

**ATIVIDADES PROMOTORAS DE CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA EM CRIANÇAS EM  
IDADE PRÉ-ESCOLAR  
UM DESPERTAR PARA A LEITURA**

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Animação da Leitura realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Cristina Vieira da Silva

Filipa Alexandra Dias Leite de Barros Marques

Porto

2011





À minha família pelo apoio e porto seguro.  
A todos aqueles que acreditaram que iria ser possível...



## RESUMO

**PALAVRAS-CHAVE:** Consciência Linguística, Educação Pré-Escolar, Leitura a Par

O projeto de investigação “Atividades promotoras de Consciência Linguística em crianças com idade Pré-Escolar: Um despertar para a Leitura” leva-nos a refletir sobre a importância do desenvolvimento intencional da Consciência Linguística na criança e sua implicação para o sucesso futuro da aprendizagem da leitura. Partindo do pressuposto de que educar é caminhar lado a lado, assumimos que escola e família deverão ser implicados no desenvolvimento e na promoção pelo gosto da leitura e na consequente vontade de aprender a ler, por parte da criança.

Deste modo, este estudo de investigação pretendeu explorar (a) os efeitos de um treino da consciência linguística no desenvolvimento linguístico de crianças de idade Pré-Escolar, através de atividades realizadas em sala, que têm por base uma história e um imaginário e (b) o envolvimento parental em tarefas idênticas, como forma de potenciar esse desenvolvimento. Mais especificamente, foram criadas e implementadas atividades em que a criança foi sendo gradualmente chamada a tomar consciência de unidades linguísticas relevantes como o som, a sílaba e o fonema. As famílias foram implicadas na participação de projetos na sala, onde a leitura foi usada como a estratégia principal para promover a consciência linguística.

Participaram neste estudo 50 crianças de duas salas de 4 anos, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre 4 e 5 anos e de nível socioeconómico e cultural médio alto. Foram constituídos dois grupos, referentes a cada sala, um experimental, sujeito às atividades, e um grupo de controlo. A consciência linguística das crianças foi avaliada através das provas fonológicas de Ana Silva (2002). Os resultados nas “provas de consciência fonológica” de cada grupo foram comparados entre si e relacionados com os pressupostos teóricos apresentados inicialmente.

No global, observou-se que estas atividades permitiram uma evolução significativa do nível de consciência linguística das crianças. Estes resultados de investigação sugerem que há benefícios no recurso a atividades intencionais para o desenvolvimento da consciência linguística em crianças de 4 anos, bem como no envolvimento dos pais com a escola, para a promoção da leitura. Estes resultados podem adquirir particular importância na validação dos pressupostos de que o recurso a projetos integrados para o desenvolvimento da consciência linguística de crianças em contexto pré-escolar pode contribuir para o sucesso da futura aprendizagem da leitura.

## **ABSTRACT**

**KEYWORDS:** Language Awareness, Pre-School, Language Awareness Activities, Pair reading

The research project focuses on "Activities that promote language awareness in Preschool young learners ". It leads us to reflect on the importance of intentional development of linguistic awareness in children and its implication for the future success of learning to read. Assuming that to educate seems to be collaborative, we may consider that school and family should be involved in developing and promoting the pleasure of reading and the consequent desire to learn to read by the child.

Therefore, this research study set out to explore (a) the effects of training of linguistic awareness in language development of children from preschool through classroom activities, based on a story and an imaginary world (b) parental involvement in similar tasks, in order to maximize this development. More specifically, activities were developed and implemented where the sound, syllable and phoneme interacted and were being integrated, gradually, into the child's repertoire. Families were involved in participating in the project where the reading was used as the main strategy to promote language awareness.

In this study, 50 children participated from two four year-old classrooms, of both sexes, aged between 4 and 5 years-old and their socio-economic and cultural context being medium high. They were divided into two groups. One did experimental activities, and the other was the control group. The linguistic awareness of children was assessed based on phonological evidence Ana Silva (2002). The results of the "proof of phonological awareness" of each group were compared and related to the theoretical assumptions presented initially.

Overall, it was observed that these activities led to a significant level of linguistic awareness by the children. These research results suggest that there are benefits in the use of purposeful activity for the development of linguistic awareness in children of 4 years-old, as well as parental involvement with the

school to promote reading. These results can acquire particular importance in validating the assumptions that the use of integrated projects, for the development of linguistic awareness of pre-school young learners can contribute for the future success of learning to read.

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Maria Cristina Vieira da Silva pela disponibilidade, paciência e rigor científico que me proporcionaram ao longo desta caminhada segura.

À direcção do Colégio de Nossa Senhora do Rosário, pela oportunidade de valorização pessoal e profissional.

Ao serviço de Psicologia do Colégio de Nossa Senhora do Rosário, na pessoa da sua coordenadora, pela ajuda em toda a realização dos testes aplicados.

Aos meus “príncipes” e às minhas “princesas” e aos seus pais, porque sem eles estas vivências não teriam sido possíveis.

À minha filha Ana Miguel e ao meu marido Miguel Lopes, pelo amor incondicional e compreensão em todos os momentos vividos, que me deram força para continuar.

À minha família pela presença, ajuda logística e apoio demonstrados ao longo desta “jornada”.

À Milocas e à Mónica, pela amizade, força e amparo nos momentos mais difíceis.

Às minhas colegas, especialmente à Cristina Carvalho, pela sua forma entusiasta de dizer “Tu és capaz!” e à professora Mariana Lampreia, pela ajuda no “inglês”.

À Sofia Ramalho pela ajuda e disponibilidade incondicional.

A todos os que contribuíram para a implementação deste projecto e para a realização deste trabalho.

Muito Obrigada!



## Índice

1. Introdução .....	1
2. Designação do Projeto .....	3
3. Fundamentação .....	5
3.1 Consciência Linguística e Aprendizagem da Leitura.....	5
3.1.1 Importância de atividades de discriminação auditiva	14
3.1.2 Importância de atividades de sensibilidade à rima	14
3.1.3 Importância de atividades de consciência fonológica	15
3.1.3.1 Importância de atividades de consciência silábica	15
3.1.3.2 Importância de atividades de consciência fonémica	16
3.1.4 Importância de atividades de consciência de palavra	16
3.2 Contextos facilitadores da aprendizagem da Leitura.....	16
3.2.1 Pré-Escolar e a sua importância para a aprendizagem da Leitura	17
3.2.2 Práticas literárias em contextos familiares	23
4. Destinatários e contexto de aplicação .....	25
4.1 Caracterização do grupo de destinatários.....	25
4.2 Contexto de intervenção.....	29
5. Objetivos do Projeto .....	31
6. Estratégias de intervenção .....	35
6.1 Considerações sobre a metodologia aplicada.....	35
6.2 Projeto de Intervenção .....	40
6.2.1 “Um despertar para a Leitura” _ projeto de sala	42
6.2.1.1 As leituras	43
- “A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas” (Soares, Luísa, 2009)	45
- “Um, dois, três” (Soares, Luísa, 2003)	49
- “Cuida do teu Planeta” (Child, Lauren, 2008)	51
- “Todos no sofá” (Soares, Luísa, 2001)	53
- “A Casinha de Chocolate” (Grimm, Jakob & Wilhelm, 2008)	54
- “Moncho e a mancha” (Dasilva, Kiko, 2003)	57
- “Tio Lobo” (Ballesteros, Xosé, 2010)	60

- “A lagartinha muito comilona” (Carle, Éric, 2007)	62
- “O H perdeu uma perna” (Matoso, Madalena, 2005)	65
- “Café com Leite” (Magalhães, Isabel, 2008)	68
6.2.2 “E agora... uma história”: projeto com as famílias	71
6.3 Análise dos dados .....	75
6.3.1 Provas fonológicas	75
6.3.2 Envolvimento das famílias	75
6.3.3 As atividades	75
6.3.4 Estudo de alguns alunos	88
7. Recursos.....	105
8. Avaliação .....	107
9. Disseminação.....	111
10. Considerações finais.....	113

## Índice de gráficos

Gráfico 1 – Idade e Género das crianças.....	25
Gráfico 2 – Número de crianças dos grupos constituídos.....	36
Gráfico 3 – Número de atividades e de livros das Unidades.....	43
Gráfico 4 - Atividades que os Pais realizam para promover o gosto pela leitura dos filhos .....	79
Gráfico 5 – Espetáculos que os Pais frequentam com os filhos.....	80
Gráfico 6 – Médias das respostas das tarefas das provas fonológicas.....	82
Gráfico 7 – Resultado das provas fonológicas do grupo de controlo (número total de respostas certas.....)	84
Gráfico 8 - Médias das respostas das tarefas das provas fonológicas .....	85
Gráfico 9 – Resultado das provas fonológicas do grupo experimental (número total de respostas certas).....	88
Gráfico 10 – Resultados obtidos nas provas fonológicas do aluno 1 .....	90
Gráfico 11 - Resultados obtidos nas provas fonológicas do aluno 16.....	92
Gráfico 12- Resultados obtidos pelo aluno 5 .....	94
Gráfico 13 – Resultados obtidos pelo aluno 17.....	97
Gráfico 14 – Resultados obtidos pelo aluno 7.....	99

Gráfico 15 – Resultados obtidos pelo aluno 21.....	101
Gráfico 16 – Evolução dos grupos nas provas fonológicas.....	102
Gráfico 17 – Comparação entre grupo estudo Ana Silva e grupo “Um despertar para a Leitura”.....	104

## Índice de tabelas

Quadro 1 – Idade das crianças do grupo experimental.....	41
Quadro 2 – Presença das crianças nas atividades .....	41

## Índice de Anexos

Anexo A – Provas de Consciência Fonológica.....	1
Anexo A1 – Provas e Grelhas de registo .....	2
Anexo A2 – Gráficos resultantes da análise de dados das provas fonológicas (1º momento).....	30
Anexo A3 – Gráficos resultantes da análise de dados das provas fonológicas (2º momento).....	36
Anexo A4 – Gráficos resultantes da análise comparativa das provas fonológicas.....	42
Anexo B – Questionários realizados às Famílias sobre “Hábitos de Leitura”.....	48
Anexo B1 - Tabelas resultantes da análise de dados dos questionários.....	55
Anexo C – Portefólio “Um despertar para a Leitura” .....	65
Unidade I: Discriminação Auditiva .....	72
Unidade II: Sensibilização à Rima .....	127
Unidade III: Consciência Silábica .....	159
Unidade IV: Consciência Fonológica .....	127
Unidade V: Consciência Fonémica.....	213
Unidade VI: Consciência de Palavra .....	227
Anexo C – Portefólio “Um despertar para a Leitura” : Famílias.....	238
Leitura Vai-Vém .....	242
Atividades promotoras da consciência fonológica em férias .....	250
Anexo E – Calendarização das atividades .....	279

Anexo F – Grelha de observação .....	284
Anexo F1 – Tabelas resultantes da análise de dados das observações.....	285
Anexo G – Avaliação das atividades.....	289
Anexo G1 – Avaliação das unidades .....	290
Anexo G2 – Autoavaliação das unidades.....	291
Anexo H – Fotografias do projeto “Um despertar para a Leitura” .....	292

# 1. INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade de informação. A toda a hora e momento somos impelidos a responder a vários estímulos visuais, auditivos e perceptivos que nos permitem conhecer e interagir com a realidade.

Desde bebés confrontamo-nos com um sem fim de aprendizagens que nos fazem evoluir... Choramos, palramos, conversamos, usamos a linguagem.

É através da linguagem que nos constituímos agentes de conhecimento, que nos identificamos e identificamos o outro, que interagimos, que codificamos o real, que partilhamos informações, isto é, que vivemos.

Segundo Inês Sim-Sim (2002), o desenvolvimento da linguagem está intimamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que, ao aprender a ler, a criança está a tornar consciente em si a vertente escrita de uma determinada língua. Refere também a autora que, para ter sucesso nesta tarefa, a criança terá de ser capaz de refletir sobre a língua, entendendo-a como objeto de análise. Aliás, muitos estudos e autores apontam para a reciprocidade entre a aprendizagem da leitura e o desenvolvimento da consciência linguística, isto é, da capacidade de pensar sobre as propriedades formais da língua.

Entendendo-se aqui aprendizagem como a construção de um conhecimento tendo por linha de base a relação entre o que se conhece previamente e a nova informação recebida, surge-nos a nossa pergunta de partida, que se prende com a necessidade de perceber se práticas sistemáticas e consistentes ao nível da consciência linguística favorecem a aprendizagem da leitura.

Ora se, para aprender a ler, a criança terá de fazer uma ideia do que é ler, do que é necessário fazer para ler e para que é preciso ler, então será necessário proporcionar-lhe momentos em que a leitura e a consciência linguística estejam lado a lado.

Este projeto pretende propor boas práticas no domínio da consciência linguística, já testadas no contexto escolar em que foram desenvolvidas, passíveis de serem aplicadas pelos demais profissionais de educação que vêm na consciência linguística um caminho para o sucesso da aprendizagem futura da leitura.

Este trabalho divide-se em três partes.

Assim, na primeira parte deste trabalho serão abrangidos aspetos relacionados com a razão de ser do projeto “*Atividades promotoras de consciência linguística em crianças com idade pré-escolar: Um despertar para a leitura*”; a apresentação da fundamentação, bem como a caracterização do grupo quem se destinou este projeto e o contexto onde foi aplicado.

Após o reconhecimento da importância do desenvolvimento da linguagem e do treino da consciência linguística no acesso à Leitura e à Escrita em contextos educativos de qualidade, são apresentados, na segunda parte deste trabalho os objetivos propostos para a intervenção, estabelecendo metas a atingir no final da implementação do projeto, assim como a própria intervenção e os recursos alocados, dando a conhecer a metodologia adotada e as vivências proporcionadas.

Num momento final, será realizado um balanço sobre a intervenção e os resultados obtidos pela mesma, refletindo acerca dos benefícios de atividades de promoção de consciência linguística em crianças com idade pré-escolar.

## 2. DESIGNAÇÃO DO PROJETO

Nas últimas décadas, muitos são os estudos que têm vindo a ser realizados no âmbito da consciência linguística, apontando para a relevância destes níveis de consciência na aprendizagem da leitura.

Em 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar foram apresentadas à comunidade educativa, constituindo-se como um “ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997:7). Estudos há, no entanto, que revelam que, apesar de este ser um documento-chave para a educação pré-escolar, muitos educadores de infância não sabem como colocar em prática tais orientações, muitas vezes por desconhecimento teórico, ou ainda por falta de recursos de diagnóstico e avaliação, como revela o estudo de Maria de Lourdes Dionísio e Íris Pereira (2006).

Nas leituras realizadas, parece ser unânime que a promoção de atividades de consciência linguística, nomeadamente ao nível do Pré-escolar, favorece o sucesso na tarefa de ler e conseqüentemente na aprendizagem da leitura.

Atendendo a este dado e ao facto de desempenhar funções como educadora responsável por uma sala, optámos por conceber um projeto direcionado para este contexto educativo. Assim, *“Atividades promotoras da consciência linguística em crianças em idade Pré-Escolar – um despertar para a Leitura”* foi um projeto de carácter interventivo, em contexto de sala de atividades, que cremos tenha permitido a ocorrência de mudanças ao nível da competência linguística em crianças do Pré-escolar. Pretendemos alargar tais benefícios ao restante contexto de setor pré-escolar, dando a conhecer as atividades à restante equipa da instituição onde o mesmo foi implementado, por forma a serem, por ela, utilizadas.

Ao longo de cerca de cinco meses, foram dinamizadas atividades promotoras de consciência fonológica e de palavra (duas das mais importantes

modalidades da consciência linguística) integradas em sessões de promoção de leitura.

Reconhecendo a importância do contexto familiar na promoção de competências literárias, procurou-se, a par da realização destas atividades em contexto de Jardim de Infância, envolver os pais e famílias em contextos de literacia, sensibilizando-os para a importância destes níveis de consciência lógica de aprendizagem de qualidade partilhada.

Assim, este estudo levanta a hipótese de que o treino da consciência linguística em crianças em idade pré-escolar, partindo de atividades sistemáticas em que o imaginário está presente, trará benefícios num futuro sucesso na aprendizagem da leitura, aquando do ensino formal.

## 3. FUNDAMENTAÇÃO

Neste capítulo, iremos contextualizar o projeto, refletindo acerca da importância, para a aprendizagem da leitura, da consciência linguística e dos contextos literários em que a criança interage.

Numa primeira fase, incidiremos sobre a importância da apropriação, por parte das crianças, de habilidades metalinguísticas como a consciência fonológica e de palavra, e de que forma estas habilidades se apresentam como preditores de sucesso na tarefa de ler.

Posteriormente, num segundo subcapítulo, daremos conta da importância dos contextos escolar e familiar da criança para o desenvolvimento da consciência linguística, recaindo a nossa atenção sobre a forma como a interação de profissionais e familiares, são, também, facilitadores na motivação, na atenção e compreensão da tarefa de ler.

### 3.1 Consciência Linguística e Aprendizagem da Leitura

Desde o nascimento, o ser humano conhece, interage, experimenta, vive e aprende. E, em cada aprendizagem, cresce. Cresce como ser pensante, ser falante e ser atuante que é.

Aprender permite-lhe evoluir, avançar e compreender a realidade. Para aprender qualquer matéria o ser humano precisa de perceber a sua dinâmica, a sua utilidade e funcionalidade, bem como reconhecer a sua necessidade e razão de ser. Assim acontece com a fala, assim acontece com o caminhar, assim acontece (ainda que na sequência de um processo de aprendizagem muito particular) com a leitura.

De facto, a aprendizagem da leitura é um processo complexo, que requer motivação, atenção e compreensão. Motivação para desejar aprender e não desistir, atenção para se concentrar e compreensão para extrair a informação que lhe dará conhecimento e, por sua vez, motivação para conhecer e aprender.

Sendo a leitura um processo de aprendizagem, então esta parte do conhecimento que a criança possui sobre o ato de ler.

Muitos estudos apontam para a relação recíproca entre o desenvolvimento da consciência linguística e o sucesso da aprendizagem da Leitura. O próprio desenvolvimento da linguagem parece ser, também, determinante para futuras aquisições da leitura.

Para aprender a ler, a criança terá de ativar os mecanismos de correspondência entre a linguagem oral e a linguagem escrita, refletindo sobre o oral para melhor decifrar o escrito e apropriar-se de habilidades metalinguísticas.

A capacidade de pensar sobre as propriedades formais da língua, a qual se denomina de consciência linguística, começa a desenvolver-se no final do Pré-Escolar. Nesta fase, a criança utiliza processos de reflexão sobre a língua, ainda que de forma casual, quando, por exemplo, identifica palavras que rimam ou percebe os sons presentes nas palavras (consciência fonológica), identifica palavras numa frase, reconhece o seu carácter arbitrário (consciência de palavras) e adequa regras gramaticais nas frases.

É através de jogos que trabalham a consciência fonológica que as crianças se tornam mais capazes de identificar e manipular as unidades do oral. Pesquisas apresentadas por Adams (2006) indicam que, sem apoio de um treino e instrução direta, a consciência fonémica não se desenvolve em cerca de 25% dos alunos do 1º Ciclo. Concluiu-se também que “uma consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam dificuldade para aprender a ler.” (idem, p.23)

Esta modalidade de consciência linguística evolui no sentido da apreensão de segmentos fonológicos sucessivamente de menores dimensões. Abrangendo a consciência silábica, consciência de unidades intrassilábicas e consciência fonémica, estudos vários, nomeadamente apresentados por Alves Martins (1996), demonstraram já que a criança começa por desenvolver uma sensibilidade à rima (tarefa mais fácil), sendo que só no final do percurso consegue realizar tarefas de manipulação de sons (tarefas mais exigentes).

Atividades deste nível de consciência permitem à criança escutar as semelhanças, diferenças, quantidade e ordem dos sons da fala. Já a consciência do que é uma palavra pressupõe que a criança seja capaz de compreender o caráter arbitrário da mesma, isto é, que uma palavra tem características que são independentes das do seu referente e que seja capaz de as identificar no oral como partes do contínuo sonoro.

Estes níveis de consciência parecem estar intimamente relacionado com o sucesso na aprendizagem da leitura. Aliás, como refere Duarte (2008) se uma criança em idade pré-escolar desenvolveu consciência dos grandes constituintes da sílaba e, em particular, da rima, terá maior sucesso na soletração e na leitura.

Também o trabalho de Alves Martins (1996) veio demonstrar que a sensibilidade às rimas, às sílabas e aos fonemas, bem como a consciência de palavra têm, antes do ensino formal da leitura, uma importância não negligenciável nos desempenhos nesta mesma competência durante os primeiros anos da escolaridade.

De facto, parece importante que a realização de atividades promotoras destes níveis de consciência incida na apropriação das habilidades metalinguísticas. Desta forma, e para que a criança seja capaz de perceber os sons da fala, deverão ser realizadas atividades introdutórias como a discriminação auditiva e a sensibilidade à rima, funcionando estas como “pré-habilidades”.

Assim, num sistema de escrita alfabética, como é o da língua portuguesa, a criança para aprender a ler, como vimos anteriormente, terá de se apropriar de habilidades metalinguísticas como a consciência fonológica e a consciência de palavra.

*“A aprendizagem da leitura implica a descoberta das intenções comunicativas da linguagem escrita e a descoberta do princípio alfabético do nosso sistema de escrita por parte das crianças ou seja, a compreensão de que existe um sistema de correspondências entre a linguagem escrita e a linguagem oral e de que forma o sistema de escrita alfabética codifica a linguagem oral” (Alves Martins, 1996: 72)*

Terá de se familiarizar com esse sistema de escrita alfabético e, ainda, descobrir o seu princípio, ou seja, como refere Silva (2004), terá de compreender que, na escrita, todas as palavras são representadas por combinações de um número limitado de símbolos visuais, as letras, e que estas codificam fonemas.

É aqui, ainda segundo a autora, que reside a maior dificuldade da criança, quando inicia o processo de aprendizagem da leitura. Aliás, como corroboram Valente & Alves Martins (2004), a aquisição da leitura é um fenómeno de natureza complexa que envolve três dimensões: cultural, linguística e estratégica. Para estas autoras, a criança apresenta dificuldades no processo de aprender a ler quando não percebe as funções e finalidades da leitura, quando não é capaz de manipular livremente o código escrito e quando não sabe o que necessita de fazer para ler.

A consciência fonológica apresenta-se como necessária, ainda que não seja, por si só, suficiente, para a compreensão deste princípio. Através do treino deste tipo de consciência, a criança tornar-se-á mais capaz de isolar, identificar e manipular as unidades fonológicas da fala. Para Freitas, Alves & Costa (2007), o trabalho desenvolvido sobre a consciência fonológica desde cedo, na escola, e generalizado a toda a população infantil, promoverá o sucesso escolar e ainda poderá ser tido como uma medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita.

Este nível de consciência, segundo diversos autores, entre os quais Alves Martins (2006), pode subdividir-se em três níveis diferenciados e crescentes, quanto ao nível da dificuldade, para a criança. São eles a consciência silábica (capacidade que a criança tem em isolar as sílabas na palavra), a consciência intrassilábica (capacidade de separar unidades dentro das sílabas) e a consciência fonémica (capacidade em segmentar os sons na palavra).

Para Freitas, Alves & Costa (2007), a consciência silábica precede a consciência intrassilábica e a consciência fonémica, sendo estas de desenvolvimento mais lento e tardio. Para estas autoras, as crianças apresentam mais facilidade em tarefas de consciência silábica, seguindo-se

tarefas de consciência intra-silábica. Para muitas crianças, no entanto só após a entrada no ensino formal se torna acessível a análise dos fonemas que estruturam as palavras.

Inês Sim-Sim (2006) apresentando um estudo de Ramos (2003), refere que quanto mais velhas as crianças são melhor parece ser o seu desempenho nas tarefas fonológicas. Afirma ainda, sintetizando estudos realizados, que a reconstrução silábica é mais fácil que a sua segmentação, a identificação da sílaba é mais acessível que a identificação intrassilábica, e que a manipulação da sílaba é mais acessível que a manipulação intra-silábica a qual, por sua vez, é mais fácil que a manipulação fonémica.

Parece consensual entre os vários autores e nomeadamente pelos estudos apresentados por Alves Martins (1996) que a capacidade de a criança perceber a sílaba é anterior à capacidade de perceber o fonema.

O número de sílabas parece também afetar o desempenho das crianças, como afirma Inês Sim-Sim (2006), apresentando um estudo onde a maioria das crianças com quatro e cinco anos foi capaz de segmentar silabicamente unidades lexicais de duas sílabas, constatando-se mais dificuldade em palavras com mais de três sílabas ou na identificação de monossílabos.

Estes estudos em que foram utilizadas diversas tarefas, nomeadamente, tarefas de contagem, de classificação, de segmentação, de recomposição ou de manipulação, mostraram que as crianças são mais sensíveis às tarefas quando nelas são trabalhadas as sílabas, como teremos oportunidade de corroborar no capítulo 6. Já estudos referentes à consciência intra-silábica apontam para a dificuldade que a criança revela em dividir unidades silábicas em unidades intra-silábicas e revelam que a consciência fonémica será ainda posterior àquele nível de consciência fonológica.

*“Parece mais provável que exista um período de transição durante o qual as crianças se apoiam em pistas articulatórias como estratégia inicial para subdividir sílabas em unidades mais pequenas, unidades que correspondem às vezes a um único fonema, quando o ataque da sílaba (consoante inicial ou grupo de consoantes iniciais) é um som que se pode isolar”. (Alves Martins, 1996, 81).*

Hoje em dia, parece consensual que existe uma relação causal entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura ou, pelo menos, uma relação recíproca, como referem Valente & Alves Martins (2004): aceita-se que a criança necessita de um nível mínimo de consciência fonológica para aceder ao código escrito com sucesso e, que, por sua vez, a aprendizagem da leitura irá desenvolver mais esta competência. No entanto, durante décadas, não foi consensual esta relação recíproca. Alguns autores defenderam mesmo que o principal fator para o desenvolvimento da consciência fonológica seria a aprendizagem da leitura. Hoje em dia, considera-se que a consciência fonológica pode ser desenvolvida previamente à aprendizagem da leitura, sendo até mesmo um bom preditor desta.

Estudos realizados, nomeadamente, com analfabetos e adultos alfabetizados tardiamente, mostraram que a aprendizagem da leitura influencia o desenvolvimento da consciência fonológica. Também estudos transculturais revelaram que será a aprendizagem da leitura num sistema alfabético de escrita que leva ao desenvolvimento da consciência fonémica. No entanto, outros estudos transculturais, assim como estudos sobre treino metafonológico revelam que a aprendizagem da leitura não é a única via para o desenvolvimento da consciência fonológica. Também estudos longitudinais, estudos em que se comparam bons e maus leitores e estudos sobre treino metafonológico revelaram que a consciência fonémica parece ser um bom preditor, a consciência silábica pode desenvolver-se independentemente da aprendizagem da leitura e, por sua vez, a consciência fonológica pode ser desenvolvida através de programas de treino.

Assim, sobre esta questão, pode dizer-se que:

*“Embora a questão de saber se o conhecimento de um alfabeto é a causa ou a consequência da consciência fonológica ainda seja um problema controverso, uma maioria de investigadores parece aceitar o ponto de vista que enfatiza a natureza recíproca do processo: a consciência fonológica ajuda o leitor principiante a tirar partido do sistema alfabético ao mesmo tempo que o ser ensinado a ler pode ajudar a desenvolver a consciência fonológica. (Schneider, 1993, citado por Alves Martins, 1996: 92)*

Tal como parece existir uma relação recíproca entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura, também parece existir uma relação desta natureza entre consciência de palavra e aprendizagem da leitura.

Para aprender a ler, a criança necessita de refletir sobre a língua, tomando aqui especial relevância um dos elementos centrais que a constitui, isto é, a palavra. Ora, a criança, antes da entrada no ensino formal, ainda em idade pré-escolar, confunde, geralmente, o significado e o significante, associando os tamanhos das palavras aos atributos do seu referente. Para a criança, o raciocínio mais natural é o de que a palavra “gafanhoto” é uma palavra mais pequena do que a palavra “cão”, uma vez que a primeira se refere a um animal de menores dimensões do que o segundo. Estudos apresentados por Alves Martins (1996), sobre a evolução da noção de palavra na criança, referem que a criança, nesta idade, parece não dissociar palavras e coisas. Desta forma, a palavra que se refere a um objeto e o objeto em si são indissociáveis: palavras difíceis são aquelas que implicam uma ação ou objetos que provocam sensações desconfortáveis e palavras inventadas são aquelas cujas ações são impossíveis de realizar.

Crianças com estas idades tendem também a assumir como “palavras” apenas aquelas que se referem a um objeto ou a uma ação palpável ou concreta, segundo Berthoud-Papandropoulou (1980, citado por Alves Martins, 1996). Ainda segundo este autor, aos 5-7 anos, as palavras são olhadas como etiquetas das entidades a que se referem, ilustrando-as, razão pela qual as preposições e os artigos, não tendo um significado intrínseco ou um referente identificável, não são considerados palavras. Por volta dos 7-8 anos, as palavras, na perspetiva da criança, desprendem-se do objeto/ação a que se referem e passam a ter um significado intrínseco. A partir desta idade, as palavras ganham independência, passando a ser definidas de acordo com o seu valor/termo gramatical.

Já Piaget e Vigotsky (Alves Martins, 1996: 95) consideram que, para as crianças até aos 7 anos, o nome de um objeto só existe em função do objeto real em cujas características se apoiavam para determinar o seu nome. É

também de referir que, para as crianças, uma troca de nomes resultaria também numa troca de características, isto é, ao chamar avião ao carro, para elas, o carro com essa nova designação passaria a voar. Assim, parece tornar-se claro que a criança em idade pré-escolar, para além de não ter consciência do carácter arbitrário da realização fonológica da palavra tem também dificuldade em perceber o termo metalinguístico “palavra” e em ter consciência da palavra enquanto unidade da fala. Fica claro que, para as crianças desta faixa etária, é difícil isolar as palavras, identificá-las como elementos do léxico e manipulá-las sem que o que é transmitido perca sentido.

Após experiências em que se comparam grupos de adultos analfabetos e grupos de adultos alfabetizados tardiamente, demonstrou-se que o primeiro grupo, tal qual as crianças em idade pré-escolar, apresentavam dificuldades a este nível, o que nos leva a concluir sobre a influência da aprendizagem da leitura na consciência da palavra.

Ainda assim, podemos perceber que, apesar de apresentarem dificuldades ao nível do carácter arbitrário da realização fonológica da palavra, bem como dificuldades em perceber o termo metalinguístico “palavra” enquanto unidade da fala, estes indivíduos face a pedidos de reflexão sobre palavras sem ter em conta o seu significado, reinterpretam as instruções pensando sobre os referentes. Tal comportamento ao nível da compreensão das instruções pode ser entendido como resultando no sucesso na aprendizagem da leitura.

Desta forma, será então

*“(...) necessário um certo grau de consciência de palavra para se poder aprender a ler, já que uma das primeiras coisas que a criança tem de ter percebido para que esta aprendizagem seja possível, é que a uma palavra oral corresponde uma palavra escrita o que não significa que a aprendizagem da leitura a vá, por sua vez, levar ao desenvolvimento de palavra”. (Alves Martins, 1996, 102)*

Contrariando a ideia subjacente, há décadas, de que, para aprender a ler, o mais importante seria uma excelente discriminação visual, uma organização perceptivo-motora desenvolvida e uma estruturação espacial e temporal definida, entre outros, estudos datados da década de setenta

apontam já para a leitura como um ato cognitivo, no qual o sujeito é ator da aprendizagem.

Para aprender a ler, a criança terá de perceber os objetivos da tarefa, aperfeiçoar as operações básicas exigidas pela mesma e conquistar uma autonomia que lhe permitirá o controlo consciente da capacidade. Assim, é necessário que as crianças “percebam a funcionalidade da leitura, percebam quais as propriedades da linguagem oral que estão representadas na escrita e quais as regras que permitem a passagem das unidades de linguagem oral aos signos escritos” (Martins, Margarida, 1991: 23).

Estudos realizados desde a década de 70 (Alves Martins, 1996) referem que a consciência fonológica poderá desenvolver-se através de programas de treino prévios ao ensino formal.

Como corroboram Freitas, Alves & Costa (2007:10) “quanto mais uma dada capacidade cognitiva for treinada, mais elevado será o grau de sucesso para cada aluno.” Referem ainda as autoras que “a sistematicidade e a consistência constituem as palavras-chave de uma metodologia da oralidade e da consciência fonológica que as crianças desenvolvem sobre a sua própria língua.”

Também João Lopes (2006:20) refere que a investigação aponta para a instrução da consciência fonológica como promovendo o sucesso na realização da leitura e da escrita.

Aliás, como refere Inês Sim-Sim (2006:74) antes de aprender a ler, a criança deverá ter oportunidade de brincar de uma forma consciente com os sons da língua materna, especificamente através “de tarefas de rimas, de aliteração, de reconstrução, de segmentação, de manipulação e de identificação silábica e intra-silábica”. E reforça a ideia de que o caminho pedagógico deverá ser sempre dos sons até às letras, atribuindo à não conformidade com este percurso muitas das dificuldades na aprendizagem da leitura.

### **3.1.1 Importância de atividades de discriminação auditiva**

A Leitura exige que se associe um som apreendido a uma grafia existente. Ora se esse som não for facilmente discriminado ou até discriminado de uma forma incorreta, não se conseguirá ler adequadamente.

Assim, parece importante ser esta a primeira etapa a realizar nos jogos de consciência linguística, uma vez que a discriminação auditiva representa a capacidade de identificar os sons da linguagem oral e a capacidade de perceber as diferenças e semelhanças entre vários estímulos sonoros.

Acresce ainda que a discriminação auditiva é suscetível de ser treinada. Treinar a memória auditiva é também necessário, uma vez que a memória de palavras apreendidas oralmente e a sua retenção representam muitas vezes as dificuldades das crianças no início da aprendizagem da leitura.

Aliás, deverá ser pedido à criança que escute sons do quotidiano e sons do mundo, expondo-a a uma série de atividades que incluam leitura de poesias, lengalengas e histórias, de forma a torná-las bem conhecidas, para que mais tarde possa aperceber-se de alterações às mesmas. Ao tornar-se consciente destas alterações, a criança estará a prestar atenção aos sons de uma forma atenta e seletiva, ao mesmo tempo que estará a reconhecer cadeias sonoras, isto é, saberá escutar.

### **3.1.2 Importância de atividades de sensibilidade à rima**

Para uma grande parte das crianças, a sensibilidade às rimas surge com muita facilidade. A rima, repetição de sons iguais ou similares, numa ou mais sílabas, e a sua sensibilização revelam-se de grande utilidade para alertar as crianças para a forma física das palavras, servindo como instrumento catalisador da sua atenção para as semelhanças e diferenças entre os sons das palavras.

As pesquisas afirmam que um bom domínio da rima, assim como da aliteração, reiteração de fonemas similares ou idênticos no início de diversas palavras numa mesma frase, são um passo importante para o desenvolvimento de consciência fonológica.

A criança deverá ser exposta a um ambiente onde ouça histórias rimadas, cantilenas e poesias, utilizando o significado e a rima para prever determinadas palavras que rimem, ao mesmo tempo que joga verbalmente com trava-línguas, tentando e treinando a clareza e rapidez de um discurso com grande aglomeração de sílabas difíceis de pronunciar ou formadas a partir do mesmo som, mas com ordens diferentes.

### **3.1.3 Importância de atividades de consciência fonológica**

Prestar atenção aos sons da sala, reconhecendo e analisando, de forma deliberada, as unidades de som da língua materna é o que se pretende que a criança seja capaz quando falamos de consciência fonológica. A fala é um contínuo fônico, passível de ser decomposta em unidades menores, isto é, no processo de análise dos sons da sala, as palavras podem ser segmentadas em sílabas, unidades intra-silábicas (ataque-rima) e fonemas.

Assim, deverão ser proporcionadas às crianças atividades mediante as quais lhes seja permitido brincar com os sons da fala, segmentando palavras, reconstruindo palavras e manipulando os sons das palavras.

#### **3.1.3.1 Importância de atividades de consciência silábica**

Entende-se consciência silábica a capacidade de a criança analisar uma palavra em sílabas, sendo esta a forma de análise de palavras mais evidente. A sílaba pode ser analisada fonologicamente, quando a criança é capaz de identificar os seus constituintes, isto é, quando lhe são reconhecidas sub-unidades como ataque ou rima. O ataque corresponde à parte inicial da rima, sendo constituído por uma ou duas consoantes. A rima corresponde à parte final da sílaba e é formada por uma ou mais vogais, sendo possível ser constituída por uma coda com uma ou várias consoantes.

Expor a criança a jogos onde terá de recordar sílabas familiares, reconstruir sílabas em palavras, segmentar componentes das sílabas e juntar, suprimir e inverter sílabas é um dos exemplos do que se pode realizar no dia a dia com as crianças em situação de sala de aula.

### **3.1.3.2 Importância de atividades de consciência fonêmica**

Discriminar fonemas é uma tarefa difícil para a criança, especialmente, porque esta unidade não tem significado, não se diferencia facilmente no contínuo sonoro e porque é muito variável acusticamente (i.e. cada fonema varia a sua sonoridade tendo em conta a sua posição na palavra).

É determinante no nosso sistema de escrita alfabético que a criança perceba que as palavras são compostas por fonemas e que a cada um corresponderá um (ou mais) grafema ou letra.

Para que a criança perceba que, à sua semelhança, cada fonema tem uma identidade, a criança deverá ser exposta a atividades em que lhe seja dada a oportunidade de brincar com as palavras e com os seus constituintes mínimos.

### **3.1.4 Importância de atividades de consciência de palavra**

Aprender a ler e a escrever depende da noção que a criança tem sobre o que é e o que não é uma palavra. Levar a criança a analisar as palavras e a pensar sobre a sua forma, independentemente do significado, será um passo importante na aquisição da leitura.

Para tal, deverão ser proporcionados à criança jogos em que seja chamada a separar as palavras de uma frase, a avaliar o tamanho das palavras e prestar atenção às palavras faladas no contínuo sonoro.

## **3.2 Contextos facilitadores da aprendizagem da Leitura**

A leitura começa muito antes do ensino formal: começa nas experiências que a criança vivencia não só através do lúdico, do imaginário no dia a dia, enquanto brinca, ouve histórias e desenvolve a sua linguagem, bem como através de atividades e experiências devidamente estruturadas e pensadas, oferecidas na educação pré-escolar.

Estes dois contextos e a consciência da sua importância são determinantes para toda e qualquer aprendizagem.

### 3.2.1 Pré-Escolar e a sua importância para a aprendizagem da Leitura

*“Ensinar a ler crianças pré-escolares (...) é ajudá-las (...) a prepararem as estruturas cognitivas e as capacidades perceptivas e motoras para a aprendizagem da escrita. [...] É de esperar que as crianças comecem a ler e a escrever aos 6 anos de idade, mas essa aprendizagem não é automática nem surge apenas por imposição de forças exteriores. A aprendizagem da leitura é, também, o resultado de milhares de interações com o mundo da escrita, das imagens e dos sons.” (Marques, Ramiro. 1997: 5-6)*

O final do séc. XX revelou-se de extrema importância para a educação Pré-Escolar em Portugal. A nível nacional, criou-se a rede dos estabelecimentos de educação pré-escolar, tentando, desta forma, garantir a igualdade de oportunidade e acesso à educação a todas as crianças do país.

A par desta evolução a educação pré-escolar definiu-se como um espaço de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, da expressão artística e de um conhecimento geral do mundo, como refere Margarida Alves Martins (2006).

Em 1997, foram criadas, pelo Ministério da Educação as Orientações Curriculares para a Educação de Infância servindo como ponto de apoio para educadores. Na tentativa de se constituir como uma referência comum entre a classe, nela se definem três grandes áreas de aprendizagem, denominadas áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área de conhecimento do mundo. É nesta segunda grande área (área de expressão e comunicação) que estão contempladas as intencionalidades linguísticas. Nelas podemos verificar a tónica que é dada à exploração da estrutura sonora das palavras, alertando para o trabalho lúdico sobre a linguagem.

*“Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer e lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações. As rimas, as lengalengas, as trava-línguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhadas no educação pré-escolar.” (M.E.; 1997:67)*

Já em janeiro de 2011, o Ministério da Educação apresentou o projeto “Metas de Aprendizagem”, que se traduz no reconhecimento das competências

e desempenhos esperados pelos alunos em determinada área do saber. Assim, no final da educação Pré-Escolar, as crianças deverão ser capazes de mobilizar um conjunto de conhecimentos linguísticos, importantes na aprendizagem da linguagem escrita e no conseqüente sucesso escolar, salientando a importância da capacidade de interação verbal, da consciência fonológica e dos comportamentos emergentes de leitura e de escrita. (*in* <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>).

Note-se, no entanto, que, como referem Dionísio e Pereira (2006) e Pereira (2006) tanto as orientações como as metas de aprendizagem não estabelecem objetivos nem apresentam qualquer tipo de organização e planificação que ajude os profissionais a concretizar este tipo de atividades, nem tão pouco explicitam a sua razão de ser, o que de alguma forma pode ajudar a explicar o facto de, muito frequentemente, estas atividades não serem realizadas ou, a serem-no, ocorrem de forma pontual, extemporânea e sem intencionalidade educativa. É também no sentido de se constituir como exemplo de boas práticas neste domínio, que surge a presente proposta de trabalho.

Parece-nos importante referir a importância do Pré-escolar, reconhecida etapa de educação que, enquanto “estrutura de suporte de uma educação para o resto da vida” (Ministério da Educação, 1997:7), proporciona um ambiente facilitador do desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas das crianças, determinantes para um desempenho social e académico de sucesso.

Neste contexto, a criança deverá ser implicada num processo de construção do conhecimento no qual o que sabe, a sua cultura e os seus saberes próprios são assumidos por todos os interlocutores como importantes para novas aprendizagens.

*“Adquirir a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserido, isto é, apropria-se da sua língua materna. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo.” (Sim-Sim, Silva, Nunes; 2008:11)*

Ao longo da sua caminhada no Pré-Escolar, a criança vivencia novas experiências, realiza descobertas e convive com variadas situações que a fazem refletir sobre o real. Os diálogos, conversas e interações verbais com pares ativam uma capacidade inerente ao ser humano, ao mesmo tempo que a fazem progredir nas aquisições sobre a língua materna, assim como desenvolver algumas intuições sobre a estrutura e funcionamento da própria língua.

É possível, segundo Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), identificar grandes etapas e marcos neste processo de desenvolvimento. Ainda que se trate de um processo complexo, é possível igualmente discriminar os diferentes domínios de desenvolvimento (o fonológico, o lexical, o semântico, o morfológico, o sintático e o discursivo) que, ainda que interrelacionados, apresentam especificidades próprias.

O domínio fonológico (materializado nas produções sonoras às quais atribui um significado) e o domínio lexical (com o aparecimento das primeiras palavras concordantes com as regras fonológicas da língua), são dois dos mais importantes a ter em consideração. Aos quatro/cinco anos, ainda que muitos sons não sejam corretamente articulados, a criança apresenta um discurso inteligível com uma prodigiosa capacidade para adquirir e usar palavras novas, o que levou autores como Pinker (2002) a designar as crianças dessa idade como “aspiradores lexicais”.

Para Inês Sim-Sim (1998), a aprendizagem da leitura está intimamente ligada com o desenvolvimento da linguagem oral. De facto, é através da linguagem que comunicamos, transmitimos informações, revelamos estados de espírito, relatamos o que observamos e interagimos socialmente. Para a

autora, a linguagem deverá ser utilizada como uma experiência de conhecimento, de curiosidade e de criatividade para a criança. Estas conhecem, utilizam e adequam um vocabulário relativamente extenso de palavras, o que lhes permite compreender e interagir linguisticamente. Também João Lopes (2006) refere que o facto de dispor de um número alargado de vocábulos é uma condição favorável à aprendizagem da leitura e da escrita.

Cadzen (1981) considera que o ambiente do pré-escolar deverá organizar-se por forma a permitir momentos em pequenos grupos onde a criança tem a oportunidade de se expressar com os pares e com os adultos. A educadora deverá constituir-se como modelo, falando pausadamente, usando frases curtas e, aumentando o número de palavras à medida que a criança cresce, permitindo que a criança termine as suas frases sem interromper e estimulando a iniciativa da criança (Marques, Ramiro, 1991:10-12)

“Durante os primeiros anos de vida, as experiências que a criança tem com a linguagem e com a literacia podem lançar bases para o seu posterior sucesso na leitura” (National Research Council, 2008: 14). Assim, parece ser fundamental, aquando da passagem pelo Pré-Escolar, que a criança contacte com livros, nomeadamente através da audição da leitura de livros, percebendo o valor da literacia enquanto via de comunicação e conhecimento e gosto pela leitura.

Lourdes Mata (2008) apresenta um estudo de Wells que considera que ouvir histórias desde cedo, muito antes do ensino formal da leitura, é fundamental para a organização do sentido da linguagem escrita, bem como dos seus ritmos e estruturas. A prática da leitura parece permitir que a criança participe em momentos em que ouve ler fluentemente, adquirindo modelos, ideias e conhecimentos sobre aspetos que não vivenciou diretamente. Esta prática motiva a criança a querer ler e aumenta o seu vocabulário.

José Morais (1997:164-167) refere que ouvir a leitura em voz alta desperta na criança a vontade de a criança ler por si mesmo, afirmando que “o primeiro passo para a leitura é ouvir livros”. Aliás, destaca três funções da audição de histórias na criança: a cognitiva, a função linguística e a afetiva. A

função cognitiva, estabelece ligações entre a experiência de outros e a sua, ensinando a interpretar, organizar e a reter informação através a estrutura da história. A função linguística, por seu turno, permite tornar mais clara a relação entre a linguagem escrita e a linguagem falada, de forma a que a criança possa “reconhecer o sentido da leitura, as fronteiras das palavras, a relação entre o comprimento das palavras faladas e as palavras escritas, as correspondências som-letra”. Aumentando o seu vocabulário, a criança aprende a dizer de outra forma e a compreender figuras de estilo, sendo estas capacidades importantes nos primeiros anos de aprendizagem da leitura. Por último, a função afetiva favorece o conhecimento do universo da leitura pela voz, com a entoação adequada, por parte de quem a criança gosta e com quem mais se identifica.

As crianças em idade pré-escolar deverão, pois, ser conduzidas a distinguir e articular de forma automática os sons da fala, mesmo que, em situações de comunicação natural, se centrem no significado dos enunciados. Isto é, ainda que ativem processos de análise automáticos e inconscientes, necessários à perceção e compreensão do discurso, não têm, naturalmente, regra geral, capacidade de prestar atenção, nem de manipular as intuições sobre a estrutura e funcionamento da língua.

Aprender a ler não se cinge ao momento da iniciação da descodificação, mas começa muito mais cedo quando a criança se relaciona, interage e convive com o mundo da linguagem oral e escrita.

Aliás, como refere José Morais (1997), uma criança com um desenvolvimento equilibrado, ao nível linguístico e cognitivo, pode aprender a ler muito antes da sua entrada para o 1º Ciclo. No entanto, e apesar deste facto, parece não haver qualquer vantagem numa aprendizagem precoce da leitura, na opinião do autor.

Os educadores de infância deverão estar cientes do seu importante papel na promoção da competência leitora das suas crianças. É fundamental que este profissional promova atividades em que a criança se aproprie de conhecimentos acerca da leitura e acerca da consciência linguística. É também importante disponibilizar ambientes onde a criança possa:

- potenciar e desenvolver a linguagem oral;
- relatar acontecimentos vividos;
- ouvir diariamente histórias;
- “ler” histórias;
- compreender o que lhe é dito;
- participar em atividades que envolvam rimas,
- isolar segmentos de uma palavra
- descobrir letras;
- conhecer palavras;
- experienciar as primeiras tentativas de escrita;
- contactar com material impresso;

De entre as várias modalidades de consciência linguística, a consciência fonológica é considerada um precursor importante da aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que as atividades que as fomentam visam prioritariamente o desenvolvimento de competências relacionadas com a perceção e produção do oral (Freitas, Alves & Costa, 2007: 31). Daí que seja importante, também, que os educadores fomentem, nas suas salas, atividades que promovam a consciência do som, da sílaba e permitam que a criança manipule o oral de uma forma lúdica e motivante.

Desta forma, “tal como falar, ler é uma atividade de cariz linguístico e quanto maior for o conhecimento que a criança tiver do código oral, maior será a facilidade que terá em entrar na vertente escrita desse código” (Sim-Sim, Inês, 2002: 219)

*“Se quisermos melhorar o nível de literacia da população portuguesa, temos que começar a actuar antes mesmo da aprendizagem formal. Aprender a ler não começa com o ensino das primeiras letras, nem termina quando nos tornamos hábeis decifradores do código escrito. É (...) uma longa caminhada que necessita de uma sólida continuidade pedagógica.” (Sim-sim, Inês, 2002, p. 223)*

### 3.2.2 Práticas literárias em contextos familiares

Não é demais referir que o contexto onde ocorrem este tipo de atividades deverá ser o mais rico, linguisticamente, possível. Aliás, como referem Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experiências propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores serão as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.

Assim, será importante que os Pais tenham, também, consciência do seu papel na promoção da leitura. Como refere José Morais (1997), é importante dialogar com as crianças, permitindo interação, falando e deixando-as falar; promovendo situações em que procurem conhecimento, tratem informação, resolvam problemas e, principalmente, que lhes leiam. Ainda o mesmo autor refere que as crianças de meio sociocultural médio ou alto encontram geralmente na sua vivência do dia a dia a melhor preparação, uma vez que ouvem constantemente uma linguagem rica e estão imersos num ambiente estimulante.

Também Fátima Sequeira refere que “o meio social onde a criança vive e se desenvolve é de grande importância para o sucesso da aprendizagem e do desenvolvimento da leitura. [...] Os pais, a casa, a comunidade, a biblioteca, os órgãos de comunicação social afectam o sucesso escolar da criança e conseqüentemente o seu êxito na leitura.” (in Machado, 1994 <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio31.htm>)

Aliás, como refere José Morais (1997), é evidente que a criança aprende mais facilmente a ler se beneficiar de um meio altamente letrado; se os pais gostarem de ler; se lhe lerem histórias em voz alta e se lhe inspirarem o desejo da leitura.

Os pais podem envolver os seus filhos em atividades lúdicas do dia a dia influenciando, assim, a literacia dos seus filhos. Poderão, entre outras situações:

- conversar com os filhos;

- ler diariamente com os filhos;
- partilhar a elaboração de várias listas e planificar a atividades a realizar (ex. fim de semana);
- brincar com as palavras ao nível das rimas, aliteraões;
- fazer jogos de reconhecimento dos sons das palavras.

É importante que os pais tenham consciência do seu papel na aprendizagem dos filhos e comuniquem e valorizem as aquisições por eles realizadas.

Já Alves Martins (1996) havia notado tal, quando refere que, para aprender a ler, a criança tem, também, de apreender o sentido das práticas sociais e culturais que lhe são associadas e só o poderá fazer se participar nessas mesmas práticas. Para a autora, a compreensão dos objetivos da leitura depende das oportunidades de interação da criança com a linguagem escrita ainda antes do ensino formal. Ora, se as práticas familiares desempenham um papel fundamental na motivação para a leitura, mais uma razão para propor uma intervenção nesta esfera.

*“Não é pelo seu valor intrínseco, mas pela atitude positiva dos pais em relação a ela que a leitura atrai a criança. Esta atracção não provém das vantagens de ordem prática que os pais retiram da leitura; a criança reage à sua implicação emocional. Ela vê que os seus pais se fascinam com as suas leituras, e é isso, que lhes provoca o desejo de saber ler. Ela sente o desejo de partilhar os seus segredos.” (Bettelheim e Zelan citados por Alves Martins, 1996:20)*

Estes são, pois, os principais motivos que levaram à proposta de um projeto de intervenção neste domínio, abarcando não só as atividades a realizar com as crianças, bem como com os pais, na expectativa de que daqui possa resultar um exemplo de boas práticas a adotar por outros profissionais.

No próximo capítulo, apresentaremos os destinatários, bem como o contexto de aplicação do projeto.

## 4. DESTINATÁRIOS E CONTEXTO DE APLICAÇÃO

O projeto foi desenvolvido numa sala de quatro anos, da qual sou a Educadora responsável, pelo que teve, a curto prazo, como destinatários imediatos, estas crianças.

No final, organizou-se, num dossier/portefólio, um conjunto de atividades de promoção de consciência linguística que ficaram disponíveis para serem utilizados por outras educadoras do Colégio, de outras salas, abrangendo assim um número considerável de potenciais beneficiários.

Conhecer os destinatários e o contexto de aplicação deste projeto, permite-nos ter uma ideia mais clara dos destinatários e potenciais beneficiários deste projeto, assim como perceber quais as condições subjacentes à sua implementação. Assim, apresentaremos de seguida dois subcapítulos. No primeiro, incidiremos na caracterização do grupo de destinatários e na sua pertinência para o projeto. Num segundo momento, será dado a conhecer o contexto de aplicação.

### 4.1 Caracterização do grupo de destinatários

Como foi já referido, o grupo dos destinatários é constituído por 27 crianças, sendo 14 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. As suas idades variam entre os 4 anos e os 5 anos, como vemos no gráfico 1.

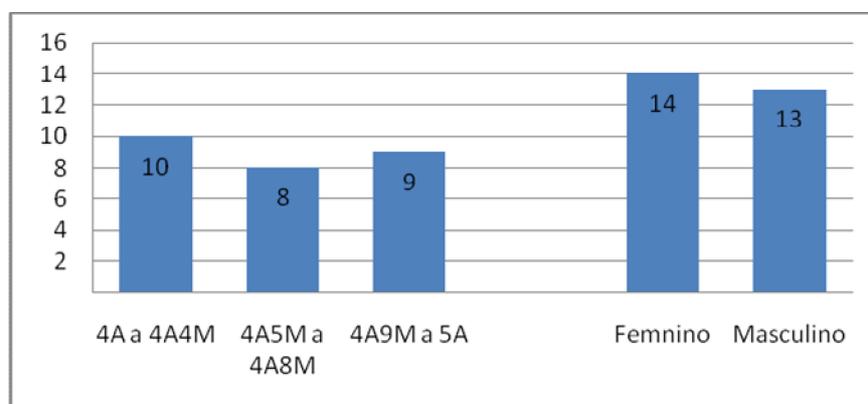


Gráfico 1 – Idade e Género das crianças

Todas as crianças do grupo habitam no distrito do Porto: 14 no Concelho do Porto, 8 no Concelho de Matosinhos, 2 no Concelho da Maia, 2 no Concelho de Vila Nova de Gaia e 1 no Concelho de Gondomar.

Relativamente à frequência escolar antes da entrada no Jardim de Infância e no Colégio, 17 crianças do grupo frequentaram a Creche (de 1A aos 2A) pelo menos durante 1 ano, enquanto 7 crianças ficaram em casa aos cuidados de familiares ou de uma ama.

Em termos gerais, este é um grupo de crianças afáveis, meigas e empenhadas em colaborar. São muito interessadas e motivadas, gostando de experimentar e procurar diferentes formas de alcançar os resultados pretendidos. Gostam de ação e são ávidos por atividades que lhes proporcionem a experimentação e lhes saciem a vontade de adquirir novos conhecimentos.

As diferenças entre meninos e meninas são notórias. As meninas gostam de atividades mais calmas e pedem frequentemente para lhes lerem livros ou contarem histórias, sobre as quais gostam de desenhar, criando novas histórias que contam umas às outras. Já os meninos gostam de atividades que impliquem mais movimento, ainda que partilhem o mesmo gosto por ouvir histórias. Quer uns quer outros são já capazes de planificar brincadeiras em pequeno grupo e em conjunto com meninas e meninos.

São muito recetivos tanto a atividades que exijam destreza motora, como a atividades que exijam concentração. Aliás, demonstram capacidade de atenção e concentração, sendo já capazes de estar pelo menos 20 minutos a executar uma atividade (seja registo, ficha de trabalho, jogo, etc).

Adoram conversar, utilizando uma linguagem cada vez mais detalhada e precisa e começa a ser notória a preocupação em ouvir as opiniões dos amigos e as suas propostas para depois tomarem uma decisão. Apreciam que lhes contem histórias, especialmente as fantasiosas, e começam a perceber a diferença entre a realidade e a ficção. Também em casa, e analisando o inquérito por questionário, respondido pelos pais, as crianças pedem que lhes leiam histórias. Aliás, apenas uma criança raramente pede à mãe que lhe leia

histórias, enquanto 13 crianças pedem todos os dias às mães que lhes leiam histórias e 11 pedem-no mais do que uma vez por semana.

Revelam já algum nível de consciência fonológica, uma vez que já são capazes de realizar jogos com rimas, identificando rimas presentes num texto e procurando palavras que rimam entre si. Decompor os seus nomes em sílabas, contando-as, e procurando algumas letras do seu nome noutras palavras, associando o seu som são outras das atividades que algumas crianças revelam ter já capacidade de executar. Através da análise dos pré-testes aplicados a este grupo de crianças, podemos constatar que são mais sensíveis à sílaba do que ao fonema, sendo as suas melhores prestações ao nível da análise silábica, modalidade esta a que se seguem as prestações ao nível da classificação tendo em conta a sílaba inicial e da supressão da sílaba inicial. Isto é, têm mais sucesso em tarefas que implicam manipulação silábica, divisão de palavras em sílabas, identificação de palavras com a mesma sílaba inicial e omissão da sílaba inicial de uma palavra. As prestações ao nível da análise fonémica foram aquelas em que revelaram mais dificuldade. Posteriormente aquelas em que revelaram menos dificuldade foram as tarefas de supressão do fonema inicial e, menos ainda, as tarefa de classificação tendo em conta o fonema inicial.

Ainda não demonstram ser capazes de se centrarem no carácter arbitrário da palavra. Aliás, quando se faz a pergunta “Qual é a palavra maior? Cão ou formiga?” respondem imediatamente “cão”. Isto acontece porque se prendem ao significado da palavra (animal doméstico de quatro patas) e não à forma e constituintes da palavra (uma sílaba, três fonemas). Aliás, quando se pergunta “Porquê?” respondem “porque o cão é grande e a formiga é pequena”. Quatro crianças apresentam uma ligeira dificuldade em articular alguns sons, sendo que uma está a ser acompanhada por uma terapeuta de fala.

Têm sentido de humor, divertindo-se com as piadas e com as conversas absurdas. Começam a interessar-se pela escrita, gostam de “escrever” o seu nome e pequenos textos (apesar de não fazerem sentido). Pedem muitas

vezes a adultos que lhes leiam o que eles escreveram e ficam desiludidos quando estes não identificam o que “escreveram”.

As famílias deste grupo de crianças (mais especificamente os pais) participam na vida escolar dos seus filhos, são interessados e empenhados nas atividades propostas pela escola e participativos nas reuniões de pais. A sua maioria situa-se na faixa etária entre os 30 e os 35 anos de idade. O nível sócio-económico das famílias é médio-alto e as profissões dos pais distribuem-se pelas categorias mais qualificadas, segundo as categorias definidas na classificação nacional de profissões.

No que se refere à educação, os pais das crianças variam o seu grau académico entre o secundário e o mestrado. 40,7% dos pais têm pós-graduação, 33,3% licenciatura, 7,4% bacharelato, 7,4% mestrado e apenas 3,7% afirma ter o secundário. As habilitações literárias das mães oscilam entre 3,7% no secundário, 48,1% na licenciatura, 25,9% na pós-graduação e 14,8% refere ter o grau de mestre.

A maioria dos pais das crianças responde gostar de ler e ler frequentemente, apesar de nem todos o fazerem todos os dias. Afirmam que lêem para os seus filhos, ainda que não seja todos os dias. No caso dos pais, 25,9% leem uma vez por semana, 18,5% leem mais do que uma vez por semana, 11,1% leem apenas aos fim de semana e 3,7% leem todos os dias. Já 29,6% das mães revelam que leem aos seus filhos mais do que uma vez por semana: 18,5% leem todos os dias, com igual percentagem a declarar ler uma vez por semana e 3,7% leem apenas ao fim de semana. O momento preferido é à hora de deitar, 55,6% no que se refere aos pais e 66,7% às mães. Apontam a falta de tempo como razão para não lerem aos filhos.

A maioria (55,6%) dos Pais considera muito importante ler para os filhos, enquanto que 33,3% dos pais considera decisivo ler para os filhos.

São famílias conscientes da sua função na promoção da leitura junto dos filhos, uma vez que à pergunta “Quem deverá ser o principal promotor pelo gosto da leitura no/a seu/sua filho/a?” a maior parte dos pais (72%) e das mães (76%) respondem “Os Pais”, assumindo-se assim como principais promotores.

## 4.2 Contexto de intervenção

Este projeto foi implementado no Colégio de Nossa Senhora do Rosário, no centro do Porto. Este é um dos três colégios que, em Portugal pertencem ao Instituto das Religiosas do Sagrado Coração de Maria, instituto religioso internacional.

É um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, funcionando em regime de autonomia pedagógica para todos os seus níveis de ensino (educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário).

Orientado por valores, uma liderança partilhada e uma cultura colaborativa, o colégio de Nossa Senhora do Rosário assume o trabalho em equipa/rede como modelo de gestão e organização. Todas as equipas têm uma coordenadora que faz a articulação entre a direção e os profissionais.

Assim, a equipa do Pré-Escolar (etapa escolar que inclui idades dos 3 aos 5 anos) é constituída por uma coordenadora, seis educadoras, uma professora de expressão musical, uma professora de expressão motora e três professoras de inglês, e também, por seis auxiliares de ação educativa. Tem ainda à sua disposição uma outra estrutura de apoio, o serviço de psicologia.

Nesta instituição, o Setor Pré-Escolar é composto por seis salas, sendo duas de cada faixa etária. Cada sala acolhe em média 25 crianças, sendo que as salas de quatro anos têm 27 crianças uma e 26 crianças outra.

O horário letivo destas salas é de 5 horas e meia, compreendidas entre as 9h e as 12h30, para o período da manhã, e as 14h30 e as 16h30, para o período da tarde. Neste horário, há atividades que, pela necessidade de articulação com um docente exterior à sala, requerem um horário específico.

Na aula de expressão motora (45 minutos uma vez por semana), o grupo turma é dividido em dois, sendo que cada metade tem aula em momentos separados. De igual forma, para a aula de expressão musical (45 minutos duas vezes por semana), em que cada metade do grupo alterna, o mesmo acontecendo na aula de inglês (45 minutos diários).

Estas faixas etárias ainda beneficiam de um projeto de investigação-intitulado “Brincando com a matemática” que decorre duas vezes por semana, com a duração de 1 hora e 30 minutos.

Nos restantes períodos, as educadoras desenvolvem atividades e rotinas estruturadas e planificadas, tendo em conta as áreas de conteúdo previstas nas Orientações Curriculares.

## 5. OBJETIVOS DO PROJETO

*“A competência não é um estado. É um processo. Se a competência é um saber agir, como funciona ele? O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar, pôr em acção de forma eficaz as diferentes funções de um sistema em que intervêm recursos tão diversos como operações de raciocínio, conhecimentos, activações da memória, as avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais.” (Le Boterf in Roldão, 2005: 31)*

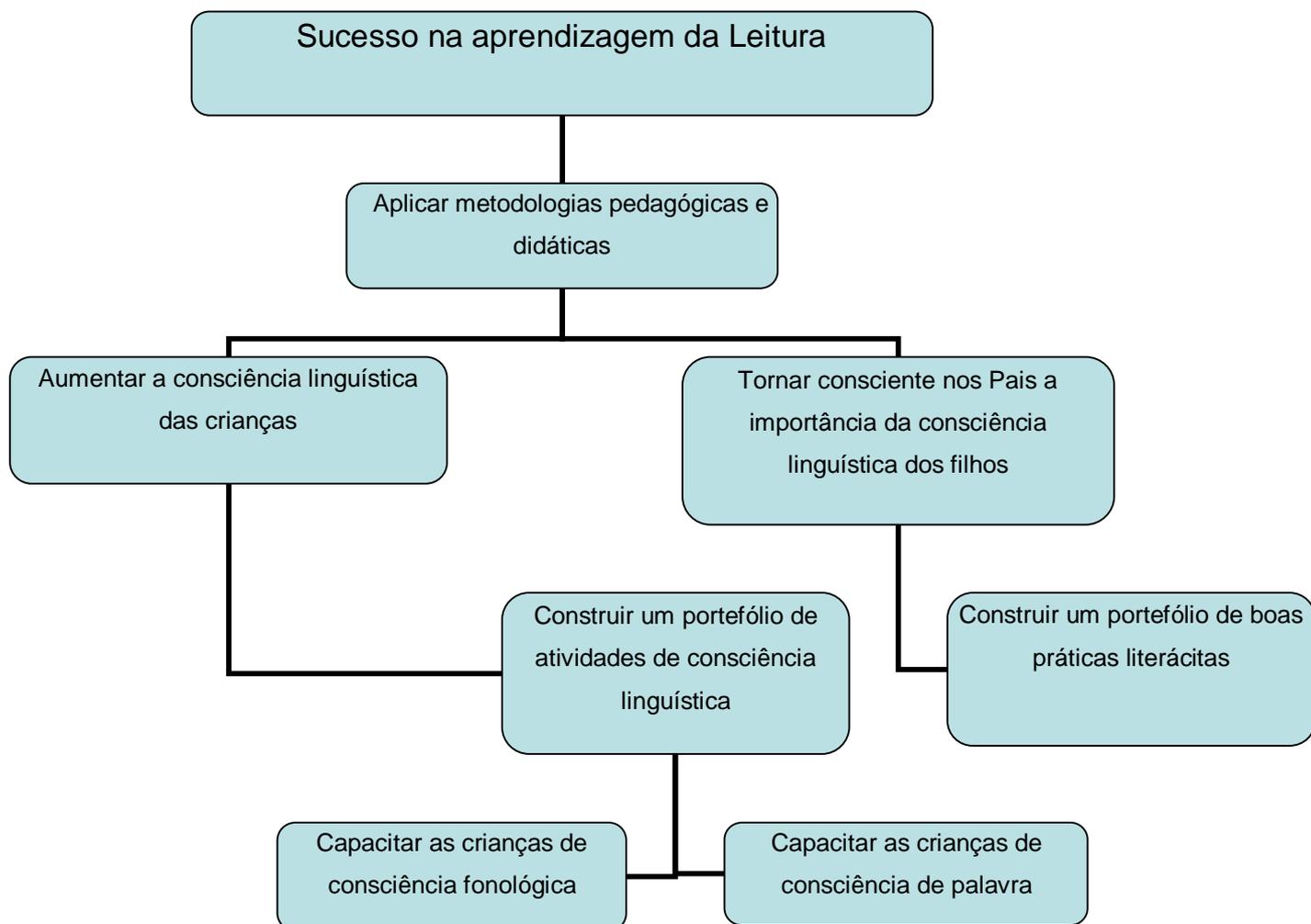
O bom desempenho em atividades promotoras de consciência linguística constitui, como já vimos, um bom preditor para o sucesso na aprendizagem da leitura. Assim, este projeto visa garantir que, futuramente, estas crianças sejam capazes de integrar e mobilizar um conjunto vasto de conhecimentos e competências aquando da sua entrada no ensino formal, criando assim condições para um mais fácil e adequado acesso à linguagem escrita (Leitura e Escrita).

Este projeto visa, ainda, a curto/médio prazo, potenciar o crescimento linguístico das crianças em idade Pré-Escolar, através da exploração do carácter lúdico da linguagem, e capacitar as crianças de competências linguísticas ao nível da consciência fonológica e de palavra. Para isso, será necessário potenciar a consciência linguística das crianças, pelo que, este projeto propõe justamente intervir a este nível.

Vimos anteriormente, no capítulo referente à fundamentação, a importância atribuída à consciência fonológica, definida como uma das metas de aprendizagem, estabelecidas pelo ministério da educação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Apesar de serem estabelecidas metas finais de ciclo, à semelhança das orientações curriculares, estas não propõem qualquer tipo de planificação explícita, que ajude as educadoras a realizar este tipo de atividades.

Desta forma, define-se ainda como um objetivo deste projeto a aplicação de metodologias pedagógicas e didáticas, através da construção de portefólios de atividades de consciência linguística e de boas práticas literárias, os quais poderão vir a ser úteis na prática pedagógica futura.

Podemos, então definir, numa apresentação em árvore, os seguintes objetivos:



A intervenção no âmbito deste projeto fez-se em torno destas duas capacidades, estabelecendo como objetivos operacionais conduzir as crianças a:

- Ouvir sons de forma atenta e seletiva;
- Brincar com rimas;
- Identificar a unidade silábica
- Identificar a unidade fónica da palavra
- Reconhecer a palavra como uma etiqueta fónica
- Identificar o número de palavras numa frase.

Percebemos a importância do contexto familiar nas práticas linguísticas, desempenhando nelas um papel fundamental. Por este motivo, este projeto

pretende facilitar a tomada de consciência, pelos pais, da importância da consciência linguística em crianças do Pré-Escolar, sistematizando momentos de leitura entre Pais e Filhos, aumentando os momentos de literacia familiar e capacitando os pais com conhecimentos sobre consciência linguística.

Acreditamos ser este o alicerce para a construção de um ser pensante e atuante, com um bom domínio da linguagem oral.

No próximo capítulo apresentaremos as estratégias de intervenção levadas a cabo neste projeto.



## 6. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, iremos proceder à explicitação das metodologias e instrumentos utilizados na intervenção, bem como à descrição das atividades e à análise dos resultados das provas aplicadas.

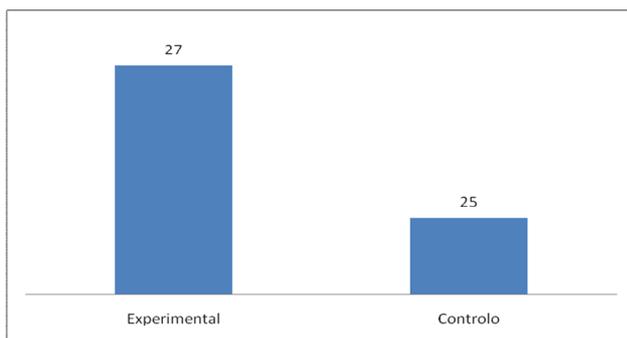
### 6.1 Considerações sobre a metodologia aplicada

Entendendo-se metodologia como a explicação detalhada de toda a ação desenvolvida no trabalho de pesquisa, pretendemos, neste sub-capítulo, dar conta do tipo de pesquisa adotado, dos instrumentos utilizados para a recolha de dados e da constituição da equipa de trabalho. Por fim, procederemos ao tratamento dos dados obtidos.

Este projeto adotou, em grande parte, características de uma investigação quantitativa, tendo como objetivo encontrar factos e recolher os seus dados através de uma análise quantitativa dos resultados dos testes (provas fonológicas aplicadas no início e no final da intervenção do projecto) e de um inquérito por questionário, mediante o qual se procurou encontrar relações entre variáveis.

Pese embora este carácter mais quantitativo, este projeto não se pôde alienar da familiaridade do investigador com o grupo experimental, isto é, do conhecimento deste sobre cada criança. Optou-se igualmente por uma técnica de observação direta, através da construção de uma grelha de observação e por uma observação participante, através do registo de alguns factos, sentimentos e sensações do investigador aquando da implementação do projeto.

Uma vez que o Colégio dispõe de duas salas do mesmo grupo etário, para efeitos de análise de dados, as crianças com uma média de idades de 4 anos e 8 meses, foram divididas em dois grupos, tendo em conta a sua participação ou não no projeto, constituindo-se, assim, um grupo experimental e um grupo de controlo, como podemos ver no gráfico 2.



**Gráfico 2 – Número de crianças dos grupos constituídos**

### **6.1.1 Os instrumentos utilizados**

De seguida, serão apresentados os instrumentos utilizados no decorrer deste projeto.

#### **6.1.1.1 Inquérito**

Com o objetivo de obter informação acerca dos hábitos de leitura dos pais das crianças envolvidas neste projeto de investigação (o grupo controlo e o experimental, num total de 104 inquiridos), criou-se um inquérito que foi entregue aos pais em janeiro, antes da implementação da intervenção.

Este instrumento pretendeu encontrar verificar se existiria alguma relação entre os hábitos de leitura das famílias e os resultados das provas fonológicas, atendendo a que, como vimos no capítulo 3, o meio social e cultural em que a criança interage é tido na literatura como tendo uma grande importância no sucesso da aprendizagem e do desenvolvimento da leitura, assim como na motivação para o ato de ler.

O inquérito (cf. Anexo B) era constituído por 13 questões relacionadas com os hábitos de leitura do pai e da mãe e estava previsto um espaço para cada um responder individualmente. O inquérito foi impresso em forma de *booklet* e foram distribuídos pessoalmente, pelas auxiliares de ação educativa das salas em estudo.

Os tipos de questões selecionadas foram: fechadas, seguindo uma estrutura em lista e podendo qualquer resposta ser escolhida. Além disso, os inquéritos preenchiam requisitos (a) de categoria, nas quais o inquirido pôde

assinalar apenas uma; (b) de hierarquia; (c) de escala; (d) de quantidade e (e) de grelha.

O inquérito abarcava, como já foi referido, questões relacionadas com a caracterização dos inquiridos, as habilitações literárias e as profissões; bem como os respetivos hábitos de leitura. Os pais foram ainda questionados sobre se gostavam de ler (e as razões para não lerem livros caso a resposta fosse negativa), se costumavam ler, que tipo de leitura faziam, com que frequência e quantos livros liam por ano, se estavam a ler algum livro atualmente, quantos compravam e a quem se destinavam.

Foram ainda questionados sobre os hábitos de leitura familiares com os filhos, se liam para os filhos, com que frequência, em que momentos e quais as razões para não ler: se os filhos pediam para que lhes lessem livros, se achavam importante ler para os filhos e quem deveria ser o principal promotor pelo gosto da leitura dos filhos, o que faziam para promover o gosto pela leitura e quantos livros possuíam os filhos (à exceção dos livros escolares); se costumavam frequentar a biblioteca pública com os filhos ou se os levavam a espetáculos e/ou exposições.

#### **6.1.1.2 Observações**

Na tentativa de “vencer a ilusão da familiaridade” (Lopes, 1996:90) decorrente da proximidade com o grupo experimental e percebendo a dificuldade de uma observação participante, optou-se pela construção de uma grelha de observação direta para cada atividade/unidade, onde foram registados os comportamentos das crianças face à atividade no que concerne ao grau de participação, ao nível de participação, ao nível de realização e ao nível dos objetivos da unidades em questão, de forma a perceber o caminho que cada criança percorreu.

No que concerne ao grau de participação, pretendeu-se observar se eram crianças muito participativas (MP), bastante participativas (BP) ou pouco participativas (PP). Aqui, entendemos como muito participativa a criança que coloca sempre o dedo no ar para responder; como bastante participativa a

criança que coloca algumas vezes o dedo no ar; e como pouco participativa, a criança que não coloca o dedo no ar para responder.

Relativamente ao nível de participação, tentou-se perceber se a criança era capaz de participar naturalmente ou apenas quando questionada pelo adulto. Assim, entendemos a participação espontânea (PE) quando a criança participa espontaneamente e participação induzida (PI) quando a criança participa apenas quando interpelada.

No que respeita ao nível de realização, observou-se a competência da criança nas respostas dadas. Entendemos que a criança muito competente (MC) é aquela que consegue responder corretamente a qualquer questão colocada e sem a ajuda e/ou explicação do adulto e considerou-se como bastante competente (BT) a criança que responde corretamente a muitas perguntas e ainda precisa da ajuda e/ou explicação do adulto. Foi tida como competente (C) a criança que responde corretamente a algumas questões e que, mesmo com a ajuda e explicação do adulto, apresenta algumas dificuldades; e como nada competente (NC) a criança que ainda não é capaz, mesmo com a ajuda e explicação do adulto, de responder corretamente às questões formuladas.

Os objetivos definidos na grelha de observação direta estão relacionados com aquilo que é suposto a criança ser capaz de realizar ao longo da unidade, como podemos ver no anexo F. Assim, foi delineada uma série de objetivos observáveis junto dos quais se identificou com um visto, aqueles que a criança manifestou ter atingido e, com uma cruz, aqueles que a criança não manifestasse ter atingido. De salientar que, se a criança não manifestasse ter atingido, apontaria a razão para tal e preencheria uma nova grelha para aquele objetivo.

Se, por um lado, a técnica de observação direta permitiu um registo de dados observáveis, com a técnica de observação participante o investigador pode compreender a realidade envolvente e as interações realizadas quer na sala de aula, quer com as famílias. Assim, como referem Portois e Desmet

(*apud* Lessarde-Hébert, 1994:156), pela observação participante o investigador está inserido na vida dos atores a que o estudo diz respeito.

Assim, foram registadas, ao longo do projeto, sensações e reações sobre a postura das crianças face às atividades do seu dia a dia, sobre a reunião de pais ocorrida no início do projeto, bem como o envolvimento das famílias na leitura vai-vém, nos trabalhos de casa e no trabalho realizado em férias. Registaram-se ainda algumas conversas informais sobre o projeto aquando da entrega dos relatórios de desenvolvimento individuais.

### **6.1.1.3 Provas Fonológicas**

De forma a aferir o impacto do projeto, foi utilizada a Bateria de Provas Fonológicas (Silva 2002), através da qual se mediu o nível de consciência fonológica deste grupo de crianças em diferentes fases da implementação das atividades.

Tendo em conta os objetivos deste projeto, como pudemos ver no capítulo anterior, este instrumento permite avaliar a identificação, por parte da criança, da sílaba e do fonema, através de operações de classificação, supressão e análise, habilidades tidas como fundamentais no desenvolvimento da consciência linguística.

Estas provas recorrem à imagem e vão variando o tipo de tarefa como pode ser observado no Anexo A1. Nelas, por uma questão de adequação da linguagem à faixa etária das crianças participantes foram utilizados os termos “bocado” para identificação de sílaba e “bocadinho” para a identificação de fonema. Por cada resposta adequada, foram atribuído 1 ponto e por cada não resposta ou resposta desadequada foi atribuído 0 pontos, sendo a cotação máxima 14 pontos para as provas de classificação com base na sílaba inicial, classificação com base no fonema inicial, supressão da sílaba inicial, análise silábica e análise fonémica e a cotação máxima de 24 pontos para a prova de supressão do fonema inicial. Assim, a cotação total das provas totalizaria 94 pontos.

As crianças foram entrevistadas individualmente, pelas estagiárias e psicólogas do serviço de psicologia do colégio, em local apropriado. Foram apresentadas séries de imagens e colocadas questões acerca de cada uma.

Nas provas de classificação com base na identificação da sílaba e do fonema inicial, as crianças teriam de identificar os pares de imagens que correspondiam a esta categoria, sendo previamente apresentado um exemplo. I.e., no grupo de imagens identificativas das palavras “bolo, nariz, navio e moinho”, teriam de identificar as imagens correspondentes a “nariz” e “navio” como pares, tendo em conta que estas palavras partilham a mesma sílaba inicial. Já no grupo de imagens correspondentes a “joia, corda, jipe e pá”, teriam de identificar “joia” e “jipe” como pares, tendo em conta que estas partilham o mesmo fonema inicial.

Nas provas de supressão da sílaba e do fonema inicial, foi pedido às crianças que identificassem o bocado e o bocadinho a retirar/suprimir em cada palavra representada na imagem. Ou seja, na imagem correspondente a “nota”, as crianças teriam de identificar o bocado “no” como a parte da palavra a suprimir e, na imagem relativa a “noz”, teriam de identificar o bocadinho “n”.

Nas provas de análise silábica e fonémica, as crianças teriam de segmentar as palavras. Isto é, para a imagem relativa a “ananás”, as crianças teriam de responder “a-na-nás”, silabando a palavra e, para a imagem relativa a “asa”, as crianças teriam de responder “a-s-a”, referindo todos os bocadinhos da palavra, de acordo com a instrução dada previamente nesse sentido.

Ambos os grupos (quer o grupo experimental, quer o de controlo) foram sujeitos a uma avaliação no início do projeto (entre janeiro e fevereiro de 2010) e a uma outra posterior à implementação do projeto (em setembro de 2010), aferindo assim a evolução dos grupos ao nível da consciência linguística.

## 6.2 Projeto de Intervenção

Este projeto foi implementado, como já foi referido, no Colégio de Nossa Senhora do Rosário, numa sala de quatro anos e decorreu entre os meses de

março e Setembro de 2010. As estratégias de intervenção englobaram dois espaços, a implementação de atividades de consciência linguística em sala de aula, bem como a sistematização de práticas literárias com as famílias.

Participaram no projeto 27 crianças com idades compreendidas entre os 4 anos e os 5 anos, como podemos verificar no quadro 1.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4A a 4A4M	10	37,0	37,0	37,0
4A5M a 4A8M	8	29,6	29,6	66,7
4A9M a 5A	9	33,3	33,3	100,0
Total	27	100,0	100,0	

**Quadro 1** – Idade das crianças do grupo experimental

Também podemos observar que todas as crianças estiveram presentes aquando da realização das atividades à exceção de três, como podemos ver no quadro 2.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 26 a 38 atividades	3	11,1	11,1	11,1
39 a 49 atividades	24	88,9	88,9	100,0
Total	27	100,0	100,0	

**Quadro 2** – Presença das crianças nas atividades

Inicialmente previsto com um ritmo bi-semanal, verificou-se ao longo da sua implementação, que o grupo beneficiaria da sua aplicação diária, pois, como poderemos ver mais adiante, tornou-se muito participativo e entusiasmado na realização das tarefas. Muitas vezes, foi necessária a repetição de algumas atividades, uma vez que eram muito exigentes e o grupo é muito extenso; e, também, como pudemos ver no capítulo da caracterização, é um grupo com uma distribuição de carga horária complexa, pelo que flexibilizar o horário pareceu-nos ter sido a melhor opção.

### **6.2.1 “Um despertar para a Leitura”:** projeto de sala

Com o intuito de despertar nas crianças o gosto pela leitura, foram desenvolvidas, em contexto de sala, atividades lúdicas e interativas, nas quais a língua foi o centro da aprendizagem.

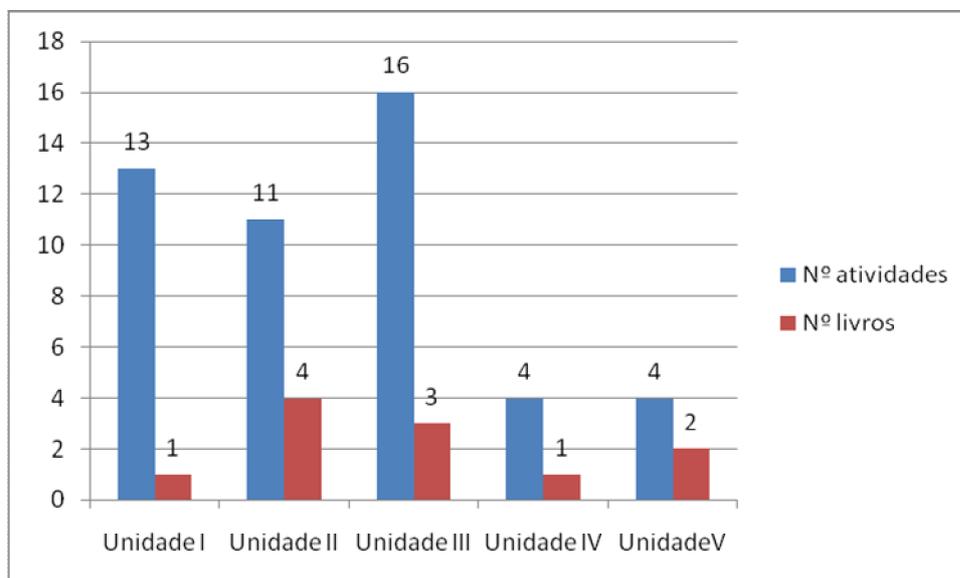
Diariamente, ao longo da realização deste projeto, e a par das atividades realizadas, foram elaborados trabalhos de registo e exposição das tarefas trazidas pelas crianças, procedemos à codificação de materiais expostos e de áreas de trabalho, bem como a leituras em voz alta e à construção de painéis dedicados a histórias contendo as personagens e momentos principais das mesmas, para além da criação de uma nova área de trabalho designada de leitura e escrita, onde as crianças podiam escrever palavras e contar histórias, recorrendo a cartões com a imagem e a sua palavra.

As atividades do projeto foram organizadas e agrupadas em cinco Unidades, coincidentes com as etapas descritas na literatura como necessárias ao desenvolvimento da consciência linguística. As referidas atividades foram planificadas e estruturadas tendo em conta os objetivos a alcançar, as estratégias selecionadas e os recursos disponíveis, tendo sido descritas e compiladas num portefólio. No final de cada unidade, as crianças referiram e registaram, em grupo, qual a atividade de que mais gostaram e a de que gostaram menos.

Para aferir a evolução do grupo de crianças, foi criada uma grelha de observação direta, a qual, adaptada a cada uma das unidades, foi aplicada ao longo do projeto. No final de todas as unidades, após um diálogo entre educadora e grupo, lembrando as atividades realizadas, as crianças descreveram quais as atividades que mais apreciaram e quais as que apreciaram menos, registando-as em conjunto com a educadora numa cartolina que expunham na sala.

As sessões tiveram, em média, a duração de 45 minutos, ainda que algumas houvesse que, pela especificidade ou pela dificuldade, implicaram mais tempo.

As atividades foram distribuídas pelas diferentes unidades e contaram com o imaginário de alguns livros como podemos ver no gráfico 3.



**Gráfico 3 – Número de atividades e de livros das Unidades**

### **6.2.1.1 As leituras**

Sabemos, como vimos no capítulo da fundamentação, que durante os primeiros anos de vida, as experiências que as crianças têm com as histórias podem beneficiar o seu posterior sucesso na leitura. Assim, todas as atividades propostas foram delineadas a partir de uma história contada e explorada com as crianças, servindo esta de mote à realização da atividade. A história era contada ao longo da semana e relacionada com a atividade.

Como o conhecimento que as crianças têm interfere com a compreensão da leitura realizada, foram utilizadas, ao longo das mesmas estratégias que permitiram à criança compreender a história. O conhecimento das crianças acerca do tema era ativado e antecipado tendo em conta o título e as imagens. A educadora colocava algumas perguntas ao grupo, como, “o que é que o título vos faz lembrar?”, “Sobre que será esta história?”, “O que já conheço sobre esta história?” e as crianças falavam espontaneamente sobre o que achavam que iriam ouvir e partilhavam com os seus colegas os conhecimentos sobre o tema.

À medida que se realizavam as leituras, e em determinados momentos, verificava-se a compreensão do grupo acerca de vocábulos novos, descobrindo o significado das palavras e associando ideias; fazendo a previsão do que aconteceria na história; e sintetizando a história para a tornar mais clara no final.

No final de cada leitura, era estabelecido novo diálogo sobre a mesma. A educadora dialogava com o grupo sobre as personagens, quais as suas pretensões e desafios na trama; o espaço e o tempo em que decorria a ação, os problemas ou conflitos com que se defrontavam as personagens.

**- “A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas”  
(Soares, Luísa, 2009)**

Unidade: 1 \_ Discriminação Auditiva

Objetivos:

- Fazer silêncio
- Estar atento à história
- Ouvir Sons de forma atenta e seletiva (Estar atento ao som, discriminar sons, reconhecer sons, localizar a origem do som, identificar a ordem pela qual ouve os sons, estabelecer ligações entre sons)
- Reconhecer cadeias sonoras (identificar cadeias sonoras, memorizar cadeias sonoras, reproduzir cadeias sonoras)

Sinopse: Está é a história de um Rei que tinha um rico tesouro, o qual resolveu aplicar na construção de um biblioteca. Esta decisão admirou toda a sua família e o seu povo, que, após o primeiro contacto com a Fada Palavrinha e com os livros, se aventurou e deliciou com as aventuras lá retratadas. Com boa disposição e algumas peripécias a fada palavrinha e o gigante das bibliotecas, fiel zelador dos livros, conseguem espalhar imaginação e criatividade nas crianças.

Local: espaço de leitura do 1º C.E.B. e Sala de Atividades

Atividades: “Quem está aí?”, “Estou a ouvir!”, “Encontra o par!”, “Som... onde estás?”, “Ouvindo os sons do Mundo”, “Estou atento ao som”, “Que disparate”, “Encontrei o som”, “Atrás do som”, “Quem és tu!”, “Percebes”, “Será que ainda te lembras?” e “Lengalengas”

As atividades decorreram num local diferente do que as crianças estavam habituadas, como pode ser observadi nas imagens constantes do Anexo I. Numa sala envolta em imaginação, com as paredes decoradas com imagens de histórias tradicionais, muito acolhedora, e envolta num silêncio sereno, as crianças ouviram, vezes sem conta, a história que tanto lhes

agradou. À medida que se iam familiarizando com a história, as atividades começaram a surgir dentro do imaginário da história.

O Rei que era muito rico mandou construir uma biblioteca. Os livros vieram de muito longe em cima de elefantes e as pessoas que estavam muito curiosas começaram a prestar atenção aos sons do reino para que, quando chegassem, fossem as primeiras a ver. A partir deste imaginário, desenvolveram-se as atividades relacionadas com a capacidade de ouvir sons de forma atenta e seletiva. As crianças transformaram-se nas pessoas da aldeia e treinaram o seu ouvido através de jogos de escuta.

Nas primeiras atividades, as crianças, em silêncio procuraram identificar os sons que vinham do exterior e do interior relacionando-os com os objetos. Os sons mais próximos foram logo identificáveis, mas tiveram mais dificuldade em perceber a existência e relacionar sons mais distantes. Na atividade “encontra o par”, a primeira atividade que requeria os olhos vendados, as crianças estavam perdidas, sem noção da localização do som. Muitas ficaram assustadas pelo facto de estarem de olhos vendados e só com a ajuda da educadora fizeram a atividade.

Para habituar as crianças ao facto de estarem de olhos vendados esta atividade foi realizada mais do que uma vez. Por isso na seguinte “Som...onde estás?” as crianças estiveram mais à vontade e não precisaram tanto da educadora para a realizar. Conseguiram identificar de que lado vinha o som, que tipo de som era e deslocar-se até ele.

Dando continuidade ao treino das personagens da aldeia, desta vez, foi proposto, pelo “rei”, um novo desafio, fazer equipas para tentar descobrir qual delas era capaz de identificar mais sons. Este jogo teve muita participação das crianças que euforicamente tentavam ser as primeiras a identificar o som que ouviam, pelo que foi difícil manter-se a ideia de tomar uma decisão em equipa. Mas o objetivo foi cumprido, as crianças estavam a ser cada vez mais capazes de ouvir de uma forma atenta e seletiva.

A tarefa seguinte levou-as a realizar uma ficha de trabalho, a qual consistia em ouvir sons do quotidiano e identificar, na ficha, o som com um X.

No final, teriam de fazer a sua autoavaliação, refletindo sobre a tarefa e a forma como a tinham realizado.

Depois de a biblioteca estar construída e de os livros estarem nas suas estantes, começaram a aperceber-se de que havia traças a comer os livros e depois de tentarem arranjar soluções, o gigante das bibliotecas, um morcego muito simpático, ofereceu-se para as eliminar. Mas para isso era preciso ouvir com muita atenção o borboletear das suas asas. As traças escondiam-se nos livros e faziam “disparates”, trocando personagens, ações das histórias por onde passavam. Assim, as crianças andaram à procura do erro na história que a educadora contava. Foi uma atividade muito divertida em que todas as crianças quiseram participar, mesmo aquelas que até então não o tinham feito.

Na atividade seguinte, as crianças realizaram uma nova ficha onde teriam de ouvir sons e registá-los da maneira que quisessem na sua folha, para depois mostrar aos amigos e avaliar o resultado com a educadora. As crianças apreciaram esta tarefa, mas quando passaram para a tarefa seguinte, na qual teriam de colocar os sons que ouviram pela mesma ordem, ficaram mais ansiosas e inseguras, uma vez que não conseguiam lembrar-se dos sons.

“Atrás do som” foi a atividade em que as crianças andaram à procura de um som (que vinha de um telemóvel) pela sala. Todas as crianças, uma com mais facilidade, outras com mais ajudas, conseguiram encontrar o telemóvel escondido através do seu som. O jogo de reis e rainhas foi o que realizaram de seguida e com pompa e circunstância os meninos foram intitulados de “reis” e as meninas de “rainhas”. O jogo consistia em encontrar o seu par no meio de todos os amigos. Foi o jogo em que as inseguranças mais se evidenciaram, não só porque estavam de olhos vendados, mas também porque ouvir tantos nomes é confuso e as crianças não conseguiam decifrar.

Continuando a vivência da história, chegou a vez de o gigante das bibliotecas conhecer a fada palavrinha e perceber a sua função na biblioteca. A palavra passou de pessoa em pessoa em todo o reinado, assim como por todas as crianças da sala que realizaram o jogo “Percebes?”. Este consistia em fazer passar uma mensagem, sussurrando-a, do primeiro menino na roda até

ao último que a deveria transmitir a todos os amigos. Apesar de ter sido bem aceite por todas as crianças, a mensagem só conseguia chegar em condições se a dissessem em voz alta. Esta atividade foi repetida durante a semana toda, uma vez que fomos experimentando com 5 crianças de cada vez e aumentando o número de crianças até o grupo estar completo outra vez.

A fada palavrinha também se apresentou à rainha, que a mandou realizar uma série de ações. E na sala passou a existir uma “rainha” que ordenava que os seus súbditos realizassem uma série de tarefas. Cada “rainha” teria de “ler” no cartão as acções a realizar. As crianças que tiveram de obedecer às ordens da “rainha”/“rei” conseguiram completar as tarefas sem ajuda do adulto.

Na biblioteca, todas as crianças adoravam ler o livros de lengalengas que existia na prateleira mais alta da parede azul. Este livro era mágico, assim como o livro de lengalengas que existia na sala e do qual as crianças escolheram uma lengalenga para ensinarem aos Pais. Ao longo de uma semana, as crianças ouviram e recitavam várias lengalengas, que ensinavam aos pais, para que estes as soubessem dizer no dia seguinte quando chegassem à escola. Uma grande maioria dos pais recitou a lengalenga dos nafagafos (a primeira tarefa) quando levaram os seus filhos à escola. Algumas crianças não foram capazes de o fazer.

Esta primeira história teve um impacto muito grande nas crianças que desenharam várias vezes a fada palavrinha nos seus desenhos.

## **- “Um, dois, três” (Soares, Luísa, 2003)**

Unidade: 2 \_ Sensibilidade à Rima

Objetivos:

- Prestar atenção à cadência das palavras
- Identificar palavras que rimam
- Reconhecer palavras que rimam

Local: sala de atividades

Sinopse: Esta história apresenta os números de zero a doze em quadras rimadas, num discurso muito próximo das crianças. Os números são apresentados através de factos e acontecimentos conhecidos das crianças e fáceis de relacionar. 1, 2, 3, foi assim que começamos a história! E que trabalhamos o nosso imaginário.

Atividades: “Lengalengas e trava-línguas”, “Histórias a rimar”, “Vou pensar em rimas”

Esta história foi a primeira apresentada por duas mães (Anexo I), que a contaram aos dois grupos (experimental e de controlo) numa sessão muito animada. A história foi contada e posteriormente as mães apresentaram um DVD com músicas rimadas sobre os números.

A partir desta história, as crianças começaram a refletir sobre o que era uma rima. Muitas crianças afirmaram que rima era uma palavra que rimava com outra por exemplo, pé-chulé, Ana-banana. Houve cinco crianças que pensavam que rima era um grupo de palavras, tendo uma delas, referido que pé rimava com cholé, que rimava com sapato (porque o pé e o chulé estão dentro do sapato). Assim, foi importante voltar às lengalengas e aos trava-línguas chamando a atenção para os sons que estão no final das palavras. As crianças começaram por brincar com a voz, recitando vezes sem conta uma série de lengalengas e textos com aliterações. Estes últimos foram do agrado das crianças que se divertiam a encontrar o som repetido. Com os pais, as

crianças também procuraram lengalengas e foram muitos os livros que chegaram à sala para esta tarefa.

Depois de treinarem as lengalengas e de começarem a perceber a rima como uma combinação sonora (da última parte da palavra) começaram a procurar palavras que rimassem em várias histórias. Quando já eram capazes de as reconhecer, a Educadora começou a pedir às crianças que previssem as palavras que rimavam, efetuando uma pausa antes de as pronunciar. As crianças estavam muito atentas ao longo da leitura da história e, a maior parte, foi capaz de prever qual a palavra que se adequava naquele contexto.

Numa etapa seguinte, na atividade “Vou pensar em rimas”, as crianças tiveram de escolher a palavra de que mais gostaram ao longo da história “Um, dois, três”. Muitas crianças escolheram os números da história e uma grande parte dos rapazes escolheu a palavra “futebol” (marcando a tendência dos rapazes nesta idade). Depois realizaram uma atividade plástica e tecnológica ao procurar em revistas e (algumas crianças) na *internet* as imagens das palavras que escolheram. Num outro dia, uma vez que estas tarefas demoram algum tempo a realizar com 27 crianças, as crianças colaram as suas imagens num pedaço de cartolina, transformando-as em cartão e foi-lhes pedido que, com a ajuda dos pais, encontrassem palavras que rimassem com a sua palavra de eleição. Muitas crianças trouxeram num papel palavras que rimavam com aquela que tinham escolhido. A educadora construiu um quadro com velcro que serviu para colar os cartões que realizaram em conjunto.

Ao longo da semana, as crianças brincaram com o quadro e com os cartões, efetuando rimas e jogos entre eles, sem a participação do adulto. Algumas crianças faziam de conta que eram a educadora e pediam às outras que agrupassem as palavras que rimavam.

## **- “Cuida do teu Planeta” (Child, Lauren, 2008)**

Unidade: 2 \_ Sensibilidade à rima

Objetivos:

- Reconhecer palavras que rimam
- Agrupar palavras que rimam
- Evocar palavras que rimam

Sinopse: Charlie e Lolla são dois irmãos que ensinam, através de ações e imagens do quotidiano das crianças e, por isso, facilmente reconhecidas por elas, o que é reciclar e como reciclar. Com muito dinamismo a história vem ao encontro dos interesses das crianças, motivando-as para temas atuais e reais. No final, as personagens deixam um apelo para que as crianças criem nas suas salas uma árvore da reciclagem.

Local: Sala de atividades

Atividades: “O meu nome especial”, “Eu conheço as rimas”.

Esta história foi contada por três mães, através do suporte de projeção das imagens. As crianças estavam fascinadas a ouvir e a ver as imagens projetadas na tela. No final da história, realizaram uma atividade de reciclagem e deram a cada criança uma folha de papel (cortada em forma de folha). Nessa folha as crianças registaram uma palavra que gostassem e colaram na árvore desenhada num painel da sala.

As personagens Charlie e Lola ajudaram as crianças a procurar palavras que rimassem com o seu nome, através da cantilena “loucura total”, onde por detrás de várias portas estão várias ações, por exemplo, “bati à porta número um e vi a Ana a comer um atum”. As crianças divertiram-se a ver o seu nome entrar numa ação hilariante e reclamavam quando o seu nome ainda não tinha sido cantado. Bastante motivadas, construíram com a educadora um quadro onde registaram a cantilena com recortes de revistas ou recortes de imagens que a educadora tinha preparado previamente. Durante alguns dias, as

crianças reconheciam o quadro e dialogavam sobre o mesmo referindo as rimas e brincando com a cantilena.

Posteriormente, a educadora pediu às crianças que encontrassem palavras que rimassem com o seu primeiro nome, por exemplo, Filipa-pipa. Muitas crianças foram capazes de o fazer e outras, talvez por se sentirem inseguras, precisaram da ajuda da educadora para pensar em palavras que pudessem rimar com o seu nome. Quando todas as crianças foram capazes de verbalizar ao grupo palavras que rimassem com o seu nome, pediu-se-lhes que construíssem uma frase para as mesmas, por exemplo “Olha a Filipa, sentada numa pipa!”. Apesar de as primeiras crianças terem alguma dificuldade em realizar a tarefa, no final todas as crianças foram capazes de a concretizar e apreciar.

A atividade seguinte, “Eu conheço as rimas”, foi realizada em duas sessões. Na primeira, as crianças ouviram uma história, do agrado do Charlie e da Lolla, “Se houvesse limão” e estiveram atentas às palavras que rimavam: à medida que as reconheciam diziam em voz alta a rima.

No final da história, a educadora deu a cada criança um cartão com a imagem de uma palavra. Estes cartões continham imagens de palavras que rimavam entre si. Após todas as crianças analisarem o seu cartão, a educadora colocou no quadro de velcro (que tinham construído em conjunto noutra atividade) um cartão com uma imagem e perguntou se alguém teria o “par”, explicando que o “par” seria o cartão que tivesse a imagem da palavra que rimasse com a palavra daquela imagem. Algumas crianças reconheceram no seu cartão a rima e, outras ficaram desapontadas por “o seu cartão não rimar com aquele”.

À semelhança de uma atividade de matemática que tinham realizado, a educadora explicou que os padrões não se encontram só em tarefas numéricas, podem encontrar-se também nas palavras, mais especificamente, nas rimas e nas palavras. Assim, propôs uma atividade em que teriam de criar padrões com as rimas, por exemplo balão-papel-cão-anel. A maior parte das crianças apenas conseguiu identificar a rima da terceira palavra, colocando um

cartão condizente. Quatro crianças conseguiram executar a tarefa identificando até 6 palavras que rimassem em padrão.

Ao longo destas semanas era frequente ouvir alguns pais referirem que os filhos, durante a viagem escola-casa, procuravam brincar com as rimas e fazer jogos de procura de rimas.

### **- “Todos no sofá” (Soares, Luísa, 2001)**

Unidade: 2 \_ Sensibilidade à rima

Objetivos:

- Reconhecer palavras que rimam
- Agrupar palavras que rimam
- Evocar palavras que rimam

Sinopse: Esta é uma história baseada na sequencialização numérica, em ordem decrescente. Com boa disposição os animais, que estão sentados num sofá, vão saindo dando lugar à imaginação e à risota total.

Local: Sala de atividades

Atividades: “À procura da rima”.

Esta história foi contada por uma mãe e um pai utilizando como suporte o livro. Depois realizaram várias atividades relacionadas com as preferências das crianças.

Partindo desta história, na sala de atividades, a educadora propôs a realização de um jogo que consiste na exploração de rimas. Isto é, a educadora diz uma palavra e a criança que está ao seu lado terá de dizer uma palavra que rime com aquela: por sua vez, a criança que está ao seu lado terá de dizer outra palavra que rime com aquela e assim sucessivamente até terem esgotado todas as palavras conhecidas. Mesmo assim, ao realizar o jogo quando uma criança não sabia uma palavra que rimava, as crianças que sabiam ajudavam-na para a “corrente” não ser quebrada, o que foi muito

motivador, quer para as crianças que sabiam mais palavras que rimavam, quer para as crianças que não sabiam e tiveram ali um porto seguro.

Posteriormente, realizaram uma ficha de trabalho na qual lhes foi pedido que pensassem em palavras que rimassem com as palavras das imagens que já constavam na folha e que fizessem o desenho da palavra. As fichas foram sempre explicadas para toda a turma, várias vezes, lendo em conjunto as imagens até a educadora se certificar de que todas as crianças teriam percebido a tarefa. Apenas duas crianças precisaram de uma intervenção particular em todas as imagens e algumas crianças precisaram de ajuda em algumas, não porque não soubessem, mas porque queriam a confirmação de que o seu raciocínio estava correto. Percebeu-se que se apoiavam umas às outras para confirmar hipóteses, isto é, perguntavam umas às outras se achavam que determinada palavra rimava.

**- “A Casinha de Chocolate” (Grimm, Jakob & Wilhelm, 2008)**

Unidade: 2 \_ Sensibilidade à rima

Objetivos:

- Agrupar palavras que rimam
- Adequar palavras que rimam
- Evocar palavras que rimam

Sinopse: Esta recriação da aventura dos irmãos Hänsel e Gretel leva-nos a refletir sobre as dificuldades que passam as pessoas sem recursos. Na história, Hänsel e Gretel, são abandonados na floresta pelo pai e pela madrasta, situação que, com astúcia e coragem, conseguem ultrapassar, após terem enfrentado a adversidade da casinha de chocolate e do seu encontro com a bruxa malvada.

Local: Sala de atividades

Atividades: “A casa das palavras que rimam”, “Atira a rima”, “Unindo palavras que rimam”, “O meu par”, “O nosso livro de rimas”

Esta história contou com a participação de três mães que a constaram recorrendo à técnica do flanelógrafo. Uma mãe fez de narrador e as outras utilizaram o quadro e as imagens que ficaram na sala à disposição das crianças. Após a leitura da história, realizaram um percurso, semelhante, ao percurso do João e da Maria (personagens da história – com nomes alterados pelas mães) que culminou num lanche cheio de alimentos saudáveis.

Esta história serviu de motivação para a criação de vários painéis intitulados “a casa das rimas”. Com a ajuda dos pais as crianças foram fazendo trabalhos subordinados ao tema. Todos os dias havia uma palavra diferente: João, Maria, pão, chocolate e mapa (das quais os pais foram previamente informados, pela educadora) e as crianças, juntamente com os pais deveriam trazer recortes, desenhos ou apenas palavras que rimassem com a palavra do dia. Muitas crianças realizaram trabalhos elaborados, com cartolinas cheias de recortes de imagens de palavras que rimassem, outras crianças traziam desenhos e palavras escritas em papel e houve ainda outras crianças que não trouxeram qualquer trabalho. Até no *facebook* os pais conferenciaram sobre as palavras a levar pelas crianças no dia seguinte. No final da semana a educadora colocou imagens de palavras que não rimavam e pediu para as crianças identificarem o erro, o que foi muito perceptível para a maior parte das crianças que brincou com algumas palavras.

Enquanto esta azáfama ia decorrendo, outras atividades foram tendo lugar. “Atira a rima” foi a primeira a ser realizada e consistia em dizer palavras que rimavam entre si, ao ritmo do lançamento de uma bola. Isto é, a educadora iniciou o jogo atirando uma bola ao grupo e dizendo “pão rima com?” e a criança que apanhou a bola teve de dizer uma palavra que rimava com pão. De seguida, era a vez dessa criança fazer a pergunta, que poderia ou não partir da resposta anteriormente dada. Depois de todas as crianças jogarem a regra alterou-se e deveriam manter a mesma rima. As crianças gostaram da atividade e mostraram-se entusiasmadas a realizá-la, até porque implicava

movimento. As rimas pronunciadas estavam todas relacionadas com as que tinham estado a trabalhar, por isso foi fácil para todas as crianças.

Continuando a temática das rimas e aproveitando os cartões já elaborados e o quadro já construído, a educadora realizou ao longo da semana, no início do período da tarde, a primeira parte da atividade “Unindo palavras que rimam”. A atividade consistia em identificar o intruso numa sequência de palavras. As crianças apreciaram muito esta atividade, uma vez que tiveram sucesso na sua realização, pelo que pediram muitas vezes para a realizar. Nos momentos de atividades espontâneas, algumas crianças procuravam o quadro e os cartões e brincavam com os mesmos realizando o jogo.

Posteriormente a esta vivência realizaram uma ficha de trabalho na qual teriam de identificar e unir as imagens cujas palavras rimavam entre si: para se distinguirem as linhas cada “rima” teria de ser unida em cores diferentes. Esta tarefa foi relativamente acessível para todas as crianças que a realizaram muito rapidamente.

No dia seguinte, realizaram uma atividade de grande movimento, onde cada criança tinha um cartão e teria de encontrar o seu “par”. Enquanto uma música tocasse, as crianças tinham de dançar e, quando a música parasse, teriam de parar e encontrar o seu par. Quando o encontrassem, colocariam o seu par de imagens num quadro. Quando todos tivessem encontrado o seu par, os cartões foram baralhados de novo e entregues às crianças. Houve crianças, especialmente as mais competitivas, que não davam tempo a que outras as procurassem, o que obrigou a que essas crianças ficassem sentadas para que as outras tivessem oportunidade de jogar.

Relativamente à atividade final desta sequência “O nosso livros de rimas” não foi possível realizá-la na sala, pelo que os pais tiveram um papel ativo, registando e realizando esta tarefa com os filhos em casa.

## **- “Moncho e a mancha” (Dasilva, Kiko, 2003)**

Unidade: 3 \_ Consciência Silábica

Objetivos:

- Segmentar a palavra em sílabas,
- Identificar as sílabas de uma palavra,
- Identificar palavras através da sílaba,
- Evocar palavras tendo em conta o número de sílabas,
- Agrupar sílabas para formar palavras

Sinopse: Moncho adora desenhar e está sempre a fazê-lo. Um dia, depois de receber de presente um estojo de aquarelas, adormeceu sobre a sua pintura. Quando acordou descobriu no meio dos seus desenhos uma enorme mancha. Com muitas peripécias e explicações no seu caminho chega à conclusão de que a sua mancha, afinal, é uma vaca.

Local: Sala de atividades e espaço de recreio do 1º C.E.B.

Atividades: “O meu nome em bocados!”, “Objetos em bocados”, “Em busca das palavras”, “A caminho do tesouro silábico”, “O Moncho procura a mancha”

Esta história foi apresentada por um grupo de pais e mães que utilizaram a projeção de imagens como suporte para a contar. No final realizaram um marcador de livros incentivando assim as crianças a pedirem aos pais para lhes lerem histórias.

Moncho, personagem principal desta história, ajudou cada criança a fazer a divisão silábica das palavras novas que aprendia a dizer, traçou um caminho com pistas silábicas para que pudessem encontrar a sua “mancha” e uma caça ao tesouro silábico, atividades que foram do agrado das crianças.

A primeira atividade surgiu da reflexão sobre as palavras e seus constituintes. Como são as palavras e como as podemos dividir, foi a primeira reflexão que o grupo fez. Não sabiam muito bem a que é que a educadora se

referia, mas foram dando algumas ideias interessantes, como por exemplo que “são nomes”, “têm letras”, “são coisas ditas” e “são coisas escritas”. Com um bocado de plasticina, a educadora explica que as palavras, ao mesmo tempo que modela o pedaço de plasticina, podem ter diferentes aspetos, podem ser compridas, curtas, podem representar um animal, um objeto e podem ser divididas. Todas as palavras que nós conhecemos e até as que não conhecemos têm dentro bocados e bocadinhos, assim como o nosso corpo (tema que tinham estado a trabalhar e que por isso era próximo das crianças). O nosso corpo tem bocados, por exemplo, a cabeça e também tem bocadinhos, por exemplo, os olhos, a boca. Assim também acontece com as palavras. Estas têm bocados e bocadinhos, têm sílabas e fonemas. E propõe dividir silabicamente algumas palavras. As crianças acompanham esta tarefa que é, para elas, bastante natural.

Propõe, depois, a realização de uma tarefa: cada criança deveria dividir silabicamente o seu nome, primeiro oralmente e, depois, através da modelagem de bocados de plasticina. Cada criança dividiu e modelou os pedaços de plasticina correspondentes ao número de sílabas do seu nome, mostrando aos amigos. Cada criança dividiu o seu nome silabicamente ao mesmo tempo que apontava para as bolinhas que tinha feito. Utilizando placas com o nome das crianças (normalmente utilizadas para a escrita do nome), a educadora propõe outra tarefa: colar a placa do nome de acordo com o número de bocados que cada criança contou na divisão silábica.

Posteriormente, realizam uma caça aos objetos na sala: primeiro, as crianças tiveram de procurar objetos cujas palavras tivessem um, dois, três... bocados. As crianças tiveram facilidade em encontrar objetos até quatro bocados e uma criança encontrou um objeto com cinco bocados (escavadora). À medida que iam aumentando o número de bocados, menos crianças foram capazes de encontrar objetos. No final, sentaram-se nas mesas de trabalho e a educadora deu, a cada uma, um pedaço de uma revista, uma tesoura e uma folha. Nesse pedaço de revista estava uma imagem. Cada criança teve de analisar a imagem, reconhecer a palavra que representava e dividi-la silabicamente. Depois, recortaram a imagem em tantos pedaços quantos os

bocados que contaram. Apenas uma criança não foi capaz de recortar corretamente os pedaços da sua imagem/palavra.

À semelhança do mistério do “Moncho”, também a educadora levou para a sala um mistério ao qual as crianças teriam de dar resposta. Na sua mão escondidos, estavam cartões de imagens cuja palavra/imagem as crianças teriam de adivinhar. Após uns momentos de admiração das crianças, a educadora explicou que ajudaria dando algumas pistas, como, por exemplo, a palavra da imagem refere-se a um animal, que começa pelo mesmo bocado da palavra sapato (mostra o cartão com esta imagem) e é constituída por dois bocados (mostra o cartão com o número dois). As crianças gostaram muito do jogo e quiseram responder todas ao mesmo tempo, até que se criou a regra de todas terem de responder e, por isso, todas as crianças tiveram oportunidade de resposta, apesar de nem todas o conseguirem sem ajuda.

Num novo espaço com materiais novos, as crianças realizaram um caminho do tesouro. Formaram equipas de dois e foi-lhes explicado que iriam realizar uma caça ao tesouro num tapete especial (tapete de xadrez humano existente no referido recreio). Como todas as caças ao tesouro implicam um mapa, deu-se a cada par um mapa (um cartão com quatro imagens e setas) que tiveram de “ler” e pelo qual se guiariam até ao tesouro. Para isso, definiram quem seria o explorador e quem iria dar as indicações. O mapa era simples tinha uma imagem que deveriam dividir em função da divisão silábica da palavra correspondente, indicando o número de quadrículas que andava, e uma seta que indicava a direção na qual teria de andar. Foi uma atividade cheia de movimento e alguns nervos à mistura, mas também com muita animação quando encontravam o tesouro (dois chocolates ou chupachupas).

Por analogia com a história “Moncho e a Mancha”, foi apresentado às crianças um jogo do género do jogo da Glória, mas com a imagem da personagem da história. Cada jogador tinha um moncho (que servia de Meco) e o dado, em vez de números, tinha imagens de palavras com uma, duas, três...até cinco sílabas, sendo que um dos lados não tinha imagem. Quando os jogadores lançavam os dados, teriam de “ler” as imagens e dividir

silabicamente as palavras correspondentes, avançando esse número de casas. Ao longo do caminho e em determinadas casas, as crianças tiveram de realizar algumas tarefas, de acordo com este nível de consciência. Foi uma atividade muito apreciada pelas crianças, mas teve um tempo de espera muito grande, pelo que optou-se por lhes dar liberdade para escolherem outra atividade. A educadora, noutros momentos, realizou o jogo com todas as crianças, que sabiam perfeitamente quem ainda não a tinha realizado.

### **- “Tio Lobo” (Ballesteros, Xosé, 2010)**

Unidade: 3 \_ Consciência Silábica

Objetivos:

- Identificar a sílaba inicial na palavra,
- Agrupar palavras tendo em conta a sílaba inicial,
- Evocar palavras tendo em conta a sílaba inicial,
- Suprimir a sílaba inicial da palavra
- Identificar a sílaba final na palavra,
- Agrupar palavras tendo em conta a sílaba final,

Sinopse: Carmela, uma menina muito gulosa, ficou incumbida de pedir uma frigideira ao Tio Lobo. Este exige em contrapartida que esta lhe traga uma série de produtos. No entanto e dando ouvidos à sua gulodice a menina arriscou-se a enganar o Tio Lobo, após ter comido os produtos que a mãe lhe mandara entregar. A consequência foi fatal.

Local: Sala de atividades

Atividades: “Encontra o par (número de sílabas)”, “A casa das sílabas – vamos contar?”, “Encontra o par (sílabas iniciais)”, “O que é?”, “Encontra o par (sílabas finais)”, “O que está no fim”.

Esta história foi apresentada pela narradora de histórias da editora Kalandraka, que foi à sala e narrou duas histórias. No final, as crianças escolheram a história de que mais gostaram e fizeram um registo sobre ela.

Esta história serviu de ponto de partida para a atividade “Encontra o par”. No quadro de giz da sala, a educadora colou com *bostik* várias imagens. As crianças tiveram de dividir as palavras correspondentes e encontrar o seu par. Quando isto aconteceu, tiveram de unir os cartões com giz (uma cor para cada par). Depois de todos os cartões estarem unidos, uma criança de cada vez, utilizando a mesma cor, teve de unir os pares unidos anteriormente.

Mais tarde, a mesma atividade foi realizada mas em vez de unir os cartões de acordo com o número de sílabas, realizam-na tendo em conta a mesma sílaba final.

Esta atividade lançou outra em que as crianças agruparam recortes de imagens de acordo com o número de sílabas da palavra correspondente. Assim, enquanto as crianças recortavam aleatoriamente imagens de revistas, a educadora construiu cinco cartazes com uma casa cada um e nas portas desenhou um número. Quando todas as crianças acabaram de recortar as imagens, sentaram-se na roda, em grupo e mostraram aos amigos os seus recortes. Cada criança colou os seus recortes nas cartolinas de acordo com o número de sílabas da palavra correspondente. Foi uma grande azáfama pois as crianças fizeram muitos recortes, tendo que haver uma seleção. As cartolinas mais vazias foram as que tinham o número um (uma sílaba) e o número cinco (cinco sílabas) e havia muitos recortes para as casas do número dois (duas sílabas) e do número quatro (quatro sílabas).

Após várias atividades a contar as sílabas das palavras a educadora levou o grupo a refletir sobre os seus bocados iniciais com uma atividade onde teriam, além de dividir a palavra silabicamente, de encontrar palavras que se iniciassem pelos mesmos sons, como, por exemplo, “maçã” e “macaco”. As crianças perceberam rapidamente o que era pedido, apesar de, muitas vezes, confundirem os bocados com os bocadinhos.

Outra atividade que foi vivenciada ao longo de uma semana e que era realizada em momentos de transição foi a “O que é?”. A educadora pensou numa palavra e forneceu pistas até as crianças a encontrarem, dizendo, por exemplo, que era uma palavra com 4 bocados (e apresentava o cartão com o número 4), cujo bocado inicial é igual ao da palavra da imagem... abóbora (e apresentava o cartão com a imagem) e que tem o bocado final igual ao da palavra... babete (e apresentava o cartão com a imagem). As crianças tiveram de adivinhar. Como foi uma tarefa um pouco ambiciosa, a educadora, começou por facilitá-la e começou com duas sílabas até chegar a quatro sílabas. As crianças foram mais capazes nas tarefas mais simples, mesmo as mais competentes.

Após este jogo, a educadora chamou a atenção das crianças para a parte final das palavras e para o facto de que, à semelhança do bocado inicial, também haver palavras que têm o mesmo bocado final. Assim, apresentou-se uma ficha de trabalho onde as crianças teriam de desenhar imagens de palavras que terminavam com o mesmo bocado final da palavra da imagem que se encontrava na ficha. Por exemplo, na ficha tinham o desenho de um chocolate e a criança poderia desenhar um abacate ou um tomate.

### **- “A lagartinha muito comilona” (Carle, Éric, 2007)**

Unidade: 3 \_ Consciência Silábica

Objetivos:

- Suprimir a sílaba final,
- Reconhecer os sons presentes nas sílabas,
- Manipular sílabas

Sinopse: Esta história retrata o processo de crescimento e transformação do ovo em borboleta. Esta metamorfose é contada com expressividade e magia prendendo as crianças às cores e imagens presentes no livro e na história.

Local: Sala de atividades

Atividades: “Contando sílabas”, “Vou unir...”, “Que apetitosas...”, “Os sons das sílabas”, “Palavras novas”

Esta história foi apresentada pela educadora que utilizou como suporte o livro. As crianças apreciaram muito a história e pediram várias vezes para a contar.

A lagartinha era tão comilona que, certo dia, começou a comer palavras e achou que era uma boa refeição. A educadora propôs que as crianças ajudassem a lagartinha a contar o número de bocados das palavras antes de as comer, pois assim, ficaria saciada mais rapidamente.

Então, apresentou a ficha de trabalho da atividade “contando sílabas”. As crianças tiveram de colorir o número de círculos, tendo em conta o número de sílabas das palavras das imagens lá representadas. Nesta tarefa, muitas crianças tiveram alguma dificuldade em dividir silabicamente palavras com uma sílaba ou palavras em que a primeira sílaba era “es”, suprimindo-a, por exemplo, na palavra “estou” pintaram dois círculos fazendo a divisão “esto-jo”. Também nas palavras terminadas em ditongo, as crianças manifestaram dificuldades, duplicando a última sílaba, por exemplo, na palavra foguetão fizeram a divisão “fo-gue-tã-ão”. As palavras escolhidas para a ficha não eram muito familiares, por isso, terão tido mais dificuldade. Como apresentaram dificuldades na realização da ficha, a educadora optou por realizar outra ficha passados dois dias, e o que verificou foi que apesar de os erros terem diminuído, ainda persistiam em algumas crianças.

Na tarefa seguinte, a educadora utilizou o projetor para explicar ao grupo a ficha de trabalho que se seguia, o que permitiu que todas as crianças a visualizassem ao mesmo tempo e que oralmente lhe respondessem. Nesta tarefa, as crianças teriam de unir as imagens de acordo com a sua sílaba inicial. Nesta tarefa, a taxa de sucesso foi elevada.

Após a leitura da história da lagartinha, esta personagem, sob a forma de fantoche, visitou a sala das crianças, o que gerou grande euforia. Como era muito comilona e tinha começado a saborear as palavras, as crianças desenharam num pedaço de papel palavras com o maior número de sílabas

para a lagarta ficar saciada. E foi o que aconteceu. As crianças desenharam no papel imagens de palavras com o máximo de sílabas que se lembraram e deram à lagarta, mas a lagarta quis saber o que estava a comer e as crianças tiveram de dividir a palavra silabicamente. No dia seguinte, a lagarta voltou mas como tinha ficado muito saciada pediu que cada criança desenhasse novamente uma imagem de uma palavra grande e lhe desse, mas só o primeiro bocado da palavra. Assim, as crianças desenharam, mas só diziam o primeiro bocado à lagarta. A educadora pediu a cada criança que dissesse ao restante grupo como ficava a palavra depois de a lagarta ter comido o primeiro bocado. Apesar de muitas crianças necessitarem de ajuda para realizar esta atividade, todas conseguiram executá-la.

As tarefas foram ficando cada vez mais dificultadas e a atividade seguinte levou as crianças a refletirem sobre os sons nas sílabas. Recorrendo a uma imagem cuja palavra tem apenas dois bocados, explica às crianças que dentro daquele bocado existem os tais bocadinhos de que já tinham falado. As crianças começaram a realizar as primeiras tentativas, mas foi um pouco difícil. Depois de muito treinarem e com várias palavras, sempre com dois bocados, as crianças começaram a associar que a um bocado, correspondiam sempre dois sons, o que foi difícil desmistificar.

Depois de perceberem que as sílabas têm bocadinhos dentro delas, começaram a formar novas palavras. A educadora levou recortes de revistas e forrou uma parede da sala com papel cenário. Dividiu uma imagem em dois bocados e colou-os na parte superior do papel, pedindo às crianças que identificassem as suas sílabas. Chamou a sua atenção para os bocadinhos de cada uma das sílabas e perguntou às crianças se conheciam alguma palavra que começasse por esses bocadinhos. Como as crianças estavam muito surpreendidas, a educadora selecionou dois recortes de imagens e mostrou-os ao grupo, perguntando qual daquelas imagens seria apropriada para os bocadinhos da sílaba. Depois desta intervenção, algumas crianças conseguiram perceber o que lhes era pedido e outras responderam de acordo com o que os colegas tinham respondido. Como foi mais difícil a execução

desta tarefa, em vez de fazer pares, como tinha pensado, a educadora fez pequenos grupos de trabalho e realizou a tarefa com cada um deles.

Mais tarde, e depois de trabalhar esta noção dos bocadinhos dentro dos bocados, sugeriu uma atividade mais ousada. Reconhecer o bocadinho inicial e final dos bocados das palavras. Apesar de ser uma tarefa complicada algumas crianças conseguiram realizá-la com ajuda (as imagens estavam à sua disposição e apenas escolheram a que se adequava à pergunta em questão).

### **- “O H perdeu uma perna” (Matoso, Madalena, 2005)**

Unidade: 4 \_ Consciência fonémica

Objetivos:

- Segmentar os sons das palavras,
- Reconhecer o nome das letras,
- Identificar palavras com a mesma associação letra/fonema,
- Identificar o número de fonemas numa palavra,
- Agrupar fonemas para formar palavras

Sinopse: Esta história retrata a vida de um “H” que perdeu uma das pernas. Sem possibilidade de ser “H”, pediu às outras letras do alfabeto para o ajudarem a procurar a perna que tanta falta lhe fazia. Assim, através de uma aventura e descoberta das várias letras do alfabeto, as crianças vão reconhecendo características e associando referências através do som e da imagem.

Local: Sala de atividades

Atividades: “O primeiro bocadinho”, “À procura dos amigos do H”,  
“Contando os bocadinhos”, “juntando os bocadinhos”

Ao longo de uma semana, as crianças ouviram a história e familiarizaram-se com as suas personagens. Refletiram sobre as personagens da história, que são todos amigos, assim como eles e pensaram em palavras

que tivessem no seu início o nome dos amigos do H. À medida que a educadora contava novamente a história, as crianças deveriam (e fizeram-no) interromper a mesma e dizer palavras que começassem pelo mesmo som do amigo do H.

E assim aconteceu a atividade “O primeiro bocadinho”. As crianças, euforicamente encontravam palavras que tinham o mesmo som inicial. Algumas encontravam; outras não, fazendo a sua dedução pelo som mais forte e não pelo inicial: por exemplo, para “capa” houve uma criança que disse que esta palavra pertencia ao amigo A. Depois de chegarem ao final da história e como isto já levava algum tempo, no dia seguinte a educadora colocou no quadro de velcro existente na sala várias imagens e convidou as crianças a encontrar um par através da palavra que lhe estava associada, por exemplo “faca” e “fogão”. Esta atividade foi muito apreciada pelas crianças que vulgarmente o faziam quando estavam em atividades não orientadas.

Depois destas vivências, um grupo de mães, no âmbito do projeto “e agora... uma história” apresentou a história aliando o movimento à leitura. Depois propuseram a atividade “À procura dos amigos do H” (trabalhada e preparada conjuntamente com a educadora). Esta consistia em procurar nos espaços do colégio os amigos do H, que estavam associados a um elemento. As letras eram feitas de esferovite e estavam presas a diferentes objetos cujo som inicial era uma amigo do H, por exemplo o amigo A de Ana, estava escondido no armário.

As crianças estavam muito entusiasmadas e todas queriam encontrar os amigos do H. No final, todos os amigos do H reuniram-se na sala e lá ficaram até ao final do ano. Cada criança decorou com colagens a primeira letra do seu nome (feita em esferovite), que também levou para casa. No dia seguinte, cada uma teria de trazer recortes de imagens de palavras que começassem com o primeiro som do seu nome. Muitas crianças trouxeram este trabalho que se colou junto dos amigos do H.

No dia seguinte, e a partir das imagens que muitos trouxeram começaram a refletir sobre os sons que existiam não só no início mas também

no meio das palavras que encontraram. Depois de treinarem bastante no quadro de velcro através da “leitura” das palavras associadas à imagem dos cartões, as crianças realizaram a atividade “contando os bocadinhos” que consistia na realização de uma ficha de trabalho onde aparecia uma imagem associada a círculos vazios. As crianças deveriam pintar o número de círculos de acordo com o número de sons existentes nas palavras das imagens.

Durante a realização desta ficha muitas crianças tiveram dúvidas e alguns receios em pintar círculos a mais e/ou a menos e, por isso, pediam frequentemente ajuda. Faziam muitas vezes a associação à sílaba e tiveram mais dificuldade nas palavras de uma (vulgarmente pintavam dois círculos e só com ajuda é que conseguiam) e três sílabas (porque a dada altura perdiam-se nas contagens), e mais facilidade nas palavras de duas sílabas (porque associavam a uma sílaba dois sons).

Cada vez mais, as crianças davam sinais de quererem atividades mais complexas e assim como o H foi à procura dos seus amigos, também as crianças começaram à procura de palavras que eram constituídas por bocadinhos iguais aos amigos do H. Assim, a atividade “Juntando os bocadinhos” partiu da ideia de juntar dois amigos do H e tentar encontrar o som que faziam juntas. A educadora apontava para dois amigos do H que estavam afixados na parede e pedia às crianças para os juntarem e depois tentarem perceber se, com aqueles sons encontravam alguma palavra que conheciam. As crianças mais efusivas e mais rápidas falavam ao mesmo tempo, tendo a educadora que perguntar diretamente orientando um pouco a sessão. Depois de conviverem com os amigos do H, a educadora passou para os cartões já utilizados em sessões anteriores, o que ainda foi mais difícil, pois não só tinham que encontrar qual o som inicial da palavra associada às imagens, como perceber o som que juntas faziam e só depois tentar encontrar uma palavra.

Depois de alguns dias com estas tarefas a educadora introduziu as letras do abecedário em forma de cartão e apresentou-as como sendo os amigos do H, que passariam a estar à sua disposição para a “área de leitura e

escrita”. De seguida, convidou as crianças a dizer em voz alto o som que correspondia a cada letra e pediu a uma criança que colocasse algumas letras no quadro de velcro para as amigas lerem, à semelhança do que faziam com as histórias. Foi muito divertido lerem aquilo que chamaram de “palavras esquisitas” e “não palavras”.

No final, perceberam que só com uma letra de cada não conseguiam fazer muitas palavras para “lerem” e pediram mais, o que ficou para futuras atividades. Este quadro era um sucesso nos tempos não orientados e a área também, proporcionando às crianças um tempo de aprendizagem entre pares.

### **- “Café com Leite” (Magalhães, Isabel, 2008)**

Unidade: 5 \_ Consciência de Palavra

Objetivos:

- Segmentar uma frase em palavras,
- Identificar o número de palavras numa frase,
- Reconhecer palavras tendo em conta a sua grandeza,
- Agrupar palavras tendo em conta o seu tamanho,
- Dissociar a palavra do seu referente

Sinopse: Quando um menino vem de um continente diferente, com hábitos e costumes diferentes, o impacto provoca reações distintas. Esta história fala sobre um menino que vem do continente africano e é colocado à margem pelos meninos da escola que frequenta. Mas a situação transforma-se quando um menino “branco” está prestes a afogar-se e quem o salva é o menino que todos marginalizaram, perante os olhares atónitos de todos os outros.

Local: Sala de atividades

Atividades: “Qual é maior”, “Quem ganha?”, “Já sei ver...”, “Vou registar...”

Esta história foi apresentada em forma de teatro pelos pais das duas salas (grupo de controlo e grupo experimental). Após a sua apresentação, os pais dividiram as crianças em quatro grupos e conversaram sobre a história e os sentimentos que ela suscitava em cada um, falaram sobre as ações e sentimentos das personagens e sobre a importância da amizade para as nossas conquistas do dia a dia.

Depois de vivenciarem a história e já na sala de atividades com a educadora, as crianças centraram-se nas personagens e projetaram/pensaram numa forma de aqueles dois amigos se apresentarem de novo. E como o fariam? Pelo nome! Desta forma, começaram a refletir sobre o seu nome e sobre os seus atributos. Assim como os meninos da história são diferentes, também eles o são e, também eles têm nomes diferentes, uns maiores, outros menores.

E com este pensamento chegaram à atividade “Qual é maior?”. Cada criança deu a sua opinião sobre qual achava que seria o nome maior da sala. O que foi muito engraçado pois muitas pensavam que o nome estaria de alguma forma, ligado a cada um deles. Depois de dialogarem sobre as razões de os pais escolherem aqueles nomes para si, foi dado a cada criança um pedaço de papel onde escreveram cada letra do seu nome. À medida que as crianças realizavam esta tarefa, a educadora e a auxiliar forravam uma parede com papel cenário e desenharam os eixos de um gráfico. No eixo vertical, a educadora desenhou números de 1 a 10 e no eixo horizontal apenas 27 traços. Cada criança colocava a sua fotografia nos traços do eixo horizontal e colava as letras do seu nome por cima da mesma e fazia a correspondência até ao número do eixo vertical, que seria o número total de letras do seu nome. Depois dizia aos amigos em voz alta.

Quando a atividade acabou ficaram um pouco desapontados, uma vez que a hipótese que tinham colocado não foi a correta. No entanto, e após esta conclusão refletiram sobre o porquê de tal facto e perceberam que há nomes maiores e nomes mais pequenos.

Mas e as palavras? O que são palavras? O consenso geral do grupo foi que as palavras são as coisas que dizemos, é mamã, papá... tudo o que dizemos. E será que as palavras também são os nossos nomes? Após algumas hesitações, chegaram à conclusão que sim. Então começaram a pesquisar palavras que conheciam e foram imensas. Foi engraçado perceber que uma palavra grande era “colégio” (“o nosso colégio é muito grande em comparação à escolinha onde andava que era de bebês”), palavra pequena era “lápiz” (“mas os de cera, que são mais pequenos”) e houve até uma criança que conhecia uma palavra rápida que era “barco” (“porque o pai tinha um e era muito rápido”).

Aproveitando esta ideia, realizaram a atividade seguinte “Quem ganha?” e, com os cartões de imagens, já realizados, começaram a levantar hipóteses de palavras grandes e palavras pequenas através do seu referente (imagem). Assim, numa tabela de dupla entrada existente na sala com quatro colunas (palavras, pequena, grande, verificação) e várias linhas, dispuseram as imagens e depois, um a um colocaram um círculo no espaço que achavam mais apropriado para a palavra. Isto é, se achavam que era uma palavra grande colocavam o círculo na coluna correspondente. Depois de todos terem colocado a sua “aposta”, verificaram junto da educadora. Muitas apostas estavam corretas através do raciocínio da sílaba, muitas crianças contavam as sílabas das palavras e colocavam a sua aposta de acordo com essa contagem. Perceberam que, afinal, as palavras também podem ser grandes e pequenas, mas não estão fixas ao seu referente.

Passados uns dias, e depois de as crianças brincarem com as palavras e os seus tamanhos, tornaram-se especialistas em ver a grandeza das palavras já sem ajuda. Realizavam muitas vezes a atividade “Já sei ver” na qual a educadora mostrava duas imagens e as crianças teriam de dizer qual a palavra associada e refletir qual seria maior, mas mediante o critério som. Quando um amigo começava a fazer o exercício, que não foi muito bem aceite pelas crianças mais tímidas, começaram a rir-se e houve uma criança que disse que pareciam E.T.’s.

No final, já muitas crianças conseguiam fazer o exercício com ajuda, o que os levou a pensar sobre as frases que construímos e os títulos das histórias que ouvimos. Com a atividade “Vou registrar” começaram a refletir sobre as palavras existentes nas frases e nos títulos. Cantaram algumas canções em que se omitiam algumas palavras por gestos e começaram a contar as palavras que omitiam. Sempre que se registava numa cartolina, o título de um trabalho, contavam as palavras escritas, mas o que mais gostavam de fazer era olhar para as histórias e contar as palavras dos seus títulos. Esta atividade levou-os a concretizar o desejo e, todos sentados nas mesas com os seus estojos, realizaram uma ficha de trabalho, onde tinham várias imagens de capas de livros e quadrados à frente. Tinham que pintar o número de quadrados equivalentes às palavras que constituíam o título.

Apesar de algumas dificuldades, as crianças perceberam que a palavra é tudo o que falamos e dizemos e que pode ser maior ou menor de acordo com o número de sílabas e fonemas e não de acordo com as propriedades do seu referente. No entanto, perceber que “a” e “e” são palavras é tarefa que ainda não são ainda capazes de o fazer.

### **6.2.2 “E agora... uma história”: Um projeto com as famílias**

Como vimos no capítulo da fundamentação, para favorecer o sucesso da aprendizagem da leitura, deverá existir uma harmonia entre dois ambientes: o ambiente familiar e o ambiente escolar.

Desta forma, para determinar as práticas literárias das famílias, foi pedida a colaboração dos pais no preenchimento de um inquérito por questionário, através do qual se pretendeu aferir os hábitos de leitura dos mesmos.

Além disto, foi realizada, na reunião de pais, uma sensibilização para a importância da consciência linguística, reforçando a importância que o contexto

familiar tem na aquisição da linguagem e a sua conseqüente importância para a aprendizagem da leitura.

Foi dado a conhecer aos pais o trabalho a ser realizado em contexto de sala, apresentando os domínios a desenvolver e as áreas a abranger (como a discriminação auditiva, a sensibilidade às rimas, a consciência silábica, a consciência fonémica e a consciência de palavra). Foram lançadas estratégias e sugestões de atividades a desenvolver em ambiente familiar, tais como ler diariamente uma história aos filhos; brincar com rimas, lengalengas e trava-línguas ou realizar jogos silábicos (contar as sílabas de uma palavra, suprimir sílabas, juntar sílabas e procurar palavras que comecem com a mesma sílaba de determinada palavra).

### **“E agora... uma história”**

Também na referida reunião, foi proposto aos pais a possibilidade de participação num projeto de sala intitulado “E agora... uma história”. Este projeto visou a participação dos pais, individualmente ou em grupo, na sala dos filhos narrando uma história por eles escolhida e contada de acordo com a estratégia que mais lhes agradasse. Este projeto foi apresentado a todos os pais, do grupo experimental e do grupo de controlo. Desta forma, ambos os grupos beneficiaram do contacto com a história e com as atividades propostas e realizadas pelos pais.

Ao longo de oito semanas, os pais contaram uma história, previamente escolhida e trabalhada com o apoio da educadora, atividade após a qual os pais realizavam uma atividade de expressão oral e/ou plástica.

Estas histórias serviram de ponto de partida para as atividades promotoras de consciência linguística realizadas pela Educadora na sala.

### **“Leitura Vai-Vém”**

A par deste projeto de participação na escola, foi proposto um projeto para desenvolver em casa. Assim, em família, as crianças partilharam histórias e momentos de leitura. Uma vez por semana, cada criança levava para casa um livro, escolhido por si, para que este lhe fosse lido em casa. A história

deveria ser lida enquanto a criança apreciava e devendo ser solicitada a crescente participação da criança na narração da mesma, depois de a criança estar suficientemente familiarizada com a mesma.

Posteriormente, em família, foi ainda solicitada a colaboração dos pais no sentido do preenchimento de uma ficha, a qual intitulamos de “ficha de leitura”, descrito no portefólio “Um despertar para a leitura – famílias” (anexo D). Estas fichas eram diferenciadas em função de cada uma das atividades a desenvolver, correspondendo às áreas abrangidas pelo projeto e tendo um ritmo semelhante ao estabelecido na sala, isto é, a par com a unidade trabalhada na sala. No entanto, e apesar de estar previsto todas as semanas levarem uma ficha nova, algumas vezes, especialmente no caso daquelas que estavam relacionadas com a consciência silábica e fonémica, as fichas foram repetidas.

Na sala, foi construído um painel, com a imagem de cada livro trazido pelas crianças, onde cada semana cada uma registaria qual o livro que levava para casa. No dia da entrega da ficha e do seu livro, as crianças apresentavam o trabalho realizado aos colegas, falando sobre a história/histórias do mesmo, quem lhe tinha lido a história e sobre as respostas dadas. A educadora, procurando adotar uma postura menos interveniente ajudava a criança em alguma dificuldade e verificava as respostas dadas.

Na primeira “ficha” elaborada, mais para perceber a reação das famílias a uma tarefa como esta, tentou-se incidir sobre a proximidade ou não da criança com a história. Para o efeito, pediu-se à criança que verbalizasse partes da história de que mais gostou e de que menos gostou, e solicitando que fizesse um registo sobre a mesma.

Na segunda semana, associando a ficha à unidade de discriminação auditiva, pretendeu-se que as crianças reconhecessem a riqueza das histórias ao nível do vocabulário, registando, com a ajuda dos pais/familiares palavras novas que tivessem aprendido, prestando atenção à sua sonoridade.

Na tarefa seguinte, e aproveitando o início de uma nova unidade, as crianças foram levadas a procurar na história palavras que rimassem entre si,

percebendo a sua sonoridade. No caso de estas não existirem, deveriam escolher uma palavra de que tivessem gostado e registar outra palavra que rimasse.

Para que não fosse descurado o gosto pela leitura e a descoberta de palavras novas e fascinantes, a tarefa seguinte consistiu em procurar duas palavras novas e/ou engraçadas e registá-las.

Já numa nova unidade, na nova ficha de leitura, as crianças foram convidadas a prestar atenção aos bocados das palavras, procurando na história, com a ajuda dos pais, palavras com dois bocados, as quais registariam.

Na ficha seguinte, e numa fase mais avançada da unidade, as crianças teriam de encontrar na sua história ou pensar (no caso de não existirem na mesma) em palavras que começassem pelo primeiro bocado da palavra lobo (da história “Tio Lobo”), isto é, “lo”.

Na ficha relacionada com a unidade de consciência fonológica, as crianças teriam de encontrar palavras que começassem com o primeiro bocadinho do seu nome, isto é, teriam de registar palavras que começassem com a primeira letra do seu nome.

Foi ainda criado um portefólio de atividades que as crianças realizaram, nas férias grandes, juntamente com os seus familiares. Simultaneamente, pretendia-se, com esta iniciativa, dar a conhecer aos pais atividades que favorecessem uma futura aprendizagem da Leitura como podemos ver no Anexo D. Este portefólio foi impresso em forma de *booklet* e entregue a todas as crianças no final do ano letivo, as quais o deveriam entregar no início do ano letivo seguinte. Apesar do estipulado, muitas famílias não o conseguiram terminar nas férias, continuando a realizá-lo ao longo do ano.

## 6.3 Análise dos dados

Um dos objetivos deste projeto foi o de procurar perceber as relações existentes entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o seu treino.

Partindo da hipótese geral de que quanto mais uma dada capacidade cognitiva for treinada, mais elevado será o grau de sucesso da criança e que a sistematicidade e a estruturação são elementos base numa metodologia deste nível de consciência, dividimos a análise dos dados deste projeto em três elementos fundamentais para averiguar o desenvolvimento destes níveis de consciência das crianças em idade pré-escolar. São eles: as atividades, o envolvimento das famílias (inquérito por questionário) e as provas fonológicas.

Foram efetuadas análises descritivas utilizando o programa SPSS – Statistical Package for Social Sciences, versão 17.0 e o programa Microsoft Excel do Windows 2007.

### 6.3.1 As atividades

Foram realizadas 49 atividades distribuídas, como já vimos, pelas diferentes Unidades de Consciência Linguística. A maior parte das crianças (24) do grupo experimental participou num número de atividades que variou entre 39 e 49 atividades (Anexo F1) e apenas 3 participaram em apenas 26 a 38 atividades do projeto.

Dos trabalhos pedidos relativos às atividades (ensinar uma lengalenga aos pais, recortes de imagens de palavras que rimassem com determinada palavra, imagens de palavras que iniciassem com determinado fonema, portefólio de atividades de férias) apenas uma criança não os entregou, enquanto que dez crianças realizaram os trabalhos todos. A maioria, 16 crianças, por razões devidamente justificadas, não entregaram nem realizaram os trabalhos pedidos.

É um grupo que tem, na sua maioria, uma participação espontânea, uma vez que, nas diferentes atividades, 15 crianças colocavam autonomamente o dedo no ar para responder e apenas 12 crianças respondiam quando e se solicitadas.

O nível de participação dependia da atividade e da unidade em questão sendo mais participativos quando tinham mais confiança de que sabiam a resposta e não se exporiam ao “ridículo”. Assim, foram pouco participativos nas atividades de consciência fonêmica e de palavra, onde apenas 5 crianças foram muito participativas, bastante participativos nas atividades das unidades de consciência silábica e de discriminação auditiva, onde apenas 4 e 6 crianças, respectivamente, foram pouco participativas e foram muito participativos nas atividades da unidade de sensibilização à rima, onde 6 crianças foram bastante participativas e 9 pouco participativas.

Na execução das tarefas revelaram ser um grupo com competência. Apenas 1 criança não foi capaz, mesmo com a ajuda do adulto de responder corretamente às questões formuladas e, quando em grupo, preferia ser o último a intervir. Cinco crianças apresentaram alguma dificuldade em realizar os exercícios e responder acertadamente às questões ainda que com ajuda do adulto.

A maioria das crianças foi bastante competente uma vez que consegue responder a muitas perguntas mas, como são crianças geralmente ansiosas e inseguras, precisam da ajuda do adulto para perceber que não irão errar. Grande parte do grupo revelou ser muito competente, tornando-se capaz de perceber o que é pedido e de realizar as suas tarefas sem ajuda do adulto e com segurança.

Relativamente aos objetivos traçados para as atividades, analisamos se os mesmos foram atingidos e de que forma o foram. Na sua generalidade, as crianças atingiram os objetivos propostos, com a exceção de uma criança que não atingiu os objetivos das unidades de consciência fonêmica e de palavra.

As unidades em que as crianças tiveram mais facilidade foram as unidades de discriminação auditiva, onde apenas duas crianças atingiram os objetivos com dificuldade, três crianças atingiram os objetivos e vinte e duas crianças atingiram os objetivos com facilidade; a unidade de sensibilização à rima, onde quatro crianças atingiram os objetivos com dificuldade, doze crianças atingiram os objetivos e onze atingiram os objetivos com facilidade; e

a unidade de consciência silábica, onde onze crianças atingiram os objetivos e dezasseis atingiram-nos com facilidade.

### **6.3.2 Envolvimento das famílias**

Neste subcapítulo, iremos analisar os dados dos inquéritos por questionário facultados aos pais das crianças dos grupos experimental e de controlo. As tabelas encontram-se no anexo B1, relativo às tabelas resultantes da análise de dados dos questionários.

Foram entregues 52 inquéritos: no entanto apenas 44 dos mesmos foram devolvidos, sendo que 25 são do grupo experimental e 19 do grupo de controlo. Da análise dos inquéritos podemos constatar que tanto os pais como as mães estão inseridos num ambiente cultural rico.

As suas habilitações literárias variam entre o secundário, que representa 3,8% para os dois progenitores, e o doutoramento, que representa 1,9%. A maioria dos pais e das mães tem o grau de licenciado, como podemos ver nas tabelas 1 e 2 apresentadas no anexo B1.

Quando questionados sobre o gosto que têm em ler apenas cinco pais referem que não gostam de ler, sendo que apresentam razões como e preferir outras atividades e falta de tempo para não ler livros. Já as mães referem que gostam de ler, à exceção de uma que apresenta a falta de tempo como razão para não ler livros.

Relativamente à pergunta se costuma ler, como podemos ver no anexo B1 nas tabelas 7 e 8, 57,7% dos pais referem que sim, enquanto 63,5% das mães referem que sim.

Quando questionados sobre os seus hábitos de leitura por ano, a maior parte dos Pais, 48,1%, responde que leu “entre 1 a 5 livros”, 21,2% responde que leu “entre 6 a 10 livros”, três Pais leram “entre 11 a 20” e 1 Pai leu “mais do que 20 livros” no ano. Já 7,7% dos Pais afirmam não ter lido. No que se refere às Mães, apenas três referem que não leram, enquanto que a maioria das mães, 40,4% respondeu que leu “entre 1 a 5 livros” no ano, seguida de 19,2% das mães que afirmam ter lido “entre 6 e 10 livros”. Já as respostas “entre 11 a

20” e “mais de 20” tiveram a mesma percentagem de resposta, com 9,6% das mães.

48,1% dos Pais afirmam estar a ler um livro atualmente, enquanto 53,8% das mães afirmam igualmente estar a ler um livro atualmente, indicando o seu nome.

As mães assumem-se como mais compradoras de livros do que os Pais, sendo que 84,6% afirmam ter comprado livros, no último ano: já 75% dos Pais afirmam ter comprado livros no último ano e 9,6% não comprou, como podemos ver nas tabelas 13 e 14 do Anexo B1.

Tanto os Pais como as Mães assumem-se como os principais promotores pelo gosto da leitura nos seus filhos ao responderem “os Pais” respetivamente 50% dos Pais e 53,8% das Mães: segue-se a escola e os pais, que é escolhida por 9,6% dos Pais e por 7,7% das mães. Já a opção “a escola” obtém 7,7% das respostas tanto nos questionários dos Pais como nos questionários das Mães.

Na sua maioria, são Pais que leem para os seus filhos e consideram-no muito importante, como podemos ver nas tabelas 17 e 18, e 25 e 26. 61,5% dos Pais e 63,5% das Mães afirmam ler para os seus filhos, enquanto 7,7% dos Pais e 5,8% das mães afirmam que não leem. Apesar de considerarem decisivo (38,5% dos pais e 42,3% das mães), muito importante (40,4% dos Pais e 34,6% das Mães) e importante (5,8% dos Pais e das Mães), apenas 3,8% dos Pais e 19,2% das Mães lê todos os dias para os filhos. A maior parte dos pais, 25%, lê uma vez por semana, enquanto que a maior parte das Mães, 26,9%, lê mais do que uma vez por semana.

57,7% dos Pais escolhem o momento de deitar os filhos para lhes lerem um livro, enquanto 1,9% lê o livro à hora da refeição. Já 3,8% das Mães escolhem esta hora da refeição para ler aos seus filhos e 61,5% escolhem a hora de deitar para ler a história. Apontam razões como falta de tempo (38,5% dos Pais e 30,8% das Mães) para não lerem para os seus filhos, enquanto um Pai e uma Mãe afirmam que não leem ao seu filho por falta de interesse por

parte da criança. Ainda um Pai responde que é cansativo, como podemos ver nas tabelas 21 a 24 do anexo B1.

Para promover o gosto pela leitura dos filhos tanto os Pais como as Mães realizam várias atividades, entre elas constam ler livros, comprar livros, contar histórias e ambas, sendo que há Pais que não promovem o gosto pela dos filhos e em compensação as mães são aquelas que mais atividades realizam com os filhos no sentido de promover o gosto pela leitura, como podemos ver no gráfico 3.

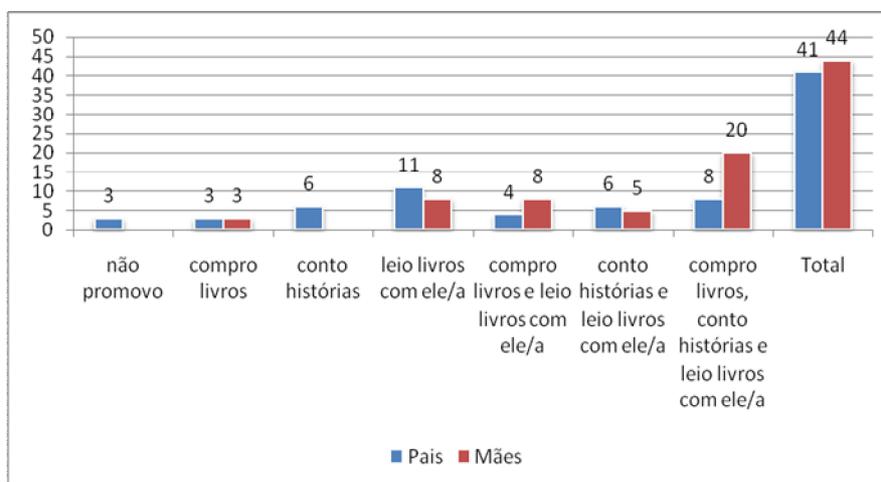


Gráfico 4 - Atividades que os Pais realizam para promover o gosto pela leitura dos filhos

Segundo as declarações dos pais, as crianças possuem, na sua maioria, “entre 21 e 50 livros”, sem contar com os livros escolares, correspondendo a 36,5% dos inquiridos. 23,1% dos Pais responde que os seus filhos possuem “entre 51 e 100 livros”, enquanto 17,3% entre 101 e 500. Já 7,7% dos Pais afirma que o seu filho possui “até 20 livros”.

À questão “Costuma frequentar a biblioteca pública com o/a seu/sua filho/filha?” a maioria dos Pais (Pai e Mãe) responde que “Não”, correspondendo a 75% dos mesmos e 9,6% dos inquiridos responde que “Sim”, representando apenas 5 famílias, como podemos ver nas tabelas 32 e 33, do Anexo B1.

Constatamos o contrário quando colocamos a pergunta “Costuma levar o seu filho a espetáculos e/ou exposições?”, uma vez que 76,9% dos Pais

afirma levarem os seus filhos a este tipo de atividade. Já das Mães, apenas 75% refere tal facto. Como podemos ver no seguinte gráfico o cinema e o teatro são as atividades que obtêm mais espectadores, enquanto que a visita aos Museus é a atividade menos realizada. Note-se que a atividade “Cinema” e “Concertos” parecem ser realizadas em família, uma vez que obtêm o mesmo valor por parte do Pai e da Mãe.

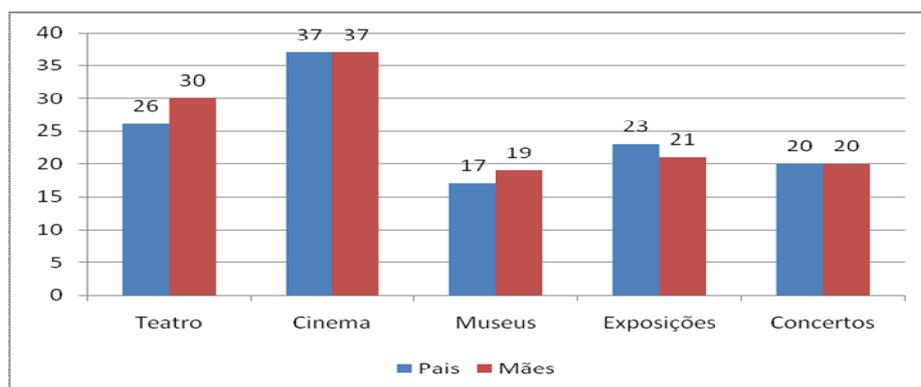


Gráfico 5 – Espetáculos que os Pais frequentam com os filhos

Realizando uma análise comparativa entre variáveis, tentando perceber se os hábitos literários das famílias teriam uma relação direta com os resultados das provas fonológicas do primeiro momento, não encontramos nenhum valor com significado estatístico. No entanto, percebemos através da sua análise que são crianças que estão inseridas num ambiente literário e que têm oportunidades de leitura.

Ao longo da implementação do projeto “E agora... uma história” os Pais do grupo experimental foram muito participativos e interessados. Apenas quatro famílias não foram à sala realizar uma leitura e a atividade com as crianças. Ao longo da apresentação das histórias, os pais, à semelhança das crianças, estavam entusiasmados por participar nas vivências dos filhos e ajudar à sua formação. Preparavam as apresentações e as tarefas seguintes com muito pormenor e com cuidado.

Na reunião de pais, onde o projeto foi apresentado, os pais mostraram-se muito curiosos quanto ao impacto daquela informação na aprendizagem dos seus filhos, e interessados em perceber o seu papel no desenvolvimento da consciência fonológica dos filhos. Muitos referiram ao grande grupo que não

faziam ideia da importância do trabalho do som para a aprendizagem da leitura e que se iriam esforçar por dar mais valor às brincadeiras com os sons das palavras. Referiram também que para eles era mais fácil chamar a atenção para as letras, desenhar as letras, juntar as letras e ler as palavras formadas.

Aquando das tarefas para casa da “Leitura Vai-Vém” a maior parte das crianças realizavam-nas com os pais e entregavam-nas atempadamente, à exceção de quatro crianças que, apesar de inicialmente, serem muito cumpridoras com o continuar do projeto deixaram de cumprir os prazos e as tarefas. Já no grupo de controlo, a algumas crianças esqueciam-se de levar o livro e as tarefas, sendo as tarefas de leitura realizadas em família com os pais.

### **6.3.3 Provas fonológicas**

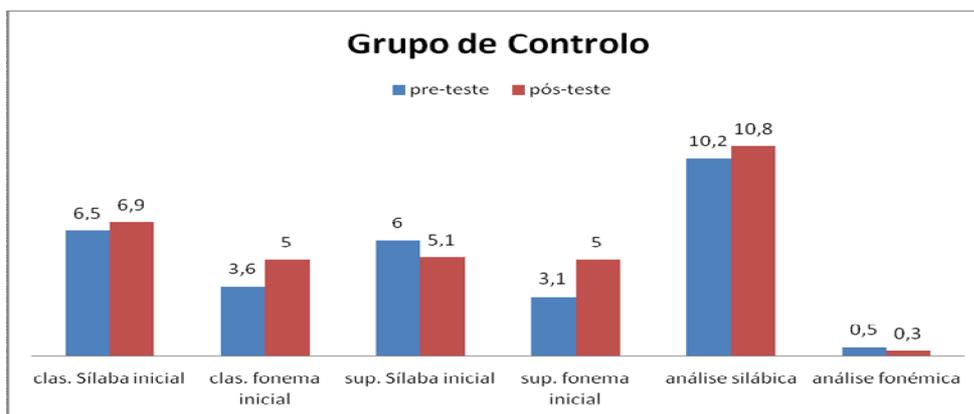
Como foi referido anteriormente as provas foram passadas às 52 crianças que estão divididas em dois grupos, o grupo experimental e o grupo de controlo.

Como já foi descrito no ponto 6.1.1.1 relativamente às provas fonológicas as crianças foram avaliadas ao nível do desempenho silábico e fonémico e em todas as provas teriam de responder entre 14 e 24 perguntas. As provas foram aplicadas num primeiro momento, anterior à aplicação do projeto de intervenção e, num segundo momento, posterior à aplicação do mesmo. Assim, neste subcapítulo será apresentada a análise dos dados de ambos grupo e uma análise comparativa do desempenho dos mesmos, tanto no primeiro momento de aplicação do teste como no segundo momento de aplicação do teste. Os gráficos encontram-se no anexo A2, A3 e A4, respetivamente.

#### **6.3.3.1 Grupo de Controlo**

Da análise de resultados das provas fonológicas do grupo de controlo, verificamos que são crianças que reconhecem mais facilmente a sílaba do que o fonema, tendo mais sucesso nas tarefas silábicas do que fonémicas, tanto no 1º momento (anexo A2) como no 2º momento de avaliação (anexo A3). Dentro das provas de carácter silábico, as tarefas de análise são aquelas que obtêm um

número mais elevado de respostas certas, seguidas das tarefas de classificação, sendo as tarefas de supressão as que registam um número mais baixo de classificações, como podemos ver no gráfico 6. Já nas provas de carácter fonémico as tarefas de análise obtiveram as piores classificações, e as provas de classificação e de supressão são as que registam melhores resultados.



**Gráfico 6 – Médias das respostas das tarefas das provas fonológicas**

No que se refere às provas de classificação com base na sílaba inicial, a maior parte das crianças conseguiu perceber a tarefa e responder, à exceção de duas crianças que não conseguiram completar a tarefa com uma resposta certa. O máximo de respostas certas foi realizado pelo aluno 22, que respondeu acertadamente a 12 de 14 perguntas. A média de respostas certas foi 6,6 (anexo A2). No 2º momento de avaliação, apenas o aluno 7 não respondeu acertadamente às questões formuladas, enquanto que o aluno 13 obteve a maior classificação respondendo acertadamente a 14 perguntas. A média de respostas certas foi 7,1 (anexo A3).

Relativamente às provas de classificação com base no fonema inicial e no 1º momento a média de respostas certas foi de 3,6 (anexo A2) enquanto que no 2º momento foi de 5 (anexo A3). O máximo de respostas certas no primeiro momento foi realizado pelo aluno 8, obtendo 10 pontos dos 14 para este tipo de tarefas, enquanto que duas crianças não conseguiram obter uma resposta certa. Já no 2º momento, todas as crianças conseguiram responder, sendo que o aluno 16 obteve o mínimo de pontos positivos, respondendo a 1

pergunta acertadamente, e o aluno 15 obteve o máximo de pontos deste grupo, respondendo a 10 perguntas acertadamente.

Já nas provas de supressão com base a sílaba inicial, houve mais crianças que tiveram dificuldade em responder acertadamente às questões colocadas, apesar de a média de respostas certas ser 6 (anexo A2), no primeiro momento e 5 (anexo A3) no 2º momento. No primeiro momento, 6 crianças não perceberam o que lhes era pedido, pelo que não conseguiram responder acertadamente às questões, obtendo 0 pontos; e o aluno 17 obteve 14 pontos que correspondem a ter respondido corretamente a 14 perguntas. No segundo momento, os alunos 1, 6 e 7 não obtiveram qualquer resposta certa, enquanto que o aluno 18 foi aquele que obteve a melhor classificação com 14 respostas certas.

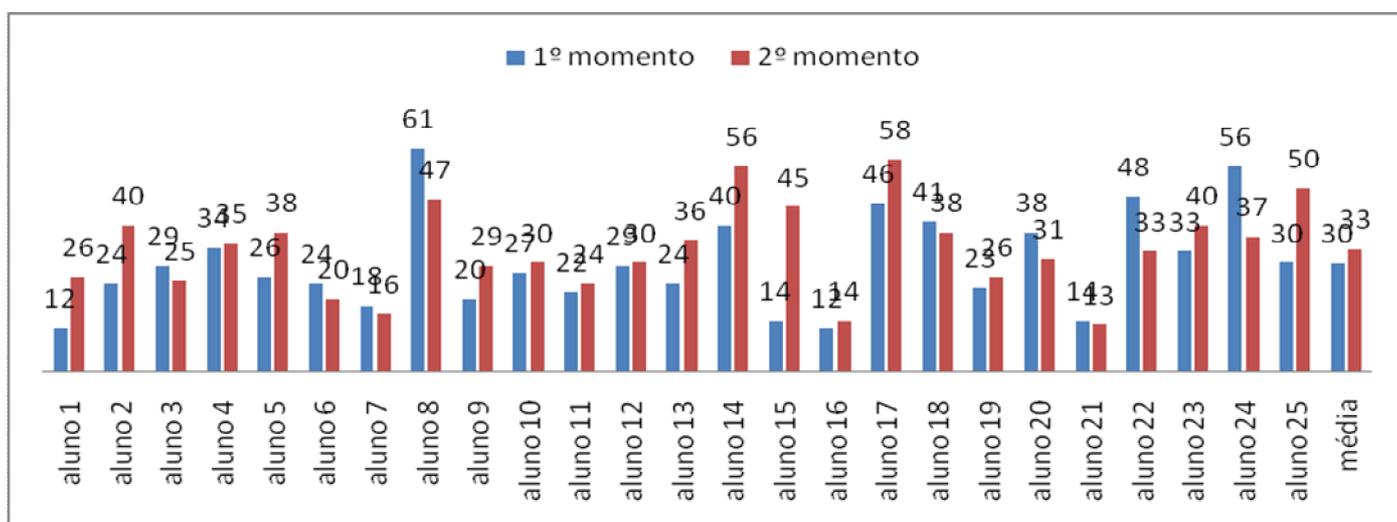
No que concerne às tarefas de supressão com base no fonema inicial a média das respostas certas foi 3,1 no 1º momento e 5,2 no 2º momento. No primeiro momento, apenas 10 alunos conseguiram responder acertadamente e as suas classificações variaram entre 1 ponto (aluno 11) e 23 pontos (aluno 8). Já no segundo momento e, apesar de nem todas as crianças responderem acertadamente a todas as questões, 14 alunos foram capazes de responder no mínimo a 1 pergunta (alunos 3, 6 e 9) e no máximo a 22 perguntas (alunos 14 e 17).

A análise silábica foi a tarefa mais apreciada e com mais taxa de sucesso deste grupo, tanto no 1º momento, onde obteve uma média de 10,1 de respostas certas, como no 2º momento, onde obteve uma média de 10,8 de respostas certas. No primeiro momento a menor classificação foi de 6 pontos (alunos 1, 10 e 13) e a melhor classificação foi registada pelos alunos 8 e 20. Os alunos 10 e 11 conseguiram responder a 7 perguntas corretamente, apesar de terem a menor classificação positiva, enquanto que o aluno 18, obteve a melhor classificação ao responder acertadamente a 14 questões, no segundo momento.

As tarefas de análise fonémica, ao contrário da anterior, foram aquelas que registaram menos sucesso e menos respostas certas de todas as provas

no 1º e no 2º momento de avaliação. Aliás, apenas 5 crianças (1º momento) e 4 crianças (2º momento) conseguiram responder acertadamente a pelo menos uma questão. As médias de resposta variam entre o valor de 0,6 no primeiro momento e o valor de 0,2 no segundo momento. O aluno 18 obteve a melhor classificação ao responder a 4 perguntas acertadamente, enquanto os alunos 14 e 24 obtiveram a menor classificação positiva, respondendo a apenas 2 questões acertadamente, no que se refere ao 1º momento de avaliação. Já no segundo momento, apenas os alunos 2, 10, 15 e 18 conseguiram responder a algumas perguntas e a sua classificação variou entre uma resposta certa e duas respostas certas.

No que diz respeito ao número de resposta certas obtidas nas provas podemos referir que o aluno 8 foi aquele que obteve a melhor classificação conseguindo responder acertadamente a 61 de 94 questões (número total de questões de todas as provas fonológicas, no primeiro momento e os alunos 1 e 16 obtiveram a menor classificação com 12 pontos cada um. A média de respostas certas efetuada pelo grupo foi de 30, no primeiro momento de avaliação. Já no segundo momento, o aluno 21, teve o pior desempenho, respondendo acertadamente apenas a 13 das 94 questões, enquanto que o aluno 17 obteve a melhor classificação respondendo a 58 questões. A média de respostas certas obtida por este grupo no segundo momento de avaliação foi de 33, como podemos ver no gráfico 7.

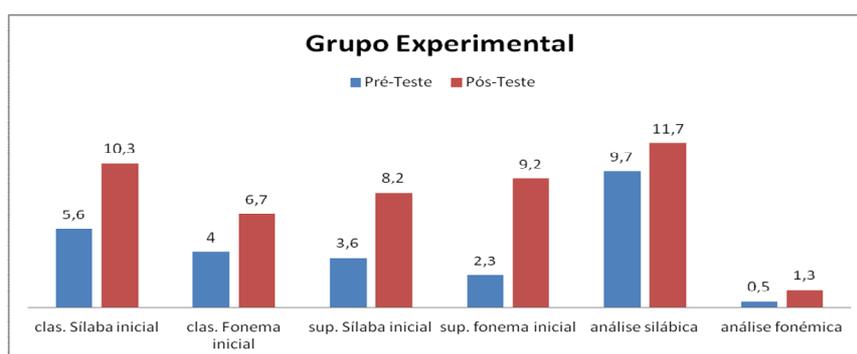


**Gráfico 7 – Resultado das provas fonológicas do grupo de controlo (número total de respostas certas)**

### 6.3.3.2 Grupo Experimental

Da análise de resultados das provas fonológicas do grupo experimental, verificamos que, à semelhança do grupo de controlo, são crianças que respondem mais facilmente à sílaba do que ao fonema, registando-se assim mais sucesso nas tarefas silábicas do que fonémicas, no primeiro momento de avaliação – pré-teste (anexo A2). Aqui, podemos dizer que tanto nas provas de carácter silábico como nas de fonémico, as tarefas de análise são aquelas que obtêm um número mais elevado de respostas certas, seguidas das tarefas de classificação, sendo as tarefas de supressão as que registam um número mais baixo classificações.

Depois da intervenção, no segundo momento de avaliação – pós-teste (Anexo A3), podemos dizer que apesar de existir uma predominância de sucesso nas provas de carácter silábico, quando se efetuam tarefas de supressão esta tendência não se verifica. Nestas tarefas as crianças tiveram mais sucesso quando confrontadas com o fonema do que com a sílaba. Nas restantes tarefas, classificação e análise, as crianças tiveram mais facilidade em reconhecer a sílaba. Regista-se uma diferença muito grande entre os valores da análise silábica e da análise fonémica, sendo estes os melhores e os piores desempenhos das crianças, tanto no primeiro como no segundo momento de avaliação, como podemos ver no gráfico 8.



**Gráfico 8 - Médias das respostas das tarefas das provas fonológicas**

No que concerne aos resultados das tarefas de classificação com base na sílaba inicial, e no primeiro momento de avaliação, podemos referir que apenas três alunos (aluno 13, 16 e 22) não obtiveram qualquer classificação:

os alunos 7, 19 e 26 obtiveram a menor classificação positiva, respondendo a uma pergunta acertadamente; enquanto que os alunos 8 e 23 obtiveram a melhor classificação com 13 pontos, isto é, respostas certas. O valor da média das respostas certas foi de 5,6. No 2º momento, todos os alunos responderam a, pelo menos, 4 questões acertadamente, sendo este o valor mais baixo no total da prova, obtido pelo aluno 7, enquanto que o aluno 21 obteve o valor máximo da prova, respondendo acertadamente a 14 questões.

Passando para as tarefas de classificação com base no fonema inicial, a média das respostas certas varia entre o valor de 4, no primeiro momento, e de 6,7 no segundo. Sendo que o valor mais alto obtido no primeiro momento foi de 10, pelo aluno 8, e o menor foi de 0 pelos alunos 11, 12, 19 e 22, que não conseguiram responder a qualquer pergunta. No segundo momento, o aluno 21 conseguiu a melhor classificação com 13 pontos, isto é respostas certas, enquanto que o aluno 7 obteve a pior classificação com 2 respostas certas.

No que respeita às tarefas de supressão com base na sílaba inicial, sete crianças não conseguiram perceber o que lhes era pedido, respondendo erradamente às perguntas, e obtendo assim 0 pontos, enquanto que o aluno 22 conseguiu acertar em 10 questões, registando assim a melhor classificação de todos os alunos no primeiro momento. No segundo momento, apenas o aluno 18 não obteve qualquer classificação, uma vez que não conseguiu responder acertadamente às questões formuladas e os alunos 2 e 26 obtiveram a melhor classificação, obtendo 14 respostas certas, número total de questões. Assim, o valor da média das respostas certas para o primeiro momento foi de 3,6 e do segundo momento foi de 8,2.

As tarefas de supressão com base no fonema inicial registaram-se mais difíceis do que as anteriores para as crianças, onde apenas 8 crianças conseguiram responder a pelo menos uma pergunta, no 1º momento. O aluno 21 conseguiu responder a 23 questões acertadamente enquanto que os alunos 10, 23 e 27 responderam apenas a uma pergunta. No segundo momento, já quase todas as crianças, com a exceção dos alunos 2, 15 e 18, conseguiram responder às questões formuladas, sendo que a melhor classificação foi obtida

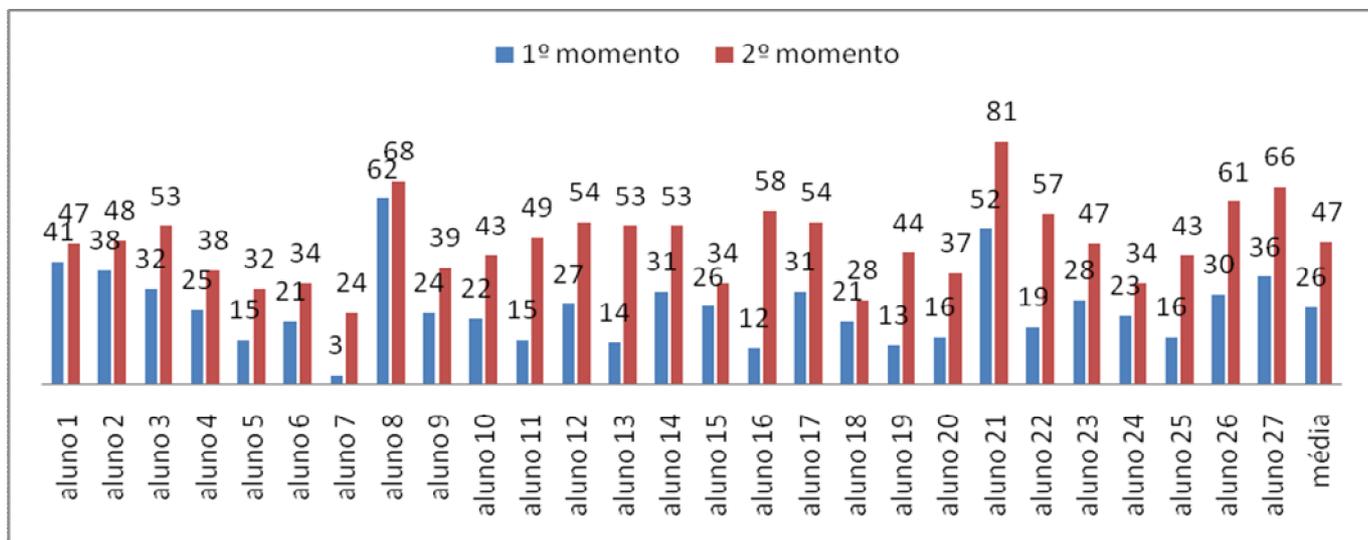
pelo aluno 21, com 23 respostas certas, e menor classificação positiva, foi obtida pelos alunos 4, 5, 6 e 24, com apenas uma resposta certa. A média das respostas certas foi de 2,3 no primeiro momento e de 9,2 no segundo.

Relativamente às tarefas de análise silábica, podemos verificar que foram aquelas que tiveram uma classificação mais positiva, obtendo uma média de respostas certas com o valor de 9,7 no primeiro momento e de 11,7 no segundo momento de avaliação. No primeiro momento, o aluno 7 revelou ter tido a pior classificação, respondendo acertadamente a apenas uma questão, enquanto que 5 crianças (alunos 2, 10, 13, 21 e 27) obtiveram a melhor classificação respondendo acertadamente a 13 de 14 questões. No segundo momento, a pior classificação foi obtida pelo aluno 1, registando apenas 6 pontos e 7 crianças conseguiram responder acertadamente a todas as questões obtendo 14 pontos cada uma.

Ao contrário das tarefas de análise silábica, as tarefas de análise fonémica registaram os piores resultados de todas as provas fonológicas, tanto no primeiro momento, onde obteve uma média de respostas certas de 0,5, como no segundo momento com 1,3. Aliás, poucas crianças conseguiram responder acertadamente a pelo menos uma questão relacionada com estas tarefas sendo que, no primeiro momento, o máximo de respostas certas foi de 4 pelo aluno 8. Os alunos 3, 10, 11 e 21 apenas acertaram numa pergunta. No segundo momento, houve evolução no número de respostas certas, apesar de apenas o aluno 26 acertar em 9, os alunos 2, 10 e 27 acertarem em 3, os alunos 8 e 22 acertarem em 2 e os alunos 1, 3, 4, 5, 6, 16, 19, e 25 responderem acertadamente a 1 questão.

Relativamente ao número de resposta certas obtidas nas provas, podemos referir que o aluno 8 foi aquele que obteve a melhor classificação conseguindo responder acertadamente a 62 de 94 questões (número total de questões de todas as provas fonológicas), no primeiro momento e o aluno 7 obteve a menor classificação com 3 respostas certas. A média de respostas certas efetuada pelo grupo foi de 26. No segundo momento de avaliação, o aluno 21 teve o melhor desempenho, respondendo acertadamente a 81 das 94

questões, enquanto que o aluno 7 obteve a pior classificação respondendo apenas a 24 questões acertadamente. A média de respostas certas registadas no segundo momento foi de 47, como podemos ver no gráfico 9.



**Gráfico 9 – Resultado das provas fonológicas do grupo experimental (número total de respostas certas)**

### 6.3.4 Estudo de alguns alunos

Neste subcapítulo, realizou-se uma análise mais detalhada de seis alunos cujo percurso, pelas suas características se tornou interessante ao longo da interpretação dos resultados. Relativamente aos alunos 1 e 16, uma vez que, o primeiro, obteve a menor subida e, o segundo, a maior subida de todos os alunos do grupo experimental, procurou-se perceber as razões de tais fatores. Os alunos 5 e 17, por serem, a primeira, a criança mais velha e, a segunda, a mais nova do grupo, tentou-se confirmar a literatura quando se diz que crianças mais velhas têm tendencialmente uma consciência fonológica mais desenvolvida. No diz respeito aos alunos 7 e 21, por terem obtido os piores, no caso do primeiro, e os melhores resultados, no caso do segundo, pretendeu-se perceber os percursos efetuados.

#### **6.3.4.1 Alunos 1 e 16**

O **aluno 1** é uma criança interessada nas suas aprendizagens.

A sua família é composta por 4 pessoas, sendo que ele é o filho mais velho de dois irmãos. É uma família interessada nas aprendizagens do filho, pelo que participam em todas as reuniões de pais e em todos os projetos e trabalhos propostos pela educadora para melhor acompanhar o trajeto escolar do filho.

O grau académico do pai é a licenciatura e o da mãe é o mestrado, referem que gostam de ler e que costumam ler. Ambos consideram muito importante ler aos filhos e estes pedem-no mais do que uma vez por semana. Promovem o gosto da leitura dos filhos contando histórias e lendo livros com eles. Esta criança possui entre 21 e 50 livros. A família refere ler à criança e acompanhá-la em espetáculos e exposições. Esta família participou no projeto “E agora... uma história” com a leitura da história “O H perdeu a perna”.

O aluno demonstra ter um vasto vocabulário e é capaz de se exprimir com clareza, transmitindo opinião. No entanto, por ser reservado e não gostar de falhar, participa apenas quando está convicto de que a sua resposta está correta: caso contrário apenas se verifica a sua participação nas atividades quando é interpelado pela educadora.

As tarefas em que menos participou foram as de discriminação auditiva, desinteressando-se com mais facilidade e registando menos sucesso nestas atividades. As atividades pelas quais se interessou mais foram as relativas à consciência fonémica, sentindo-se uma crescente motivação nas atividades de procura do fonema inicial nas palavras.

Participou em quase todas as atividades da intervenção, ainda que, como já referimos, de uma forma induzida. Os objetivos foram atingidos com dificuldade nas primeiras unidades e com facilidade na unidade de consciência silábica e fonémica. Os seus trabalhos nem sempre foram entregues e revelou ser competente ao nível da realização das tarefas propostas.

Ao longo da realização das atividades, a educadora constatou que a criança apresentava dificuldade em discriminar auditivamente sons. Após dialogar com os pais, a educadora percebeu que a criança sofria de otites silenciosas estando a fazer um tratamento, pelo que durante um grande período de tempo, a criança teve muita dificuldade em ouvir corretamente.

A sua prestação, aquando dos momentos de avaliação, foi bastante boa no primeiro momento de avaliação, registando a terceira melhor classificação ao responder a 41 de 94 questões no total das provas. As respostas foram bastante equilibradas, obtendo na tarefa de análise silábica o melhor desempenho, respondendo acertadamente a 9 de 14 questões e na de análise fonémica o pior desempenho, respondendo a 2 de 14 questões. É de salientar que, na tarefa de supressão com base no fonema inicial, apesar de conseguir responder a 8 questões acertadamente a prova tinha 24 questões.

No segundo momento, e apesar de se encontrar na média das respostas dadas, respondeu a 47 das 94 questões, respondendo acertadamente apenas a mais 6 perguntas do que num momento anterior à intervenção, como podemos ver no gráfico 10. Houve algumas tarefas em que se registou uma regressão, após a intervenção e a tarefa em que registou uma maior evolução foi a de supressão no fonema inicial.



**Gráfico 10 – Resultados obtidos nas provas fonológicas do aluno 1**

Uma interpretação possível para este resultado pode ser o facto de a criança ter estado a ouvir francamente pior aquando da implementação das atividades de discriminação auditiva, sensibilização à rima e consciência silábica, participando consideravelmente menos, e ao facto de as atividades de consciência fonémica terem ocorrido mais próximas da avaliação.

Poderemos também equacionar se o facto de a família ter participado no projeto “e agora... uma história” dentro da unidade de consciência fonémica terá despertado em si estas questões levando-a a trabalhar mais esta área com o filho.

De salientar que esta criança é a 3ª mais nova de todo o grupo.

A **aluna 16** é uma criança muito motivada e ativa nas suas aprendizagens.

A sua família é composta por quatro pessoas, sendo ela a mais nova de duas irmãs. É uma família interessada nas aprendizagens da filha, pelo que estão presentes em todas as reuniões de pais. No entanto revela-se uma família menos participativa nos projetos propostos pela instituição e nos trabalhos propostos pela educadora.

O grau académico dos pais é a pós-graduação, referem que gostam de ler e que costumam ler. Ambos consideram decisivo ler às filhas e estas pedem-no mais do que uma vez por semana. Promovem o gosto da leitura dos filhos contando histórias e lendo livros com eles. Esta criança possui alegadamente “entre 101 e 500 livros”. A família refere levar a criança à biblioteca pública e acompanhá-la em espectáculos e exposições. Esta família não participou no projeto “E agora... uma história”.

A aluna é uma criança muito comunicativa e atenta, pelo que participa constantemente nas tarefas propostas e nos diálogos do grupo. Como é muito atenta, tem grande facilidade em memorizar e reproduzir o que foi dito, realizando as suas tarefas autonomamente e com uma elevada taxa de sucesso. Como fica motivada por ter um desempenho muito bom, motiva-se para aprender e intervir mais.

Participou em todas as atividades da intervenção de forma muito ativa e espontânea. Ao nível da realização, revelou ser muito competente atingindo os objetivos com facilidade em todas as unidades, com exceção da unidade de consciência de palavra, em precisou de ajuda para os atingir. Os seus trabalhos foram sempre entregues. As fichas de leitura eram realizadas na sua maioria com a irmã 8 anos mais velha.

O seu desempenho foi bastante diferente aquando dos momentos de avaliação, registando a maior subida de todo o grupo experimental e registando a 5ª melhor classificação respondendo acertadamente a 58 de 94 questões.

No primeiro momento de avaliação apenas respondeu a questões relativas às tarefas de classificação com base no fonema inicial e às de análise silábica, obtendo, no total, 12 respostas certas, ficando muito abaixo da média do grupo e registando o 2º pior desempenho.

No segundo momento de avaliação, teve sucesso em todas as tarefas da prova, respondendo ao total das questões na tarefa de análise silábica. As tarefas de supressão foram mais acessíveis para si quando analisamos o fonema e tiveram igual acessibilidade quando analisada a sílaba. Dentro das tarefas de classificação obteve mais sucesso nas que estavam relacionadas com as sílabas, respondendo a 9 de 14 questões, do que com o fonema, em que respondeu apenas a 4 de 14 questões, a sua 2º pior classificação, como podemos ver no gráfico 11.

Encontra-se, após a intervenção acima da média de respostas do grupo.



**Gráfico 11 - Resultados obtidos nas provas fonológicas do aluno 16**

Uma interpretação possível para estes resultados prende-se com a sua participação e predisposição para a aprendizagem observadas aquando da implementação das atividades. O facto de ser muito atenta proporcionou-lhe realizar as suas tarefas muito competentemente, sem ajuda do adulto.

Poderemos afirmar que o tipo de participação e predisposição da criança para as tarefas e atividades propostas influencia o desenvolvimento da consciência fonológica, parecendo não ser suficiente estar apenas exposta às atividades.

#### **6.3.4.2 Alunos 5 e 17**

O **aluno 5** é uma criança muito motivada para a aprendizagem, mas com pouco capacidade de se concentrar e de ponderação, respondendo muitas vezes pelo impulso.

A sua família é composta por quatro pessoas, sendo ele o filho mais novo. É uma família muito ocupada pelo que vem à instituição apenas quando é fundamental a sua presença, não participando nos projetos e/ou trabalhos de sala, a menos que lhe seja pedido especificamente.

O grau académico dos pais é a licenciatura, referem que gostam de ler e fazem-no às vezes. Assumem-se como os principais promotores no gosto pela leitura dos filhos, mas apenas a mãe se encarrega da tarefa de ler para o filho, todos os dias ao deitar, uma vez que o pai refere que não tem tempo. Consideram decisivo ler e o filho pede à mãe para que esta o faça diariamente, sendo esta a sua forma de promoção do gosto pela leitura. Referem que a criança possui entre 21 a 50 livros e não costumam frequentar a biblioteca pública.

O aluno é muito comunicativo, mas tem dificuldade em ouvir o que lhe é pedido. Revela ter ideias muito próprias e geralmente não aceita a intervenção ou a explicação, refutando-a. Tem uma imaginação muito ativa e fluente, sendo capaz de inventar histórias a partir de uma dada situação, o que, por vezes, dificulta a realização atempadamente das respostas.

A sua presença não foi assídua, uma vez que apenas participou em 30 atividades da intervenção e mais relacionadas com as primeiras unidades (discriminação auditiva, sensibilização à rima e consciência silábica). A sua participação é sempre espontânea e foi muito frequente, à exceção das atividades de consciência fonémica e de palavra. Revelou ser competente e

autónomo atingindo os objetivos propostos, mas nem sempre de uma forma consistente. Nem sempre entregou os trabalhos pedidos.

Houve uma evolução no seu desempenho, conseguindo responder a mais 17 questões no segundo momento. No primeiro momento, a tarefa em que registou mais sucesso foi na análise silábica enquanto que as tarefas de análise fonémica e de supressão com base no fonema inicial tiveram o pior desempenho, não conseguindo responder às questões, como podemos ver no gráfico 12.

Revelou ter tendência para responder mais facilmente a tarefas silábicas do que fonémicas, facto que se manteve no segundo momento de avaliação. Teve mais sucesso nas tarefas de análise, seguidas de tarefas de classificação e de supressão, no que se refere à sílaba. Já no que concerne ao fonema, as tarefas em que teve mais sucesso foi nas de classificação, seguidas de supressão e de análise, relativamente às quais respondeu apenas a três questões, no caso da primeira e a uma no caso da segunda e da terceira.

Encontra-se abaixo da média de respostas efetuadas pelo grupo, respondendo a 32 de 94 questões.



**Gráfico 12- Resultados obtidos pelo aluno 5**

Sendo a criança mais velha da sala, seria de esperar que a sua consciência fonológica estivesse mais desenvolvida, sendo capaz de responder acertadamente a mais questões aquando do primeiro momento da avaliação, pelo que o facto de ser o segundo filho e de os pais terem profissões muito ocupadas poderá estar na base deste resultado.

Uma possível interpretação para os resultados do segundo momento de avaliação poderá residir no facto de não ter sido assíduo nas atividades de consciência fonémica, pelo que se não treinou, não poderá ter registado diferenças muito consideráveis.

A **aluna 17** é a criança mais nova da sala e viu a sua entrada antecipada na instituição. Foi a que mais evoluiu ao longo do ano letivo e, mais especificamente, ao longo da intervenção, no que respeita à sua predisposição para a aprendizagem.

A sua família é composta por quatro pessoas, sendo ela a filha mais nova. É uma família muito preocupada com as aprendizagens da filha e deslocam-se diariamente à instituição, perguntando à educadora constantemente aspetos relacionados com as suas aprendizagens e conquistas.

O grau académico do pai é a licenciatura e da mãe a pós-graduação. Apesar de o pai referir que não gosta de ler, considera decisivo ler à filha. Ambos se assumem como um dos principais promotores pelo gosto da leitura da filha lendo-lhe mais do que uma vez por semana ao deitar, apesar de a mesma lhes pedir que o façam diariamente. Para promover o gosto pela leitura, o pai, à semelhança da mãe, conta histórias e lê livros com ela. Revelam que a filha possui entre 51 e 100 livros e que não frequentam a biblioteca pública.

Esta família participou no projeto “E agora... uma história” com a leitura da história “Café com Leite”.

Muito ponderada e atenta, a aluna em causa fica à espera da permissão para responder e não gosta de atropelos. Reage melhor em pequenos grupos do que em grandes grupos, pelo que se retrai quando os amigos respondem todas ao mesmo tempo. É muito concentrada e autónoma, mas gosta de sentir a presença do adulto por perto para se sentir mais segura na realização das tarefas.

Foi sempre assídua, participando em todas as atividades do projeto. Em todas as unidades foi muito participativa e espontânea. Revelou ser muito competente na realização das tarefas propostas. Atingiu os objetivos de todas

as unidades com facilidade, à excepção da unidade de consciência de palavra. Os seus trabalhos foram sempre entregues e realizados em família.

Ao longo da realização das atividades, a educadora apercebeu-se de que, apesar de ser muito competente nestes níveis de consciência a criança teria dificuldade em pronunciar alguns fonemas, pelo que sugeriu o aconselhamento dos pais junto de uma terapeuta da fala. O que se sucedeu de imediato, encontrando-se a criança em sessões após confirmação do diagnóstico pela mesma.

O seu desempenho foi, nos dois momentos de avaliação, superior ao da média do grupo, respondendo acertadamente a 31 questões no primeiro e a 54 no segundo momento de avaliação.

No primeiro momento, respondeu mais facilmente às tarefas de classificação, seguidas das de análise e, por fim, às de supressão. Revelou também ser mais sensível à sílaba, respondendo acertadamente a 22 das questões, do que ao fonema, relativamente às quais só respondeu a 9 questões.

Após a intervenção, registou-se uma evolução mais significativa nas tarefas de consciência fonémica, tendo registado o seu melhor desempenho nas tarefas de supressão com base no fonema inicial. Apesar deste facto, continuou a não conseguir responder a qualquer questão das tarefas de análise fonémica e regrediu nas tarefas de classificação do fonema inicial, uma vez que, em algumas respostas, classificou com base na sílaba inicial como podemos ver no gráfico 13.



**Gráfico 13 – Resultados obtidos pelo aluno 17**

Sendo a criança mais nova da sala seria de esperar um número de respostas certas inferior aquando do primeiro momento de avaliação. Uma possível interpretação poderá residir no facto de mesmo não gostando de ler, pai e mãe participarem nessa rotina da criança.

O seu desempenho acima da média do grupo poderá ser justificado pelo carácter interventivo da família na escola, pelo nível de concentração e ponderação da criança.

Através da análise dos desempenhos destas crianças, parece ser legítimo concluir que apenas a idade não chega para a obtenção de um elevado nível de consciência fonológica.

#### **6.3.4.3 Alunos 7 e 21**

O **aluno 7** é uma criança muito tímida e apagada nas suas aprendizagens, tornando-se um agente pouco participativo nas mesmas. Podemos dizer que seu percurso escolar iniciou-se apenas neste ano letivo, uma vez que não frequentou nenhum estabelecimento de ensino até à entrada no atual e no ano transato não foi assíduo.

A sua família é composta por cinco pessoas, sendo ele o filho mais novo. Os seus irmãos são muito mais velhos, pelo que os pais consideram-se já avós, permitindo à criança realizar tudo o que deseja, sem grandes exigências. É uma família muito ocupada, pelo que vem à instituição apenas quando é fundamental a sua presença, não participando nos projetos e/ou trabalhos de sala, a menos que lhe seja pedido especificamente.

O grau acadêmico do pai é a licenciatura e a da mãe é o secundário. A mãe refere que não gosta de ler, apesar de o fazer por obrigação. Assumem-se como um dos principais promotores pelo gosto da leitura no filho e referem que leem ao filho nos fins de semana, quando têm tempo. Consideram importante ler ao filho sendo esta a atividade que o pai realiza para promover o gosto pela leitura no filho: já a mãe refere que compra livros no sentido de lhe promover este gosto. A criança tem em casa ao seu dispor até 20 livros.

O aluno é uma criança muito tímida e raramente se ouve a sua voz, quer na participação nas atividades, quer no seu dia a dia, realizando muitas das tarefas por imitação face aos colegas.

A sua presença não foi assídua, uma vez que apenas participou em 27 atividades da intervenção. A sua participação é sempre induzida e pouco ativa, apenas as realizando quando eram atividades que implicavam movimento. Não foi competente na realização das tarefas, uma vez que, mesmo com a ajuda da educadora, não conseguiu realizar a maior parte das tarefas pedidas. Foi atingindo os objetivos com dificuldade e relativamente às unidades de consciência fonémica e de palavra, não os foi capaz de atingir. Não entregou os trabalhos propostos.

Obteve o pior desempenho de todo o grupo experimental. A psicóloga que lhe aplicou a prova no primeiro momento referiu que a criança estava muito tensa e que, muitas vezes, pedia para ir embora da sala. Respondia muito baixinho e, a maior parte das vezes, após a insistência da mesma respondia “não sei”. No segundo momento, referiu que a criança estava menos tensa e que já conseguia falar um pouco mais alto. Quando a psicóloga o incentivava dizendo “vá lá, tu sabes!” respondia com mais convicção, mas muitas vezes parecia atirar à sorte a sua resposta, referindo “pode ser... esta e esta!”

Como podemos ver no gráfico 15, após a intervenção e apesar de não ter sido assíduo registou uma grande evolução, respondendo a mais vinte e uma perguntas no segundo momento de avaliação. Neste 2º momento, as tarefas em que teve mais sucesso foram as de supressão, nas quais respondeu acertadamente a quatro questões relativas à sílaba e a sete questões relativas ao fonema, como é possível verificar no gráfico 14.



**Gráfico 14 – Resultados obtidos pelo aluno 7**

Uma possível interpretação para estes resultados poderá prender-se não só com a postura da criança aquando da realização dos testes, mas também com a história familiar e escolar desta criança. Hipoteticamente, se houvesse um maior acompanhamento por parte dos pais e uma frequência mais assídua da criança, estes valores seriam menos gravosos. Os meios onde a criança interage parecem, então, ser importantes para o seu pleno desenvolvimento.

A **aluna 21** é uma criança muito comunicativa, alegre e motivada nas suas aprendizagens.

Sendo filha única e, até ao momento neta única, tanto pais como avós, se desdobram em atenções à mesma. A sua família é composta por três pessoas. Apesar de ser uma família muito ocupada, vem diariamente à instituição e preocupa-se regularmente com a evolução da filha. As avós, ambas professoras do 1º ciclo, são as cuidadoras da criança até à presença dos pais. Revelam que, pelo facto de ambos terem uma vida profissional ligada à área da matemática, se preocupam em garantir que a área da linguagem é trabalhada, lendo-lhe bastante e frequentando ambientes ricos em literacia.

O grau académico dos pais é a pós-graduação, ambos referem que gostam de ler e fazem-no regularmente. Assumem-se como os principais promotores no gosto pela leitura da filha, pelo que lhe leem frequentemente. Para promover o gosto pela leitura da filha, compram livros, leem livros com ela e contam-lhe histórias. A criança possuirá entre 51 e 100 livros à sua disposição.

Esta família participou no projeto “E agora... uma história” com a apresentação da história “O Moncho e a mancha” relativa à consciência silábica.

É uma aluna muito participativa nas atividades e raramente falta ao colégio. Participou em todas as atividades da intervenção de uma forma muito ativa e interessada. Como percebia o sucesso que tinha, motivava-se mais ainda a responder, sendo por isso a sua participação espontânea. Ao nível da realização revelou ser muito competente atingindo os objetivos com facilidade e ajudando alguns amigos também a realizar as tarefas. Muito responsável entregou sempre os seus trabalhos, havendo mesmo um momento em que “obrigou” os pais a enviar por *email*, para ter a certeza de que entregava (segundo os pais, a criança referiu que “podia esquecer-se”).

A sua área preferida para brincar na sala é a área da leitura e escrita onde escreve e brinca com as palavras, inventa histórias e interage com os livros.

O seu desempenho nas provas fonológicas foi o segundo melhor no primeiro momento de avaliação e o melhor no segundo momento de avaliação. No primeiro momento, obteve um total de 52 respostas certas que se distribuíram por todas as tarefas. Na tarefa de supressão com base no fonema inicial, obteve o máximo de respostas certas, respondendo às 24 realizadas, enquanto que a tarefa de análise fonémica foi aquela em que teve mais dificuldade, obtendo apenas uma resposta certa.

Apesar de o resultado do primeiro momento de avaliação ser já muito bom, a aluna conseguiu evoluir no segundo momento e após a intervenção, respondendo a mais 29 questões.

Conseguiu responder acertadamente a todas as perguntas das tarefas de classificação com base na sílaba inicial e de supressão com base no fonema inicial. Apenas errou numa questão das tarefas de classificação com base no fonema inicial e de análise silábica, e errou em duas questões na tarefa de supressão da sílaba inicial. A tarefa em que teve mais dificuldade foi a de análise fonémica onde apenas respondeu a 5 questões.



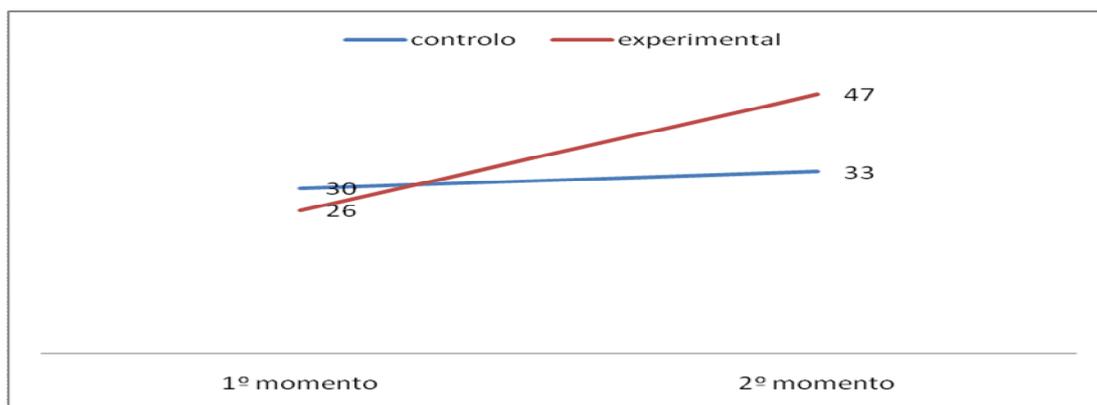
**Gráfico 15 – Resultados obtidos pelo aluno 21**

Uma interpretação possível para estes resultados prende-se com a sua participação e predisposição para a aprendizagem, claramente observadas aquando da implementação das atividades. Certamente que também o facto de a criança estar envolta num ambiente literácito rico, no qual os progenitores se preocupam com o gosto da leitura por parte da filha, contribuirá para os resultados obtidos.

Mediante a análise destes dois alunos, podemos constatar que o facto de frequentarem um ambiente literácito rico, tanto na escola como em casa, e de os valorizarem (sendo assíduos na escola, participando ativamente nas atividades, e beneficiando de progenitores atentos e participativos), será um bom preditor destes níveis de consciência.

### **6.3.5 Análise comparativa dos dados**

Realizando uma análise comparativa entre os grupos de controlo e experimental, podemos aferir que, no primeiro momento de avaliação, o grupo de controlo obteve melhores desempenhos do que o grupo experimental conseguindo responder em média a 30 questões acertadamente. Depois da intervenção, o grupo experimental registou uma subida significativa, ao responder acertadamente, em média, a 47 de 94 questões, enquanto que o grupo de controlo apenas respondeu apenas a 33 destas, como poderemos observar no gráfico 16.



**Gráfico 16 – Evolução dos grupos nas provas fonológicas**

No que diz respeito à prestação do grupo de controlo no primeiro e no segundo momento de avaliação, regista-se uma evolução nas tarefas de classificação com base na sílaba e no fonema inicial, nas tarefas de supressão com base no fonema inicial e nas tarefas de análise silábica e uma ligeira regressão nas tarefas de supressão com base na sílaba inicial e nas tarefas de análise fonémica.

Relativamente à prestação do grupo experimental, regista-se uma franca evolução em todas as tarefas das provas após a intervenção, sendo que as provas de classificação com base na sílaba inicial, as tarefas de supressão com base na sílaba e fonema inicial são as que registaram uma maior evolução. As provas de análise silábica e fonémica e as tarefas de classificação com base no fonema inicial são as que registaram uma menor evolução.

Os resultados obtidos vieram confirmar a nossa hipótese, na medida em que mostraram que a realização de atividades estruturadas e devidamente planificadas, sistemáticas e consistentes no tempo têm efeitos significativos no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças.

É de realçar que este projeto veio confirmar também estudos de investigadores como Freitas, Alves & Costa (2007) acerca desta temática quando referiram que as crianças apresentam mais facilidade em tarefas de consciência silábica do que consciência fonémica.

Constatamos também através dos resultados desta intervenção o que referem Valente & Alves Martins (2004), como observámos no capítulo da

fundamentação, quando referem que é através do treino deste tipo de consciência que a criança se tornará mais capaz de isolar, identificar e manipular as unidades fonológicas da fala.

Esta intervenção vem também ao encontro da ideia, defendida por diferentes autores citados por Alves Martins (1996), de que as capacidades fonológicas não são uma consequência do desenvolvimento cognitivo geral das crianças, mas antes requerem atividades que chamem explicitamente a sua atenção para as unidades da fala.

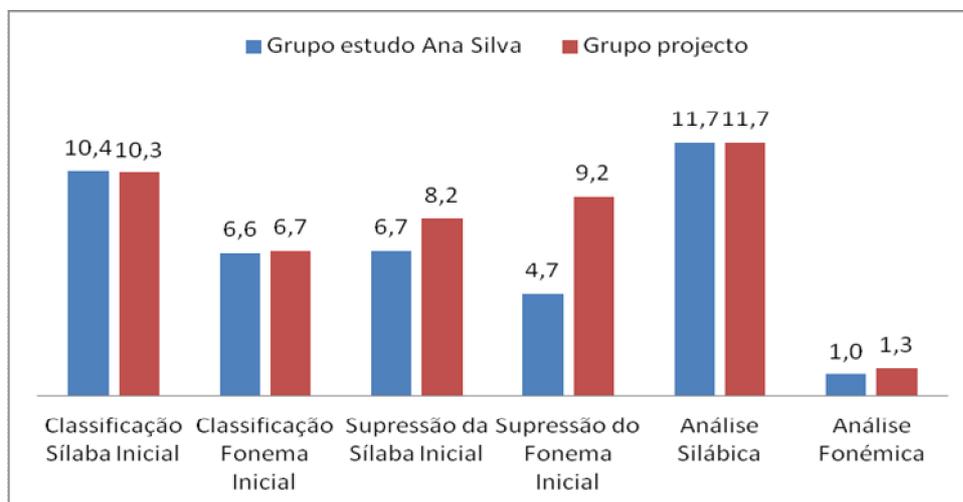
Relativamente aos resultados das provas de análise silábica e fonémica, estes vêm confirmar os estudos de Liberman, Shankweiler e Carter (1974, *apud* Alves Martins, 1997) em que se mostra que a análise das palavras em sílabas não representa qualquer dificuldade para as crianças, ao contrário da exposição da criança à análise fonémica; assim como o estudo de Fox e Routh (1975, *idem*) no qual se verificou que 70% das crianças de 4 anos eram capazes de segmentar palavras silabicamente e só raramente eram capazes de as segmentar fonemicamente.

Este projeto de intervenção veio, pois, confirmar trabalhos feitos ao nível da consciência fonológica (Alves Martins 1996) que demonstraram que a consciência silábica é mais precoce do que a consciência fonémica.

Parece não estar comprovado, no entanto através desta intervenção, a ideia de José Morais no que concerne ao efeito do meio sociocultural das crianças. Este refere que a melhor preparação destas crianças dependerá das oportunidades que encontrarem na sua vivência do dia a dia; no entanto, percebemos que ter constantemente acesso a uma linguagem rica e estar imerso num ambiente culturalmente estimulante não parece ser suficiente. Este facto constata-se na pouca evolução do grupo de controlo. As crianças deverão ser expostas a atividades estruturadas e consistentes no tempo, para um franco desenvolvimento desta consciência.

Os resultados obtidos através da intervenção tornam-se ainda mais significativos quando comparados com os resultados obtidos pelo estudo de Ana Cristina Silva (2002), como podemos ver no gráfico 17, realizado com

crianças com uma média de idades de 5 anos e 8 meses, enquanto que, no grupo experimental deste projeto, a média de idades era de 5 anos e 2 meses.



**Gráfico 17 – Comparação entre grupo estudo Ana Silva e grupo “Um despertar para a Leitura”**

No capítulo seguinte daremos conta dos recursos alocados a este projeto de investigação.

## 7. RECURSOS

Para a implementação deste projeto, foi necessário criar materiais apelativos, que motivassem e despertassem o interesse e o fascínio do grupo de crianças.

Para o efeito, utilizou-se, para a realização das atividades propostas um conjunto de materiais de cariz tecnológico (gravador, computador, projetor), material consumível (existente na sala de atividades), bem como diferentes espaços físicos (sala de atividades, recreio exterior e interior, sala de música, espaço destinado a leituras do 1º C.E.B. e gabinete do serviço de psicologia). Este material está devidamente especificado no portefólio “Um despertar para a Leitura”, no qual podemos consultar as atividades em pormenor, perceber os objetivos subjacentes à sua criação, o material utilizado, bem como a sua descrição mais pormenorizada.

Cada unidade teve como ponto de partida, como já anteriormente vimos, no capítulo destinado às estratégias de intervenção, a leitura de uma ou várias histórias, dinamizadas pela educadora e/ou pelos pais da sala, pelo que foi necessário adaptar e ajustar o fundo documental existente na sala ao tipo de atividades desenvolvidas. Assim, foi necessário dotar a biblioteca da sala de livros de literatura infantil (contos, trava-línguas e lengalengas, entre outros).

Para avaliar os efeitos do programa de consciência linguística implementado recorreu-se à Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2002), pelo que foi necessário fotocopiar o material indispensável à sua realização como livros de imagens e construção de fichas de avaliação. A aplicação deste teste foi assegurada pelas psicólogas e estagiárias do Serviço de Psicologia do Colégio, constituindo, assim, um recurso ao serviço do projeto.

Ainda a título de recursos humanos, recorreu-se à Educadora da outra sala dos quatro anos, bem como à auxiliar de ação educativa da sala para a realização de observações através do preenchimento das grelha de observação direta.

No sentido de perceber os hábitos de leitura das famílias, foi construído um inquérito por questionário dirigido aos pais, pelo que foi necessário material para a sua reprodução e disponibilização aos inquiridos.

Os dados recolhidos tanto nas avaliações realizadas através da Bateria de Provas Fonológicas, como nos inquéritos aos Pais foram tratados, recorrendo ao programa SPSS - Statistical Package for Social Sciences, versão 17 e ao programa Excel do Microsoft Office, versão 2007.

No capítulo seguinte apresentaremos uma avaliação global do projeto, recorrendo ao impacto das atividades na consciência fonológica das crianças, aos *feedbacks* da comunidade e às percepções do investigador.

## 8. AVALIAÇÃO

*“A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da actividade educativa no Jardim de infância, tendo em conta a eficácia das respostas educativas. Permitindo uma recolha sistemática de informações, a avaliação implica uma tomada de consciência da acção (...).” (in Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007)*

Para a realização de uma prática consistente e coerente o docente deverá ter noção do papel da avaliação no dia a dia. Com a implementação do projeto pretendíamos que as crianças desenvolvessem a sua consciência linguística através da realização de atividades consistentes e estruturadas no tempo.

Ao longo do projeto, foram previstos vários momentos de avaliação, nos quais as crianças foram chamadas a participar. Para uma melhor gestão do tempo, e uma vez que estes grupos de crianças tinham já muitas atividades estruturadas, optou-se pela avaliação das atividades realizadas em grupo e não pela autoavaliação das atividades.

Relativamente ao objetivo “Aumentar a consciência Linguística das crianças”, entendemos tê-lo alcançado, não só pela análise dos resultados das provas fonológicas efetuadas antes e depois da intervenção, não só pela comparação das prestações dos grupos experimental e de controlo, mas também pelos desempenhos registados pelas crianças de ambos os grupos, aquando de atividades desta natureza, em momentos posteriores ao projeto em si.

No que respeita ao objetivo “Construir um portefólio de atividades de consciência linguística”, também este foi alcançado. No entanto, temos consciência de que este portefólio não está encerrado e de que muitas mais atividades podem ser futuramente realizadas e ali anexadas, servindo estas apenas de ponto de partida e de modelo para outras atividades deste carácter.

As atividades decorreram de uma forma harmoniosa no tempo sem pressas e pressões. Em todas as atividades, as crianças, independentemente

dos seus feitos, estiveram muito recetivas e entusiasmadas, dialogando sempre muito com a educadora.

No final de todas as unidades, as crianças dialogaram sobre o que tinham aprendido e refletiram sobre as suas conquistas. As atividades com mais movimento tiveram mais recetividade junto das crianças, mas muitas delas, referiram que gostaram de todas. Os materiais que ficaram disponíveis nas áreas da sala foram aproveitados pelas crianças todos os dias e notou-se que os procuravam com prazer e dedicação, respeitando regras e conteúdos. As fichas de trabalho também foram um momento de aprendizagem e algumas crianças reconheceram que apreciaram e se sentiram capazes de as realizar.

Estes níveis de consciência requerem tempo, predisposição e motivação para serem apreendidos e desenvolvidos. Este facto percebe-se quando as crianças, no final de algumas atividades mais complexas referiam que estavam cansadas e que queriam ir fazer outra atividade.

No que concerne ao objetivo “Capacitar as crianças de consciência fonológica” podemos constatar, através do impacto das atividades no desenvolvimento deste nível de consciência que o grupo experimental evoluiu bastante ao nível da sua consciência fonológica conseguindo realizar um conjunto significativo de tarefas relativas à consciência silábica e fonémica.

Relativamente ao objetivo “Capacitar as crianças de consciência de palavra” podemos referir que, e apesar de não haver uma análise quantitativa relativa a este nível de consciência, ao longo deste ano letivo quando ambos os grupos estavam expostos a tarefas de análise de palavras (por exemplo dizer qual a palavra maior, se “boi” ou “formiga”) o grupo experimental respondia corretamente tendo em conta o seu carácter fonológico, enquanto que o grupo de controlo respondia tendo em conta ainda o seu referente.

Este projeto foi ainda mais além permitindo constatar que as crianças melhoraram o seu desempenho ao nível da atenção e concentração perante as tarefas de realização e a audição de histórias.

“Tornar consciente nos Pais a importância da consciência linguística dos filhos” foi um objetivo também alcançado pelo projeto. Isto verificou-se pela

adesão dos pais aos projetos de sala, quer o relativo à leitura vai-vém, quer à dinamização de histórias na sala.

As famílias das crianças do grupo experimental foram, na sua maioria, excepcionais na forma como participaram nas atividades propostas e nos trabalhos pedidos pela educadora para a realização deste projeto.

Creemos ter alcançado o objetivo “Sistematizar momentos de leitura entre Pais e filhos” ao percebermos através das fichas da leitura vai-vém quando a maioria das crianças responde que realiza a leitura com os pais e quando alguns pais referem, nos momentos de entrega dos relatórios de desenvolvimento, que notavam os filhos mais predispostos para a leitura e mais insistentes nos pedidos para que lhes lessem livros.

No que diz respeito ao objetivo “Aumentar os momentos de literacia familiar” vemo-lo concretizado com a participação dos pais na sala, percebendo-se que esta permitiu que estivessem mais atentos ao que os filhos aprendem, fomentando essas mesmas aprendizagens. As histórias escolhidas e o facto de serem apresentadas pelos próprios pais foram muito interessante, uma vez que permitiu diversificar estratégias e surpreender as crianças sempre que uma nova história era contada.

“Capacitar os pais com conhecimentos sobre consciência linguística” foi um objetivo promovido aquando da reunião de pais. O facto de os pais tomarem consciência do seu papel como “modelador” de aprendizagens para os seus filhos e de que as atividades de consciência linguística são fundamentais para um bom início na aprendizagem da leitura foi também, certamente, uma mais valia deste projeto.

Após a sua implementação é possível identificar pontos fortes, pontos fracos e aspetos a melhorar.

Identificamos, como pontos fortes, a participação dos pais nos projetos da escola, o interesse e motivação das crianças, as atividades diárias destes níveis de consciência e a possibilidade de identificarmos algumas dificuldades nas crianças (ao nível da discriminação auditiva e da terapia da fala).

Como pontos fracos, apontamos o número reduzido de atividades de consciência intrassilábica e fonémica, o facto de alguns pais não terem entregue o seu inquérito e o horário tão estruturado das crianças, o que dificultou o aprofundamento de algumas atividades propostas.

Salientamos ainda, como um aspeto a melhorar, um que se relaciona com a avaliação efetuada pelas crianças. Analisando o tempo disponível, as fichas de avaliação das crianças poderiam ser realizadas no final da exploração das atividades relativas à história.

Acreditamos, ainda este ano letivo, poder concretizar o objetivo de “aplicar metodologias pedagógicas e didáticas” por parte dos profissionais de educação do estabelecimento de ensino onde o projeto foi implementado, estando já prevista uma apresentação formal do mesmo.

Esperamos também poder vir a verificar o objetivo último deste projeto o do “sucesso na aprendizagem da Leitura”, uma vez que as crianças do grupo experimental já se encontram a frequentar o 1º ciclo do Ensino Básico, nesta mesma instituição.

## 9. DISSEMINAÇÃO

Como vimos no capítulo da fundamentação, torna-se imprescindível, por parte dos profissionais de educação pré-escolar, a valorização da consciência linguística para o sucesso na futura aprendizagem da leitura, bem como a sistematicidade do treino de atividades que promovam este nível de consciência.

O presente projeto “Um despertar para a leitura” tem a pretensão de poder estar ao serviço de outras educadoras, no sentido de servir de ponto de partida para que esta consciência seja realizada, resultando numa melhoria das práticas efetuadas.

Pretende-se apresentar os portefólios construídos, “Um despertar para a leitura: sala de atividades” e “Um despertar para a leitura: famílias”, e alargar o conhecimento sobre consciência linguística junto das restantes profissionais de educação pré-escolar do estabelecimento onde este projeto foi implementado. Assim sendo, está já prevista uma apresentação formal do mesmo para que mais educadoras possam experimentar as suas atividades e as possam implementar nas suas salas com as crianças e as famílias.

Vimos também, anteriormente, a importância das famílias para o desenvolvimento equilibrado da criança e das boas práticas literárias, criando motivação e desejo na descoberta do mundo da leitura. Assim, vemos como uma possibilidade a organização de ações de esclarecimento sobre a importância da consciência linguística em crianças do pré-escolar e a sua relação com a aprendizagem da leitura, assim a criação de uma plataforma atividades imprescindíveis a realizar em família.

Poderia propor-se à instituição onde o projeto foi implementado a criação de uma atividade de enriquecimento curricular, sobre este tema, implementando as atividades presentes no portefólio e criando outras dentro da temática.

Este projeto poderá ainda estar ao dispor da comunidade, através da publicação dos portfólios e até mesmo de algumas atividades do mesmo, uma vez que nelas são utilizadas referências a histórias e personagens.

Consideramos, no entanto, que este projeto é apenas um ponto de partida para um caminho que se espera produtivo e útil para quem dele possa vir a beneficiar direta ou indiretamente, em função das merecidas adequações a uma nova implementação.

No próximo capítulo e em jeito de considerações finais daremos conta de algumas reflexões pertinentes acerca da implementação do projeto..

## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem da leitura inicia-se muito antes da criança começar a ler. Foi este princípio que nos guiou ao longo deste projecto. A certeza de que aquilo que fazemos contribui para o desenvolvimento da criança na sua pluridimensionalidade levou-nos a estruturar um projeto de investigação assente na prevenção e na promoção, cujos resultados não se confinam apenas ao momento presente mas podem ser observados num futuro próximo, aquando da entrada da criança na escolaridade obrigatória e da aprendizagem formal da leitura e escrita.

Para aprender a ler a criança necessita de muito mais do que juntar letras, desprovidas de sentido. É preciso criar condições para que a criança seja capaz de interagir com a leitura como interage com os amigos, brincando com os sons presentes nas palavras que futuramente irá ler. A aprendizagem da leitura é um processo complexo que requer que a criança seja capaz de activar os mecanismos de correspondência entre a linguagem oral e a linguagem escrita, mas também implica que se sinta motivada para tal. A motivação constrói-se quando colocamos muito de nós, profissionais, naquilo que proporcionamos, e constrói-se no percurso entre o ambiente lúdico e informal que é o mundo da criança e o ambiente das aprendizagens formais. E, não menos importante, a motivação constrói-se igualmente a partir do envolvimento ativo dos outros significativos para as crianças, neste caso, educadoras e pais, a partir do momento em que reconhecem a importância e do impacto das suas ações, quando intencionalizadas.

Reconhecemos, também a importância do estímulo proveniente do meio onde a criança está inserida para a aquisição das competências linguísticas que a farão interagir com o mundo. Não só os pais mas fundamentalmente os educadores podem e devem dar o seu contributo na aprendizagem da leitura. Ora se a consciência linguística tem vindo a ser apontada como um bom precursor na aprendizagem da leitura, porque não realizar atividades

devidamente estruturadas e intencionalmente dirigidas, permitindo o desenvolvimento da consciência fonológica e linguística da criança?

Os profissionais de educação têm um papel fundamental na promoção do gosto pela leitura por parte das crianças. Aliás é no Jardim de Infância que as crianças passam grande parte das suas vidas e é lá que adquirem a maior parte das aquisições que fazem. Através da audição de histórias, a criança estabelece ligações entre as experiências dos outros e a sua, sendo-lhe possível interpretar, organizar e reter informação. A realização de actividades devidamente estruturadas e consistentes no tempo deverá estar presentes no dia-a-dia da criança. As crianças deverão ser envolvidas num ambiente pedagógico onde estes princípios lhe são proporcionados e estão activos.

Acreditamos que é nos primeiros anos de vida que as crianças podem lançar bases para o seu posterior sucesso na leitura. Mas, só o farão se alguém lhes indicar o caminho. Porque educar é caminhar lado a lado, família e escola deverão ser companheiros na educação das crianças e nas suas conquistas. Assim, as famílias são muito importantes para o desenvolvimento literário das crianças e cabe à escola sensibilizá-las para esse facto.

Percorremos um caminho que pensamos ter sido produtivo para os diferentes intervenientes ao longo deste projeto. Conhecemos a realidade, estabelecemos desafios e trabalhamos sobre estes factores proporcionando às crianças vivências na área da consciência linguística. A família foi chamada a intervir e a consciencializar-se do seu papel no desenvolvimento de determinadas competências e os profissionais puderam observar o efeito de práticas pedagógicas orientadas neste sentido.

Constatamos a evolução da consciência linguística e a motivação das crianças e respetivas famílias perante as tarefas dinamizadas ao longo dos momentos aqui propostos. Percebemos que estar inserida num ambiente linguístico rico, envolto em imaginação e fruição não é suficiente para perceber a fala e os seus constituintes.

Este projecto, assim como os estudos teóricos aqui apresentados, vieram confirmar a necessidade de, como educadores, proporcionarmos às

nossas crianças atividades e vivências, estruturadas e sistemáticas no tempo, onde a língua e a sua sonoridade são o tema central.

Após a implementação deste projecto pensamos ter criado condições para a realização de actividades interessantes e motivadoras de uma futura aprendizagem da leitura.

A base para o sucesso na aprendizagem da leitura está cimentada e esperamos que futuramente estas crianças estejam mais despertas para a leitura e que os profissionais de educação estejam mais preparados a “despertar para a leitura” as suas crianças.



## Referências bibliográficas

- Adams, M.; Foorman B.; Lundberg, I. & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artmed (Adaptação à Língua Portuguesa por R. Lamprecht & A. Costa (1998) Phonemic awareness in Young Children: a classroom Curriculum, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc)
- Ballesteros, Xosé, Olmos, Roger (2010). *Tio Lobo*, Matosinhos: Kalandraka, (tradução de Alexandre Honrado)
- Carle, Éric (2007). *A lagartinha muito comilona*, Lisboa: Kalandraka (tradução Ana Aires e Isabelle Buratti)
- Child, Lauren (2008). *Cuida do teu Planeta*,
- Dasilva, Kiko (2003). *Moncho e a Mancha*, Matosinhos: Kalandraka (tradução de Alexandre Honrado)
- Duarte, Inês (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Freitas, I; Alves, C & Costa, J (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Grimm, Jakob & Wilhelm (2008). *A casinha de chocolate*, Matosinhos: Kalandraka (tradução de Marta Ricón e Elisabete Matos)
- Lessard-Hébert, M. e tal (1994). *Investigação Qualitativa*, Fundamentos e Práticas. Lisboa: Instituto Piaget
- Lopes, João (1996). *Tristes escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*, Porto: Afrontamento
- Lopes, João (coord.) (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-Infância – manual de actividades*, Porto: Asa
- Magalhães, Isabel (2008) *Café com Leite*. Lisboa: Calendário de letras
- Marques, Ramiro (1991) *Ensinar a ler, Aprender a ler*, Lisboa, Texto Editora
- Martins, Margarida (1991) *O que é preciso para poder aprender a ler* in *Análise psicológica* nº 1, pp.19-23
- Martins, Margarida (1998) *Literacia e educação pré-escolar*, Actas do Colóquio de Psicologia e Educação- educação Pré-Escolar, Modelos e práticas, Lisboa: Instituto Superior de Psicologia.
- Martins, Margarida Alves, (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*, Lisboa: ISPA
- Matoso, Madalena; Vicente, Ana (2005) *O H perdeu uma perna*, Lisboa: Oficina das letras

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação
- Morais, José (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos
- Pereira, Íris (2011). *Contributos para uma discussão das Metas de aprendizagem (Linguística) para a Educação Pré-Escolar* in *Cadernos De Educação de Infância*, nº 92, (janeiro/Abril), Associação de Profissionais De Educação de Infância (APEI), pp. 55-65.
- Pinker, S. (2002). *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*, São Paulo: Martins Fontes (Tradução: *The Language Instinct. How the Mind Creates the Language*, NY: William Morrow and Co. Inc., 1994)
- Roldão, Maria do Céu (2005) *Gestão do Currículo e Avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Sim-Sim, Inês (1998) *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta
- Sim-Sim, Inês (2002). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua* in Adalberto Dias de Carvalho (org), *Novas metodologias em Educação*, Col. Educação, nº 8, pp. 197-226
- Sim-Sim, Inês (org) (2006) *Ler e Ensinar a Ler*, Porto: Edições Asa
- Sim-Sim, Inês; Silva, Ana Cristina; Nunes, Clarisse (2008) *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*, Lisboa, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Soares, Luísa (2001) *Todos no sofá*, Lisboa: Livros Horizonte
- Soares, Luísa (2008) *1 2 3*, Lisboa: Terramar
- Soares, Luísa (2009) *A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas*, Lisboa, Livros Horizonte
- Viana, Fernanda Leopoldina (2001) *Melhor falar para melhor Ler*, Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

## NETGRAFIA

- Dionísio, Lourdes; Pereira, Íris (2006) *a Educação Pré-Escolar em Portugal*, disponível em [http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot\\_educ\\_pre\\_escolar\\_a\\_C.pdf...](http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_educ_pre_escolar_a_C.pdf...)
- Machado, José Barbosa (1994) *A motivação para a Leitura*, disponível em <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio31.htm>
- Mata, Lourdes (2008). *Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar*. Disponível em

[http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_habitos\\_praticas\\_leitura\\_historias\\_b.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_habitos_praticas_leitura_historias_b.pdf)

Ministério da Educação (2011). disponível em  
<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>