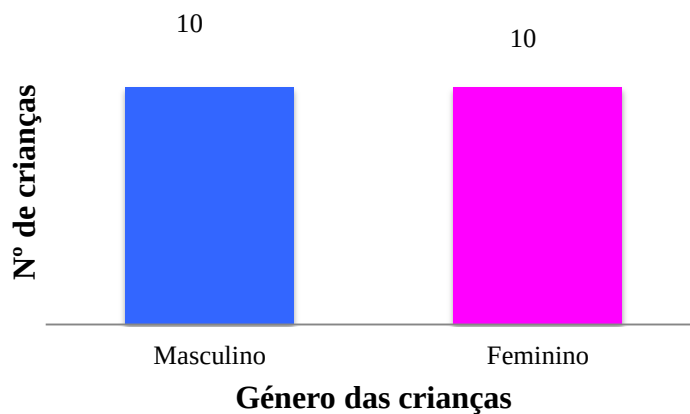


Figura 1 - Género das crianças

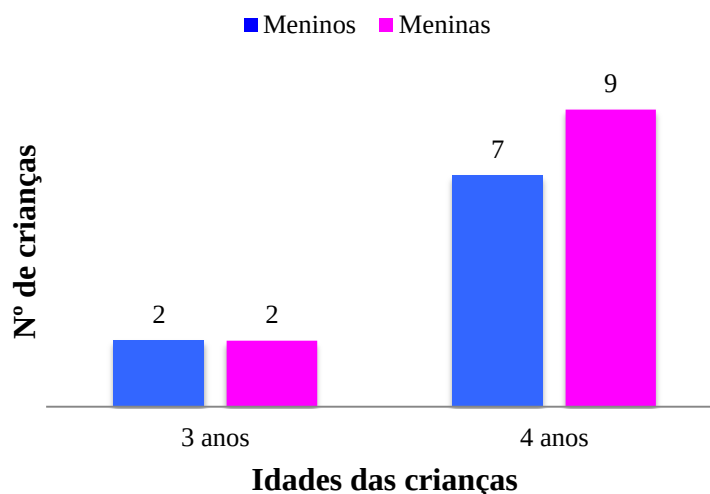


Figura 2 - Idades das crianças

Através do acesso ao projeto pedagógico de sala e às fichas de inscrição, obtive informações relacionadas com a nacionalidade das crianças, a frequência de jardim de infância, a constituição do agregado familiar e as profissões dos pais.

Quanto à nacionalidade, todas as vinte crianças têm nacionalidade portuguesa. Em relação ao tempo de percurso escolar, conforme representado na Figura 3, 16 crianças provêm da

creche, duas crianças frequentam pela 2ª vez o jardim de infância e duas frequentam-no pela 1ª vez.

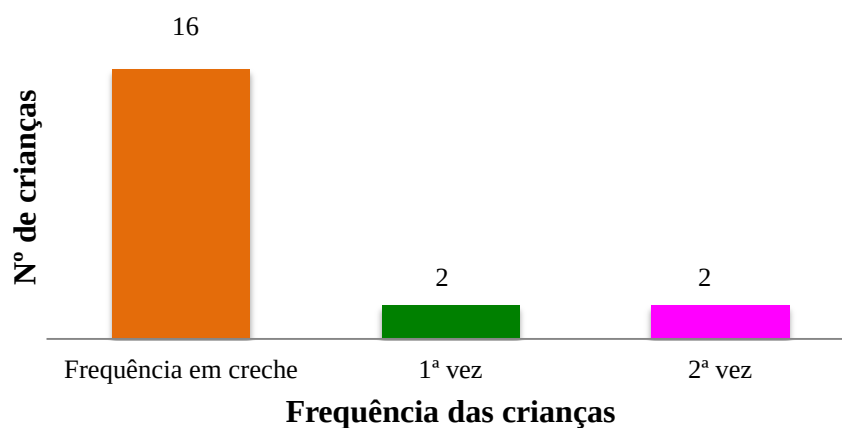


Figura 3 - Frequência das crianças na instituição

Relativamente ao agregado familiar das crianças, apresentado na Figura 4, existem dezasseis crianças com famílias nucleares e quatro monoparentais. Verifica-se que a maioria das crianças pertencem a famílias nucleares.

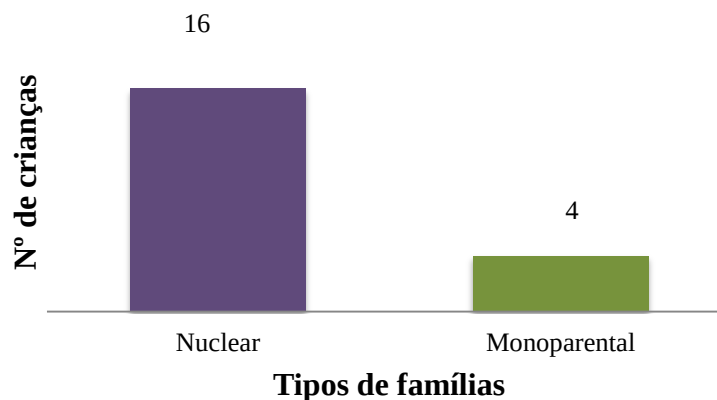


Figura 4 - Constituição do agregado familiar

Quanto ao número de irmãos, quinze não têm, quatro têm um irmão ou irmã e uma tem dois irmãos, conforme a Figura 5.

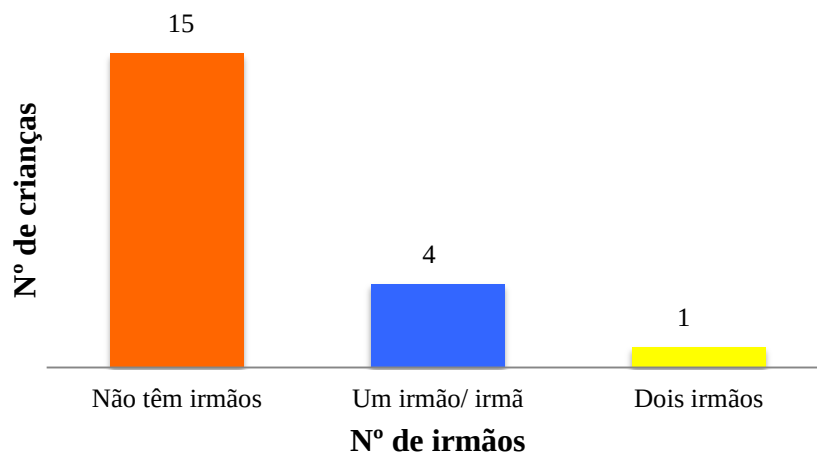


Figura 5 - Número de irmãos

Para concluir, e em relação à situação profissional dos pais das crianças, trinta estão empregados e apenas um se encontra desempregado. Deste modo, a Figura 6 apresenta a área profissional das mães e a Figura 7 a área profissional dos pais. Verifica-se que a maioria dos pais trabalham no sector terciário.

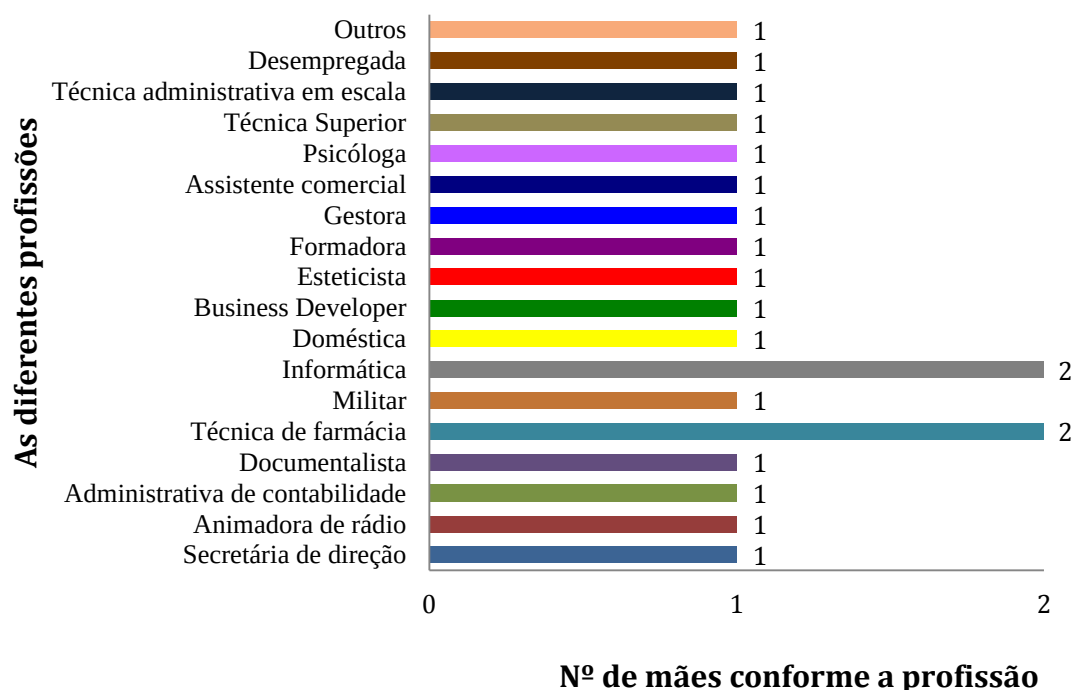


Figura 6 - Profissões das mães

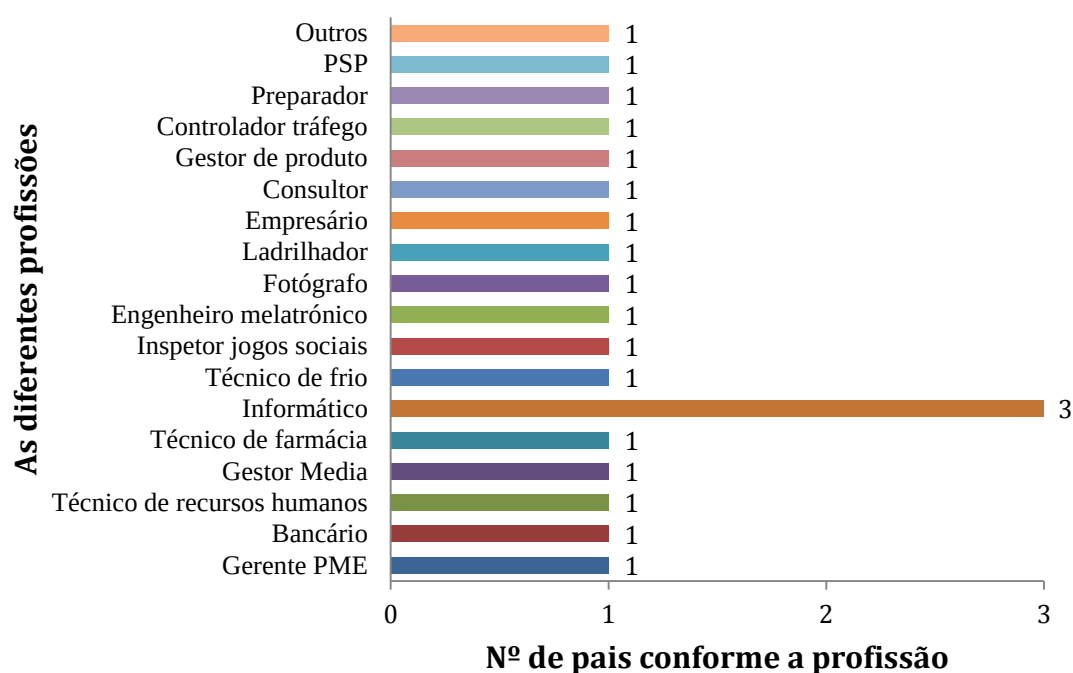


Figura 7 - Profissões dos pais

2.2.2. dados de dinâmica.

É, no geral, um grupo muito dinâmico, ativo, curioso, muito motivado e predisposto a adquirir novos conhecimentos e novas aprendizagens. A educadora cooperante incentiva a autonomia de todas as crianças. Demonstram uma preferência expressiva pela Área da Casinha, Garagem, Construções e Jogos, onde o jogo simbólico está presente e é importante para o desenvolvimento cognitivo e para o equilíbrio emocional. A maioria das crianças procura sempre atividades de mesa e tarefas com alguma responsabilidade.

Revelam um nível de interesse e curiosidade elevado, no que respeita às atividades propostas ou orientadas, a cada dia demonstram uma sensibilidade crescente às regras do grupo, tentando respeitá-las e de uma forma progressiva, usam palavras para emoções e sentimentos. No início do ano letivo, as crianças elaboraram as regras da sala, como por exemplo, “não devemos bater nos amigos”, “não devemos correr na sala”, “devemos arrumar a sala”, “devemos ajudar os amigos”. As crianças, no jogo livre, escolhem de forma autónoma as áreas de atividade, estão conscientes de que não devem estar mais do que quatro crianças na área da casinha, na área de garagem e nos jogos; nos legos apenas podem estar três crianças.

Quanto ao nível de aprendizagens, considero que é um grupo que está maioritariamente ao mesmo nível de competências, mesmo as crianças com três anos conseguem acompanhar

as de quatro anos. Uma das crianças não tem uma frequência constante e nota-se uma discrepância em relação aos colegas. Em suma, é um grupo participativo, motivado, autônomo que gosta de ajudar os adultos e os colegas.

2.3. Caracterização do Ambiente Educativo

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades... que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades...O ambiente de sala enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, ... de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento de atividades... (Zabalza, 1987, p. 120-121).

O espaço escolar deve ser um ambiente de aprendizagem e não apenas um local onde as crianças passam o dia. Cada espaço tem uma identidade própria, revelando que tipo de ensino-aprendizagem se desenvolve.

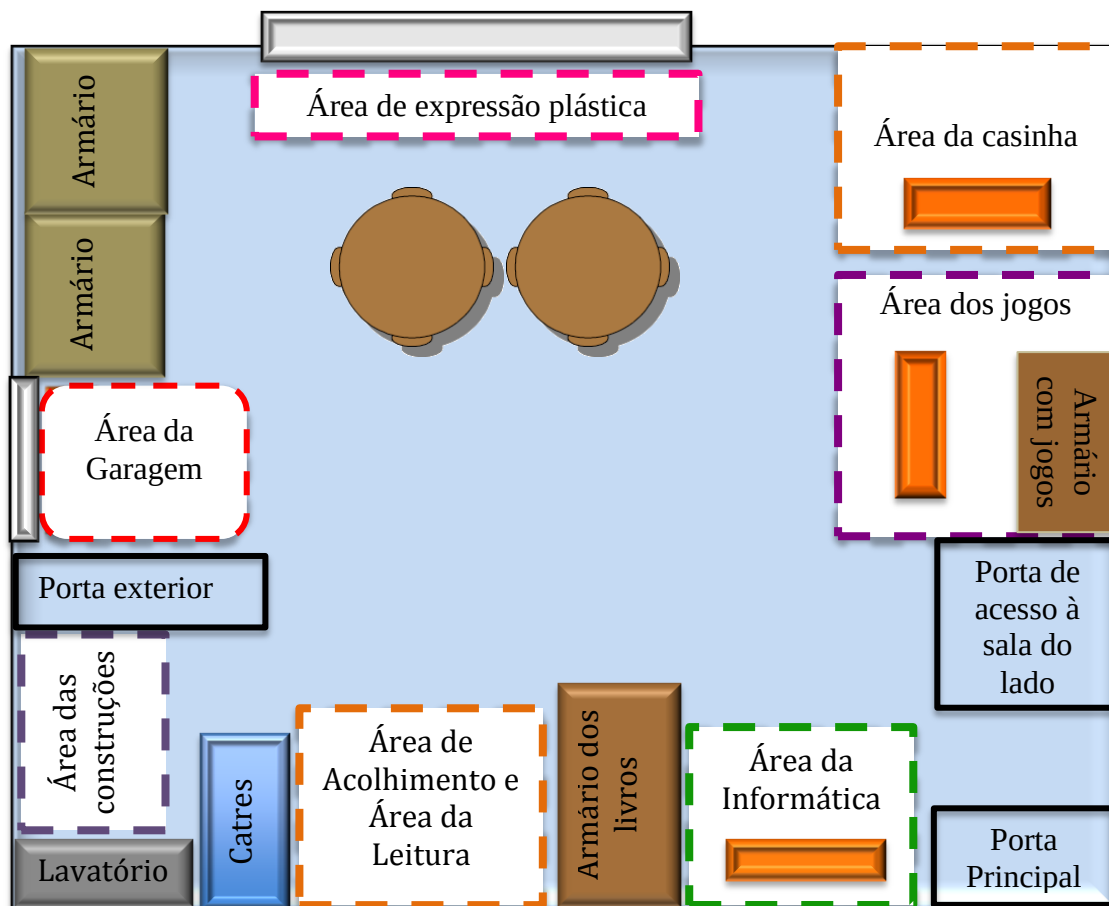
2.3.1. organização espacial.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o educador deve organizar o espaço de forma a facilitar aprendizagens significativas ao grupo de crianças. A forma como o equipamento e os materiais estão dispostos influenciam o que as crianças aprendem e fazem.

“A organização e a utilização do espaço são a expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (ME, 1997, p. 37).

A sala deste grupo é designada de sala amarela, as paredes estão pintadas dessa cor. O espaço, conforme a planta da sala (Figura 8) encontra-se organizado em diferentes áreas de atividade que possibilitam às crianças uma diversidade de opções.

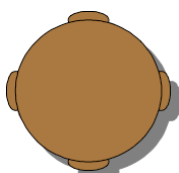
Figura 8 – Planta da sala



Legenda:

 Mesas de apoio

 Janelas

 Mesas

Verifica-se a existência de áreas muito estruturadas como a área da casinha, da garagem, de jogos, das construções e da expressão plástica, com áreas pouco estruturadas como a área da informática, da leitura e de acolhimento. As áreas encontram-se delimitadas por móveis (armários e mesas) e tapetes que identificam alguns espaços. A sala está equipada com material pedagógico adequado à faixa etária, por exemplo, jogos, livros, carros, computador, entre outros.

Algum mobiliário permite a transformação da sala, bem como a adaptação às necessidades do grupo em questão. Relativamente aos materiais, eles estão acessíveis às crianças, nomeadamente tesouras, canetas de feltro, lápis de cor, cola, folhas, entre outros, para que de forma autónoma os possam manusear.

A decoração da sala é realizada com a participação das crianças. Verifica-se a existência de *placards* para atividades de informática, de matemática, de escrita e de inglês. A parede da área de acolhimento é composta pelo mapa de presenças (cada criança escreveu o seu nome), mapa do tempo, mapa das tarefas (chefe do comboio, responsável pela arrumação da sala, do tempo e da distribuição das águas). Os trabalhos das crianças são expostos dentro da sala e também no corredor do jardim-de-infância.

A organização do espaço apresenta algumas lacunas, nomeadamente de um espaço de privacidade, de conforto e de elementos ilustrativos de diversidade étnica (bonecos de etnias diferentes).

2.3.2. organização temporal.

“A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvam em diversas actividades de resolução de problemas” (Hohmann e Weikart 2004, p. 224).

A distribuição do tempo letivo é conhecida das crianças, de modo a desenvolver competências de autonomia e a criar um ambiente mais seguro e no qual se sintam integradas. Na reunião de início do ano letivo, a educadora distribuiu aos pais a rotina diária da sala, para que deste modo conheçam a organização do tempo da sala e da instituição.

O grupo tem uma rotina diária definida afixada na porta da sala (Quadro 1) e a mesma pode ser flexível. As atividades letivas da manhã ocorrem após o acolhimento, as crianças entram na sala, sentam-se no tapete e cantam a música dos “Bons dias” em português e

depois em inglês; no mapa das presenças, e à vez, cada criança marca a sua presença com um círculo; é escolhida uma criança para marcar o tempo, é referida a data de forma coletiva; no fim, são selecionados os restantes responsáveis (chefe do comboio, distribuição das águas e chapéus e arrumação da sala). Ainda no tapete introduz-se a atividade desse dia.

Este período é ainda reservado para atividades mais orientadas pela educadora, que podem ser em pequeno ou em grande grupo, às quais se seguem atividades de escolha livre.

Quadro 1 – Rotina diária

Horário	Rotina
6:30/ 9:00	Acolhimento na sala polivalente
9:00 / 10:00	Início das atividades na respetiva sala (Canção do Bom Dia, mapa das presenças, mapa do tempo, mapa do responsável)
10:00 / 11:15	Atividades orientadas de grupo e individuais
11:15 / 11:30	Recreio
11:30 / 11:45	Higiene
11:45 / 12:30	Almoço
12:30 / 12:45	Higiene
13:00 / 15:30	Sesta
15:30 / 16:00	Higiene
16:30 / 16:30	Lanche
16:30 / 17:30	Atividades orientadas de grupo e individuais
17:30 / 18:30	Recreio
18:30	Higiene
18:30 / 19:30	Prolongamento de horário: sala polivalente (jogos, canções, histórias, televisão)

2.3.3. organização social.

As regras da sala estão afixadas na parede e foram elaboradas com a participação das crianças (desenharam). A construção das regras foi negociada entre a educadora e as crianças:

Não devemos

-  Bater nos amigos;
-  Estragar os brinquedos;
-  Fazer “malandrices”;
-  Atirar com os brinquedos;
-  Gritar na sala;
-  Correr na sala.

Devemos

-  Fazer o que a educadora X e a auxiliar Y dizem;
-  Dar beijinhos e abraços;
-  Ser *bonzinhos* para os amigos;
-  Partilhar os brinquedos;
-  Arrumar tudo;
-  Brincar com os amigos.

Estas regras promovem o respeito, a responsabilidade e a cooperação.

2.3.4. organização do ambiente educativo segundo a ECERS-R.

A análise do ambiente educativo foi realizada através da observação e dos dados recolhidos através do preenchimento da ECERS-R.

A ECERS-R é uma escala de avaliação do ambiente na educação de infância. Este instrumento é utilizado “na autoavaliação, na monitorização, na avaliação e melhoria dos programas ou na investigação” (Harms, Clifford e Cryer, 2008, p. 9). Esta escala foi criada para ser utilizada em contextos educativos com crianças entre os 2 anos e meio e os 5 anos. É composta por um total de 43 itens, organizados em sete subescalas: espaço e mobiliário; rotinas e cuidados pessoais; linguagem – raciocínio; atividades; interação; estrutura do programa; pais e pessoal. As cotações da ECERS-R são atribuídas numa escala de 1 a 7 pontos, em que 1 significa um contexto inadequado, 3 um contexto onde existem condições mínimas, 5 para a existência de boas condições e 7 aponta para a existência de excelentes condições.

Relativamente à subescala **Espaço e Mobiliário** (Figura 9), os oito itens foram avaliados com uma cotação média de 4,12 pontos.

O item *Espaço interior* está adequado à quantidade de adultos e de crianças tem luz natural suficiente que pode ser regulada consoante as necessidades, janelas espaçosas que permitem uma boa ventilação, por isso a pontuação é de 7. No item *mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem*, a cotação atribuída é de 6 pontos, o que significa que todo o mobiliário existente está adequado às necessidades do grupo. No que respeita à acessibilidade a todos os materiais, a sala apenas não dispõe de uma área de areia/água e cavalete. O *mobiliário para descanso e conforto* cotado com 1 ponto, porque a sala não tem animais de peluche por questões de alergias e bonecas de pano. Relativamente ao *arranjo da sala para atividades*, a cotação é de 6, o que significa que o espaço está organizado de forma a que as atividades não sejam interrompidas, bem como a existência de várias áreas de interesse de forma a possibilitar a autonomia na escolha e arrumação dos brinquedos. No item *Espaço de privacidade*, a cotação atribuída é de 1 ponto, pois a sala não tem uma área específica de privacidade, podendo a criança ser interrompida a qualquer momento. O item *exposição de material relacionado com a criança*, cotado em 4 pontos, sustenta que o material exposto não está ao nível das crianças, porque facilmente o danificam, observa-se que existem alguns materiais a este nível, no entanto são muito poucos. Por exemplo, “as regras da sala” elaboradas em grupo, não estão visíveis ao “olhar” das crianças. Em relação ao *Espaço para a motricidade global*, a instituição dispõe de materiais diversos como arcos, paus, túnel, entre outros, mas estão arrumados e apenas na expressão motora são utilizados, logo a cotação é de 4 pontos. Por fim, no que concerne ao item *Equipamento de motricidade global*, a cotação é de 6 pontos, pois os triciclos existentes só são utilizados no espaço exterior, e quando as crianças estão no recreio. Não são usados com o intuito de motricidade global.

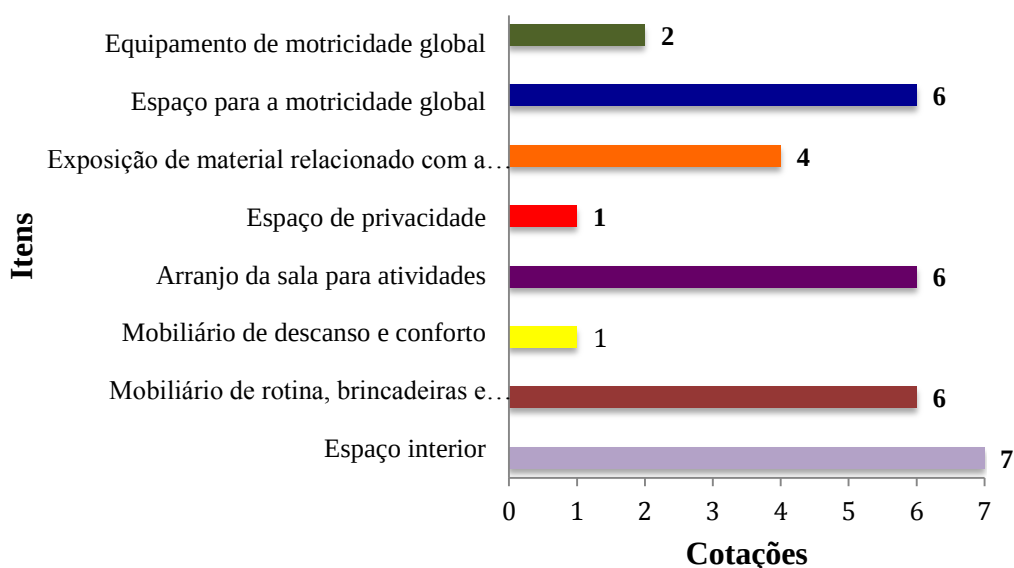


Figura 9 - Cotação dos itens da subescala Espaço e Mobiliário

Relativamente à subescala **Rotinas/ Cuidados Pessoais** (Figura 10), os seis itens que a constituem foram avaliados com uma pontuação média de 5,17 pontos. Dos seis itens, três foram avaliados com uma pontuação de 7 pontos. O item *Chegada/ Saída* foi cotado com 7 pontos, sendo que existe uma excelente interação entre a criança e o adulto. A criança é acolhida de forma serena, e em casos de choro, é dado apoio individualizado. Da mesma forma que a saída é agradável e o pessoal, tanto na chegada como na saída, partilha informações com os pais. Em relação ao item *Refeições/ Merendas*, este obteve 5 pontos, pois as crianças não colocam a mesa. Na chegada ao refeitório sentam-se, sendo o adulto a levar as refeições. O pessoal, por sua vez, não encoraja as conversas durante as refeições. No item *Sono/ Descanso* a pontuação é de 3 pontos, as crianças não ouvem música, de um modo geral, não costumam ter brinquedos e os catres estão próximos uns dos outros. No item *Uso de casa de banho/ Fraldas* cotado com 7 pontos, verificando-se excelentes condições sanitárias. Tendo em conta as necessidades individuais das crianças, são promovidas competências de autonomia e o tamanho dos lavatórios e dos vasos sanitários é o estipulado por lei, o tamanho é adequado à faixa etária. Relativamente ao item *Práticas de saúde* cotado com 7 pontos, tanto o pessoal como as crianças têm cuidados de higiene, como o lavar as mãos ou desinfetá-las (adultos) quando necessário. Apenas não existe a prática de lavagem dos dentes, mas o colégio tem uma parceria com uma clínica dentária e são organizados anualmente workshops sobre esta temática. O item *Práticas de segurança*

tem uma cotação de 2 pontos, apenas porque não existem procedimentos escritos de emergência.

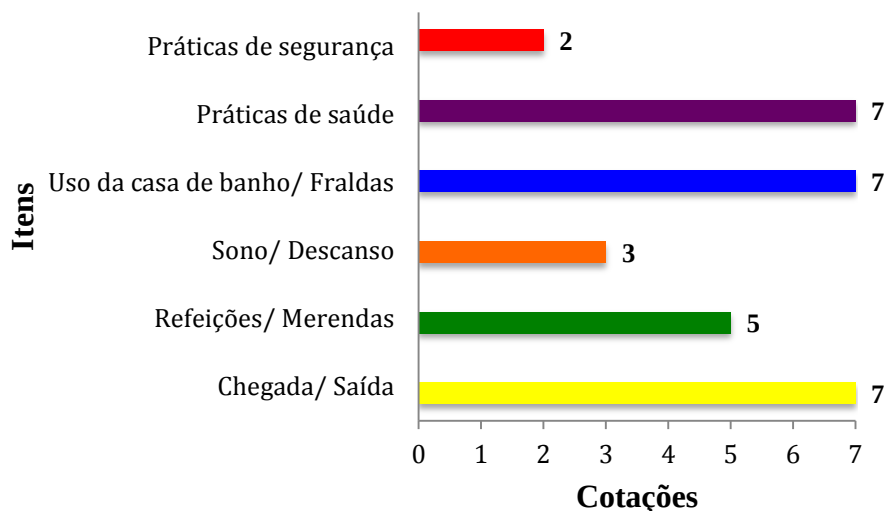


Figura 10 - Cotação dos itens da subescala Rotinas/ Cuidados Pessoais

Na terceira subescala, **Linguagem – Raciocínio** (Figura 11), os quatro itens que a compõem foram avaliados com uma pontuação média de 5, 25 pontos.

O item *Livros e imagens* foi cotado com 4 pontos, uma vez que na sala não existe uma vasta seleção de livros disponíveis para as crianças. Os livros estão organizados na “área da leitura” e o pessoal lê diariamente livros às crianças. Relativamente ao item *Encorajar as crianças a comunicar* a pontuação é de 3 pontos, apenas porque não existem materiais como pequenas figuras de animais, fantoches, entre outros. Os dois últimos itens *Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio* e *Uso informal da linguagem* foram cotados com 7 pontos, o pessoal encoraja as crianças a raciocinarem, a comunicarem no dia a dia, tendo conversas individuais com cada uma, estimulam-nas a darem respostas mais complexas e longas e acrescenta informação ao que a criança diz.

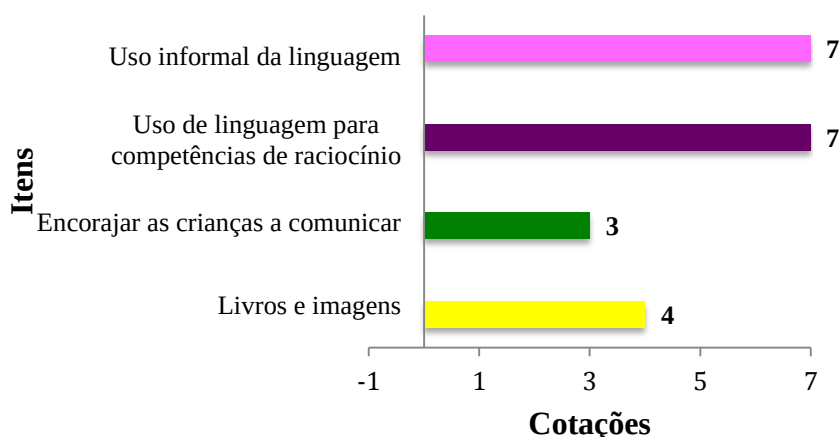


Figura 11 - Cotação dos itens da subescala Linguagem-Raciocínio

Na subescala **Atividades** (Figura 12), os dez itens obtiveram uma cotação média de 3,9 pontos.

Relativamente ao item *Motricidade fina* cotado com 5 pontos, verifica-se que não existe uma rotatividade de materiais, mas estes estão acessíveis e são adequados ao desenvolvimento das crianças. O item *Arte* foi cotado com uma pontuação de 7 pontos, pois a educadora propõe atividades de arte com materiais tridimensionais e, as crianças elaboram muitas vezes trabalhos como pintura e registos de passeios. No item *Música e Movimento* a cotação é de 2 pontos, os instrumentos musicais estão guardados na biblioteca, logo a sala não dispõe de instrumentos próprios. Relativamente ao item *Blocos* cotado com 5 pontos, visto a sala não dispor de blocos com tamanhos semelhantes e verifica-se que o espaço exterior não dispõe dos mesmos. Quanto ao item *Areia e Água* cotado com 1 ponto, na escola não existem brinquedos para atividades de areia e/ ou de água. O item *Jogo dramático* obteve 4 pontos, porque esta área está misturada com a área da casinha, as crianças apenas dispõem de uma caixa onde se guardam os materiais de disfarce. No item *Natureza/ Ciência* cotado com 1 ponto, não existem jogos e materiais que proporcionem o contacto com a natureza ou que proporcionem experiências de forma autónoma. Em relação ao item *Matemática/ Número* cotado com 4 pontos, verifica-se que os materiais de matemática não se encontram organizados por tipologia. Quanto ao item *Uso de televisão, vídeo, computadores* obteve 6 pontos, os materiais não incutem violência. O computador é usado para jogos didáticos, e não para explicação de uma atividade ou

preparação para as visitas de estudo. O último item *Promover a aceitação da diversidade* cotado com 4 pontos, a sala não tem bonecas de diferenças etnias, bem como vestuário étnico e utensílios de diferentes grupos culturais.

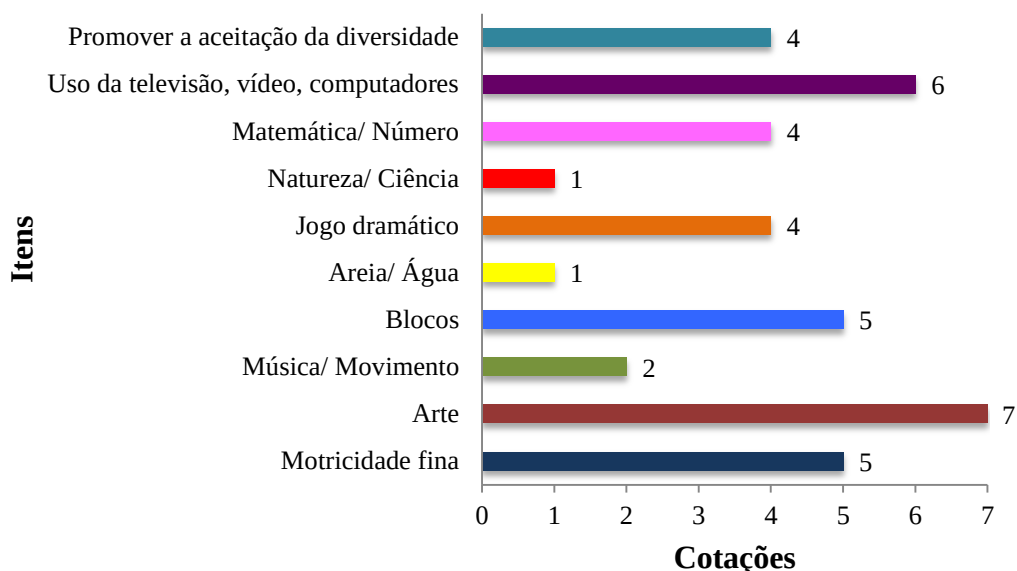


Figura 12 - Cotação dos itens da subescala Atividades

Quanto à subescala **Interação** (Figura 13), os cinco itens obtiveram uma cotação média de 6,8 pontos, o que significa que predominam excelentes condições. Quatro dos cinco itens foram cotados com a pontuação máxima (7 pontos). No item *Supervisão de atividades de motricidade fina* a cotação é de 6 pontos, uma vez que os triciclos não são utilizados com intencionalidade. Os restantes itens foram cotados com 7 pontos. No item *Supervisão geral das crianças*, o pessoal está atento a todo o grupo, tem sempre a intenção de promover a autonomia e independência na exploração dos materiais. No recreio, o pessoal supervisiona (de pé) e é distribuído por todo o espaço. Às crianças com dificuldades em utilizar algum equipamento é explicado como funciona e são ajudadas. Relativamente ao item *Disciplina*, a educadora tenta ajudar as crianças a resolver os problemas e conflitos. No item *Interações pessoal-crianças*, a educadora mostra respeito e encoraja a participação de forma agradável e prazerosa nas atividades. No item *Interações entre as crianças*, é encorajado o trabalho em grupo.

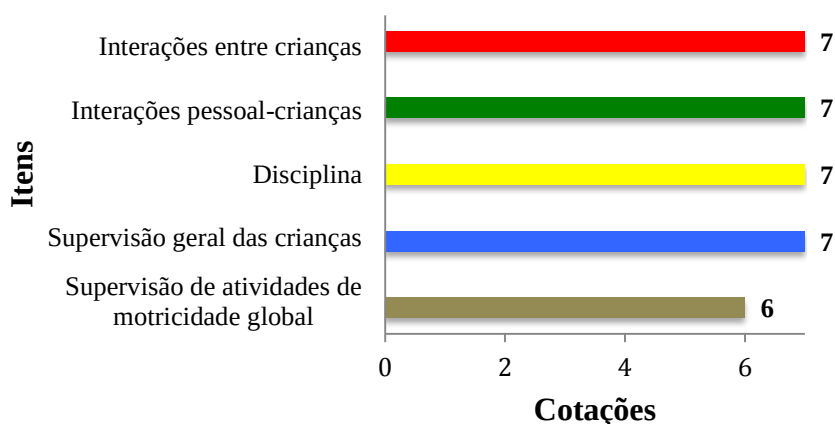


Figura 13 - Cotação dos itens da subescala Interação

Relativamente à subescala **Estrutura do programa** (Figura 14), os três itens avaliados obtiveram uma pontuação média de 7 pontos. Apenas o item *Condições para crianças com incapacidades* não foi avaliado, uma vez que não existem crianças nestas condições. Todos os outros itens foram cotados com 7 pontos (pontuação máxima).

Quanto ao item *Horário*, cada sala tem uma rotina conhecida pelas crianças, são realizadas alterações no horário de acordo com as suas necessidades e sempre que o tempo permite, brincam no exterior. No item *Jogo livre*, enquanto a educadora realiza uma atividade em pequeno grupo ou individual, as crianças escolhem as áreas de atividade de maior interesse para brincarem, os materiais encontram-se acessíveis às crianças, como por exemplo, folhas, canetas, lápis, cola, tesoura, podem escolher se preferem fazer um desenho, colagem ou recortes. Em relação ao item *Tempo de grupo*, a educadora proporciona oportunidades para as crianças fazerem parte de pequenos grupos escolhidos por elas e ajuda-as na execução das atividades seja em pequeno ou em grande grupo.

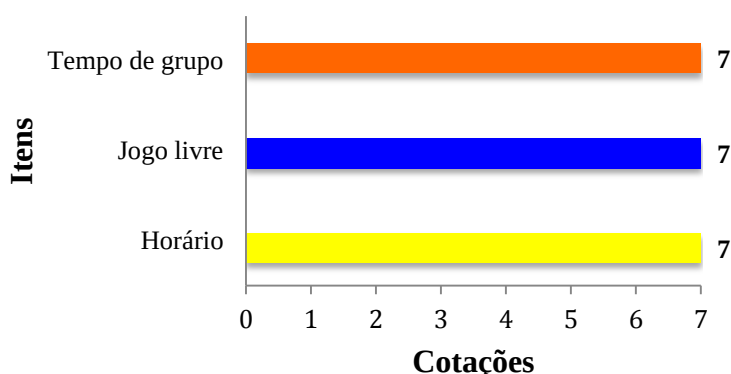


Figura 14 - Cotação dos itens da subescala Estrutura do Programa

Por fim, na subescala **Pais e Pessoal** (Figura 15), os seis itens foram avaliados com uma pontuação média de 5 pontos.

Relativamente ao item *Condições para as necessidades dos pais*, a cotação é de 5 pontos, que significa que os pais não participam na gestão, nas tomadas de decisões da escola. Entre o pessoal e os pais existe uma grande partilha de informação. Em relação ao item às *Condições para as necessidades individuais do pessoal*, cotado com 4 pontos, o pessoal não tem pausas de manhã ou de tarde, apenas durante o almoço, têm toda a liberdade de lanchar e comer, mas ao mesmo tempo das crianças. De resto, o pessoal tem casas de banho separadas das crianças e dispõe (o pessoal) de uma sala de reuniões e de cacifos para arrumarem os seus bens pessoais. O item *Condições para as necessidades profissionais do pessoal*, obteve 7 pontos, a instituição tem muito espaço de arrumação e mesmo nas salas existem armários de grandes dimensões. No item *Interação e cooperação do pessoal*, a cotação é de 7 pontos, verifica-se que na ficha individual de cada criança, assim como na cozinha, estão escritas as alergias das crianças. A instituição proporciona momentos de interação entre o pessoal, como por exemplo, almoços de Natal, entre outros. O item *Supervisão e avaliação do pessoal* foi cotado com 4 pontos, o que significa que existem reuniões periódicas apenas com as educadoras. Não se realiza a avaliação de desempenho do pessoal. As reuniões com todo o pessoal são organizadas quando existem falhas de vária natureza que precisam de ser discutidas. A supervisão do pessoal é realizada pelas diretoras técnica e pedagógica, bem como pela direção do colégio. O item *Oportunidades para o desenvolvimento profissional* obteve a cotação de 3 pontos, o que

manifesta a inexistência sistemática de ações de formação, bem como materiais ou recursos disponíveis no local.

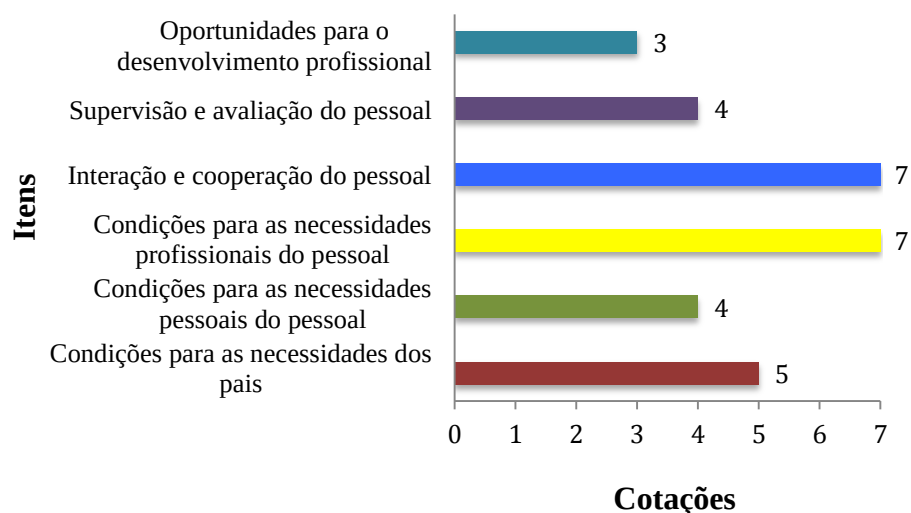


Figura 15 - Cotação dos itens da subescala Pais e Pessoal

A Figura 16 apresenta os valores médios das subescalas anteriormente avaliadas, com uma pontuação média de 4,98 pontos, o que significa que o ambiente educativo está adequado às necessidades do grupo, com boas condições pessoais e físicas.

Relativamente à subescala *Espaço e Mobiliário* com uma cotação média de 4,12 pontos, o que revela: uma ausência de espaço de privacidade, a criança pode ser interrompida a qualquer momento; grande parte do material exposto não está visível ao olhar da criança; o material de motricidade global está arrumado num lugar apropriado e é utilizado nos dias de expressão físico-motora. Em relação à subescala *Rotinas/ Cuidados Pessoais*, a cotação média atribuída é de 5,17 pontos, as crianças não ajudam a colocar a mesa, o adulto não incentiva diálogo entre as crianças nas horas de refeição e na hora de descanso, as crianças não ouvem música e não costumam ter brinquedos. Quanto à subescala *Linguagem – Raciocínio* com uma cotação média de 5,25 pontos, grande parte dos livros localizam-se na biblioteca da escola, na sala em questão, não existem figuras de animais, fantoches, entre outros. Na subescala *Atividades* com uma cotação média de 3,9 pontos, verifica-se uma ausência de: instrumentos musicais na sala; espaço de água/areia; materiais que proporcionem contacto com a natureza ou ciência. Relativamente à subescala *Interações* a cotação média atribuída é de 6,8 pontos, uma vez que os triciclos não são utilizados com intencionalidade educativa. Quanto à subescala *Estrutura do Programa*

com uma cotação média de 7 pontos, verifica-se que cada sala tem uma rotina conhecida pelo grupo, as crianças escolhem a área de atividade de maior interesse, por sua vez, a educadora elabora atividades individuais, a pares e em grande grupo. Na última subescala *Pais e Pessoal* com uma cotação média de 5 pontos. Os pais não participam nas tomadas de decisão da escola, toda a informação é transmitida aos pais seja pela auxiliar, educadora ou um membro da direção.

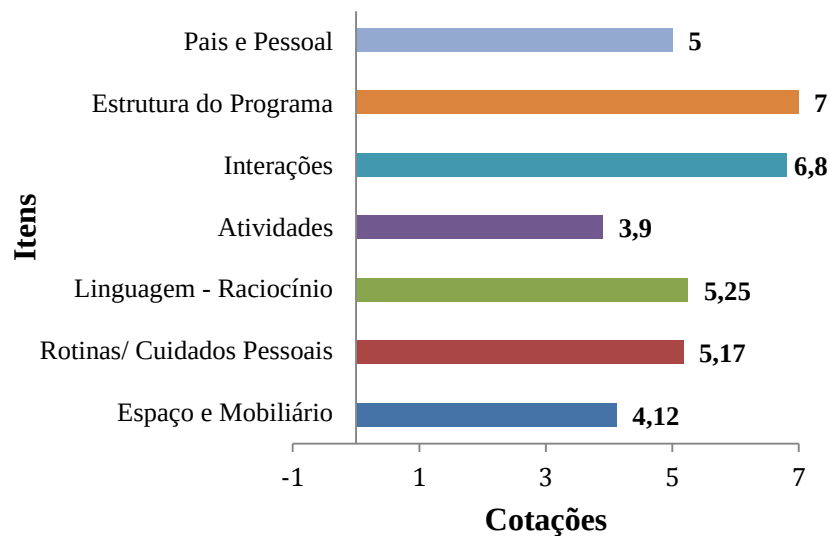


Figura 16 - Valores Médios das subescalas avaliadas

3. Enquadramento da Área Temática

Neste capítulo, enquadro a área temática sustentada por uma fundamentação teórica de diversos autores. Em relação aos temas apresentados, considero pertinentes para o trabalho desenvolvido: a importância da linguagem escrita e da linguagem oral; o conceito de consciência fonológica; o treino da consciência fonológica; o seu desenvolvimento e, por fim, a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita.

“Nós somos construtores de significados – todos e cada um de nós: crianças, pais e educadores. Tentar descobrir o significado, construir histórias e partilhá-las com outros, oralmente e por escrito é uma parte essencial do ser humano” (Gordon Wells, 1986, citado por Hohman & Weikart, 2004, p. 523).

3.1. A importância da linguagem oral e da linguagem escrita na educação Pré-Escolar

“Não se ‘ensina’ ou não se ‘aprende’ simplesmente a ler e a escrever. Aprende-se uma forma de linguagem, uma forma de interação, uma atividade, um trabalho simbólico” (Smolka, 1993, citado por Simões, 2000, p. 28).

Para Pereira (2002), além da leitura de histórias oferecer um ambiente oral linguisticamente rico, apresenta-se como a única via de captar os afetos das crianças pela leitura. Isto é, para além de ampliar o conhecimento do meio envolvente, a leitura de histórias possibilita, uma melhor interpretação dos factos e das ações, uma melhor elaboração de cenários, esquemas mentais, uma melhor organização e retenção da informação.

Quanto mais frequente for o contacto com situações de escrita de qualidade, maior será o seu interesse e desejo de aprender, daí a importância de uma boa seleção de materiais para o desenvolvimento das competências leitoras.

O sucesso do percurso educativo é influenciado de forma decisiva pela integração de competências ao nível da língua, nas suas vertentes da oralidade, da escrita e da leitura (Neves & Martins, 1994).

3.1.1. a linguagem oral na educação pré-escolar.

É importante estimular a criança a “ler” histórias para os colegas. Estas tarefas de retomada das histórias podem originar outras atividades como dramatizações, desenhos, entre outros (Simões, 2000).

A leitura não exige, apenas, o reconhecimento de palavras isoladas, mas também a compreensão do material lido, ou seja, a identificação de palavras é uma condição necessária, mas não suficiente, uma vez que a compreensão da leitura requer capacidades cognitivas, tais como: o reconhecimento e extração do significado das palavras impressas, a capacidade de realizar inferências, habilidades linguísticas gerais, habilidades de memória e conhecimento do mundo (Alegria, Leybaert & Mousty 1997).

Nesta perspectiva, Viana (2006) acrescenta que ler é compreender e reconhecer uma palavra escrita não é só saber pronunciá-la, mas saber o seu significado. Deste modo, pode-se referir que a compreensão do que é lido depende do nível de desenvolvimento da linguagem oral. Para que se tenha facilidade na leitura, é crucial possuir um bom desenvolvimento da linguagem oral, tanto ao nível compreensivo como expressivo, é fundamental ter consciência da relação entre linguagem oral e a linguagem escrita e dominar habilidades metalinguísticas ou de reflexão sobre as unidades da fala: palavras, sílabas e letras.

Todos reconhecemos que saber ler é uma condição indispensável ao sucesso individual, quer na vida escolar quer na vida profissional. Esta condição tem um papel preponderante na vida da comunidade, pois a utilização da linguagem escrita é imprescindível na vida quotidiana, tal como afirma Sim-Sim (1997).

A leitura constitui, assim, um projeto que deve ser contemplado nas aprendizagens das crianças desde os primeiros anos de vida. A descoberta, por parte da criança, da sua funcionalidade é um fator determinante no seu processo de aprendizagem. O ato de ler é percebido como uma tarefa essencialmente cognitiva. A criança, para aprender a ler, tem de perceber a sua natureza e a função do ato de ler, ou seja, tem de apresentar capacidades metacognitivas sobre os aspetos da aprendizagem da escrita e da leitura. (Downing, 1988).

É fundamental que a criança compreenda qual o sentido dessa mesma aprendizagem, o que só acontece quando a leitura e a escrita são realmente utilizadas para comunicar. As práticas culturais a que a criança tem acesso, influenciam o seu interesse e o sentido que dá à linguagem escrita. Ela constrói um projeto pessoal como leitora consoante as suas vivências e realidades. Mata (2008) salienta que a leitura de histórias é uma tarefa essencial não apenas para promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição do vocabulário, o desenvolvimento de estruturas cognitivas que fazem parte da seleção da informação e do acesso à compreensão, mas também, porque fomenta o desenvolvimento

de conceptualizações acerca da linguagem escrita, da compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de modos positivos face à leitura e às atividades a ela interligadas.

A literatura infantil serve, neste sentido, para reforçar os laços de desenvolvimento e as descobertas da criança. Elas aprendem desde cedo que a linguagem dos livros tem as suas próprias convenções e que as palavras podem criar mundos imaginários. A criança deve compreender para que servem a leitura e a escrita, observando e experimentando situações onde os atos de ler e escrever tenham objectivos explícitos e sejam significativos (Santos, 2007).

As histórias infantis desenvolvem a linguagem das crianças, cativando-as pelo prazer de ouvir o outro, pela entoação e sonoridade da voz do narrador, pela ampliação do vocabulário, medindo a compreensão de conceito necessário ao reconhecimento da importância e valorização da cultura escrita nos diferentes portadores e suportes de textos.

É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias. Escutá-las faz parte do início da aprendizagem para os formar enquanto leitores. Ser leitor é seguir um caminho infinito de compreensão e descoberta do mundo. Tal como afirma Mata (2006), as crianças apercebem-se de um conjunto de atitudes e procedimentos (acompanhar um texto com uma emissão oral, entoação, olhar o livro ou texto) que começam a associar às condutas de um leitor. Uma vez que a emergência destes comportamentos é fundamental, o educador deve ler-lhes, servir de modelo, dar-lhes espaço na sua tentativa de leitura, de imitarem a escrita. Ou seja, proporcionar às crianças situações para que experienciem estratégias e se sintam como verdadeiros leitores.

Ao ouvir uma história, a criança projeta-se, momentaneamente, nos personagens e entra dentro do mundo da fantasia, vivenciando um contacto mais chegado com os seus sentimentos e elabora os seus conflitos e emoções. Desta forma, a criança cresce e desenvolve-se, tanto na percepção do espaço e do tempo como no seu vocabulário.

A leitura promove o desenvolvimento da imaginação, dos sentimentos, das emoções, das expressões e do movimento através de uma aprendizagem prazerosa. Por isso, ler não deve ser apenas a decifração de palavras, mas um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto.

...permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e clássica à leitura e à escrita, mas, sim, uma abordagem à

emergência da linguagem escrita. Esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente (M.E., 1997, p. 65-66).

Para Martins (1994), para que as crianças aprendam a ler é preciso que descubram as intenções comunicativas da escrita e a forma como um determinado sistema de escrita codifica a linguagem oral.

3.1.2. a linguagem escrita na educação pré-escolar.

Antes de formalmente ensinada, a maioria das crianças descobre a linguagem escrita, no entanto, tem de existir um ensino explícito e sistematizado de quem ensina e vontade consciente de aprender por parte das crianças para que tenham vontade de ler.

O conhecimento explícito da língua é uma pré-condição para o sucesso da aprendizagem de grupos formais (discursos institucionais com uma certa formalidade, como uma entrevista, uma conferência) e do oral, na aprendizagem da leitura e da escrita. Ou seja, ser um falante proficiente em contextos formais, ser um leitor espontâneo e um escritor experiente “implicam formas de apreensão do conhecimento que mobilizam um conjunto de processos cognitivos que conduzem à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicação de regras, estratégias e técnicas que terão de ser objeto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p. 28).

Para algumas crianças ler e escrever serve para se inserirem na sociedade ou para se identificarem com os adultos, completamente dissociada do prazer. Para outras, é uma ponte para se inserirem na escola e corresponderem às expectativas dos pais e educadores/professores (Fernandes, 2003).

Segundo Sim-Sim (2008), o educador deve proporcionar às crianças o interesse pela leitura de histórias, a familiaridade com a escrita através do manuseamento quotidiano com os livros, revistas e audição de histórias, sejam estas sobre a natureza, fantoches, animais, tradicionais, poemas, entre outros.

“É necessário, em todas as idades contextualizar as aprendizagens em situações reais e significativas para as crianças, explorar diferentes funções da leitura e da escrita, promover a reflexão e a utilização de múltiplas formas de escrita e de múltiplos tipos de leitura” (Mata, 2006, p. 70).

A criança quando aprende a escrever passa por três fases diferenciadas: a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização. Na primeira fase, a criança necessita perceber para que serve ler e escrever. A fase de domínio refere-se ao aperfeiçoamento e ao treino da escrita. Na fase de automatização, a criança já tem capacidade para manipular as estratégias da escrita, tal como referenciado por Martins e Niza (1998).

O docente funciona como adulto-mediador, com o dever de potencializar nas crianças a emergência literária, de modo, a que possam compreender e descobrir as funções da escrita. Aquilo que é escrito serve para ser lido. De acordo com as Orientações Curriculares (1997), a forma como o educador lê para as crianças e usa os diversos tipos de texto, são exemplos de como e para que serve ler. As crianças devem sentir-se motivadas com o ato de ler para que desenvolvam o seu próprio projeto de leitor que se revela “pelo modo como as crianças dão sentido à aprendizagem da leitura e da escrita” (Mata, 2008, p.16).

Mata (2008) acredita que as crianças poderão ver facilitado o processo de aprendizagem da escrita se conseguirem atribuir funcionalidade à linguagem escrita, se conseguirem compreender o seu uso e utilidade (histórias, cartas, revistas, legendas dos filmes) e ter consciência dos benefícios que dela se possam tirar.

Os conhecimentos e competências de literacia que as crianças apresentam à entrada para a escolaridade básica são adquiridos através de experiências precoces, no contexto da família e no contexto do jardim-de-infância, sendo comumente aceite na literatura a grande influência destes contextos na promoção destas competências (Leal, Peixoto, Silva & Cadima, 2006, pág. 2).

Neste sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser um processo contínuo.

Para Sim-Sim (1998), o desenvolvimento da linguagem oral consubstancia-se com a aprendizagem da leitura e da escrita e a compreensão de ambas as vertentes da língua (oral e escrita) é fundamental para a assimilação e domínio da maioria dos conteúdos disciplinares que integram o currículo dos alunos.

A linguagem representa um papel fundamental na interação do ser humano com o meio e subsequente formação de relações. A linguagem também permite ao indivíduo estruturar o seu pensamento, expressar o que sente e conhece e, particularmente, comunicar com o mundo e com as pessoas que o rodeiam. Para Sim-Sim (1998), é pela linguagem que se recebe, se transporta e se armazena informação, usando-a para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento.

3.2. O Conceito de Consciência Fonológica

Quando aprende a falar, a criança não tem consciência de que as palavras são formadas por uma sequência de sons.

A consciência fonológica é a capacidade da criança para compreender e refletir sobre a estrutura sonora da língua, ou seja, para manipular, combinar, suprimir de forma consciente os elementos sonoros das palavras, como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que formam as palavras.

Sim-Sim (2006) salienta que, quando a criança inicia o domínio da linguagem oral começa, também a dar atenção ao significado e não ao som das palavras, mas à medida que vai crescendo o seu domínio linguístico também vai aumentando e começa a reconhecer que as palavras são constituídas por sons susceptíveis de serem isolados e manipulados. A esta habilidade de perceber os sons independentemente dos seus significados dá o nome de consciência fonológica. Esta desenvolve-se gradualmente, à medida que a criança reconhece palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis. A consciência fonológica, também é definida como a capacidade de identificar, isolar, manipular e dividir os elementos fonológicos da língua (Nascimento e Knobel, 2009).

Desta forma, a consciência fonológica envolve a capacidade, de forma voluntária, de prestar atenção aos sons da fala e não à interpretação do enunciado. A criança inicia o conhecimento desta consciência quando reconhece e analisa as unidades de som.

Alguns autores defendem que a consciência fonológica é a consciência da estrutura sonora da linguagem e pode ser dividida em dois níveis: a consciência suprafonémica - que se refere à consciência das sílabas, rimas, aliteraões e palavras; e a consciência fonémica - que se refere à consciência de que a língua é composta por pequenos fonemas (Adams, Foorman, Lundeberg & Beller, 2006; Capovilla, Dias & Montiel, 2007).

A consciência fonológica compreende a consciência de fonemas, mas também de unidades maiores, como as rimas e as sílabas, ou seja, a língua falada pode ser segmentada em unidades diferenciadas; as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas; essas sílabas podem repetir-se em diversas palavras (Machado, 2010).

3.3. Desenvolvimento da Consciência Fonológica

As crianças necessitam de entender que os sons associados às letras são os sons da fala. O desenvolvimento da consciência fonológica é gradual e pressupõe a utilização de processos linguísticos que se interligam com o desenvolvimento cognitivo.

Freitas, Alves e Costa (2007) defendem que a consciência fonológica se divide em três tipos: a consciência silábica, quando a criança isola as sílabas; a consciência intrassilábica, ocorre quando a criança segrega unidades dentro da sílaba; e a consciência fonêmica quando a criança separa os sons da fala.

Os estudos efetuados sobre este tema são unânimes quando referem que o nível mais complexo da consciência fonológica e a última capacidade a emergir é a consciência fonêmica, uma vez que esta consciência refere-se a uma representação abstrata dos sons (Freitas, 2004; Sim-Sim, 1998). Deste modo, a ordem de desenvolvimento a seguir, apresenta-se da seguinte forma: palavra- sílaba-constituente silábico- fonema.

Na consciência da palavra, a criança segmenta a frase em palavras, percebendo a relação existente entre elas, organizando-as numa sequência com sentido. Relativamente, à consciência silábica, a criança decompõe as sílabas formando uma nova palavra. O constituinte silábico é a capacidade em isolar unidades dentro da sílaba (consciência intrassilábica). A sílaba é organizada por constituintes silábicos organizados de forma hierárquica: o ataque (componente silábico composto por consoantes) e a rima (elemento silábico formado pelo núcleo e a coda). O ataque pode ser composto por uma consoante (ataque simples), por uma combinação de consoantes no início da sílaba (ataque complexo) ou encontrar-se vazio (ataque vazio). A rima contém um núcleo formado por uma ou mais vogais e uma coda composta por uma ou várias consoantes à direita (Duarte, 2000).

A consciência fonêmica desenvolve-se de forma mais lenta, uma vez que retrata unidades sonoras muito pequenas (os fonemas). Estes são representações abstratas dos sons que podem variar consoante o contexto (Silva, 2003).

A consciência fonológica requer “capacidade de distanciamento consciente dos enunciados verbais, patentes nos processos mnésicos e cognitivos.” Os processos acima descritos refletem níveis de “reconstrução, de segmentação, de identificação, e de manipulação fonológica” (Sim-Sim, 2006, p. 67). A reconstrução fonológica é a “capacidade de

reconstruir uma cadeia fónica numa unidade maior”. A segmentação fonológica é a “análise e separação em unidades maiores de um enunciado ouvido.” A identificação fonológica contempla “processos de detecção de sons idênticos, bem como a capacidade de prestar atenção a sons diferentes.” A manipulação fonológica apesar de coadunar competências anteriormente referidas, retrata a “capacidade de explicitação e controle de análise das unidades fónica” (Sim-Sim p.67).

3.4. Como Treinar a Consciência Fonológica

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007), o treino da consciência fonológica principia-se por uma fase de descoberta do mundo sonoro, designada de fase de consciência auditiva com a finalidade de desenvolver capacidades de audição, discriminação e memorização de sequências de sons. A seguir, ocorre a fase de exploração e conhecimento relacionada com a fala e, por fim, a capacidade de manipular as unidades linguísticas relacionadas com a consciência fonológica. De forma a estimular os canais sensoriais da criança, esse treino deve ser realizado por pistas auditivas, visuais e tácteis. Em primeiro lugar, as crianças aprendem a discriminar os sons do meio, de seguida, relacionam os sons onomatopaicos com os sons da fala. Por último, aprendem a discriminar as características específicas de cada grupo de som.

De acordo com Sim-Sim (1998, p. 226), “perante um enunciado ouvido, rapidamente isolamos as palavras que o integram, com mais morosidade as sílabas e ainda mais vagarosamente os fonemas.”

O treino da consciência fonológica é um processo gradual, com uma complexidade crescente, parte do geral para o particular. “A sistematicidade e a consciência constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e para o desenvolvimento da consciência fonológica” (Freitas, Alves e Costa, 2007, p.31).

3.5. Consciência Fonológica e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita

A aprendizagem da leitura num determinado procedimento de escrita, presume a capacidade de pensar na fala de forma explícita e consciente de que ela é composta por unidades fonológicas que correspondem ao que é representado no código escrito. Ou seja, a criança para aprender a ler, tem que ter a consciência da língua até ao nível dos fonemas, presumindo que as letras do alfabeto representam fonemas, só assim compreenderá o alfabeto (Alegria, 1995).

Para Sim-Sim (1998), a aprendizagem da leitura ocorre antes de um ensino formal da leitura e da escrita através do desenvolvimento da compreensão antecipada sobre as interpretações e características da leitura. É um processo que implica o envolvimento de aquisições como: a identificação do alfabeto; o conhecimento de sons iniciais e finais das palavras; a capacidade para reconhecer palavras semelhantes; o ritmo das palavras.

De acordo com Martins (1994, p.92), existe uma reciprocidade entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita:

a aprendizagem da leitura de uma língua alfabética pressupõe a ativação de capacidades fonológicas já presentes. Estas constituem um elemento facilitador da aprendizagem da leitura e por sua vez desenvolvem-se a partir dessa mesma aprendizagem.

Freitas (2004) refere que existem investigadores que utilizam os termos consciência fonológica e consciência fonémica como sinônimos. A autora define a consciência fonológica como algo mais amplo que envolve a manipulação de sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas, enquanto que a consciência fonémica está integrada nas capacidades meta fonológicas, sendo a habilidade de identificar e manipular fonemas.

O problema maior que se apresenta às crianças no início da alfabetização é o da fragmentação da fala em elementos e a compreensão da relação entre esses elementos da fala e os elementos da escrita alfabética, tal como referenciado por Byrne (1996).

Bryant e Goswami (citados por Cardoso-Martins, 1996, p. 7) consideram que “a descoberta de uma relação entre a consciência fonológica, isto é, a consciência dos sons que compõem a fala e a aprendizagem da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética tem sido descrita como “um dos grandes sucessos da psicologia moderna.”

O conhecimento espontâneo que a criança possui sobre a linguagem constitui a base sobre a qual “poderão ir se desenvolvendo outras formas de consciência metalinguística, mais deliberadas e controladas, que possibilitarão o acesso a um melhor conhecimento da estrutura da linguagem e do seu sistema de representação alfabético” (Garton e Pratt citados por Solé, 2008, p. 53). Esses autores afirmam também que o domínio crescente da linguagem escrita promove o desenvolvimento da consciência metalinguística que, por sua vez, é necessário para a competência na leitura e na escrita.

Concordando com esses autores Solé (2008, p. 53) afirma que “consciência metalinguística e alfabetização estão intimamente relacionadas e podemos dizer que cada uma delas se beneficia com a outra no processo de aprendizagem”, considerando que o sistema da

língua escrita exige a capacidade de decodificar, que pressupõe prestar atenção e refletir de forma deliberada e consciente sobre a linguagem (os sons, palavras, representação gráfica). Portanto, para essa autora codificar, supõe estabelecer correspondências entre os sons da língua e sua representação gráfica convencional.

A consciência fonológica precisa de ser trabalhada na sala de aula, auxiliando na aprendizagem e partindo das dúvidas das crianças. É fundamental que o treino desta habilidade metalinguística seja gradual e os profissionais da educação devem promover atividades orais que permitam às crianças compreender a relação entre oralidade e escrita.

As orientações curriculares para o ensino no pré-escolar explicitam a importância da utilização das lengalengas e outros jogos de língua (trava línguas, adivinhas, rimas) como forma de exploração do caráter lúdico da linguagem. No jardim de infância (e não só), estes componentes da tradição cultural portuguesa são recursos que, além de criarem prazer na descoberta da linguagem pela forma como a criança lida com as palavras, também promovem a sensibilização estética.

Também Viana (2006) defende a utilização dos jogos de língua como meio de potencializar o desenvolvimento da linguagem e da consciência fonológica, sendo esta última a variável mais importante ao nível das competências metalinguísticas. Segundo a autora, os textos rimados permitem trabalhar diversas competências ao nível do vocabulário, memória auditiva, consciência fonológica, entre outras.

Na educação pré-escolar, a atuação das crianças na realização de determinadas atividades que envolvem capacidades de natureza fonológica e meta fonológica (rimas, repetições e aliteraões) proporciona um maior sucesso na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita (Goswami & Bryant, 1990; Guimarães, 2003). Também para Capovilla & Capovilla (2003) a realização de tarefas desta natureza são fundamentais para os alunos superarem as dificuldades da escrita.

Os ambientes de aprendizagem devem ser promotores de apropriação da escrita. As crianças vão-se apropriando das características e convenções da escrita em ambientes de aprendizagem ricos em oportunidades de escrita que promovem a sua exploração e contacto (Mata 2008).

Schneider, Kuspert, Roth, Visé & Marx (1997, p. 137) salientam que “ há muita razão para acreditar que a integração no treinamento da consciência fonológica com a instrução das relações letra-som, ou mais amplamente com instrução de leitura baseada na fonologia deve ser mais eficaz do que ensinando cada um desses componentes isoladamente.”

Os pesquisadores Adams et al. (2006) referem que as correspondências entre letras e fonemas nas palavras a serem exploradas seja simples e direta, propõem iniciar com as letras que têm correspondência direta letra/fonema “p, b, f, v, t, m, n, l (as últimas três no início da sílaba) e as vogais “a, e, i, o, u.”

4. Descrição e Avaliação do Plano de Ação

4.1. Apresentação e Justificação do Plano de Ação

O plano de ação trata-se de um estudo de investigação da própria prática baseado num trabalho de projeto. Do projeto emergem sete atividades que representam as temáticas a abordar: linguagem oral, consciência fonológica e abordagem à escrita. Tal como referido (ponto 1), as crianças apenas escrevem segundo um modelo imposto pelo adulto, identificam as letras, mas não articulam os sons entre si. Deste modo, o plano de ação tem como objetivos: desenvolver a consciência fonológica e a perceção auditiva; explorar ludicamente a linguagem; facilitar a apropriação da funcionalidade da escrita. A escolha do tema surgiu para que através de jogos de linguagem, as crianças comesçassem a tomar consciência das regras fonológicas (sons da fala) de forma a emergir competências de leitura e de escrita de forma autónoma.

Segundo Ponte (2000), a investigação divide-se em quatro momentos: a formulação das questões do estudo ou do problema; a recolha de dados que contribuam para responder a esse problema; a interpretação da informação retirada com o objetivo de extrair conclusões; a divulgação dos resultados e, por fim, as conclusões obtidas.

Relativamente à formulação do problema, as questões levantadas devem ser do interesse do professor e apresentadas de forma clara e concisa, só deste modo ele se envolverá no processo de investigação. Em relação à técnica de recolha de dados, podem ser de natureza qualitativa e quantitativa. A primeira é uma abordagem descritiva, realizada a partir da observação (com o apoio de grelhas), entrevista (guião) e análise documental (recolha de documentos orientadores). A recolha de dados de natureza quantitativa refere-se a uma abordagem experimental (testa-se teorias), realizada a partir de dados estatísticos, inquéritos e testes.

O investigador deve assumir um papel distanciador, tanto possível, de modo, a manter uma conceção daquilo que é ou não importante para proceder a uma reflexão sobre toda a investigação.

De acordo com Ponte (2002), o professor depara-se muitas das vezes com situações problemáticas, estas são analisadas tendo por base a sua experiência profissional. Deste modo, o objetivo do professor é estimular e motivar os alunos, reformular formas de

trabalho, fazendo com que os alunos obtenham bons resultados. O docente deve sustentar a sua metodologia argumentando as atividades propostas. Essas atividades surgem como investigativas, fundamentadas e questionantes.

Para Isabel Alarcão (2001) citada por Ponte (2000, p. 2):

Realmente não posso conhecer um professor que não se questione sobre as razões adjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

Esta prática tem sido defendida por alguns autores como contributo para o esclarecimento e para a conceção de um novo modelo de ensino. Este modelo emerge em métodos de trabalho próprios, a partir dos quais, o professor tem uma atitude crítica sobre o ensino/aprendizagem, provocando um reajustamento nas metodologias a utilizar. Para Ponte (2000), a natureza das questões enunciadas delimita a essência do objeto de estudo e dos dados a recolher.

4.1.2. planificação em teia.

Para planificar o trabalho a realizar, recorreu-se a uma planificação em teia. De seguida, apresenta-se essa planificação onde estão inseridas as áreas de conteúdo exploradas e as atividades desenvolvidas em contexto pré-escolar:

1ª Atividade – As vogais (Apêndice F)

2ª Atividade – Jogo das cartas (Apêndice G)

3ª Atividade – Procura o par (Apêndice H)

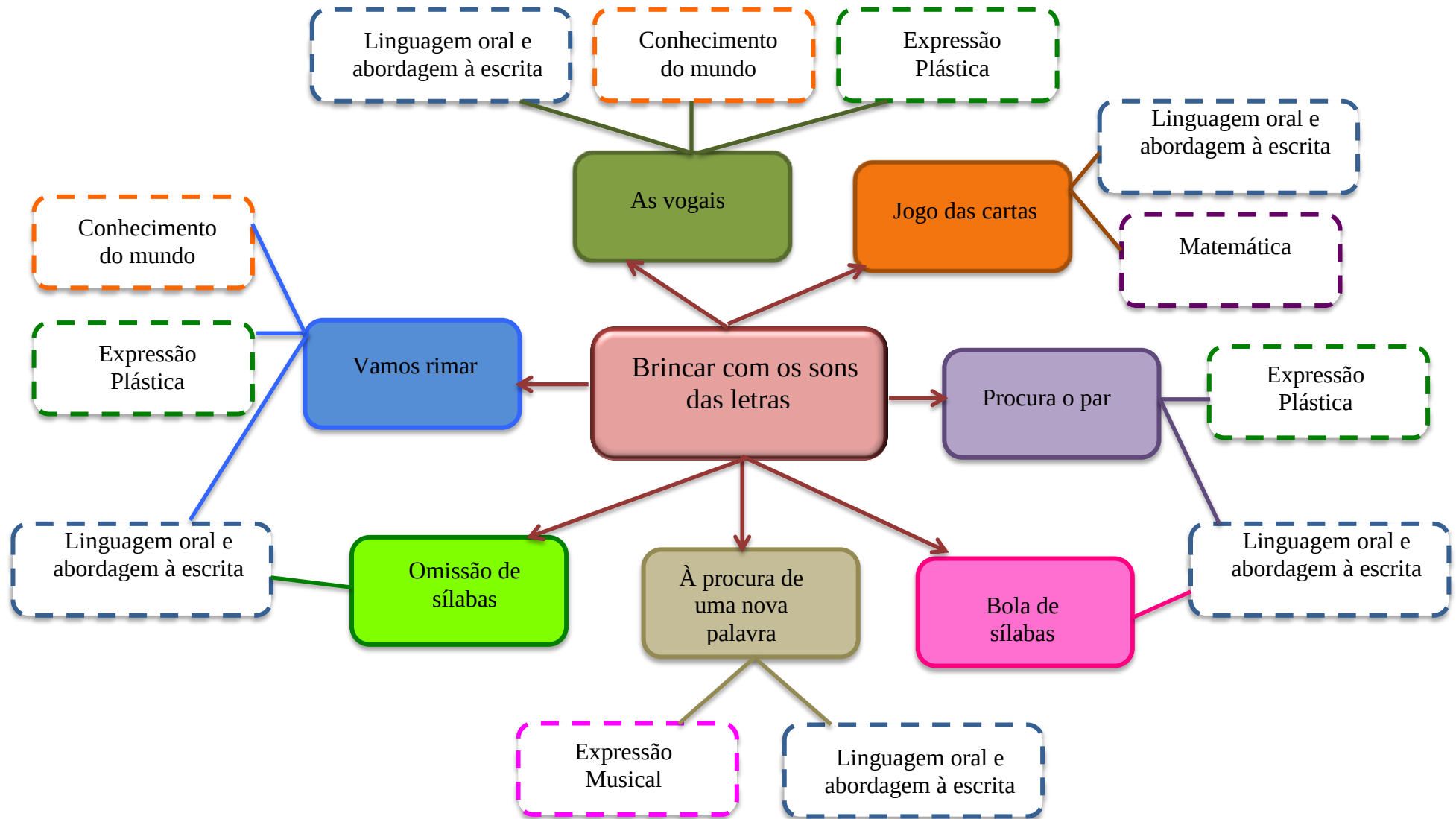
4ª Atividade – Bola de sílabas (Apêndice I)

5ª Atividade – À procura de uma nova palavra (ponto 4.2.1.1.)

6ª Atividade – Omissão de sílabas (ponto 4.2.1.2.)

7ª Atividade – Vamos rimar (ponto 4.2.1.3.)

Brincar com os sons das letras



4.1.3. Recursos

Para a realização das atividades recorreu-se aos seguintes recursos humanos: a estagiária, a educadora cooperante e o grupo de crianças.

Relativamente aos recursos materiais, e tendo em conta as atividades anteriormente descritas, foram utilizados: computador, imagens do Livro “A E I O U As cinco vogais”; livro intitulado “As vogais”; rima sobre as vogais; dados; cartões com letras e números; cartolina A3 com imagens; cartões com imagens; canetas de feltro; lápis; lengalenga inventada “Conheces a Carlota?”; música “À procura de uma nova palavra”; cartolina com rimas; imagens de animais; cartões de sílabas; bola; cartões com palavras; entre outros.

4.1.4. Avaliação

Esta investigação tem como abordagem metodológica o método qualitativo, tendo em conta que a avaliação do plano de ação será realizada, a partir da análise de: recolha de dados através de reflexões diárias das atividades, fotografias, discurso dos sujeitos, da observação direta com construções de grelhas (Apêndice J), de modo a interpretar se os objetivos foram alcançados. Esta recolha de dados permite refletir sobre toda a atividade, o que foi feito, de que modo, e quais as alterações ocorridas no ensino-aprendizagem das crianças. Salienta-se que, por questões éticas, os nomes das crianças serão substituídos por letras.

Assim, “é fundamental desenvolver um plano global do trabalho a realizar, prevendo o que vai fazer, quando e como. É também importante que os dados sejam recolhidos, sempre da mesma forma, com procedimentos claros e bem definidos, de modo a possibilitar a sua posterior interpretação” (Ponte, 2002, p.15).

Deste modo, a avaliação do plano de ação será realizada através da análise dos resultados e da triangulação de dados, tendo em conta os objetivos propostos: explorar ludicamente a linguagem; possibilitar a familiarização com o código escrito; desenvolver a perceção auditiva; desenvolver a consciência fonológica.

Para Silva (1997), “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (p.27).

O principal método de recolha de dados foi a observação, o investigador assumiu o papel

de observador participante, ou seja, participou no decorrer de todo o plano. As observações permitiram avaliar as aprendizagens e as dificuldades das crianças na realização das atividades. A elaboração de grelhas de avaliação e registo de fotografias das ações, são técnicas que facilitam a posterior análise e avaliação das atividades. Os registos fotográficos são utilizados várias vezes para compreender o sujeito, são dados descritivos essenciais, uma vez que auxiliam a recordar pormenores (Bogdan & Biklen, 1994). As grelhas de avaliação utilizadas possuem indicadores numerais de 0 e 1, sendo que a cotação 0 representa que durante a atividade, as crianças manifestaram não atingir os objetivos e a cotação 1 representa que durante as atividades, as crianças atingiram os objetivos.

Defini como participantes desta investigação, todas as crianças da sala. A amostra da pesquisa é composta por um total de vinte participantes.

4.1.5. calendarização.

O quadro 2 apresenta a calendarização das atividades, resultantes do plano de ação. Estas atividades foram desenvolvidas ao longo de quatro meses.

Calendarização das atividades				
Atividades	fevereiro	março	Abril	maio
Livro “As vogais”				
Jogo das cartas				
Procura o par				
Bola de sílabas				
À procura de uma nova palavra				
Omissão de sílabas				
Vamos rimar				

4.2. Implementação do Plano de Ação

4.2.1. atividades desenvolvidas.

De seguida são apresentadas as atividades desenvolvidas tendo em conta a transversalidade das áreas de conteúdo.

4.2.1.1. *à procura de uma nova palavra.*

Esta atividade (Apêndice A) emergiu no sentido de, através do jogo, as crianças reconhecerem que pela junção de uma sílaba a uma palavra se podem formar, assim, novas palavras.

Áreas de conteúdo exploradas: Área de Expressão e Comunicação - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Expressão Musical.

Duração: aproximadamente 60 minutos (5 de maio de 2014)

Recursos: cartões com imagens, cartões com sílabas, computador, melodia da música Tia Anica de José Letria com uma letra inventada, ficha didática e canetas de feltro.

Objetivos a desenvolver:

- ✓ Identificar a imagem juntando uma sílaba de modo a formar uma nova palavra;
- ✓ Reproduzir a canção “À procura de uma nova palavra” associando a sílaba à palavra e formando a nova palavra;
- ✓ Juntar a sílaba à imagem e realizar a escrita da nova palavra.

Descrição da atividade:

Na área de acolhimento, mostrei um conjunto de imagens, nomeadamente uma vela, um caco (pedaço de vidro), um pato, um cão, um tubo de cola, um pote e uma imagem de uma educadora da instituição com o nome de “Ana”, de modo a que as crianças as identificassem. De seguida apresentei cartões com as sílabas “fi”, “ma”, “sa”, “bal”, “sa”, “ca” e “di”. Identificaram inicialmente as letras e posteriormente a sílaba. Em primeiro lugar, perguntei “que objeto é este?” (referindo-me às imagens), as crianças mencionaram “vela”. Voltei a questionar “e se juntarmos esta sílaba (fi) (levantei o cartão com a sílaba) a esta imagem (levantei a imagem da fivela) o que fica?”, resposta “fivela.” De seguida, repetiu-se o mesmo processo para a sílaba “ma” e a imagem de um caco; a sílaba “sa” e a

imagem de um pato; a sílaba “bal” e a imagem de um cão; a sílaba “sa” e a imagem de um tubo de cola; a sílaba “ca” e a imagem de um pote; a sílaba “di” e a imagem de uma educadora Ana. As palavras formadas com as sílabas anteriores foram “macaco”, “sapato”, “balcão”, “sacola”, “capote” e “Diana” (Figura 17).



Figura 17 - Cartões de sílabas e imagens

Como continuação da atividade, elaborei uma letra da música Tia Anica de José Letria (Apêndice B). Esta foi construída com o propósito de reforçar as aprendizagens precedentes, uma vez que ao cantar “o fi e a vela dá a ...” e as crianças completaram com “fívela” e assim sucessivamente.

Para término desta tarefa, na mesa, preencheram uma ficha juntando a sílaba à imagem e no fim, numa linha apropriada para o efeito escreveram a nova palavra (Figura 18).

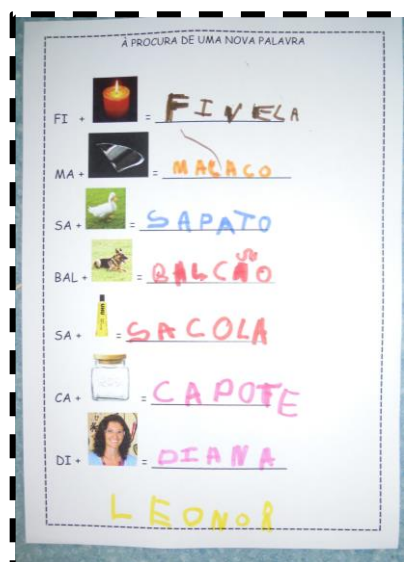


Figura 18 - Ficha didática “À procura de uma nova palavra”

Análise crítica da atividade

Tal como verificado, a área de conteúdo Comunicação e Expressão apresentada incidu sobre a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Expressão Musical.

Relativamente às imagens apenas não reconheceram o caco, a fivela e o pote. No caso da fivela, referiram “cinto”. Estes objetos ainda não tinham sido explorados, logo, não tinham conhecimento sobre os mesmos, uma vez que para o “caco” designam no dia a dia pedaço de vidro, para o pote nomeiam como frasco e a fivela especificam como cinto. No conjunto de sílabas apresentadas, as dificuldades surgiram com o “sa”, “bal” e o “ca”. Na medida em que não existe correspondência direta entre letra e fonema, no “s” e no “c”. Quanto à sílaba “bal”, as dificuldades emergiram pelo término da palavra, em ouvem o som “e”, mas não se escreve. Em relação ao “ca” referi que o nome de uma criança da sala começa por essa sílaba. Depois de dissipar as dúvidas relativamente à designação das imagens e das sílabas referidas anteriormente, as crianças facilmente juntaram a sílaba à imagem, formando, assim, uma nova palavra. À medida que juntaram a sílaba à imagem, questionei sobre o que estava a acontecer, resposta “com a sílaba formou-se outra palavra”. Esta atividade promoveu a consciência de que através da junção de sílabas se pode formar novas palavras.

A letra que inventei foi sustentada com rimas, de modo a facilitar a sua memorização. As crianças cantaram a música de forma entusiasmada. Esta foi construída com o propósito de reforçar as aprendizagens precedentes, uma vez, que ao cantar: “o fi e a vela dá a ...” e as crianças completaram com “fivela”; “o ma e o caco dá o...”, resposta “macaco”; “o sa e o pato dá o...” “sapato”; “o bal e o cão dá o...” “balcão”; “o sa e a cola dá a...”, resposta “sacola”; o “ca e o pote dá o...”, resposta “capote”, e por fim, “o di e a Ana dá a ...” “Diana”.

Relativamente à escrita das palavras, não apresentaram dificuldades nas palavras “vela”, “pato”, “cão”, “pote”, “macaco” e “Ana”. Estas palavras já tinham sido exploradas em atividades anteriores. Em relação à palavra “cola”, com ajuda conseguiram escrever de forma autónoma.

Os objetivos para esta atividade foram atingidos, as crianças exploraram várias palavras, vários sons, detiveram o conhecimento de que se pode formar novas palavras, a partir de sílabas. Na música, as crianças demostram normalmente um grande interesse na

reprodução de canções. A escrita das palavras serviu para emergir a escrita de forma autónoma. Voltaria a repetir a atividade da mesma maneira.

4.2.1.2. omissão de sílabas.

Esta atividade (Apêndice C) contemplou uma lengalenga que inventei, de modo a explorar palavras que procediam na tarefa seguinte.

Áreas de Conteúdo exploradas: Área de Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Duração: aproximadamente 40 minutos (12 de maio de 2014)

Recursos: Lengalenga inventada intitulada “Conhecem a Carlota?” com imagens descritivas; cartões de palavras; ficha didática; canetas de feltro.

Objetivos:

- ✓ Compreender a lengalenga e participar na sua verbalização;
- ✓ Desenvolver a capacidade de manipular os sons da língua através do processo de supressão de sílabas formando novas palavras;
- ✓ Eliminar a sílaba inicial ou a sílaba final e proceder à escrita da palavra.

Descrição da atividade:

Iniciei a atividade com a lengalenga que inventei “Conhecem a Carlota?”, com materiais produzidos para o efeito, conforme a Figura 19.



Figura 19 - Lengalenga “Conhecem a Carlota?”

Numa primeira fase, contei a lengalenga e repeti-a. Nesta repetição, as crianças participaram de forma livre completando a frase, na medida em que as últimas palavras se repetiam no seguimento da lengalenga:

Conhecem a Carlota?

A Carlota todos os dias passeia

Passeia até à colmeia

À colmeia que parece uma meia

Uma meia de lã amarela

Amarela como a fivela

A fivela que tinha o sapato

O sapato que atirou ao pato

Ao pato que partiu o pote

O pote que tinha a farinha

A farinha que era para a galinha

A galinha que bicou a bolota

A bolota que acertou na Carlota

E o que fez a Carlota?

A Carlota fechou-os na sacola

E levou-os à escola.

A seguir, apresentei um conjunto de cartões (Figura 20) com algumas palavras exploradas na lengalenga.



Figura 20 - Cartões de palavras

Em grupo, pronunciaram as palavras e depois dobrei o cartão na sílaba inicial e perguntei como é que ficava a palavra, por exemplo, no caso da “colmeia”, dobrei a sílaba “col” e ficou “meia”; na “fivela” dobrei a sílaba “fi” e resultou “vela”; no “sapato” dobrei a sílaba “sa” e ficou “pato”; na palavra “Diana” ocultei a sílaba “di” e ficou “Diana”; no caso da palavra “sacola”, dobrei a sílaba “sa” e originou “cola”; com a palavra esquilo, dobrei a sílaba “es” e emergiu a palavra “quilo”; com a palavra “balcão”, dobrei a sílaba “bal” e surgiu a palavra “cão” (Figura 21).

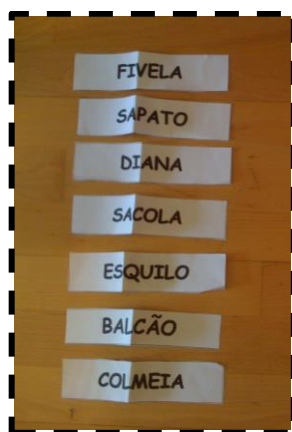


Figura 21 - Omissão da 1ª sílaba

De seguida, fiz a ação contrária, ou seja, dobrei o cartão na sílaba final, como, por exemplo, dobrei a sílaba “ta” na palavra bolota e o resultado foi “bolo”; reutilizei as palavras “sacola” e “esquilo”, mas nesta situação para a eliminação da última. Deste modo, e eliminando a última sílaba, da primeira resultou a palavra “cola” e da segunda “esqui”. Outras palavras exploradas: “batata” para “bata” e “bolacha” para “bola” (Figura 22).



Figura 22 - Omissão da última sílaba

Como consolidação de conhecimentos, as crianças efetuaram uma ficha composta por duas partes, a primeira intitulada de “Retira a 1ª sílaba” (fivela – fi = vela) e a segunda parte designada de “Retira a última sílaba” (sacola – la = saco) (Figura 23).

OMISSÃO DE SÍLABAS	
RETIRA A 1ª SÍLABA	RETIRA A ÚLTIMA SÍLABA
FIVELA - FI = <u>VELA</u>	SACOLA - LA = <u>SACO</u>
SAPATO - SA = <u>PAPO</u>	ESQUILO - LO = <u>ESQUI</u>
DIANA - DI = <u>ANA</u>	MACACO - CO = <u>MACA</u>
SACOLA - SA = <u>COLA</u>	BOLOTA - TA = <u>BOLO</u>
ESQUILO - ES = <u>QUILO</u>	BATATA - TA = <u>BATA</u>
BALCÃO - BAL = <u>CÃO</u>	BOLACHA - CHA = <u>BOLA</u>
COLMEIA - COL = <u>MEIA</u>	

MIGUEL

Figura 23 - Ficha didática

Análise crítica da atividade

As crianças apresentaram dificuldades em pronunciarem a passagem de: “bolota” para “bolo”, por isso, pronunciei as duas sílabas iniciais como se tratasse da palavra “bolo”; de “sacola” para “saco”; de “macaco” para “maca”; “batata” para “bata”. Nestas situações, questionei se o som dessas palavras não parecia estranho e de forma autónoma emendaram para a pronúncia correta. Introduzi o som “cha” referente à bolacha, o som “es” e o som “qui” para esquilo.

As lengalengas, rimas ou trava-línguas servem de exemplos que permitem estimular a curiosidade da criança e o interesse em brincar e manipular a língua, aprofundando a consciência fonológica (adquirida informalmente) através da linguagem oral.

De forma a não gerar confusão, as crianças taparam a sílaba a retirar com o dedo ou com a tampa da caneta. À medida que efetuaram a ficha, pedi que lessem o que se pedia, por exemplo, “balcão – bal =” questionei “o que vai acontecer?”, resposta “vou retirar a sílaba “bal e fica cão” e assim sucessivamente. Na escrita das palavras não demonstraram dificuldades e à medida que as escreveram pedi que verbalizassem a nova palavra. De seguida, após o término da ficha, voltei a questionar sobre cada palavra explorada e a

supressão da sílaba, por exemplo, “ao retirarmos a sílaba “col”, na palavra “colmeia”, qual a nova palavra?”, resposta “meia”. O processo foi repetido para todas as palavras exploradas.

4.2.1.3. vamos rimar.

Esta atividade (Apêndice E) contemplou a identificação de animais que rimassem com a palavra anterior (alimentos e objetos).

Áreas de Conteúdo exploradas: Área de Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e Expressão Plástica; Conhecimento do Mundo.

Duração: aproximadamente 40 minutos (15 de maio de 2014)

Recursos: Cartolinas A3 com a rima, imagens de animais e ficha didática com a rima incompleta.

Objetivos:

- ✓ Identificar as imagens e nomear aquela que rima com a palavra anterior;
- ✓ Completar a rima através do desenho.

Descrição da atividade

Um cartão foi apresentado às crianças com diversas imagens de animais coladas com velcro. De seguida, foi pedido a identificação de cada animal. (Figura 24).



Figura 24 - Identificação dos animais

Após esta identificação, iniciei a leitura da rima (Apêndice E):

“Esta casa é de caco

Na mesa, entreguei a rima e as crianças completaram-na desenhando os animais no lugar respectivo (Figura 27).

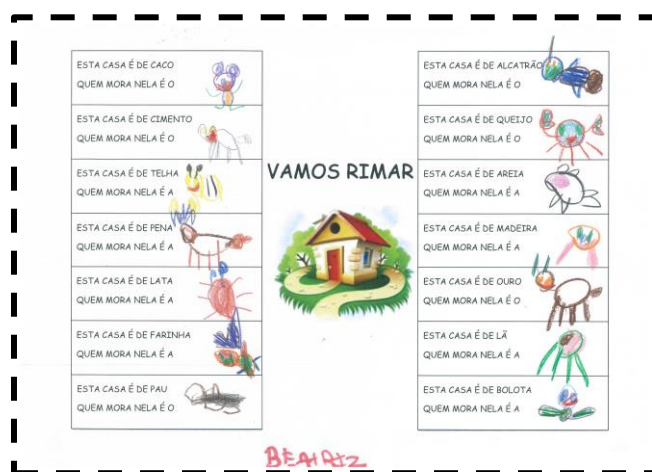


Figura 27 - Resultado final

Análise crítica da atividade

As crianças nomearam os animais de forma correta, identificaram o burro, mas para a rima a designação mais apropriada era de jumento (expliquei que antigamente esse animal tinha o nome de jumento). Identificaram a imagem da rã como sendo de um sapo. A escolha dos animais explorados na rima, prendeu-se com animais que normalmente não são explorados no dia a dia do jardim de infância, como, por exemplo, caranguejo, rã, barata, carapau, jumento, toupeira, gaivota e rena. De acordo com as Orientações Curriculares (1997), a área de Conhecimento do Mundo, envolve a construção de saberes sociais que decorrem de experiências proporcionadas em contexto escolar, como, por exemplo, aprender aspetos relacionados com o ambiente natural e social.

A rima associou objetos ou alimentos a animais. Para dificultar a tarefa, no cartão estavam imagens reais dos animais que se utilizaram para a rima, mas também estavam outros animais que não fizeram parte da mesma, como elefante, girafa, ouriço e tartaruga.

Os jogos de linguagem contemplam habilidades para potencializar a linguagem oral e a consciência fonológica. As rimas desempenham um papel de relevo. De forma lúdica, explora-se um conjunto de competências como a memória auditiva, a consciência fonológica e vocabulário (Viana, 2006).

Algumas crianças, por falta de concentração e, porque queriam responder logo para colocarem o animal na rima, disseram um animal qualquer. Referi para ouvirem com atenção a frase e olharem para o cartão com os animais. Na frase com o cimento, demonstraram dificuldades, porque não a associaram ao jumento.

Em relação ao desenho, algumas crianças referiram que não sabiam desenhar certos animais (jumento, galinha, carapau), mencionei que podiam verificar na cartolina verde (explorada em grupo) a imagem real do animal com dificuldades em desenharem. Os objetivos para esta atividade foram alcançados. As crianças participaram de forma dinâmica e motivadora. Elaboraram o desenho de forma autónoma apesar de recorrerem às imagens reais dos animais, em algumas situações.

Conforme referido anteriormente, as crianças não tiveram dificuldades em identificarem os animais, apenas o burro como jumento e a rã. De resto, nomearam todos os outros animais de forma correta. Quando se concentraram e sem pressas para responder, verbalizaram o animal que rimava com a palavra anterior sem dificuldades. Referi apenas que prestassem atenção ao som final da palavra tanto do animal como da palavra a rimar.

Esta atividade revelou-se dinâmica, as crianças participaram de forma motivadora. Os objetivos para esta tarefa foram atingidos.

4.3. Avaliação do Plano de Ação

Conforme referido no ponto 4, a avaliação deste plano realizou-se com as reflexões das atividades, fotografias e construção de grelhas de observação/ avaliação (Apêndice J).

No que respeita à atividade “À procura de uma nova palavra”, as crianças não identificaram a imagem do caco, do pote e da fivela. Em relação à nomeação das sílabas, primeiramente, identificaram as letras. Depois da identificação, com a ajuda da imagem facilmente designaram a nova palavra. As dificuldades foram sentidas nas sílabas “ca”, “sa”, na medida em que não há correspondência direta entre letra e fonema, no caso do “bal” referiram que faltava um “e”, porque na verbalização se ouve essa letra. A música foi um reforço, sem dúvida, das aprendizagens precedentes. Na parte escrita, realizou-se um trabalho individual, para que de forma autónoma reconhecessem as palavras e, assim, procedessem à escrita das palavras sem modelo. Nesta situação, quatro crianças não precisaram de apoio individual, as restantes, e referindo cada palavra sílaba a sílaba, efetuaram o preenchimento da ficha didática. Por exemplo “fi, qual o som que se ouve?”,

resposta “f” e um “i”, depois procederam à escrita. O processo repetiu-se para todas as palavras. Apenas seis crianças apresentaram dificuldades.

Relativamente à atividade intitulada “Omissão de sílabas”, as crianças ouviram a leitura da lengalenga com muita atenção. De seguida com o reconto da mesma, as crianças participaram de forma ativa. Antes da leitura das palavras dos cartões identificaram as letras, após este reconhecimento, nomearam a palavra. Por analogia (com a atividade anterior), nas palavras “fivela”, “Diana”, ao eliminar a primeira sílaba, facilmente identificaram as novas palavras. As crianças apresentaram dificuldades em pronunciarem a passagem de: “bolota” para “bolo”, por isso, pronunciei as duas sílabas iniciais como se tratasse da palavra “bolo”; de “sacola” para “saco”; de “macaco” para “maca”; “batata” para “bata”, uma vez que o som alterou-se. Nestas situações questionei se o som dessas palavras não parecia estranho e de forma autónoma emendaram para a pronúncia correta. Introduzi o som “cha” referente à bolacha, o som “es” e o som “qui” para esquilo.

Na atividade “Vamos rimar”, aprenderam uma nova palavra “jumento”, não detinham conhecimento sobre a mesma. De resto, a identificação dos animais decorreu com normalidade. Quinze crianças não apresentaram dificuldades na construção das rimas.

Pretendendo dar resposta aos objetivos gerais do estudo, elaborei um conjunto de perguntas com a construção de grelhas (Apêndice J). Para a vertente “consciência silábica”, seis crianças não identificaram as sílabas, mas conseguiram segmentar as palavras em sílabas, bem como o todo o grupo. Na identificação do número de sílabas, apenas três não conseguiram, ainda confundem alguns números. Em relação à capacidade de retirar a sílaba inicial ou final de uma palavra e formar novas palavras, e na capacidade de reproduzir novas palavras, a partir de uma sílaba seis crianças demonstraram que não conseguiram.

Quanto à vertente, consciência fonológica, dezasseis crianças da sala identificaram a sílaba inicial e final das palavras, assim como, juntaram sons para formarem novas palavras.

Por fim, na vertente Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na pergunta “é capaz de identificar as letras?”, catorze das vinte crianças identificam as letras. As restantes seis confundem as letras e apenas identificam as do seu nome. Para a pergunta “é capaz de construir rimas a partir de imagens?”, cinco crianças não conseguem. Relativamente, à questão “A partir de imagens, nomeia o que vê e refere a sua utilidade?”, todas as crianças

da sala nomeiam diversos materiais, objetos, alimentos e conhecem a sua utilidade. Em relação à questão “Identifica palavras que começam da mesma maneira?”, seis crianças não reconhecem palavras que se iniciam da mesma forma. Para a pergunta “Entende a funcionalidade da escrita?”, todas as crianças demonstraram reconhecer a importância da escrita e da sua aprendizagem.

Quanto às seis crianças que manifestaram dificuldades nas questões referidas anteriormente, uma delas frequenta pela primeira vez o pré-escolar, uma criança não tem uma assiduidade regular, outra entra na sala muito tarde, não acompanhando as atividades de forma constante, uma criança ausentou-se uns meses e outra criança é a mais nova da sala.

Como reflexão final, é de referir que as atividades desenvolvidas foram bastante benéficas para as aprendizagens das crianças. Antes do plano de ação, as crianças não liam nem escreviam de forma autónoma. A escrita incidia apenas sobre o próprio nome das crianças ou segundo um modelo “imposto” pelo adulto. A aplicação de atividades lúdicas (jogos fonológicos) contribuíram de forma decisiva para o percurso de descoberta da leitura e da escrita.

As crianças participaram de forma ativa na construção do seu processo de aprendizagem: supressão da sílaba inicial e da sílaba final; acrescentar ou suprimir sílabas a palavras; formar novas palavras pela agregação de sílabas; produção de rimas (identificar palavras que terminam com o mesmo som); segmentar palavras silabicamente; produção da leitura e da escrita de palavras e reconhecimento das mesmas.

Atualmente, reconhecem diversos sons, e procedem à escrita e à leitura de determinadas palavras de forma autónoma, ou seja, por analogia, mais facilmente reconhecem os sons e as palavras explorados nas atividades.

Com os jogos de linguagem, de forma lúdica, as crianças sem se aperceberem adquiriram capacidades ao nível da leitura e da escrita. Estes jogos potencializaram aprendizagens significativas no grupo. As atividades planeadas tiveram em conta as necessidades daquele grupo e surgiram como inovadoras.

5. Reflexões Finais

5.1. Implicações do Plano de Ação para a Prática Profissional Futura

Com o presente plano de ação, pretendi que as crianças de forma autónoma, e na medida em que reconhecem as letras do alfabeto, articulassem os sons entre si, para de forma autónoma emergir competências de leitura e de escrita.

No jardim de infância, as crianças possuem um certo domínio da linguagem oral, mas não dominam o código escrito e as estruturas da língua. O plano de ação proporcionou diversas aprendizagens, as crianças consciencializaram-se sobre a importância em articular os sons, para depois procederem à leitura e à escrita das palavras. As atividades desenvolvidas permitiram criar um ambiente facilitador de aprendizagens ao nível do domínio da linguagem, alargando o vocabulário das crianças, fomentando o prazer em explorar os sons, as palavras e descobrir relações, de modo, a entender o funcionamento da língua.

Para sustentar a prática pedagógica foi essencial pesquisar alguns conceitos teóricos, de modo a auxiliar a interligação da teoria com a prática.

Deste modo, considero que a implementação do plano de ação foi muito importante para a minha futura prática profissional, na medida em que, aprofundei diversos conhecimentos no âmbito da consciência fonológica, da linguagem oral e abordagem à escrita na educação Pré-Escolar e, simultaneamente, compreendi o papel que o educador desempenha na emergência dessas capacidades.

5.2. Potencialidades e Limites do Estágio na Promoção do Desenvolvimento Profissional do Formando

Esta prática pedagógica, permitiu que desempenhasse o papel de educadora. Tomei consciência de que a ação do educador se deve sustentar numa pedagogia estruturada, organizada, diferenciada, inclusiva e intencional, baseada numa educação de qualidade que respeite e se adapte à singularidade de cada criança enquanto sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento. O educador proporciona experiências, não ensina, mas cria possibilidades para a produção e construção de aprendizagens.

O estágio é uma parte importante do currículo na formação do futuro educador, porque proporciona oportunidades de experimentar e realizar, na prática, o conhecimento teórico adquirido no decorrer da formação acadêmica.

Um dos aspetos essenciais é a observação induzida que se faz para perceber e registar a evolução de determinada criança ou do grupo.

É fundamental ter sempre presente que planejar é uma forma de orientação para a preparação das atividades num determinado período de tempo. No entanto, é igualmente necessário ter um conhecimento pormenorizado do grupo de crianças da sala e, aqui se manifesta que a observação do grupo de crianças, as suas características, interesses e necessidades, devem ser relevantes na escolha das atividades para que todos possam participar e explorar cada situação.

No decorrer do estágio tentei desenvolver atividades dinâmicas que possibilitassem às crianças aprendizagens significativas de forma lúdica.

As crianças devem ser agentes participativos e ativos em todo o processo, de modo, a construírem novos conhecimentos, novos conceitos e desenvolverem o espírito crítico.

Algumas atividades não correram conforme planeado. É fundamental refletir sobre a prática: os aspetos a melhorar, que outras atividades podem ser realizadas, observar e registar a reação das crianças. Desta forma, o educador poderá ser um facilitador no processo de aprendizagem e adaptar-se às necessidades das crianças.

6. Referências Bibliográficas

Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Alegria, J. (1995). *Por un enfoque psicolinguístico del aprendizaje de lectura y sus dificultades*. *Infancia y aprendizaje*, 29.

Alegria, J., Leybaert, J. & Mousty, P. (1997). *Aquisição da leitura e distúrbios associados: Avaliação, tratamento e teoria*. Em J. Grégoire & B. Piérart (Orgs.). *Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp. 105-124). Porto Alegre: Artes Médicas.

Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Byrne, B. (1996). Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? Em Cláudia Cardoso-Martins (Org.). *Consciência Fonológica e Alfabetização* (pp. 37-67). Petrópolis, RJ: Vozes.

Byrne, B., Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. In *Journal of Educational Psychology*, v. 81, nº3, pp. 313-321.

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

Capovilla, A. & Capovilla, F. (2003). *Alfabetização: Método fônico*. São Paulo: Memnon.

Capovilla, A. G., Dias, N. M., & Montiel, J. M. (2007). *Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar*. *Revista Psico-USF*, 55- 64. [Em Linha]. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413.712007000100007&script=sci_arttext. [Consultado em 24/01/2014].

Cardoso-Martins, C. (1996). A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. Em C. Cardoso-Martins (Org.). *Consciência Fonológica e Alfabetização*. (pp.101-127). Petrópolis. RJ: Vozes.

Downing, J. (1988). A influência da escola na aprendizagem da leitura. In Ferreiro & Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Duarte, I. (2000). *Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Fernandes, J. (2003). *Contribuindo a linguagem escrita no Jardim de Infância*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Tese de Mestrado em Psicologia Educacional.

Freitas, G. (2004). Sobre a consciência fonológica. In: Lamprecht. *Aquisição Fonológica do Português*. Porto Alegre: Artmed

Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Goswami, V., Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. New York: Psychology Press.

Guimarães, S. (2003). O aperfeiçoamento da concepção alfabética da escrita: relação entre a consciência fonológica e representações ortográficas. Em Maluf (org.). *Metalinguagem e Aquisição da escrita: Considerações da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Hohman, M., Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian.

Martins, M. (1994). *O que é a leitura*. 19ª Edição. São Paulo: Brasiliense.

- Machado, V. (2010). *Consciência fonológica*. [Em linha]. Retirado de <http://vanessamachadopsicopedagoga.blogspot.com/2010/08/consciencia-fonologica.html> [Consultado em 1/04/2014].
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Nascimento, L. C. & Knobel, K. (2009). *Habilidades Auditivas e Consciência Fonológica: da teoria à prática*. São Paulo: Pró-Fono.
- Neves, M. C., & Alves Martins, M. (1994). *Descobrimos a Linguagem Escrita. Uma Experiência de Aprendizagem de Leitura e de Escrita numa Escola de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Paiva, A. (2009). *A consciência fonológica e as conceptualizações precoces sobre a escrita na aprendizagem de ortografia*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Peixoto, C. ; Silva, M. ; Leal, T. e Cadima, J. (2006). *Desenvolvimento da Literacia Emergente: Competências em crianças de idade pré-escolar*. 6º Encontro Nacional: Braga
- Pereira, I. (2002). *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão da leitura?*. [Em Linha]. Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4451/1/Compreens%C3%A3oLeituraPr%C3%A9-Escolar.pdf> . [Consultado em 01/02/2014].

Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa. APM.

Santos, A. I. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância: Concepções e Práticas dos Educadores de Infância*. Dissertação de Doutoramento em Educação. Universidade dos Açores.

Schneider, W., Kuspert, P., Roth, E. Visé, M., Marx, M. (1997). Short –and long-term Effects of Training Phonological Awareness in Kindergarten: Evidence from two german Studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, (pp. 311-340).

Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, T. (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.

Sim-Sim, I. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.

Sim-Sim, I. (2008). (Coord.). *À Descoberta da Escrita. Texto de apoio para educadores de infância*. Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M.J. (1997). *A língua materna na educação básica – Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação.

Simões, V. (2000). *Histórias Infantis e Aquisição da Escrita*. In São Paulo Perspetiva, nº 14, V. 1, pág. 22-28.

Solé, I. (2008). *Estratégias de Leitura*. E Cláudia Schilling (trad.). 6ª Edição. Porto Alegre: Artmed.

Viana, F.L. (2006). As Rimas e a Consciência Fonológica. Universidade do Minho. [Em linha] Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11780/1/As%20rimas%20e%20a%20Consci%3%aancia%20fonol%3%b3gica.pdf>. [Consultado em 1/04/2014].

Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Apêndice A – Planificação - À procura de uma nova palavra

Atividade: À procura de uma nova palavra				Data: 8/05/2014			
Idade das crianças: 3 e 4 anos							
Áreas de Conteúdo	Conteúdos (integrados nas OCEPE e Metas de Aprendizagem)	Objetivos	Estratégias/ Atividades/ Procedimentos	Recursos Humanos/ Materiais	Tempo	Espaço	Critérios de avaliação (para observar)
Expressão e Comunicação: Linguagem oral e abordagem à escrita Expressão Musical	- Desenvolver a consciência fonológica. - Reconhecimento e Escrita de Palavras. - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação. - Conhecimento das Convenções Gráficas.	Identificar a imagem e a sílaba. Juntar a sílaba à imagem de forma a formar uma nova palavra.	Mostra-se um cartão com uma imagem e outro cartão com uma sílaba.	Recursos humanos: - A educadora; - A estagiária; - O grupo de crianças.	15 m	Na sala: área de acolhimento	- Averiguar se identificam a imagem e a sílaba. - Verificar se procedem à formação de uma nova palavra.
		Saber ouvir. Reproduzir a canção.	Cantar a canção inventada com a melodia da Tia Anica de José Letria.	Recursos materiais: - Computador; - Música; - Cartões com imagens;	20 m	Na mesa	
		Juntar a sílaba ao desenho e escrever a nova palavra.	Ficha didática com imagens e sílabas.	- Cartões com sílabas; - Ficha didática; - Canetas de feltro.	30 m		

Apêndice B – Letra inventada “À procura de uma nova palavra”

Somos 20 meninos

Desejosos de aprender

As letras vamos saber

Para ler e escrever

As letras vamos juntar

Mesmo mesmo a dançar

E palavras formar

Sempre sempre a cantar

Refrão

Ora vê o que vai

O que vai acontecer

Uma palavra nova

Vai vai aparecer



Bis

O Fi e a vela dá a fivela (bis)

Refrão

O Ma e o caco dá o macaco (bis)

Refrão

O Sa e o pato dá o sapato (bis)

Refrão

O Di e a Ana dá a Diana (bis)

Refrão

O Bal e o cão dá o balcão (bis)

Refrão

O Sa e a cola dá a sacola (bis)

Refrão

O Ca e o pote dá o capote (bis)

Refrão

Apêndice C – Planificação - Omissão de sílabas

Atividade: Omissão de sílabas				Data: 12/05/2014			
Idade das crianças: 3 e 4 anos							
Áreas de Conteúdo	Conteúdos (integrados nas OCEPE e Metas de Aprendizagem)	Objetivos	Estratégias/ Atividades/ Procedimentos	Recursos Humanos/ Materiais	Tempo	Espaço	Critérios de avaliação (para observar)
Expressão e Comunicação: Linguagem oral e abordagem à escrita	- Compreensão de Discursos Verbais e Interação Social. - Reconhecimento e Escrita de Palavras. - Conhecimento das Convenções Gráficas.	Saber ouvir. Compreender e reproduzir a lengalenga.	Leitura da lengalenga inventada “Conhecem a Carlota?”.	Recursos humanos: - A educadora; - A estagiária; - O grupo de crianças.	10 m	Na área de acolhimento	- Verificar se compreendem a lengalenga. - Averiguar se conseguem formar uma nova palavra através do processo de supressão da sílaba inicial ou da sílaba final.
		Desenvolver a capacidade de manipular os sons da língua através do processo de supressão de sílabas formando novas palavras.	Mostrar palavras exploradas na lengalenga e pedir às crianças que retirem a sílaba inicial ou a sílaba final formando uma nova palavra	Recursos materiais: - Cartões de palavras; - Ficha didática; - Canetas de feltro; - Lengalenga.	15 m	Na mesa	
		Eliminar a sílaba inicial ou a sílaba final (conforme pedido) e proceder à escrita nova palavra.	Distribuir uma ficha didática e explicar a atividade.	20 m			

Apêndice D – Planificação - Vamos rimar

Atividade: Vamos rimar							
Idade das crianças: 3 e 4 anos				Data: 15/05/2013			
Áreas de Conteúdo	Conteúdos (integrados nas OCEPE e Metas de Aprendizagem)	Objetivos	Estratégias/ Atividades/ Procedimentos	Recursos Humanos/ Materiais	Tempo	Espaço	Critérios de avaliação (para observar)
Conhecimento do Mundo Expressão e Comunicação: Linguagem oral e abordagem à escrita Expressão Plástica	- Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal. - Conhecimento de Convenções Gráficas. - Conhecimento do Ambiente Natural e Social. - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação. - Desenvolver a consciência fonológica.	Identificar as imagens e nomear aquela que rima com a frase anterior.	É apresentado um cartaz com várias frases. Ao lado estão diversas imagens (umas que rimam outras que não rimam). Têm que descobrir qual a imagem que rima com a frase anterior.	Recursos humanos: - A educadora; - A estagiária; - O grupo de crianças. Recursos materiais:	20 m	Na sala: área da escrita	- Averiguar se identificam as imagens, nomeando-as de modo a rimar com a frase anterior. - Verificar se efetuam o desenho dos animais.
		Completar a rima através do desenho de animais explorado na atividade anterior.	Distribuir a rima.		30 m	Na mesa	

Apêndice E – Rima

Esta casa é de caco

Quem mora nela é o (resposta – macaco)

Esta casa é de cimento

Quem mora nela é o (resposta – jumento)

Esta casa é de telha

Quem mora nela é a (resposta – abelha)

Esta casa é de pena

Quem mora nela é a (resposta – rena)

Esta casa é de lata

Quem mora nela é a (resposta – barata)

Esta casa é de farinha

Quem mora nela é a (resposta – galinha)

Esta casa é de pau

Quem mora nela é o (resposta – carapau)

Esta casa é de alcatrão

Quem mora nela é o (resposta – tubarão)

Esta casa é de queijo

Quem mora nela é o (resposta – caranguejo)

Esta casa é de areia

Quem mora nela é a (resposta – baleia)

Esta casa é de madeira

Quem mora nela é a (resposta – toupeira)

Esta casa é de ouro

Quem mora nela é o (resposta – touro)

Esta casa é de lã

Quem mora nela é a (resposta - rã)

Esta casa é de bolota

Quem mora nela é a (resposta – gaivota).

Apêndice F – Atividade “As vogais”

Atividade: As vogais							
Idade das crianças: 3 e 4 anos				Data: 28/02/2014			
Áreas de Conteúdo	Conteúdos (integrados na OCEPE e metas de Aprendizagem)	Objetivos	Estratégias/ Atividades/ Procedimentos	Recursos Humanos/ Materiais	Tempo	Espaço	CrITÉrios de avaliação (para observar)
Expressão e comunicação: Linguagem oral e abordagem à escrita; Expressão plástica.	Compreensão de discursos oral e interação verbal; Reconhecimento e escrita de palavras.	Compreender a história. Identificar as vogais.	Realizar um teatro de sombras a partir do livro “As cinco vogais” da Luísa Ducla Soares. Diálogo sobre a história.	Recursos Humanos: - A educadora; - A estagiária; - O grupo de crianças.	5 m	Na área de acolhimento	- Verificar se compreenderam a história e se identificam as vogais.
	Desenvolver a criatividade e a imaginação. Desenvolver a motricidade fina.	Escrever na capa do livro as vogais. Identificar objetos em que a letra inicial comece pela vogal em questão. Desenhar os objetos. Completar o nome do objeto escrevendo essa vogal.	Dar a conhecer o livro intitulado <i>As vogais</i> , explicar o seu conteúdo e a atividade: cada página do livro está identificada com uma vogal e contém uma lengalenga sobre essa vogal.	Recursos Materiais: - Imagens; - Computador; - Livro <i>As vogais</i> ; - Lápis de cor; - Canetas de feltro; - Lanternas; - Lençol.	30 m	Na mesa	- Averiguar se identificam objetos em que a letra inicial comece pela vogal em questão.

Descrição / Reflexão – “As vogais”

Esta atividade realizou-se no dia 28 de fevereiro de 2014. A tarefa para este dia teve como objetivo trabalhar as vogais a partir do livro “As cinco vogais” de Luísa Ducla Soares. Deste modo, realizei um Teatro de Sombras, uma inovação para aquele grupo. Para este teatro utilizei imagens do livro imprimidas a preto e branco (Figura 28).



Figura 28 - Imagens do Teatro de Sombras

Com a história previamente gravada, dei início ao teatro. Uma narrativa que aborda a importância das vogais e as características: três traços sentiam-se sozinhos e certo dia encontraram-se, formando um “A”. Entretanto observaram vários animais com duas patas e questionaram-se sobre animais de três patas e nisto aparece o “E” que se identificou. As duas amigas avistaram algo que parecia uma palhinha muito magra e que se apresentou como “I”. Todas conversavam quando veem algo redondo a vir ao seu encontro. Esta nova letra identifica-se como sendo o “O”, uma letra muito brincalhona. De seguida, sentam-se a uma mesa, mas o “O” com a sua forma redonda caí sistematicamente da cadeira. Esta vogal tem a ideia de fazerem uma corrida, mas as outras vogais têm dificuldade, o “A” com o traço pequeno que a liga não consegue andar, o “E” com as três pernas viradas para a direita, quase não se mexia, o “I” como só tinha uma perna andava ao pé coxinho. O “O” com pena das letras chamou outro “O”. Os dois transformaram-se nas rodas de uma bicicleta e todos começaram a passear. Nisto, ouviram um barulho assustador e a bicicleta desfez-se. Surgiu uma letra de cabeça descoberta, que identificou-se como “U”. As cinco vogais todas juntas cantaram “somos cinco amigas, somos cinco vogais, somos as cinco letras que se empregam mais”. A história continua com um menino a regressar da escola à

procura das vogais que entretanto se tinham escondido, sobe a à árvore e encontra o “A”, apalpa a relva e descobre o “E”, nada até à ilha e vê o “I”, tira os óculos do Sr. Luís e descobre os “O”, come um gacho de uvas e encontra o “U”. No fim, coloca as vogais nas folhas do livro e quando volta a abri-lo, estas voltar a cantar “somos cinco amigas, somos cinco vogais, somos as cinco letras que se empregam mais.”

À medida que o teatro se desenrolou as crianças identificaram as vogais, participando de forma ativa. (Figura 29).



Figura 29 - Teatro de Sombras

Depois do teatro questionei sobre as vogais, quantas são e como se designam, as crianças responderam de forma correta. Numa folha escrevi as vogais e pedi que as identificassem. Apenas duas crianças ainda confundem o “E” com o “I”, todas as outras conseguiram nomeá-las. Na mesa, entreguei um livro previamente elaborado. Nos quadrados escreveriam as vogais. Cada página do livro faz referência a cada vogal com uma rima associada à história (Figura 30).

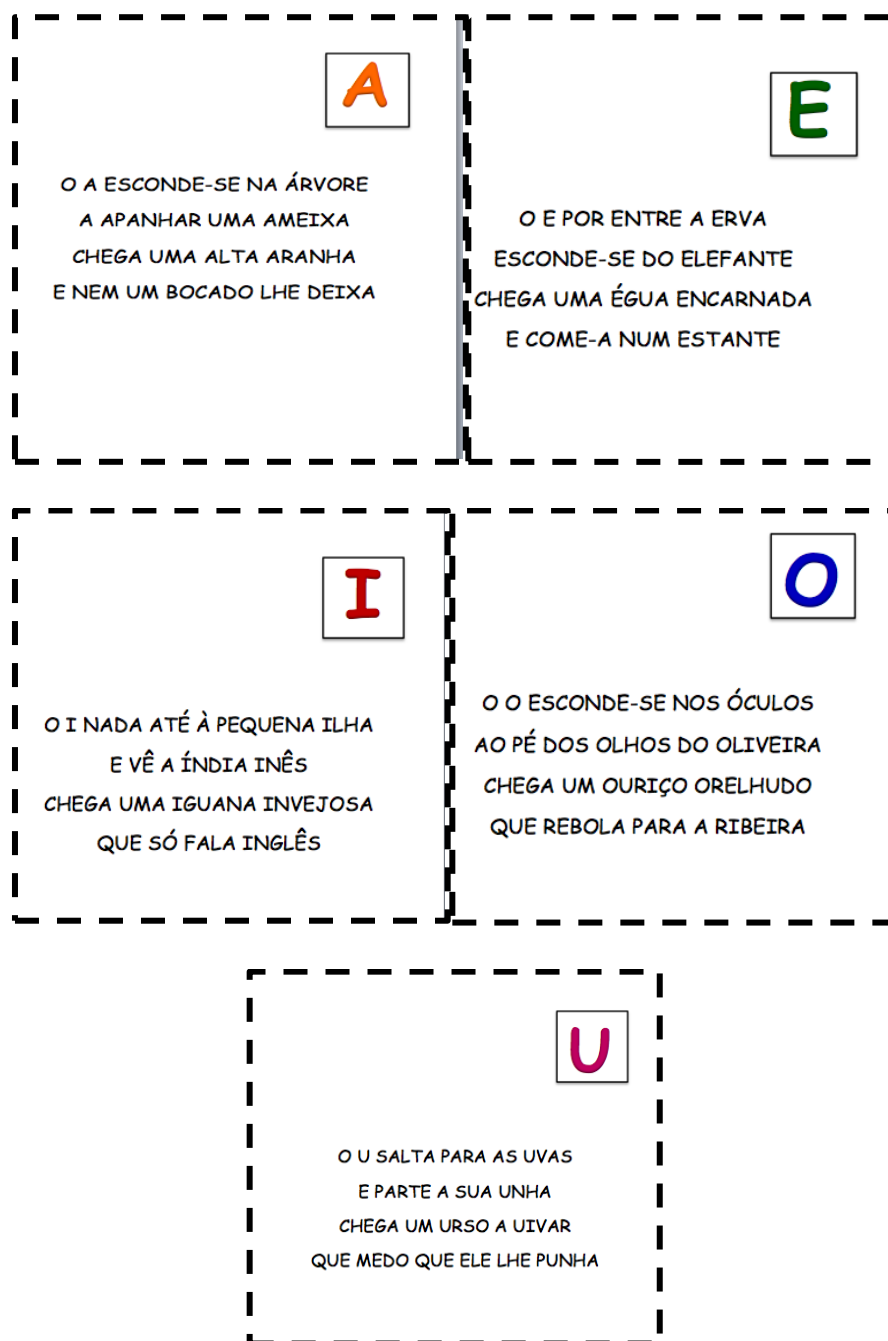


Figura 30 - Páginas do livro

O objetivo consistiu em identificarem nas palavras a vogal em questão e, depois pensarem num objeto ou em algo que começasse por essa vogal, para a seguir procederem ao seu desenho. No fim, escrevi por baixo de cada desenho o nome do mesmo, omitindo a vogal. Desta forma, as crianças deveriam escrevê-la, de modo a completarem a palavra (Figura 31).



Figura 31 - Resultado final

Os objetivos desta atividade foram alcançados. Algumas crianças não se lembraram de objetos que comesçassem por essa vogal e por iniciativa própria pesquisaram num cartaz exposto na sala de uma atividade que realizei no 1º semestre intitulada “o nosso alfabeto.” Se voltasse a repetir esta atividade pediria que em grupo nomeassem objetos ou algo começado por cada vogal. É um grupo que gosta de desenhar, por isso, o desenho correu de forma livre e dinâmica. Em relação à escrita de cada vogal considerei importante serem as crianças a escreverem, de modo, a dissiparem algumas dúvidas que poderiam ter. No Teatro de Sombras permaneceram atentas e assim que acabava de colocar uma imagem identificaram-na logo, participando de forma ativa em todo o teatro. Depois desta atividade, e aproveitando os materiais como o lençol e as lanternas, as crianças pediram para experimentarem.

Apêndice G – Atividade Jogo das cartas

Atividade: Jogo das cartas							
Idade das crianças: 3 e 4 anos				Data: 13/03/2014			
Áreas de Conteúdo	Conteúdos (integrados nas OCEPE e Metas de Aprendizagem)	Objetivos	Estratégias/ Atividades/ Procedimentos	Recursos Humanos/ Materiais	Tempo	Espaço	Crterios de avaliação (para observar)
Expressão e comunicação: Linguagem oral e abordagem à escrita Matemática	- Números e Operações - Consciência fonológica	Identificação das letras e dos números.	Mostrar cartões, em que de um lado têm uma letra e do outro têm um número.	Recursos humanos: - A educadora; - A estagiária; - O grupo de crianças. Recursos materiais: - Cartões; - Dados; - Cartolinas A3 coloridas; - Cola; - Palavras; - Canetas de feltro.	5 m	Na sala: área de acolhimento	- Perceber se identificam as letras e os números. - Averiguar se procedem à contagem dos pontos dos dados e associam a quantidade ao número. - Verificar se verbalizam uma palavra em que a letra inicial seja a retirada do cartão.
		Proceder à contagem dos pontos e associar a quantidade ao número. Identificar a letra. Verbalizar uma palavra em que a letra inicial seja a retirada do cartão. Proceder à divisão silábica da palavra e à contagem do número de sílabas.	Explicação do jogo: a pares, uma criança lança os dados, conta o número de pontos, associa a quantidade ao número; retira o número respetivo e identifica a letra. A outra criança refere uma palavra em que a letra inicial é a retirada do cartão.		40 m		

		Identificar outras palavras.	Perguntar ao grupo outras palavras iniciadas pela letra em questão.				
		Nomear a imagem. Reconhecer o som inicial. Procurar a palavra e colá-la no local apropriado. Escrever a palavra.	Entregar uma cartolina A3: na primeira linha ao lado das imagens (previamente coladas) colar a palavra que designa a imagem; na segunda linha escrever a palavra.		20 m	Na mesa	- Perceber se realizam a divisão silábica de forma correta. - Verificar se identificam as palavras.

Descrição / Reflexão - Atividade “Jogo das Cartas”

A atividade “Jogo de cartas” ocorreu no dia 13 de março de 2014. Após a rotina normal, introduzi a atividade referindo o jogo: a pares lançariam os dados; contariam os pontos (Figura 32); procurariam nos cartões o número correspondente. Atrás do número estaria uma letra e teriam que dizer palavras que comesçassem pela letra respetiva (Figura 33).



Figura 32 - Contagem dos pontos

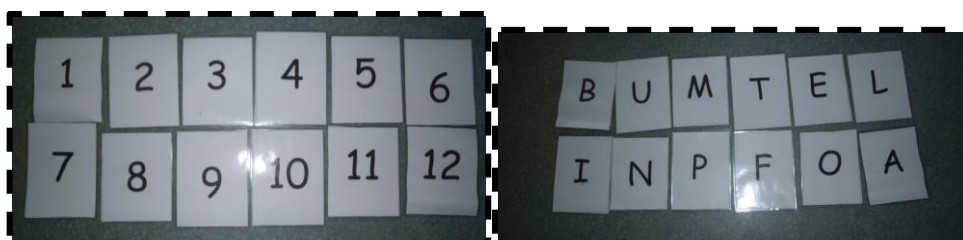


Figura 33 - Cartões do jogo

Uma criança lançou, procurou nos cartões o número e a outra disse uma palavra que comesçasse por essa letra. A formação dos pares teve em conta, juntar as crianças com mais dificuldades com aquelas com menos dificuldades. É de salientar que, as crianças continuam a contar os pontos com o dedo indicador um a um. Todas contaram de forma correta os pontos e associaram a quantidade ao número. Não conseguem apenas com o olhar, procederem à contagem imediata. Depois, em grande grupo referiram palavras começadas pela letra em questão. Nesta situação, reconheceram as letras de imediato. Tal como referido, é um grupo que identifica as letras. Apenas uma criança tem mais dificuldades, facto que se justifica por que a referida criança, não tem uma assiduidade constante.

As letras exploradas foram o “B”, o “M”, o “T”, o “P”, o “N”, o “L”, o “F” e as vogais “A”, “E”, “I”, “O”, “U”.

Em relação ao “B” foram ditas as seguintes palavras: “bolo, bola, banana, bolota.” Relativamente ao “M”, as crianças referiram “macaco, mala, mola, mesa.” No caso do “T”, “tesoura, tambor, telefone, Teresa.” Na letra “P” disseram “pato, piano, panela”. Em relação ao “N” referiram “novelo, nota”. Para o “L”, “Laura, laranja, lupa, limão.”

Relativamente ao “F”, mencionaram palavras como “foca, faca, folha.” Para a vogal “A”, “alicate, ananás, almofada”, para a vogal “E” “erva, égua”, para a vogal “I”, igreja, iglu”, para a vogal “O” “ovo, ouvido”, e para a vogal “U” “urso, uva.”

No geral, os grupos conseguiram identificar palavras iniciadas pela letra em questão. Quando um elemento do grupo de pares não conseguiu identificar, o colega ou o grupo ajudou essa criança.

Na área de acolhimento, mostrei uma folha de cartolina A3 com imagens, cada imagem tinha à frente dois retângulos, o de cima para colarem a palavra (previamente imprimida e dividida por sílabas) que designava a imagem e o retângulo de baixo para escreverem a palavra. Dialogámos em conjunto sobre a identificação das imagens e o modo como as mesmas se escrevem.

Na mesa, as crianças realizaram o preenchimento (Figura 34).

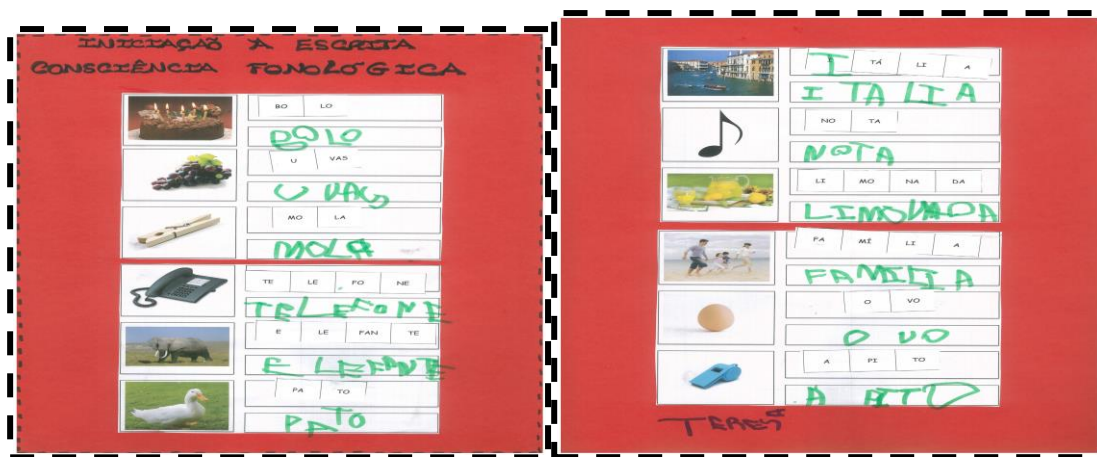


Figura 34 - Resultado final

As dificuldades apareceram nas palavras, em que a segunda letra se ouvia com mais intensidade, como, por exemplo, “mola”, em que algumas afirmaram que começava com um “O”, no pato “por um “A”. Não revelaram dificuldades nas palavras “apito”, “Itália” e “uvas”. Quatro crianças realizaram esta atividade de forma autónoma. As restantes com apoio individual, repetindo as palavras calmamente e pedindo às crianças que voltassem a

repeti-las. Três crianças manifestaram desinteresse e cansaço. Expliquei que esta tarefa servia para aprenderem a juntar as letras e assim poderem identificar os sons para facilmente lerem uma história aos pais ou aos amigos. Depois de um diálogo com estas crianças, concretizaram a atividade de forma motivada.

Apêndice H – Atividade “Procura o par”

Atividade: Procura o par							
Idade das crianças: 3 e 4 anos				Data: 24/04/2014			
Áreas de Conteúdo	Conteúdos (integrados na OCEPE e Metas de Aprendizagem)	Objetivos	Estratégias/ Atividades/ Procedimentos	Recursos Humanos/ Materiais	Tempo	Espaço	Crítérios de avaliação (para observar)
Expressão e Comunicação: Linguagem oral e abordagem à escrita	-Reconhecimento e escrita das palavras. -Conhecimento das Convenções Gráficas.	Identificar sílabas idênticas. Desenvolver a capacidade de identificar o som inicial a partir de imagens.	Uma imagem é entregue a cada criança para que pendure ao pescoço. Cada criança deve procurar o seu par (a outra criança que tem uma imagem em que o nome partilha a mesma sílaba inicial).	Recursos humanos: - A educadora; - A estagiária; - O grupo de crianças. Recursos materiais: - Imagens; - Cartolinas A3 coloridas; - Cola; - Canetas de	10 m	Na sala: área de acolhimento	- Verificar se realizam as tarefas de forma autónoma.
					20 m		- Verificar se identificam o colega que tem uma imagem em que a sílaba inicial seja igual à sua.

		Desenvolver a coordenação óculo-manual. Proceder à colagem das imagens no retângulo respetivo. Atribuir significado à escrita.	Entregar individualmente as imagens. Ficha didática: retângulos identificados com a sílaba inicial das palavras exploradas.	feltro.	50 m	Na mesa	- Averiguar se reconhecem as letras que compõem as palavras a escrever.
--	--	--	--	---------	------	---------	---

Descrição / Reflexão – Atividade “Procura o par”

A atividade intitulada “Procura o par” realizou-se no dia 24 de abril de 2014. Após a rotina normal iniciei a atividade explicando o jogo. Em círculo, entreguei a cada criança uma imagem real para pendurarem ao pescoço (Figura 35).



Figura 35 - Imagem pendurada ao pescoço

Em primeiro lugar, nomearam as imagens. Tiveram dificuldades em identificarem o “figo”, a “nave”, o “pião”, o “nabo” e a “fivela”. De seguida, cada criança referiu a sílaba inicial. À medida que o jogo decorria, e de modo a reforçar a aprendizagem, de vez em quando não passava à criança seguinte, mas regressava a uma das anteriores. Repeti de forma sistemática este processo. Dez crianças demonstraram dificuldades em identificar a sílaba inicial e em grande grupo ajudaram-nas a responder. A tendência é dizerem de imediato a letra que se ouve com maior intensidade. As sílabas conseguem identificar sem nenhuma dificuldade. De seguida, transmite-lhes que deveriam procurar o seu par. Chamei cada par à vez e reforcei em grande grupo os pares encontrados (Figura 36). Algumas crianças não conseguiram encontrar o seu par e os colegas ajudaram, como, por exemplo, “o teu par é o RR”.



Figura 36 - Identificação do par

Como duas crianças faltaram, tanto a estagiária como a educadora participaram nesta tarefa.

Expliquei a tarefa a realizar na mesa: recortar as imagens exploradas e colá-las nos retângulos respetivos (Figura 37). Cada retângulo estava identificado com a sílaba inicial e desse modo, as crianças deveriam encontrar as imagens que comesçassem por essa sílaba. Esta ficha foi imprimida (frente e verso) em cartolina A3.

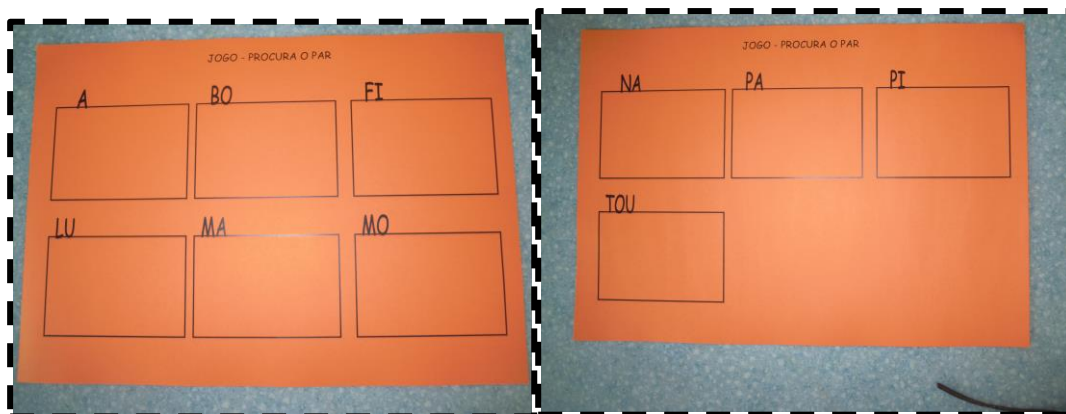


Figura 37 - Ficha didática

Algumas crianças ainda não executam o recorte de forma consistente, recortam mais do que deviam. Em primeiro lugar, associaram as imagens às sílabas, em segundo lugar escreveram as palavras (Figura 38).



Figura 38 - Resultado final

Em relação a esta parte, apenas cinco crianças conseguiram realizar sem dificuldade. Para as restantes crianças esta atividade foi complexa. Para as ajudar, segmentei a palavra sílaba a sílaba muito devagar, repetindo várias vezes.

Apenas não demonstraram dificuldades em escrever a palavra, da imagem que coincidiu com o jogo. Esta atividade foi pensada de maneira a, que as crianças formassem, a partir da mesma sílaba inicial, palavras diferentes.

Se voltasse a repetir a atividade, não faria da mesma forma. As crianças com grandes dificuldades, a dada altura, manifestaram desinteresse e cansaço.

Apêndice I – Atividade “Bola de sílabas”

Atividade: Bola de sílabas							
Idade das crianças: 3 e 4 anos				Data: 5/05/2014			
Áreas de Conteúdo	Conteúdos (integrados na OCEPE e Metas de Aprendizagem)	Objetivos	Estratégias/ Atividades/ Procedimentos	Recursos Humanos/ Materiais	Tempo	Espaço	Critérios de avaliação (para observar)
Expressão e comunicação: Linguagem oral e abordagem à escrita	- Consciência fonológica -Reconhecimento e Escrita de Palavras	Identificar a palavra. Desenvolver a capacidade de reconhecer uma palavra segmentada em sílabas.	Refere-se uma palavra segmentada em sílabas. Atira-se uma bola a uma criança que deverá dizer a palavra inteira.	Recursos humanos: - A educadora; - A estagiária; - O grupo de crianças. Recursos materiais: - Bola.	15 m	Na sala: área de acolhimento	- Averiguar se identificam a palavra segmentada em sílabas. - Verificar se reconhecem o som inicial e o som final
		Identificar o som inicial e o som final das palavras. Desenvolver a capacidade de manipular os sons da língua. Desenvolvimento da consciência fonêmica.	O grupo é dividido em 2 equipas: a equipa A (som inicial), a equipa B (som final). Diz-se uma palavra, a equipa A repete o som inicial e a equipa B repete o som final e vice versa.		15 m	Na sala	

Descrição / Reflexão – Atividade “Bola de sílabas”

A atividade intitulada “Bola de sílabas “ decorreu no dia 5 de maio de 2014.

Na área de acolhimento, dividi uma palavra em sílaba. Depois atirei a bola a uma criança que por sua vez, juntou as sílabas e reproduziu a palavra inteira. As palavras exploradas foram as seguintes: “apito”, “avião”, “bolo”, “bola”, “fivela”, “figo”, “luva”, “lupa”, “macaco”, “mala”, “mota”, “mola”, “nabo”, “nave”, “pato”, “panela”, “piano”, “pião”, “touro” e “toupeira”. Este jogo foi repetido até todas as crianças terem participado. Relativamente à formação da palavra inteira, as crianças não apresentaram nenhuma dificuldade, ou seja, produziram de imediato a palavra segmentada (Figura 39).



Figura 39 - Jogo

A seguir, dividi o grupo em duas equipas. A equipa A ficou com a sílaba inicial e a equipa B com a sílaba final. As crianças não perceberam de imediato o jogo, exemplifiquei com a palavra almofada, referindo que “al” seria a sílaba inicial (primeira) e “da” a sílaba final (última). Para facilitar este processo bateram palmas em cada sílaba. Deste modo, conseguiram realizar esta tarefa sem dificuldades. De seguida, a equipa A referiu a sílaba final e a equipa B a sílaba final.

Após a realização do jogo e para reforçar aprendizagens anteriores, escrevi numa folha as palavras (referidas anteriormente) e em grande grupo mencionaram letra a letra e a seguir nomearam a palavra escrita (Figura 40).



Figura 40 - Indicação das letras

De seguida, uma criança escreveu a palavra toupeira, apenas ajudei dizendo som a som (Figura 41).



Figura 41 - Escrita da palavra toupeira

As crianças, de um modo geral, conseguem identificar certos sons como “bo, pa, la, fi, lu”. Têm mais dificuldade no “na”, no “ei”, no “ra” e no “ta”.

Os objetivos desta atividade foram alcançados. Verifiquei que as crianças começam a articular os sons das palavras.

Apêndice J – Grelhas de observação / avaliação

Quadro nº 1 - Consciência silábica

Alunos	É capaz de identificar as sílabas?	Segmenta as palavras em sílabas?	Identifica o nº de sílabas da palavra?	Junta sílabas para formar novas palavras?	É capaz de reproduzir novas palavras a partir de uma sílaba?
B	1	1	1	1	1
BS	1	1	1	1	1
CB	1	1	1	1	1
DN	1	1	1	1	1
FA	0	1	0	0	0
FB	1	1	1	1	1
GC	0	1	1	1	1
GS	0	1	1	1	0
IG	1	1	1	1	1
IS	0	1	1	0	0
JJ	1	1	1	1	1
LC	1	1	1	1	1
LJ	1	1	1	1	1
ML	0	1	0	0	0
MS	1	1	1	1	1
MT	0	1	1	0	0
RA	0	1	1	0	0
RM	1	1	1	1	1
RR	1	1	1	0	0
TG	1	1	1	1	1

Legenda:

Pontuação – 0 (não)

Pontuação – 1 (sim)

Quadro nº 2 – Consciência fonológica

	Identifica o	Identifica o	Junta sons
--	--------------	--------------	------------

Alunos	som inicial da palavra?	som final da palavra?	para formar palavras?
B	1	1	1
BS	1	1	1
CB	1	1	1
DN	1	1	1
FA	0	0	1
FB	1	1	1
GC	1	1	1
GS	0	0	1
IG	1	1	1
IS	0	0	1
JJ	1	1	1
LC	1	1	1
LJ	1	1	1
ML	0	0	1
MS	1	1	1
MT	1	1	1
RA	0	0	1
RM	1	1	1
RR	0	0	1
TG	1	1	1

Legenda:

Pontuação – 0 (não)

Pontuação – 1 (sim)

Quadro nº 3 - Linguagem oral e abordagem à escrita

Alunos	É capaz de identificar letras?	É capaz de construir rimas a partir de imagens?	A partir de imagens, nomeia o que vê e refere a sua utilidade?	Identifica palavras que começam da mesma maneira?	Entende a funcionalidade da escrita?
B	1	1	1	1	1
BS	1	1	1	1	1
CB	1	1	1	1	1
DN	1	1	1	1	1
FA	0	0	1	0	1
FB	1	1	1	1	1
GC	1	1	1	1	1
GS	0	1	1	0	1
IG	1	1	1	1	1
IS	0	0	1	0	1
JJ	1	1	1	1	1
LC	1	1	1	1	1
LJ	1	1	1	1	1
ML	0	0	1	0	1
MS	1	1	1	1	1
MT	1	1	1	1	1
RA	0	0	1	0	1
RM	1	1	1	1	1
RR	0	0	1	0	1
TG	1	1	1	1	1

Legenda:

Pontuação – 0 (não)

Pontuação – 1 (sim)