



Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação de Santarém

Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º/4.º anos

Papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura

**Relatório de Estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre na Especialidade Profissional
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Tânia Pereira

**Orientação
Maria Leonor Santos**

2014, setembro

AGRADECIMENTOS

Se consegui alcançar este patamar não é apenas mérito meu, pois sem o constante apoio da minha família, do meu namorado e da minha sempre amiga e parceira de estágio, não teria conseguido. Agradeço todas as palavras de conforto, de força, de incentivo e toda a compreensão nos momentos menos bons.

Agradeço, com elevada estima e reconhecimento, aos professores com que fui trabalhando e que me ajudaram muito no meu percurso, levando à realização deste trabalho, de salientar a minha orientadora Professora Doutora Leonor Santos por todos os seus conselhos, críticas, pela disponibilidade e pela partilha de conhecimentos, ao longo deste tempo em que trabalhámos em conjunto.

Um especial obrigado a todos os participantes neste estudo e aos professores cooperantes que permitiram a sua realização, oferecendo apoio e cooperação.

Expresso, assim, a minha maior gratidão a todos aqueles que, direta ou indiretamente, fizeram com que alcançasse e conquistasse mais esta etapa na minha vida.

RESUMO

O presente relatório pretende espelhar o percurso realizado ao longo de três semestres, refletindo as experiências e aprendizagens adquiridas e desenvolvidas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

O mesmo encontra-se dividido em três partes: a primeira contempla as vivências passadas ao longo dos três estágios realizados, nomeadamente em pré-escolar, 1.º ciclo – 1.º e 2.º anos e em 1.º ciclo – 3.º e 4.º anos, bem como o trabalho desenvolvido. Surge também uma reflexão acerca do meu percurso de aprendizagem profissional, assim como do meu percurso investigativo.

Na segunda parte apresento o trabalho de pesquisa, por mim desenvolvido, acerca do trabalho da consciência fonológica com alunos do 1.º ciclo e a sua relação com a aprendizagem da leitura. Trata-se de um estudo que segue a metodologia de investigação-ação, de natureza qualitativa, com recurso à observação de aulas e à análise dos materiais de apoio construídos intencionalmente para trabalhar a consciência fonológica com os alunos das turmas onde estagiei.

Por fim, apresenta-se uma reflexão sobre todo o percurso e trabalho realizado ao longo do presente mestrado.

Palavras-chave: Consciência fonológica, consciência linguística, fonema, leitura, pré-escolar, 1.º CEB.

ABSTRACT

This report intends to mirror over the route followed over three school semesters, reflecting on the experiences and acquisitions that took place throughout the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle (Primary Education).

The work is divided into three parts: the first focuses on the experiences and the work developed over the three internships, particularly in pre-school, 1st cycle - 1st and 2nd years and 1st cycle - 3rd and 4th years. This part also includes a reflection on the course of my professional learning, as well as my research path.

In the second part, I present the research work developed on the promotion of the phonological awareness with students from 1st cycle and its relationship with learning how to read. This work followed an action-research qualitative methodology, with observation of classes and analysis of the supporting materials intentionally conceived to developed the phonological awareness of the students of the classrooms I made my internships in.

Finally, I present a reflection over all of the pater and work done throughout this Masters.

Keywords: phonological awareness, linguistic awareness, phoneme, reading, preschool education, primary education.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUÇÃO	2
PARTE I – O ESTÁGIO	3
1.1 – CONTEXTUALIZAÇÃO	3
1.2 – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA	4
1.2.1 – <i>Caracterização do contexto</i>	4
1.2.2 – <i>Intervenção pedagógico-didática</i>	5
1.2.3 – <i>Avaliação e autoavaliação</i>	9
1.3 – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CICLO – 1.º/2.º ANOS	14
1.3.1 – <i>Caracterização do contexto</i>	14
1.3.2 – <i>Intervenção pedagógico-didática</i>	16
1.3.3 – <i>Avaliação e autoavaliação</i>	20
1.4 – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CICLO – 3.º/4.º ANOS	22
1.4.1 – <i>Caracterização do contexto</i>	22
1.4.2 – <i>Intervenção pedagógico-didática</i>	23
1.4.3 – <i>Avaliação e autoavaliação</i>	25
1.5 – PERCURSO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL	29
1.6 – PERCURSO INVESTIGATIVO	32
PARTE II – INVESTIGAÇÃO: PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA	35
2.1 – INTRODUÇÃO	35
2.2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	35
2.2.1 – <i>A consciência fonológica: Uma competência linguística</i>	35
2.2.1 – <i>Consciência fonológica e consciência fonêmica</i>	37
2.2.3 – <i>A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura</i>	40
2.3 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO:INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	43
2.3.1 – <i>Objetivos do estudo</i>	44
2.3.2 – <i>Participantes do estudo</i>	44
2.3.3 – <i>Instrumentos de recolha de dados</i>	45
2.4 – APRESENTAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS REALIZADOS AOS PROFESSORES COOPERANTES.....	47
2.5 – APRESENTAÇÃO DAS INTERVENÇÕES	47
2.6 – AVALIAÇÃO DAS INTERVENÇÕES.....	54
2.7 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	56
PARTE III – REFLEXÃO FINAL	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	63
ANEXOS	64

ÍNDICE DE FIGURAS

Pág.

Figura 1 e 2 – A Brigada do Leite efectuando as suas funções.....	6
Figura 3 e 4 – Atividade de formar frases para as imagens visualizadas, realizada na semana 7, com o grupo do 1.º ano e na semana 4, com os grupos do 2.º e 3.º anos, respetivamente	67
Figura 5 e 6 – Algumas das estratégias dos alunos de 2.º ano na resolução de problemas, envolvendo a divisão e o grupo do 1.º ano explorando os blocos lógicos, respetivamente.....	19
Figura 7 e 8 – Os alunos realizando as suas tabelas, para posteriormente construírem o gráfico e procurando informações na internet, respetivamente	25
Figura 9 e 10 – Exemplos das fichas diagnósticas, relativamente à consciência da palavra, dos grupos de 2.º e 3.º anos, respetivamente, onde é visível que nenhum dos participantes acertaram, nem identificaram rimas	48
Figura 11 e 12 – Exemplos das fichas diagnósticas, relativamente à consciência fonológica, dos grupos de 1.º e 3.º anos, respetivamente.....	49
Figura 13, 14, 15 e 16 – Atividade de distinguir entre palavras curtas e palavras longas, com o grupo do 1.º ano	111
Fig. 17, 18 e 19 – Atividade de criar palavras alterando o som inicial, com o grupo do 1.º ano.....	142
Fig. 20 e 21 – Atividade de substituição do som inicial, com o grupo do 1.º ano.....	143
Fig. 22, 23 e 24 – Atividade de divisão das frases por palavras, com o grupo de 2.º e 3.º anos.....	144
Fig. 25, 26 e 27 – Jogo “Dómino dos sons”, aplicado ao grupo de 2.º e 3.º anos.....	148
Fig. 28 – Exemplo da ficha final do grupo de 2.º ano, onde o participante acertou o número de palavras nas três frases	56
Fig. 29 – Exemplo da ficha final do grupo de 3.º ano, onde o participante conseguiu identificar duas palavras que rimassem com a palavra pedida.....	56
Fig. 30 – Exemplo da ficha final do grupo de 1.º ano, onde o participante errou apenas uma palavra	57
Fig. 31 e 32 – Exemplos das fichas finais dos grupos de 1.º e 3.º anos, respetivamente, onde os participantes acertaram a totalidade dos exercícios, identificando e isolando, correctamente, todos os sons da palavra escolhida	57

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Teia do Projeto do grupo de jardim de infância.....	64
Anexo B – Atividade de construção do placard de reciclagem – Grupo de jardim de infância	65
Anexo C – Grelha de observação – ambiente educativo	66
Anexo D – Fig. 3 e 4	67
Anexo E – Questionário realizado ao professor cooperante da Escola 1	68
Anexo F – Questionário realizado à professora cooperante da Escola 2	70
Anexo G – Fichas diagnósticas (enunciados)	72
Anexo H – Fichas de verificação de conhecimentos final (enunciados)	76
Anexo I – Fichas diagnósticas resolvidas pelos participantes	82
Anexo J – Grelha de observação inicial da leitura de cada participante	110
Anexo K – Fig. 13, 14, 15 e 16.....	111

Anexo L – Ficha de trabalho 1 – aplicada ao grupo de 1.º ano (enunciado e resoluções).....	112
Anexo M – Ficha de trabalho 2 – aplicada ao grupo de 1.º ano (enunciado e resoluções).....	121
Anexo N – Ficha de trabalho 3 – aplicada aos grupos de 1.º e 2.º anos (enunciado e resoluções)	130
Anexo O – Fig. 17, 18 e 19.....	142
Anexo P – Fig. 20 e 21	143
Anexo Q – Fig. 22, 23 e 24.....	144
Anexo R – Lista de palavras para a atividade de consciência de fonológica – aplicada ao grupo de 3.º ano (enunciado e resoluções)	145
Anexo S – Fig. 25, 26 e 27	148
Anexo T – Ficha de trabalho 4 – aplicada ao grupo de 3.º ano (enunciado e resoluções).....	149
Anexo U – Fichas finais resolvidas pelos participantes	161
Anexo V – Grelhas de avaliação das competências fonológicas de cada participante	209
Anexo W – Grelha de observação final da leitura de cada participante	225

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito das unidades curriculares da prática pedagógica supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação de Santarém. Este tem como objetivo dar conta do trabalho desenvolvido, numa perspetiva formativa global, ao longo do Mestrado acima referido, nomeadamente nos estágios em contexto de jardim de infância, 1.º e 2.º anos e 3.º e 4.º anos, respetivamente.

Existem duas componentes fulcrais neste trabalho, sendo elas: a componente reflexiva de todo o percurso realizado, tanto em termos da formação curricular como da sua aplicação em termos de prática profissional, e a componente investigativa, reflexo desse mesmo percurso.

Na primeira parte do presente trabalho, far-se-á uma contextualização/caracterização de cada contexto de estágio e do trabalho que aí foi desenvolvido, tendo por base as reflexões críticas realizadas ao longo de cada semestre. Por sua vez, na segunda parte, que diz respeito à componente investigativa, apresentar-se-á todo o trabalho de pesquisa realizado, recolha e análise de dados, centrado na prática e no percurso de aprendizagem profissional. Por fim, far-se-á, na terceira parte, uma reflexão final em jeito de conclusão de todo o processo/percurso realizado.

De referir que, tal como deve acontecer com qualquer investigação, foram respeitados todos os procedimentos éticos relativamente aos participantes do estudo. Neste caso, as identidades dos mesmos, dos professores cooperantes, bem como das escolas/agrupamentos não serão reveladas, garantindo-se, assim, o seu anonimato e a confidencialidade dos dados.

PARTE I – O ESTÁGIO

1.1 – Contextualização

O estágio é uma ferramenta essencial e marcante para, e na, construção do percurso de aprendizagem profissional de cada um. É no estágio que se coloca em prática e que se mobilizam os conhecimentos adquiridos e que se desenvolvem competências. Segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, estas são atividades que proporcionam

aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; (...) são concebidas numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional (p.1324).

Moreira (2010) refere, ainda, que uma “formação bem-sucedida exige que a intervenção e as ações se encontrem enraizadas num dado contexto escolar, respondam a necessidades particulares sentidas pelo docente, no sentido de dar maior protagonismo ao seu desempenho enquanto aprendiz e de o ajudar a ultrapassar dificuldades” (p.18).

Ao longo deste percurso foram realizados três estágios, em contextos diferentes, sendo o primeiro em contexto de jardim de infância, o segundo em contexto de 1.º CEB, mais concretamente com 1.º e 2.º anos e, por fim, o terceiro estágio, no mesmo contexto que o anterior, mas desta vez com 3.º e 4.º anos.

O estágio realizado em jardim de infância teve início a 16 de outubro de 2012 e terminou a 10 de janeiro de 2013; o segundo estágio teve início a 26 de fevereiro de 2013 e terminou a 17 de maio do mesmo ano; o último teve início a 22 de outubro de 2013 e terminou a 17 de janeiro de 2014.

À semelhança do que aconteceu nos estágios realizados no âmbito da Licenciatura, também estes foram realizados em par pedagógico, sendo que o meu par manteve-se sempre o mesmo, ao longo dos três estágios.

Os estágios foram realizados em instituições diferentes, porém, todas elas no distrito de Santarém, e todos eles com duração de dez semanas, sendo que a primeira semana foi sempre de observação, a segunda semana foi de intervenção partilhada entre o par de estágio e os professores cooperantes e as restantes semanas foram de intervenção alternada entre os elementos do par de estágio.

1.2 – Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

1.2.1 – Caracterização do contexto

A instituição onde foi realizado o presente estágio era de tipologia centro escolar, uma vez que comportava o contexto de jardim de infância e de 1.º CEB. O edifício do 1.º ciclo era composto por duas salas, enquanto que o do jardim de infância era composto apenas por uma sala. O refeitório e o espaço exterior eram espaços comuns, ou seja, utilizado por todas as crianças de ambos os contextos. Esta foi uma das situações que achei mais positivas e promotoras de um crescimento, principalmente a nível social, para todas as crianças. É fundamental contactarem com outras crianças, para além das que estão na sua sala e, além disso, serem de idades muito diferentes. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE), “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME/DEB, 1997: 35).

A organização da sala de jardim de infância era da responsabilidade da educadora, tratando-se de uma sala organizada por áreas de trabalho, sendo que as atividades dirigidas eram realizadas por faixas etárias (encontra-se explicado mais à frente), encontrando-se a disposição das mesas de acordo com esta situação.

Relativamente ao grupo de crianças, este era composto por dezanove elementos, dez do sexo feminino e nove do sexo masculino. Tratou-se de um grupo multietário, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos (oito crianças com cinco anos de idade, seis com quatro anos de idade e cinco com três anos de idade), todas de nacionalidade portuguesa, tendo o português como língua materna. Era um grupo tranquilo, muito fácil de trabalhar, pois estava muito equilibrado em termos do número de crianças por faixa etária e também porque não era um grupo muito extenso. As crianças, no geral, mostravam-se interessadas, participativas e responsáveis. Já possuíam um nível de autonomia bastante elevado; no geral, cumpriam as regras e, acima de tudo, compreendiam-nas. Logo nos primeiros dias foi notória a entreatajuda e cooperação que existia entre todas as crianças do grupo, especialmente dos mais velhos relativamente aos mais novos, apesar de estarem habituados a trabalharem em grupos separados.

Achei bastante positivo o facto de os materiais se encontrarem ao alcance das crianças e o cuidado que a educadora cooperante tinha em criar oportunidades para dar pequenas ordens (em forma de recados, pedidos) a cada criança.

Outra das medidas que também apreciei bastante foi a importância que a educadora atribuía à higiene, principalmente à higiene oral, conseguindo instituir o momento de lavar os dentes, após o almoço.

Apesar das regras não estarem expostas (por opção da educadora), foi bastante claro que iam sendo interiorizadas por todos. Claro que os de três anos ainda estavam em fase de adaptação, mas, mesmo assim, já estavam muito bem integrados e incluídos no grupo.

Chegadas à instituição, eu e o meu par de estágio, foi-nos logo dito que o Projeto Curricular de Turma (PCT)¹ não estava concluído. Contudo, a educadora disse-nos que não gostava de ter um tema concreto, preferindo escolher algo mais abrangente (o que nos deu uma maior liberdade para a escolha do tema do nosso projeto de estágio), daí o tema do projeto da turma ser “Quem sabe...”. O PCT da turma de jardim de infância apresentava dois grandes objetivos, onde era possível observar a dita abrangência, eram eles: “Promover o sucesso nas aprendizagens; Aumentar a frequência no jardim de infância.”

Ou seja, uma das principais finalidades do Projeto de Turma era prevenir o abandono escolar (esta é também uma das metas do projeto da instituição) e “privilegiar a área da Expressão e Comunicação, com vista a preparar o sucesso do percurso escolar das crianças”.

1.2.2 – Intervenção pedagógico-didática

Ao longo das duas primeiras semanas, observei/contactei com alguns factos que me surpreenderam. Por exemplo, todos os dias a educadora estava com as crianças cerca de uma hora e meia na manta, onde cada criança escolhia uma canção para se cantar. Cantávamos, todos os dias, sensivelmente vinte canções. Este facto fez-me muita confusão, inicialmente, mas depois veio a revelar-se muito rico em aprendizagens e favorável no estabelecimento de relações entre as crianças, bem como entre estas e o adulto.

As duas primeiras semanas de estágio foram, essencialmente, de observação, onde o meu objetivo foi tentar absorver tudo o que a educadora fazia/dizia, observar as atitudes/conversas com e entre as crianças, observar o espaço, como estava organizado o ambiente educativo. Contudo, sempre que podia, ajudava a educadora nas suas atividades. A observação direta e os registos foram as técnicas que mais utilizei.

Durante o estágio tínhamos de desenvolver um projeto de intervenção para o grupo em questão, tendo por base o projeto da educadora, intitulado “Quem sabe...”, sendo que o tema foi pensado em conjunto entre nós e a educadora. Contudo, a situação surgiu da visita de uma engenheira do ambiente na apresentação do projeto “O Hortelão vai à Escola”. Mediante algumas questões da mesma reparámos que as lacunas no tema da reciclagem e do ambiente eram muitas. Posteriormente, em conversa com a educadora, chegou-se à conclusão que seria bom aproveitar a situação e desenvolver aprendizagens nesta área.

O desenrolar do projeto, intitulado “Agora já sei cuidar...”², aconteceu após um diálogo individual com cada criança, de forma a percebermos quais as suas conceções. Com este

¹ Atualmente designado de Plano de Turma.

² Ver Anexo A – Teia de apresentação do Projeto.

projeto pretendíamos trabalhar não só o conceito de reciclagem (ecoponto e os grandes grupos de materiais) e o conceito de reutilização, mas também a importância da água e da sua poupança. Decidimos dar, também, algum enfoque à Área da Formação Pessoal e Social, pelo facto de ser uma área “transversal” e “integradora”, e que pretende educar para os valores e para a cidadania. Porém, as restantes áreas também foram trabalhadas, de modo articulado e integrado.

Como principais objetivos a alcançar pelo grupo de crianças, tendo em conta o trabalho desenvolvido com o projeto, delineámos os seguintes:

- **Para a área do conhecimento do mundo:**
 - Perceber a importância da preservação do ambiente, em prol do bem-estar de todos;
 - Compreender a importância da separação dos resíduos sólidos domésticos;
 - Reutilizar alguns materiais de desperdício, no sentido de se criarem novos objetos com uma nova utilidade;
 - Conhecer e evidenciar a importância da água como um bem essencial e como um recurso que se pode esgotar;
- **Para a área da formação pessoal e social:**
 - Participar e responsabilizar-se pelas atividades desenvolvidas ao longo do projeto;
 - Manifestar atitudes/comportamentos de respeito e preservação do meio ambiente, indicando algumas práticas para a sua proteção (não desperdiçar água; não deitar papéis e outros resíduos para o chão).

Para iniciar o trabalho com as crianças começámos com uma definição, simples, de ambiente/natureza, depois partimos para os ecopontos (cores e respetivos materiais), onde foi construído um mini-ecoponto para a colocação dos pacotes de leite. Esta foi uma atividade de longo prazo, que não terminou com o final do estágio. Criou-se uma brigada, que alternava diariamente, constituída por três elementos, um de cada faixa etária, sendo que estavam identificados por uma braçadeira. A Brigada da Reciclagem do Leite (nome escolhido pelo grupo) continuou a sua função de reciclar os pacotes e fazer o seu registo.

Figura 1 e 2 – A Brigada do Leite, efetuando as suas funções.



Outra das atividades que não tiveram o seu término com o final do estágio foi a dos garrafões. Cada criança, juntamente com os pais, devia encher o seu garrafão, decorado a gosto em sala, com a água do banho e dar-lhe outros usos.

Ao fim da primeira semana, apercebi-me que a educadora não tinha planificações para a sua ação. Questionando-a sobre esse aspeto referiu que não sentia essa necessidade, pois,

devido aos vários anos de experiência, conseguia fazer a sua função sem estar escrito. Quando algo corria de forma diferente do que estava à espera conseguia arranjar logo um plano B. Então percebi que não existia uma planificação escrita, mas havia uma ação que era pensada. Isto porque planejar

o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (ME/DEB, 1997: 26).

Cardona (2008) completa referindo que é cada vez mais importante que a ação do educador “seja mais direcionada e planificada (...) conceber a aprendizagem como fonte de desenvolvimento (...) existir uma maior clarificação dos conteúdos de aprendizagem, sendo dada uma maior atenção à planificação do trabalho” (p.137).

Como já foi referido, o tema do projeto era bastante abrangente, logo, todas as atividades acabavam por ir ao encontro dos objetivos do mesmo. O facto de a educadora dar muita relevância ao preenchimento do quadro de presenças, estar mais tempo com uma criança, quando via que esta não estava a conseguir alcançar determinado aspeto, dar um reforço positivo, estava a articular com os objetivos que pretendia alcançar, neste caso relativamente ao sucesso nas aprendizagens e à assiduidade.

Para a educadora todos os temas eram importantes e não havia assuntos “proibidos”, daí a opção por um tema tão aberto e que podia ser olhado de diferentes perspetivas, enriquecendo, assim, todo o processo de desenvolvimento.

Fui conseguindo articular as várias áreas de conteúdo, consoante a História da Semana (todas as segundas-feiras era contada uma história que servia de tema para o resto da semana) e colocar intencionalidade na minha ação educativa. Porém, senti algumas dificuldades em pensar em atividades que trabalhassem a área de Formação Pessoal e Social de uma forma intencional. Uma das estratégias que mais me ajudou neste aspeto foram as histórias e os diálogos que se desenvolveram em torno disso.

São os valores subjacentes à prática do educador e o modo como este os concretiza no quotidiano do jardim de infância, que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da educação para os valores. As relações e interações que o educador estabelece com cada criança e com o grupo (...) são o suporte dessa educação (ME/DEB, 1997: 52).

A educadora cooperante fez a sua formação numa Escola João de Deus. Esta situação foi ficando cada vez mais clara, à medida que nos apercebíamos da forma tão intensiva como ela trabalhava as letras e os números com as crianças de quatro e cinco anos. Por exemplo, um exercício que me causou algum tumulto foi colocar crianças de quatro anos a completar palavras com as vogais que faltavam, quando as crianças não tinham consciência absoluta do que é uma letra, nem sabiam o que é uma sílaba ou uma palavra. Tive a prova desta situação quando realizei uma atividade com o grupo dos cinco anos sobre as sílabas.

Na manta, todos em conjunto, conseguiram, oralmente, identificar as partes de algumas palavras, mas também percebi que eram muitas as que ainda não tinham consciência da

palavra em si. Relativamente ao grupo dos cinco anos, no geral, os resultados foram positivos, apesar de ter sido necessária bastante explicação. Houve alguma tendência para dizer mais do que uma palavra onde apenas estava uma (por exemplo: Érica – a criança leu como se estivesse o nome todo). Foi através de situações deste género que percebi que a consciência da palavra não estava, ainda, desenvolvida, nem percebiam que têm um primeiro e um último nome. A educadora acompanhou a atividade e apercebeu-se do mesmo, concluindo que era preciso dar atenção a este aspeto.

A educadora olhava para o pré-escolar um pouco como uma preparação para a escola, não sendo bem isso que se pretende. Durante esta etapa é fundamental que se crie um ambiente favorável à aprendizagem, fazendo com que as crianças

aprendam a aprender (...) Não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte (ME, 1997: 17).

O educador deve mostrar às famílias que importa desenvolver determinadas competências/aprendizagens, por exemplo, na área de Formação Pessoal e Social, na motricidade, a criatividade, conseguirem exprimir-se oralmente, antes de aprenderem a ler e a escrever. Podemos confirmar esta situação, olhando para os objetivos presentes na Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, legislada em Diário da República – I Série - A n.º 34 — 10-2-1997, onde nenhum refere que o pré-escolar é uma preparação para o 1.º ciclo.

Uma das estratégias que a educadora usava, e que inicialmente me fez um pouco de confusão, era trabalhar exclusivamente, à exceção do momento da “manta”, com os grupos divididos por faixas etárias, estando a disposição da sala já preparada para isso, pois havia as mesas dos três, dos quatro e dos cinco anos. Até que ponto será positivo ou negativo para as crianças? Será para o bem-estar delas ou do adulto? Ao longo da licenciatura fui aprendendo que o educador deve trabalhar de forma a integrar todas as crianças de todas as idades. Tal como é referido nas OCEPE:

a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem (...) torna-se importante o trabalho entre pares e pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum (ME/DEB, 1997: 35).

Contudo, as crianças já estavam tão habituadas àquela situação que funcionavam muito bem assim e, por isso, fiquei confusa. Pois, de facto, o grupo sempre funcionou muito bem e nunca assistimos a nenhuma situação desagradável ou de má gestão/organização. Apesar de, em algumas situações, no discurso da educadora parecer que era o adulto quem sobressaía, e não a criança, era notório que o grupo se sentia confortável com aquela maneira de trabalhar e gostavam da “diferença” que havia entre as idades, pois transmitia-lhes a sensação de crescimento, amadurecimento e responsabilidade.

Na minha prática tentei ir ao encontro das estratégias da educadora, mas também pensar em atividades em que envolvesse os três grupos em simultâneo, como foi o caso da construção do placar da reciclagem³ (que serviu para divulgar o nosso projeto), da construção da árvore genealógica, da própria Brigada da Reciclagem, entre outras.

Uma das situações que mais me marcou, principalmente pela aprendizagem que retirei da mesma, foi na minha primeira semana de intervenção, ao planificar uma atividade para o grupo dos três anos. Dado que a história da semana se relacionava com livros, e seguindo o método de trabalho da educadora, tinha pensado numa atividade de classificação de objetos (grandes, pequenos e médios), sendo que eu iria referir uma cor para os livros grandes (vermelho por ser a cor da história) e uma cor para os pequenos. A atividade foi sujeita a uma pequena mudança por parte da educadora, pois achou melhor que fossem apenas dois livros, um muito grande e um muito pequeno e que colorissem apenas o livro grande, recorrendo à rasgagem de pedacinhos de papel vermelho. Apesar de me ter sentido um pouco frustrada pela atividade não ter sido aceite pela educadora, compreendi as alterações. Dado que se tratavam de crianças muito pequenas, os trabalhos que se pretendiam realizar com elas não deviam ter muita informação e beneficiavam de ter diferenças/contrastos notórias. Neste caso, foi o facto de haver um livro muito grande e um muito pequeno. Outra das razões foi que, assim, conseguiu-se integrar uma técnica de expressão plástica, situação que não se verificava na minha planificação. A atividade correu bem e decorreu no tempo previsto. Foi visível que as crianças já distinguiam com facilidade entre o grande e o pequeno e reconheciam a cor vermelha.

1.2.3 – Avaliação e autoavaliação

Olhando para o percurso realizado é possível afirmar que conseguimos alcançar a grande parte dos objetivos que nos propusemos, assim como os objetivos que pensámos para as crianças. À medida que fomos realizando as atividades de divulgação, e com a realização de algumas questões (por exemplo quando nos diziam os nomes dos ecopontos, o que colocar em cada um deles, o facto de pouparem a água, fechando a torneira, quando estavam a lavar os dentes ou as mãos, etc.), fomos percebendo que houve aprendizagem e que a informação tinha sido interiorizada e compreendida, o que foi muito positivo para nós.

O primeiro dia correu bem, a mensagem da história da semana foi bem captada pelo grupo, percebendo-se pelos desenhos e pelas respostas às questões que coloquei; estavam interessados, participativos e, ao contrário do que estava à espera, consegui fazer uma boa gestão do tempo.

Senti alguma dificuldade em ir ao encontro de uma planificação e de atividades que fossem do agrado da educadora. Tanto que a minha primeira planificação sofreu algumas alterações.

³ Ver Anexo B.

Inicialmente foi desmotivador, pois o receio de voltar a falhar era muito. Então a educadora, vendo as nossas inseguranças, ajudou-nos mostrando uma planificação que costumava usar, de forma a orientar-nos.

Os momentos de conversa com a educadora foram muito importantes, ensinaram-nos muito e foi um dos principais motivos para me ajudar a melhorar nas planificações, pois, a minha segunda semana de intervenção não sofreu qualquer alteração.

O papel desempenhado pelo/a educador/a é cada vez menos previsível, sendo cada vez mais importante que a sua ação seja mais direcionada e planificada (...) conceber a aprendizagem como fonte de desenvolvimento. (...) cada vez é maior a preocupação de existir uma maior clarificação dos conteúdos de aprendizagem, sendo dada uma maior atenção à planificação do trabalho (Cardona, 2008: 137).

Ao fazer a perspetiva entre o início do estágio e o final sinto que melhorei bastante, ao nível das estratégias, da planificação, da escolha das atividades, mas também em termos pessoais e sociais. Houve crescimento e realização de diversas aprendizagens, fundamentais para o meu percurso pessoal e profissional.

A educadora recorria muito à estratégia das fichas, para além da história todo o seu trabalho envolvia o formato de ficha. No entanto, consegui, nas últimas semanas de estágio, realizar atividades sem recorrer a esse formato. Como exemplo posso apontar as árvores genealógicas construídas em papel de cenário, as marionetas do Pai Natal, a atividade dos garrafões, a atuação da brigada da reciclagem, a construção da figura humana, entre outras.

Senti também algumas dificuldades ao nível da construção e diversificação de instrumentos de avaliação.

Outro aspeto que devia melhorar diz respeito às estratégias de diferenciação pedagógica, ou seja, ter a capacidade de observar atentamente cada criança e ter a noção das suas potencialidades e fragilidades e modificar a ação em função desses aspetos. Também ao nível da Formação Pessoal e Social, como já foi referido, senti algumas dificuldades em pensar em atividades concretas que possam desenvolver/trabalhar as questões desta área que é tão importante e fundamental no e para o ensino.

Por último, senti ter de melhorar a minha competência reflexiva, pois chegava a achar que não tinha refletido acerca de tudo, que me faltaram determinados aspetos, ou que não o fizera da melhor maneira.

Ao longo do período de estágio considero que, no geral, o meu desempenho foi positivo. Senti um bom feedback por parte das crianças que tinham atenção quando estava a falar, participavam com motivação nas atividades que desenvolvi com elas. Costumava, também, brincar com elas nas áreas e no recreio, pois, para além de me ajudar na parte relacional, apercebia-me de certos aspetos que quando estávamos na manta não conseguia. Há sempre aqueles que são mais faladores que outros, então, é nos momentos de brincadeira que conseguia que “as mais caladas” desenvolvessem mais o seu discurso. Os momentos de brincadeira servem para a criança se exprimir, logo, quando estamos de fora a observá-las, apercebemo-nos de muita coisa: “A brincadeira estimula a aprendizagem de artes, ciências,

matemática, estudos sociais e linguagem e alfabetização (...) pode ser concebida como o centro de um currículo de primeira infância” (Spodek & Soracho, 1998: 224).

A educadora dava muita importância ao brincar, foi outro dos aspetos que achei muito positivo. Chegou a acontecer várias vezes não termos tempo de terminar determinadas atividades, pois deixava-as mais tempo no recreio. Contudo, era visível que isso era importante para elas e lhes fazia bem.

Portugal & Laevers (2011: 14) debruçam-se sobre a importância de o educador desenvolver uma “atitude experiencial” (que constitui a base de todo o processo), ou seja, o educador deve estar atento “ao vivido da criança”, observar o que nem sempre está à vista desarmada. Isto é, os sentimentos, o bem-estar emocional (do qual fazem parte, entre outras coisas as necessidades básicas, assim como o brincar) e a implicação (envolvimento – influenciado pelo contexto da escola).

Relativamente à restante comunidade educativa posso afirmar que fui muito bem recebida e que fui sempre bem tratada e respeitada. Havia uma entreajuda entre todos, de forma a promover o bem-estar de todas as crianças e, sobretudo, existia muito diálogo entre as várias partes envolvidas, o que considere ser fundamental, para haver um bom ambiente.

No que diz respeito à minha capacidade de planificar a minha intervenção pedagógico-didática, como já referi anteriormente, senti que ainda tinha de melhorar alguns aspetos, mas correu melhor do que esperava. Porém, na primeira semana de planificação não colocámos os objetivos: foi de facto um erro difícil de esquecer. Contudo, é com os erros que aprendemos e foi notória a evolução das nossas planificações com o decorrer das semanas.

A parte da avaliação também constitui sempre um momento de dúvida e incerteza, sendo um dos momentos que me deixava mais insegura. Isto porque temos de avaliar as crianças consoante os objetivos estipulados e, por vezes, esquecia-me um pouco esse aspeto, de ir rever os objetivos que tinha previsto que as crianças alcançassem. Outro problema por que passei nas primeiras semanas de estágio foi o facto de recorrer, quase exclusivamente, à observação direta (do processo, das atitudes, das conversas) e ao resultado final das produções de cada criança.

Dado que tinha estágio e aulas ao mesmo tempo, este esquema de trabalho serviu para colocar os dilemas por que ia passando, tentando procurar possíveis justificações e soluções para eles. Então, com a ajuda dos docentes e com o resto da turma, encontramos outras formas de avaliar, por exemplo as grelhas de observação, o registo, os diálogos.

O que os docentes nos tentavam transmitir, e até a própria educadora, é que o resultado final (avaliação sumativa) não é o essencial, ou seja, não deixa de ser importante, mas também importa avaliar o processo (avaliação formativa) que cada criança faz até chegar ao resultado final.

A avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa (...) assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura

tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. (...) Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança (...) como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens.⁴

Avaliação engloba diversas definições, depende de autor para autor. Por exemplo, Zabalza (2000) diz-nos que a avaliação é o mecanismo imprescindível e fundamental a qualquer professor e que “é uma peça fundamental do trabalho dos bons profissionais da educação (...) a avaliação, quando se faz bem, é o principal mecanismo de que dispõem os profissionais para levar a bom porto o seu trabalho” (p.30).

No final percebi que a avaliação é importante e não é necessário avaliar todos os alunos, em todos os momentos; a criança é a protagonista (não menosprezando o papel do educador) de todo o processo educativo, bem como do seu êxito. É fundamental observar e avaliar os progressos de cada criança, independentemente de alcançar ou não determinados objetivos. O portefólio individual é um instrumento muito interessante e facilitador desta avaliação. Apesar de nesta etapa a avaliação ser essencialmente formativa, é fundamental que o educador tenha presente que é impossível ensinar sem avaliar, respeitando as características individuais de cada criança. Todos os momentos, desde que o educador disponha do seu tempo para estar mais perto de cada criança, são momentos de aprendizagem para as crianças, mesmo no brincar: “A avaliação deve possuir algumas características de acordo com a idade, as necessidades e o contexto sócio-geográfico e educativo (...) Também, deve ter em consideração a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo” (Gaspar, 2010: 71).

Em perspetiva, posso apontar os momentos de contar a história, de colocar perguntas, ou seja os momentos na manta, como aqueles em que me senti mais à-vontade, ao contrário do que pensava, pois inicialmente o facto de estar perante o grande grupo deixava-me um pouco desconfortável.

Quanto aos momentos em que me senti menos à-vontade não foram muitos. Aponto talvez as primeiras duas semanas, por tudo aquilo que já foi referido anteriormente.

É muito enriquecedor quando verificamos que a informação que transmitimos está a ser captada. Por exemplo, quando expliquei ao grupo dos três anos a função dos ecopontos, as suas cores e quais os materiais a colocar em cada um. Antes de iniciar esta atividade expliquei primeiro o que se pretendia fazer, depois deixei-os manipular alguns materiais (garrafa de vidro, lata de metal, papel e garrafa de plástico), enquanto fazia algumas perguntas como: *O que é isto? Para que serve? É feito de quê (vidro, papel, plástico)?*

Com os três anos é preciso explicar as coisas de uma outra forma e dar ênfase à manipulação, pedindo que façam uma previsão do que se quer realizar. Contudo, a atividade correu muito bem. Todos, à exceção de uma criança, conseguiram identificar as cores, assim como aprenderam as cores de cada ecoponto. À medida que iam terminando, eu pedia-lhes

⁴ In <http://dgidc.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=3>. Consultado em 23 de dezembro de 2012.

para explicarem, novamente, o que significava cada cor, e o que se colocava em cada ecoponto. Em conversa com a educadora, ambas chegámos à conclusão de que a atividade tinha sido bem-sucedida e que as crianças gostaram, pois estavam muito participativas. Porém, no geral, concluímos que, trabalhámos a reciclagem durante três semanas, de uma forma mais aprofundada e, ao contrário do que pensávamos, não foi o suficiente. Por vezes, julgamos que por uma atividade nos correr muito bem e as crianças conseguirem fazer tudo bem (como me aconteceu com o grupo dos três anos na atividade anterior), os conceitos, a informação foram adquiridos e consolidados. Porém, não é verdade. Verificámos que as crianças “esquecem” rapidamente, o que significa que era necessário voltar a falar no assunto, relembrar alguns conceitos e ideias, de forma a que conseguissem consolidar. Porém, num diálogo final, averiguámos que já sabiam mais do que no que no início do projeto, ou seja, podemos afirmar que houve aprendizagem, mas não de forma tão imediata como estávamos à espera.

As aulas de expressão motora, ao contrário do que estava à espera (pois achei que não teria jeito ou que não conseguiria arranjar exercícios interessantes e motivadores para as crianças) vieram a revelar-se muito interessantes. Assim como experimentar a técnica do apito (proposta da educadora), que resultou muito bem. Foram momentos de aprendizagem em que podemos estar todos juntos, a divertirmo-nos e ajudarmo-nos uns aos outros.

A área da expressão e comunicação, mais concretamente da Língua Portuguesa, sempre, desde os tempos da escola primária, foi a que mais me interessou e onde tinha melhores notas. Sinto-me mais à-vontade e tenho muito prazer de a trabalhar, até pela importância que tem no sucesso escolar dos alunos.

1.3 – Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo – 1.º/2.º anos

1.3.1 – Caracterização do contexto

O estágio do segundo semestre realizou-se numa instituição que continha um espaço exterior (recreio) que era partilhado tanto pelas crianças do pré-escolar como pelas crianças do 1.º ciclo, sendo que o momento de intervalo era em simultâneo, situação que também se tinha verificado no estágio anterior e cujos benefícios ficaram mais que comprovados.

Era visível o interesse na preservação dos espaços escolares e melhoramento de alguns, como foi o caso da biblioteca. Contudo, apesar das excelentes condições e dos materiais disponíveis, havia uma fraca aproveitação deste local; um recurso tão importante para e na aprendizagem de todos. Esta foi uma das nossas prioridades, integrando na nossa planificação momentos na biblioteca, mostrando aos alunos a importância e a riqueza deste tipo de locais. Por exemplo, realizando pesquisas nos computadores, lendo histórias, etc..

A turma era composta por vinte e sete crianças, sendo dezassete do 2.º ano (das quais uma era portadora de mutismo seletivo, outra que tinha o acompanhamento de uma terapeuta da fala e tinha dislexia), e dez do 1.º ano. Contudo, dessas dez, quatro estavam a repetir o ano. Todas eram de nacionalidade portuguesa, tendo o português como língua materna.

A turma era, de facto, muito numerosa e, para além de ser constituída por dois anos de escolaridade, possuía níveis de aprendizagem muito distintos, exigindo da nossa parte uma maior diversificação de estratégias. Havia grupos de alunos que desenvolviam trabalho sem grandes dificuldades, outros que demoravam muito tempo, outros muito pouco autónomos e que ainda dependiam muito do professor, outros, ainda, com dificuldades de concentração. Porém, não havia casos graves de comportamento inadequado e na sua grande maioria os alunos eram bastante participativos, interessados e motivados perante as atividades propostas. Apesar da pouca autonomia, mostravam-se sempre muito responsáveis. No geral, interessavam-se pela leitura e pelas ciências.

O relacionamento entre os alunos era, no geral, positivo e participavam nas decisões da turma; também as famílias tinham um espírito bastante elevado de colaboração e participação na vida escolar dos seus educandos.

Logo na primeira semana de estágio foi-nos dito que a escola não possuía Projeto de Escola. Então baseamo-nos no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e no PA para o planeamento e, posterior desenvolvimento/concretização, da nossa ação (prática) enquanto estagiárias.

O professor inspirava a cooperação e a entreatajuda entre todos, sendo que estes eram dois dos objetivos presentes no PA. Neste podiam ler-se as seguintes prioridades:

- 1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e abordar situações e problemas do quotidiano.
- 2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.

- 3) Usar corretamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamentos próprios.
- 4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para a apropriação de informação.
- 5) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e aprendizagens adequadas a objetivos visados.
- 6) Pesquisar, selecionar e organizar informação para transformar em conhecimento mobilizável.
- 7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.
- 8) Realizar atividades de forma autónoma, responsável e crítica.
- 9) Cooperar com outros em projetos comuns.
- 10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Ao longo do estágio foi possível observar que os pontos 4, 5 e 6 foram os menos trabalhados. Porém, assisti a vários momentos onde os pontos 7, 8 e 9 estavam em maior destaque. Por exemplo, utilizar problemas do quotidiano das crianças para procurar soluções, evitando recorrer ao cálculo, mas sim desenvolvendo o cálculo mental, como por exemplo ao abordar o dinheiro questioná-los sobre as suas poupanças e levá-los a pensar sobre; o facto de crianças do primeiro ano estarem sentadas de forma intercalada com as crianças de segundo ano, de forma a entreajudarem-se e cooperarem uns com os outros.

O ambiente que se vivia na sala de aula era muito positivo, tranquilo, respeitador e enriquecedor das aprendizagens. O professor conseguia gerir muito bem os momentos onde se estava a trabalhar e os momentos onde era para brincar, ou seja, momentos lúdicos, mais “descontraídos”, mas onde existia igualmente aprendizagem. Geralmente eram momentos onde os alunos, ou o professor, sugeriam jogos.

Os alunos movimentavam-se pela sala autonomamente sempre que fosse preciso algum tipo de material, ou afiar o lápis, pois os materiais estavam praticamente todos ao seu alcance. Apenas para irem à casa de banho é que pediam autorização.

Foi possível observar que havia um respeito mútuo entre os alunos e o professor. Por exemplo, um dos aspetos que achei muito interessante foi o facto de o professor, todos os dias de manhã, não entrar na sala sem cumprimentar todos os alunos, um a um.

A igualdade de participação esteve sempre presente e os alunos, no geral, respeitavam a opinião dos outros e quando um aluno estava a falar todos, incluindo o professor, tinham de estar com muita atenção e escutar, respeitando o momento do outro. O professor dava muita importância ao *feedback*, um dos aspetos que considerei mais importantes e enriquecedores. Talvez daí a relação entre todos ser tão positiva: “É melhor elogiar do que criticar (...) os reforços positivos aumentam a frequência das respostas desejáveis (...) Se deixarmos passar muito tempo entre a ação e o elogio, o reforço positivo perde eficácia” (Marques, 2003: 17-19).

No decorrer do estágio foi sendo cada vez mais visível que o professor se baseava muito num ensino expositivo, em que o uso do manual era quase exclusivo. Este foi um dos poucos aspetos menos positivos deste estágio e que me suscitou mais dúvidas. De facto, ainda há muitos professores que se baseiam muito nos manuais, deixando os programas mais de lado:

É reconhecida a grande tradição e a forte presença do manual escolar no contexto educativo (...) este recurso assume-se como o material curricular (...) com uma maior possibilidade de influenciar significativamente as tomadas de posição de professores e alunos nos processos de ensino e de aprendizagem (Pires, 2009: 1).

O manual é importante, assim como os programas das disciplinas. Porém, cabe ao professor saber geri-los, pois estes são instrumentos de trabalho, de acordo com o grupo/turma em que está a operacionalizar: “Ao professor compete-lhe articular a interpretação que faz dos programas e das propostas do manual adotado para, a partir delas, elaborar as suas estratégias de ensino e de aprendizagem.” (Fernandes e Gonçalves, 2009: 3179). Daí defender-se que o professor deve ser um gestor do currículo (capaz de analisar/gerir, decidir e executar), que deve olhar, tanto para os manuais como para os programas, com uma perspetiva crítica. Para Roldão (2002) “o programa não é mais do que um conjunto de instruções (que funcionam como) instrumentos orientadores de como é que as aprendizagens devem ser, ou podem ser, organizadas” (p.14-15).

1.3.2 – Intervenção pedagógico-didática

Sinto-me uma privilegiada por ter tido a oportunidade de ter duas semanas de observação, mesmo com algumas intervenções. Estarmos presentes nas fichas de avaliação, na semana cultural, tudo serviu para estarmos mais perto dos alunos e de toda a comunidade escolar, mas também para conhecermos melhor as suas potencialidades e fragilidades. Isto fez com que fôssemos melhor preparadas, mais seguras e conhecedoras da turma, para a primeira semana de intervenção.

De facto, a observação é muito importante, não só para mim enquanto futura professora, mas também para aqueles que já estão no terreno.

Só a observação permite caracterizar a situação educativa (...) A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objetivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida (Estrela, 2008: 128).

Nas primeiras duas semanas foquei a minha observação nas atitudes e comportamentos do professor cooperante e dos alunos, de forma a caracterizar o ambiente educativo e as práticas do professor, uma observação mais naturalista do contexto: “A observação naturalista é, em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada (...) na descrição e quantificação de comportamento do homem” (Estrela, 2008: 45). Depois a observação passou a ser mais participante. Para realizar estas observações recorri a alguns instrumentos, como grelhas de observação⁵, grelhas de verificação, registo escrito (diários de bordo) e fotográfico, mas também observação direta. “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 2008: 57).

Ao longo do tempo foi sendo claro que o professor não seguia à risca o horário existente na sala. O que eu, na minha opinião, acho muito positivo, porque as áreas curriculares não devem ser vistas como algo estanque, que se começa e termina numa dada hora e depois se fecha o manual e se inicia uma nova área. Por exemplo, ao estarmos a trabalhar um conteúdo

⁵ Ver Anexo C – exemplo de uma grelha de observação relativamente à organização do ambiente educativo.

de Estudo do Meio podemos (e devemos) muito bem articular com a Língua Portuguesa e com a Matemática, e quem diz estas áreas diz outras. Cade ao professor conseguir fazer esta articulação. Isto porque as áreas curriculares não são compartimentos individuais em que agora estamos num, depois já estamos noutra. Um exemplo concreto que se passou em sala de aula: o tema era a Primavera e os alunos construíram um placar para a decoração a sala (Expressão Plástica), a partir deste abordámos os animais domésticos e selvagens (Estudo do Meio) e ainda conseguimos criar uma produção escrita acerca deste tema (Língua Portuguesa). Se quiséssemos abordar, também, a área da Matemática, poderíamos, por exemplo, ter feito conjuntos ou classificações dos animais abordados.

Assim conseguimos, a partir de um mesmo tema, trabalhar várias questões e foi, sem dúvida, uma aprendizagem muito mais rica para os alunos. É desta forma, entre outras, que o professor dá uso à sua liberdade, ao seu poder de decisão. E tal como é referido nos Programas de Português do Ensino Básico (2009), “este ciclo [1.º] privilegia um desenvolvimento integrado de atividades e áreas de saber” (p.21).

Eu e o meu par de estágio sentimos que deveríamos mostrar ao professor que era possível trabalhar os conteúdos de outra forma, não apenas através do manual, sem “passar por cima” da sua vontade, mas tentando articular a utilização deste com atividades inovadoras, lúdicas, ativas e que enfatizassem a importância da reflexão na aprendizagem. Até porque no Programa de 1.º Ciclo, relativo às áreas das expressões e de Estudo do Meio, é referido que “o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (ME, 2004: 23).

É certo que pudemos ter este tipo de atitude, pois o professor deu-nos carta-branca para planificar da forma que achássemos melhor, deixando tudo ao nosso critério. Esta confiança e autonomia dada pelo professor relativamente ao nosso trabalho foram muito importantes para o desenrolar da nossa intervenção. Para tal, recorremos a material didático (blocos lógicos, material multibásico, material não estruturado, como palhinhas, imagens), a um programa interativo (O Afonsinho), a jogos, o que se verificou ser muito mais atrativo e estimulante para os alunos, atividades práticas, idas ao exterior, etc.. Mostraram-se mais atentos, interessados e, uns mais depressa que outros, foram alcançando os objetivos pretendidos.

Na segunda semana o professor mostrou uma estratégia que achei muito interessante. Um dos exercícios de uma ficha, do livro de fichas de Língua Portuguesa de 2.º ano, pedia que os alunos elaborassem uma pequena composição relativamente a um tema. Então o professor, como começou a ver que se estavam a levantar muitas dúvidas e dificuldades, resolveu elaborar uma composição no quadro, em conjunto, com as ideias de todos. Foi uma estratégia a que recorreu, e que não estava pensada, para facilitar a aprendizagem dos alunos naquele momento.

Com o passar do tempo, a confiança e a relação com os alunos foi-se tornando muito especial e facilitadora do trabalho a desenvolver com eles. Uma das atividades que mais me marcou, pela positiva, foi uma das atividades para a minha investigação. Aqui⁶ era pedido que os alunos observassem algumas imagens e criassem uma frase para cada uma delas, mas com um número de palavras estipulado, neste caso foram quatro. Depois colocámos um retângulo no quadro representando cada uma delas.

De seguida, acrescentei outro retângulo e pedi que os alunos contassem novamente o número de palavras, verificando que eram cinco. Então pedi-lhes que pensassem qual poderia ser essa palavra. Apesar de algumas dificuldades conseguiram. Então a primeira imagem ficou com a seguinte frase: *A menina bebe água fresca*. Depois de analisarmos bem cada palavra, mas sem escrever a frase no quadro, retirei o primeiro retângulo e pedi que os alunos lessem a frase omitindo a primeira palavra. E assim, sucessivamente, com outras palavras, chegando mesmo a terem de omitir três palavras da frase. A atividade tornou-se numa espécie de jogo, de que os alunos gostaram muito, mostrando-se muito participativos e interessados, e onde conseguiram alcançar o objetivo pretendido, que era o de desenvolver a capacidade de manipular isoladamente as palavras de uma frase. A atividade foi tão bem-sucedida que os alunos, durante as restantes semanas, pediram-me várias vezes para realizá-la novamente.

No final da segunda semana houve um episódio que me marcou bastante, pela positiva. Tocou para a entrada e o professor não tinha ainda chegado. Os alunos estavam a ficar inquietos e resolvemos mandá-los entrar e seguir a rotina habitual, escreverem a data, o tempo e pedimos que o 2.º ano fizesse o abecedário maiúsculo e minúsculo e passei algumas contas no quadro para o 1.º ano ir resolvendo. Enquanto isso, tivemos de pensar em algo, pois não tínhamos a planificação do professor e não sabíamos quando ele viria. Lembrámo-nos que o 2.º ano tinha levado um texto para ler em casa e a colega ficou com eles para trabalhar o texto e resolver as questões do manual. Eu fiquei com o 1.º ano, com o qual, depois de corrigir as contas, fiz um exercício de Estudo do Meio. Entretanto verifiquei que o livro de fichas de Matemática estava um pouco atrasado relativamente ao manual e, como ainda não tinha trabalhado muito a Matemática com eles, resolvi avançar, para além de que serviu para consolidar o que tinham vindo a aprender. Quando finalmente o professor chegou, por volta das 10 horas, ficou positivamente espantado ao observar o comportamento dos alunos e verificar que tínhamos acertado na escolha das tarefas para realizar com eles.

Esta experiência foi muito importante para mim. Ajudou-me a ganhar mais confiança em mim mesma, nas minhas capacidades. São sempre experiências importantes para a nossa futura prática. Para além disso, permitiu que ficássemos mais próximas dos alunos.

Um dos conteúdos com que estava mais receio de trabalhar com os alunos era o da divisão, não por achar difícil de trabalhar, mas por ser eu a iniciar o trabalho com os alunos do

⁶ Ver Anexo D – Fig. 3 e 4.

grupo do 2.º ano. Então pensei em levar uns rebuçados e iniciar a explicação através do conceito de divisão por partilha e só mais tarde a divisão como medida. Dado que eram 17 alunos questionei-os: tendo eu 17 rebuçados, quantos caberiam a cada um. Depois aumentei para 34 (dobro de 17). Responderam sempre acertadamente. Depois, recorrendo a um conjunto de lápis e a um grupo mais pequeno de alunos, fiz o mesmo género de questões, de forma a recorrerem à estratégia do dobro, da metade, etc... depois partimos para a resolução de alguns problemas, levando os alunos a resolverem-nos recorrendo a diversas estratégias, sendo que ainda não se pretendia que recorressem ao algoritmo. Os resultados foram muito interessantes: alguns alunos recorreram à multiplicação, outros a somas sucessivas, outros a desenhos, outros a esquemas.

Com o grupo do 1.º ano, também na área da matemática, houve uma atividade que correu de forma muito positiva. Para trabalhar os diagramas de Venn pensei em recorrer aos blocos lógicos, trabalhando simultaneamente a classificação de figuras. Primeiro deixei os alunos manipularem/explorarem o material da forma que quisessem. Depois, distribuí um conjunto completo de blocos lógicos para cada par. Posteriormente, escrevi no quadro o primeiro critério de classificação – a forma, explicando que, por exemplo, esta peça tem a forma circular, não é um círculo; depois passei para dois critérios – cor e forma; depois espessura e cor; tamanho e espessura e forma e espessura. Entre cada classificação dava cerca de 5/10 minutos para que cada par pudesse discutir entre si como e quais as peças que iriam escolher. Depois, cada par mostrava a sua resolução. Os alunos tinham de copiar o critério para a folha ou caderno e desenhar as resoluções. No final, passámos para a construção do diagrama de Venn, tendo em conta os critérios utilizados e as resoluções obtidas.

Figura 5 e 6 – Algumas das estratégias dos alunos do 2.º ano na resolução do problema, envolvendo a divisão e o grupo do 1.º ano explorando os blocos lógicos, respetivamente.



Foi muito fácil e gratificante trabalhar com esta turma. Sempre se mostraram muito interessados, motivados, curiosos e empenhados em todas as tarefas que propusemos. Houve, desde início, uma grande empatia entre nós e os alunos e um respeito mútuo. Tentei ir ao encontro dos seus interesses e motivações e auxiliá-los no desenvolvimento de competências

não só nas áreas curriculares, mas também ao nível social e relacional. Penso que alcancei grande parte desses objetivos.

1.3.3 – Avaliação e auto-avaliação

De início estava um pouco receosa quanto a este contexto, tinha muitas dúvidas, muita insegurança. Porém, ao contactar com a turma e com o próprio professor a insegurança foi diminuindo. Senti-me muito mais à-vontade a trabalhar a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio, não por a Matemática ser difícil nesta etapa, mas por sentir mais dificuldades em abordar determinados conceitos, como por exemplo a divisão. Contudo, as brochuras e os materiais didáticos que existem atualmente foram bastante úteis e ajudaram-me a pensar em atividades/tarefas sem ter de recorrer exclusivamente ao manual. Estas, no entanto, tinham de ser sempre adaptadas ao grupo.

Uma das minhas primeiras dificuldades foi quando estava a ler um texto em voz alta para os alunos, sendo que estes estavam a acompanhar a minha leitura, e o professor pediu-me que parasse, alertando-me para o facto de estar a ler depressa demais e de os alunos não conseguirem acompanhar. Percebendo como era feito o processo, acabou por correr bem e os alunos, sendo fantásticos, ajudaram muito.

O facto de existirem dois anos de escolaridade na mesma turma constituiu, principalmente nas primeiras semanas, a minha segunda dificuldade. Foi muito difícil entrar no ritmo do professor, pois este trabalhava com os grupos (1.º e 2.º) conteúdos e atividades distintas. Logo, quando tive a oportunidade de realizar uma atividade com o 1.º ano senti bastantes dificuldades. Primeiro, a de me fazer ouvir, e depois a de captar a atenção dos alunos. Com o tempo esta situação foi melhorando, até porque ao lado da nossa sala havia uma sala vazia e o professor colocou-nos à vontade para a usarmos sempre que fosse preciso. Para além disso, tentámos, nas nossas planificações, sempre que fosse possível, criar momentos em que os dois grupos trabalhassem em conjunto, como por exemplo nas atividades experimentais, nas atividades de campo, jogos, etc.

Na última semana tentei estar em simultâneo com ambos os grupos. No entanto, foi difícil e julgo que é um desafio muito grande para o professor. Para se fazer um bom trabalho, com todas as estratégias/metodologias acima referidas, evitar recorrer constantemente a fichas e ao manual, torna-se, de facto, muito difícil.

Não tive dificuldades em estar com o grande grupo; já no estágio anterior me tinha sentido segura ao estar com todos, mesmo sendo mais fácil estar em pequeno grupo. Porém, apesar desta turma não mostrar problemas graves de comportamento inadequado, era mais desafiadora que o grupo do pré-escolar.

As crianças, a partir de uma certa idade, gostam de “experimentar”, testar o adulto, logo exigem de nós (futuros professores e professores) uma postura um pouco diferente, mas tendo o cuidado de não cair na demasiada exigência e disciplina. O professor cooperante mostrou-

nos muito bem esta situação. Os alunos tinham-lhe respeito (assim como o professor aos alunos), sabiam comportar-se, dirigir-se de forma adequada, tanto ao professor como aos restantes adultos e conseguiam perceber quando era altura/momento para brincar e para estar atento e trabalhar. Na minha opinião, um professor deve ter sempre em mente que o respeito e a disciplina conquistam-se.

Em termos relacionais não tive qualquer problema; mesmo com a colega de estágio senti que crescemos muito de um estágio para o outro: estávamos mais unidas, empenhadas e ajudámo-nos nas nossas fraquezas. Os alunos também foram muito atenciosos connosco, acolheram-nos muito bem e respeitaram a nossa presença.

Relativamente às planificações, estas constituem um instrumento de trabalho muito importante e no qual ainda sinto a necessidade de descrever toda a minha ação pensada e, apesar de me ter sentido mais segura, achei que eram mais trabalhosas, comparativamente com as que realizei no pré-escolar, talvez pelo facto de querer pensar em atividades diferentes, tentando “fugir” ao manual, mas também por não existirem tantos momentos lúdicos, de rotinas (apesar que no 1.º ciclo também as há, mas numa escala mais pequena).

Uma das minhas principais dificuldades ao nível da planificação foi relativamente ao que devia colocar ao certo na coluna da avaliação e ter o cuidado de ir ao encontro dos objetivos estipulados. É sabido que a avaliação formativa é tão ou mais importante que a avaliação sumativa. Mas, por vezes, dava por mim sem saber o que colocar relativamente a determinadas atividades. Será que é preciso avaliar todos os momentos? “Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo (2) a verificação da sua consecução” (Roldão, 2008: 41). Para além da definição de avaliar é preciso estar-se segura da nossa ação.

Ainda relativamente à avaliação, considero que, refletindo sobre todas as planificações houve uma gestão menos boa relativamente à utilização dos instrumentos. Ou seja, senti dificuldade em estar a realizar uma tarefa com os alunos e a preencher uma grelha de observação, por exemplo. Ou também aconteceu ter como instrumento de avaliação o registo fotográfico e estar tão envolvida na atividade que me esquecia de utilizar. Este é um dos pontos em que sinto que tenho de ter mais atenção e ler um pouco mais sobre este assunto.

1.4 – Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo – 3.º/4.º anos

1.4.1 – Caracterização do contexto

O último estágio realizou-se numa escola, já bastante antiga, numa pequena vila perto de Santarém. A instituição não continha um espaço exterior, sendo que utilizavam uma espécie de terraço para as crianças estarem durante os intervalos, mas apenas quando não chovia, o resto de tempo estavam nos espaços interiores da escola (corredores e refeitório). O refeitório também servia de espaço para as aulas de expressão motora. Senti a falta de uma biblioteca na escola; talvez por isso os alunos não mostrassem muito interesse e preocupação pelos, e com, os livros, pois tal como é referido no Programa de Português:

O professor desempenha um papel de mediação fundamental nesta fase, criando condições favoráveis à descoberta do livro e da leitura. (...) Momentos para se falar sobre livros e leitura devem também ser previstos. Os espaços de leitura, dentro e fora da sala de aula, com particular relevância para a biblioteca escolar devem ser utilizados como lugares onde se vivem experiências gratificantes de contacto com os livros e com a leitura (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura & Pinto, 2009: 63-64).

Fomos muito bem recebidas por toda a comunidade docente e não-docente, sendo de referir que a professora cooperante mostrou-se sempre muito acessível, atenciosa, compreensiva e com a postura de que estávamos ali como uma equipa, para aprendermos uns com os outros e promover um ensino-aprendizagem de qualidade para os alunos. Na minha opinião este foi um dos factos que facilitou muito a nossa integração na comunidade escolar, uma vez que os receios eram muitos, a escola era muito pequena, com poucos recursos, com apenas duas turmas, o contexto social era um pouco complicado, com famílias muito desestruturadas, com dificuldades económicas; a maioria dos alunos era de etnia cigana e com idades já bastante avançadas para os anos de escolaridade em questão, tudo situações que nunca tinha vivenciado. Tive de encarar toda aquela situação como um grande desafio e de onde pudemos retirar diversas aprendizagens.

A turma era composta por nove alunos e possuía dois grupos de ensino: um de 2.º ano e outro de 3.º, com idades compreendidas entre os sete e os quinze anos. Apenas três dos alunos tinham frequentado o ensino pré-escolar, sendo que foram notórias as influências deste percurso (e da falta dele) na vida das crianças, principalmente na forma de estar em sala de aula, na forma de manipular o lápis/caneta, na leitura e na escrita.

Relativamente às características da turma pode-se referir que era uma turma com vários problemas de comportamento inadequado, tanto em sala de aula como fora, de atitude desafiante perante a figura do adulto. Os alunos mostravam-se, no geral, desinteressados e desmotivados em relação à escola. Eram alunos com bastantes dificuldades, sobretudo ao nível da leitura e da escrita, bem como nos conteúdos da área de matemática. Tal como a professora apontou, era um grupo com dificuldade no cumprimento de regras; concentração/atenção na realização das tarefas; com ritmos de trabalho muito diferenciados;

muito pouca autonomia; falta de maturidade. Como potencialidades, apontou as vivências e experiências dos alunos, o interesse pelas novas tecnologias e o número de alunos.

As famílias eram muito pouco participativas e interessadas, apesar de todo o esforço da professora cooperante e nosso. Este tipo de situações dificultou um pouco a nossa ação, enquanto estagiárias, porque com poucos recursos e sem o apoio das famílias tornava-se difícil inovar nas estratégias/atividades.

A cooperante valorizava bastante a utilização das novas tecnologias na sala de aula, e não só, mas também se esforçava por melhorar o ambiente escolar, sendo que estes eram duas das prioridades presentes no Projeto Educativo (PE). Relativamente às prioridades presentes no Plano de Turma (PT) não estavam muito evidentes, sendo que a professora, para a elaboração destas, baseou-se, apenas, na realização de uma ficha diagnóstica aos alunos, resultando em fragilidades apenas ao nível dos conteúdos das três “principais” áreas curriculares.

Ao longo do estágio foi possível verificar que a professora fez por cumprir com as estratégias que delineou, indo também ao encontro do que estava no PE, mesmo sendo, por vezes, difícil conciliar as suas funções de coordenadora com as de professora titular. A utilização das TIC, o acompanhamento individualizado, a relação de confiança que sempre tentou estabelecer com os alunos, a participação das famílias, o estabelecimento de responsabilidades individuais (supervisionar a turma em determinados momentos, pedir alguns recados) foram algumas das estratégias que observei, embora ache que faltasse também definir algumas responsabilidades de grupo, pois também estas são muito importantes.

A professora movimentava-se pouco pela sala, estando muitas vezes sentada ao computador, dificultando a captação da atenção da turma para si e para o que está a transmitir.

A igualdade de participação esteve sempre presente e os alunos, no geral, respeitavam a opinião dos outros, contudo têm dificuldades em esperar pela sua vez de falar.

Pelo que pude observar, a professora não atribuía muita importância ao *feedback*, um dos aspetos que considere menos positivos, apesar de felicitar e elogiar muito os alunos quando fazem algo bem feito. Contudo, penso que isto não era o suficiente, isto porque era uma turma com graves problemas de autoestima, muitas dificuldades de aprendizagem e talvez se houvesse esse *feedback*, a relação entre todos fosse mais consistente e o ambiente mais positivo.

1.4.2 – Intervenção pedagógico-didática

Este foi um dos estágios, dadas as características da turma e da instituição em si, em que a observação foi, ainda mais, crucial para o conhecimento da turma e para o desenvolvimento de uma boa prática educativa. Só com uma observação muitíssimo atenta e particular é que fui conseguindo perceber e contornar certas atitudes por parte dos alunos. “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 2008:

57). De facto, a observação é muito importante, não só para mim enquanto futura professora, mas também para aqueles que já estão no terreno, como para a aprendizagem dos alunos.

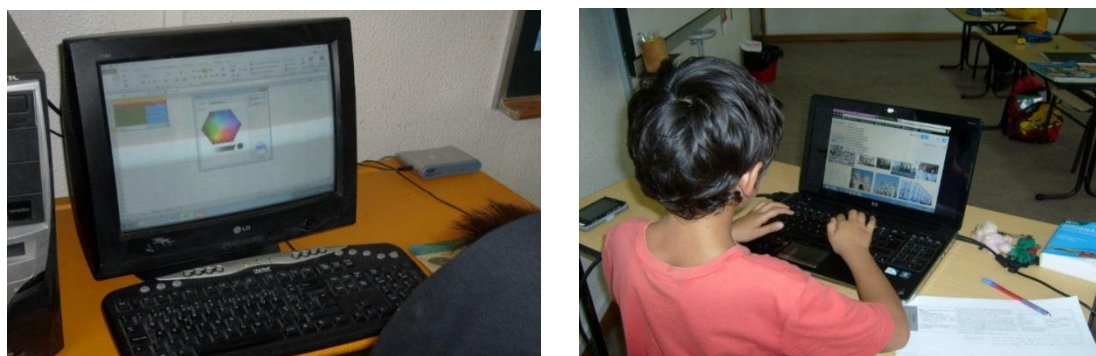
A professora cooperante foi muito recetiva ao facto de “fugirmos” um pouco às suas metodologias, afirmando que estamos em constante aprendizagem, mesmo quem já está efetivamente na prática, o que facilitou muito a nossa intervenção. Esta confiança e autonomia foram muito importantes para o desenrolar da nossa intervenção e para encarmos as dificuldades e complicações da turma como um desafio e mais um momento de muita aprendizagem.

Recorremos, à semelhança do estágio anterior, a diversos tipos de materiais: material didático, a um programa interativo (O Afonsinho), a jogos, vídeos, o que se verificou ser muito mais atrativo e estimulante para estes alunos, atividades prático-investigativas, contacto direto com as novas tecnologias, saídas ao exterior. Aos poucos, foram-se mostrando um pouco mais atentos, interessados e, uns mais depressa que outros, como era de esperar, foram alcançando alguns dos objetivos pretendidos. Dadas as características da turma foi-nos muito complicado diversificar estratégias, pois eram alunos que desmotivavam com muita facilidade, necessitavam de muito trabalho prático.

Uma das atividades que mais gostei de implementar e que, a meu ver, promoveu um maior empenho nos alunos e que alcançaram os objetivos pretendidos foi a atividade de início à abordagem dos diagramas de caule-e-folhas, no domínio da matemática. O facto de começar por fazer o exercício da cronometragem da respiração, onde o objetivo era saber quem aguentava mais tempo sem respirar, serviu para motivar os alunos para o desenrolar da atividade. Depois estiveram muito mais atentos e participativos para a construção da tabela, de forma a organizarmos os dados obtidos anteriormente e, posteriormente, passar para a construção do diagrama (gráfico), tudo em grande grupo e com a participação ativa dos alunos. Posto isto, conseguiram resolver sem dificuldades os exercícios do manual.

Outras atividades que também correram de forma muito positiva, e que me deu muito prazer em trabalhar com os alunos, foram as tarefas que envolveram a utilização do computador, nomeadamente o programa Word, Excel e o PowerPoint. Através destes programas os alunos construíram e copiaram textos, nomeadamente elaboraram uma notícia e fizeram um resumo acerca do sistema respiratório, individualmente e a pares; construíram tabelas e gráficos de barras, individualmente, tendo em conta o problema (trabalhado previamente) dos tipos de transporte que os alunos de uma turma utilizam para se deslocar para a escola; elaboraram um PowerPoint, posteriormente apresentado para a turma, relativamente a um trabalho de pesquisa sobre Santarém. Aqui era pedido que os alunos escolhessem algo característico da cidade, pesquisassem e organizassem a informação recolhida num PowerPoint.

Figura 7 e 8 – Os alunos realizando as suas tabelas, para posteriormente construírem o gráfico e procurando informações na internet, respetivamente.



A atividade de realizar um salame de chocolate também foi bastante produtiva e muito bem aceite pelos alunos. As alunas até copiaram a receita para uma folha para poderem fazer em casa para os pais e restante família. Um aspeto muito positivo, pois este tipo de atividades enaltece nestas crianças o sentimento de poderem ser prestáveis e capazes de fazer algo bem feito. Esta atividade deu para perceber que os alunos não estão habituados a fazer medições, mas mostraram como se elabora uma receita, as regras de segurança e de higiene que se devem ter. Todos os alunos participaram, mesmo os do 2.º ano, sendo que cada aluno tinha uma tarefa distinta; por exemplo, um pesou o açúcar, outro partiu o ovo, outros dois partiram as bolachas, etc...

As atividades em que tive mais dificuldades foram as que exigiam uma troca de diálogo entre mim e os alunos, uma vez que estes tinham muita dificuldade em se expressar, em falar sobre determinado assunto, em opinar sobre algo, fosse uma imagem ou um determinado tema. No entanto, e apesar das várias dificuldades, considerámos ser um aspeto fundamental trabalhar intencionalmente o domínio da oralidade, tanto ao nível da compreensão, como da expressão. Para tal, organizámos vários debates de ideias de acordo com alguns temas trabalhados; alguns diálogos sobre as vivências de cada aluno do grupo (sendo que estes era onde mais participavam e tinham algo a dizer); falar acerca de algumas imagens/expressões. Realizaram um pequeno teatro, formularam um questionário para uma possível ida de um convidado à escola para falar acerca do hábito de fumar, etc. O oral é de facto um dos domínios menos trabalhado nas escolas e com este estágio pudemos ter uma maior perceção da importância de este ser trabalhado, mas de uma forma clara, intencional e pensada. Tal como referem Silva, Viegas, Duarte, Veloso (2011),

o trabalho explícito sobre as realizações orais corresponde a um objetivo justificado, possível e desejável (...) um trabalho sistemático explicitamente direcionado para a exploração da dimensão oral da língua pode trazer melhorias a outros níveis do desenvolvimento de uma consciência explícita da língua (p.9).

1.4.3 – Avaliação e autoavaliação

Ao longo do meu percurso académico e das minhas experiências nas práticas dos vários contextos fui desenvolvendo novas competências, individuais e sociais, e aprimorando outras. Antes de mais, importa referir que por competência entende-se, tal como refere Philippe

Perrenoud (1995) *cit. in* Roldão (2008) “um saber em uso”, isto é, ter a capacidade de colocar, trazer/mobilizar para a prática, de forma adequada, os conhecimentos que temos adquiridos na teoria. “Existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação” (Roldão, 2008: 20).

A minha capacidade de comunicação melhorou bastante, senti-me muito mais segura e confiante das minhas capacidades e conhecimentos. Também ao nível da planificação fiz bastantes progressos, embora necessitasse, ainda, de descrever, com algum pormenor, as atividades. Também melhorei na competência avaliativa, principalmente ao nível da avaliação formativa, que é tão ou mais importante que a avaliação sumativa. Estava mais segura naquilo que tinha de colocar na coluna da avaliação, recorrendo a diferentes instrumentos, tais como, grelhas de observação e de verificação, escalas de classificação, registos informais, entre outros. Este foi um dos aspetos que, no início, era uma das minhas fragilidades e que neste estágio senti que melhorei bastante; senti uma maior certeza/confiança quando avaliava.

Para além da definição de avaliar é preciso estar-se segura da nossa ação. Verifiquei que, da avaliação da minha primeira semana deste estágio para as restantes, houve, de facto evolução e melhoria, sendo que consegui diversificar nos instrumentos de avaliação.

Uma vez mais não senti dificuldades em estar com o grande grupo. Contudo, à semelhança do que aconteceu no estágio de 1.º/2.º ano, também aqui senti a dificuldade de estar com dois anos de escolaridade num mesmo grupo.

Em termos relacionais não tive qualquer problema em integrar-me na turma, bem como na instituição, acima de tudo por ser um meio muito pequeno. Relativamente ao funcionamento do par de estágio não existiu qualquer problema, sendo que refletimos muito em conjunto e verificámos que crescemos muito de um estágio para o outro. Uma das maiores evidências deste crescimento foi a evolução das nossas planificações.

A competência reflexiva foi algo que fui adquirindo e melhorando, sendo que no início, como era de esperar, tive muitas dificuldades, mas com o passar do tempo fui conseguindo aprofundá-la, questionar-me e pensar sobre a minha ação. Contudo, é algo que nunca fica completo e está-se sempre a melhorar. Fui percebendo a importância de nos questionarmos e de pensar sobre a nossa prática, pois foi assim que cheguei ao fim e constatei que houve evolução e melhoria de estágio para estágio.

Do estágio anterior para este evolui ao nível das estratégias e consegui desprender-me mais do manual e pensar em diferentes estratégias, aproveitando e explorando os vários recursos que temos ao nosso dispor, como as brochuras para as várias áreas curriculares, sites educativos, programas interativos.

Houve alguma dificuldade em articular as áreas, apesar de sentir que melhorei bastante desde o primeiro estágio. Esta é, sem dúvida, uma questão que sinto ter de melhorar, pois é fundamental para melhorar a minha ação e a aprendizagem dos alunos.

Foram vários os momentos em que, pensando num mesmo conteúdo, consegui articular várias áreas curriculares e integrar as TIC. Um exemplo desta situação foi quando estava a trabalhar um texto do manual⁷, *Tempo de Inverno*, que aborda o tema do inverno e consegui integrar com o conteúdo das visitas de estudo, na área do Estudo do Meio. Para tal, após trabalhar o texto com os alunos, organizei uma visita de estudo virtual à Serra da Estrela. Os alunos começaram por fazer uma planificação escrita (onde esteve presente novamente a área da Língua Portuguesa), isto porque “qualquer visita de estudo implica um processo faseado de planeamento, implementação e avaliação. O planeamento deverá familiarizar os alunos com o local que vão visitar” (Reis *et al.*, 2009: 2). Primeiro registei no quadro o que os alunos já sabiam sobre este local, depois mostrei algumas imagens do local e, por fim, elaborei, em conjunto com os alunos, um esquema (planificação) do que é necessário para realizar uma visita de estudo, que deveria conter os seguintes pontos: Título (local da visita); Data; O que é preciso?; Regras de segurança; Itinerário; Número de participantes; Transporte; Custos. Depois disto foram para o computador e, recorrendo ao site <http://www.360portugal.com/>, puderam realizar uma visita virtual ao local.

Outra dificuldade que senti, e que tenho de melhorar, foi com o facto de ter, como referi anteriormente, dois anos letivos no mesmo grupo. Apesar de a maior parte do tempo, o grupo do 2.º ano ter estado com a professora cooperante, houve momentos em que estive com ambos e senti as dificuldades em fazer a gestão do tempo e das atividades em si. Coloquei-me várias vezes no lugar da professora e questionei-me sobre se seria capaz de gerir uma turma nesta situação, sendo que cada vez são situações mais usuais e para as quais tenho de estar preparada. Após o estágio e todo o percurso que realizei percebi que são situações difíceis, mas que não são impossíveis de trabalhar e desenvolver um bom trabalho com os alunos. Nestas situações será muito mais benéfico para os alunos se o professor conseguir pensar em atividades em que ambos os grupos estejam envolvidos. Como aspeto menos positivo é o facto de ser mais difícil para o professor dar um apoio mais individualizado aos alunos.

Relativamente às áreas de conteúdo, a Língua Portuguesa é, de facto, aquela em que me sinto mais à vontade, assim como o Estudo do Meio. Em relação à Matemática, nos 3.º e 4.º anos, estava um pouco reticente, com receio de não conseguir explicar os conceitos aos alunos, levando-os, para além da memorização, mas acima de tudo, à compreensão. Contudo, senti ter feito progressos ao nível da Matemática e dos conceitos que lhe são inerentes, sendo que o facto da disciplina de Didática ser dada em simultâneo com o estágio teve um papel muito importante na e para a minha ação.

⁷ Borges, I. & Pereira, C. (2013). *Português 3 – 3.º ano*. Porto: Areal Editores, p.76.

Este foi um estágio em que senti uma grande pressão devido ao comportamento dos alunos, aos vários momentos de desafio perante a figura do adulto, de alguns momentos de conflito entre alunos, alguns entre a professora cooperante e os alunos, principalmente com os de etnia cigana, a desmotivação perante a escola, a fraca assiduidade dos alunos. Foi difícil ultrapassar todas estas dificuldades, todos estes desafios; alguns foram bem superados, outros, que não dependiam exclusivamente de nós, não tanto. Apesar de todas as dificuldades e barreiras que encontrei foi muito importante esta experiência com uma realidade totalmente diferente da que alguma vez presenciei/convivi de perto.

1.5 – Percurso de aprendizagem profissional

A cada estágio por que passei fui crescendo, não só em termos profissionais, mas essencialmente pessoais, o meu percurso de aprendizagem profissional foi crescendo e amadurecendo.

Atribuo cada vez mais valor à formação por que passei, e espero continuar a passar, pois a formação não se esgota no final da licenciatura e/ou do mestrado. A formação é algo fundamental em qualquer área profissional, principalmente aquelas em que, tal como é o caso dos educadores/professores, lidam diariamente com pessoas, entre elas crianças. A formação é essencial, constitui uma mais-valia para quem dela usufrui e promove a qualificação do trabalho: “A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou saber-ser (...) pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa” (Garcia, 2005: 19). De facto, a formação traz, para além de qualificação, qualidade e, tal como refere Estrela (2008), “Todos estarão de acordo em reconhecer que o êxito ou o fracasso de um sistema educativo depende, em grande parte, da qualidade dos seus professores” (p.53) e que Campos (2003) complementa: “a habilitação dos professores para ensinar é um fator decisivo da aprendizagem dos alunos” (p.9).

O facto de contactar com profissionais que já estão na prática há muitos anos foi uma mais-valia, mesmo que nem sempre tivesse sido fácil. É certo que cada local de estágio foi diferente do outro, pois os grupos foram diferentes, assim como os adultos que os geriam. Porém, enquanto estagiária, mas também como futura educadora/professora, percebi que devemos olhar para além das primeiras evidências e saber trabalhar em equipa. Esta foi uma das principais aprendizagens que retirei do primeiro estágio. Isto porque a educadora cooperante tinha uma personalidade muito vincada, já estava no ramo há vários anos e tinha as suas ideias bem definidas. Inicialmente sentimos alguma dificuldade em introduzir possíveis alterações às rotinas estipuladas. Estas estavam muito bem definidas e instaladas, assim como as regras, não havendo a necessidade de estarem afixadas, nem de sofrerem alterações. Porém, só com o passar do tempo é que me fui apercebendo desse facto. As rotinas têm uma importância muito grande na vida das crianças, pois oferecem-lhes segurança e conforto. Foi a educadora que estipulou as rotinas. Contudo, foi visível que não foram pensadas apenas em prol do adulto. A rotina é educativa “porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos diferentes momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (ME/DEB, 1997: 40).

Hohman e Weikart (2007) definem as rotinas como pegadas num caminho, pois oferecem às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender, mas também aos adultos, sendo que são estes que fazem a organização do seu tempo com as crianças, de modo a oferecer-lhes experiências de uma aprendizagem ativa e motivadora.

Além disso, “quando a rotina é consistente, permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p.224).

Para além da situação supra citada, outra das grandes dificuldades neste primeiro estágio foi o aprender a trabalhar em equipa com o meu par de estágio, pois não estávamos habituadas uma à outra, não estávamos a conseguir comunicar e planificar em conjunto, nem apoiarmo-nos uma à outra. Porém, graças às aprendizagens que ambas realizámos, às reflexões que fomos fazendo, mantivemo-nos juntas e, ao longo dos três estágios, conseguimos trabalhar em equipa, melhorando estágio após estágio, reforçando a nossa relação. O facto de termos chegado a um equilíbrio permitiu evoluirmos ao nível da planificação, da implementação desta, da avaliação e serviu para ganharmos segurança em nós mesmas, e o trabalho com os alunos surtiu muito mais efeito.

As planificações foram um dos aspetos em que sinto que melhorei bastante, pois inicialmente tinha muitas dificuldades em pensar em diversas estratégias para motivar os alunos, para fazer um trabalho menos expositivo. A planificação deve ser algo útil para cada pessoa, o que importa é que haja intencionalidade e que a ação seja pensada.

Ao longo do tempo, fui-me apercebendo que as áreas em que me sinto mais confortável são o Estudo do Meio e o Português. Porém, tenho consciência de que todas são importantes e devem ser trabalhadas de forma interligada e com a mesma importância. As diferentes áreas de conteúdo devem ser vistas

de forma articulada, visto que a construção do saber se processo de forma integrada, e que há interrelações entre os diferentes conteúdos (...) as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades (ME/DEB, 1997: 48-49).

Foi o que tentei fazer à medida que planificava as atividades para alcançar os objetivos pretendidos com os nossos projetos.

Em termos relacionais, considero não ter tido dificuldades, uma vez que tive à-vontade em falar para o grupo de crianças, mesmo com os alunos mais velhos, ao contrário do que eu esperava inicialmente. Tentei, nos momentos oportunos, brincar com eles, consegui estabelecer contacto, logo desde os primeiros dias, e tentei colocar-me no lugar delas (empatia). Também com os adultos de todas as instituições, tentei manter sempre uma boa relação, conversar, partilhar ideias, ser educada e respeitadora. Nunca tive qualquer problema a esse nível, pois tinha a consciência de que estava ali como estagiária, para aprender, mostrar interesse e uma boa imagem.

A participação e integração das famílias na vida escolar dos seus educandos foi sempre uma das minhas preocupações ao longo dos estágios. Isto porque fui-me apercebendo da importância de envolver os pais/as famílias no processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, através da elaboração/participação em algumas atividades.

Ao longo deste meu percurso uma das competências de que mais se falou e que mais desenvolvi foi a competência reflexiva, em torno do que é afinal ser-se professor reflexivo. Segundo Alarcão (1996), a reflexão apresenta-se com uma dimensão formativa e pragmática, ou seja, aprofunda o nosso saber no que encerra de conhecimento e de capacidades e que traduz o nosso modo de agir. A autora refere ainda que “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p.175) e que a reflexão dá lugar à reestruturação da ação. A competência reflexiva desenvolve-se e deve ser continuamente melhorada, sendo que, para existir reflexão, é preciso que hajam saberes/conhecimentos.

Resumindo, e segundo Dewey (1991) *cit. in* Alarcão (1996), não se pode conhecer sem agir e não se pode agir sem conhecer.

O professor deve ser reflexivo sobre o conteúdo que ensina, contexto em que ensina, competências pedagógico-didáticas, legitimidade dos métodos que emprega, finalidades do ensino da sua disciplina, conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver, fatores que podem inibir a aprendizagem e o desenvolvimento destes, envolvimento no processo de avaliação, razão de ser professor e os papéis que assume perante a turma.

Foi através da reflexão que pude repensar a minha prática e formas de a melhorar. Qualquer profissional da área da educação deve ponderar a sua ação e perceber quais os seus pontos menos positivos, até que ponto os mesmos nos permitiram crescer e aprender, de forma a melhorá-los. Neste sentido, é preciso ter-se sempre presente que os processos de

formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. É efetivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo... Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal (Alarcão, 1996: 181).

Concluindo, as várias experiências por que passei, as observações que realizei, as pessoas com que contactei proporcionaram-me um amadurecimento e crescimento não só profissional, mas também pessoal. Observei e convivi, principalmente neste último estágio, com uma realidade completamente diferente da que estou habituada e da que pensava existir. Muitas vezes ouvimos falar das coisas, mas conviver de perto, presenciar determinadas situações, estabelecer diálogos com crianças que são, ainda hoje, extremamente postas de parte pela sociedade, é completamente diferente. Sinto-me, sem dúvida, uma pessoa melhor, mais atenta e desperta para certos aspetos. Tenho ainda mais certeza que não se deve julgar pelas aparências, ou pelo que se ouve; não se deve desistir sem tentar.

É de facto importante e dever de um professor que exerça uma boa prática: promover a aprendizagem de todos os alunos, respeitando o ritmo de aprendizagem e as características de cada um; despende de todo o nosso tempo para estar com o aluno, dar-lhe atenção, segurança e carinho, porque afinal estamos a lidar com crianças; até mesmo as crianças necessitam de espaço, tempo e um pouco de liberdade para explorarem e aprenderem sozinhas e com o outro.

1.6 – Percurso investigativo

O meu percurso investigativo foi um processo gradual, mas sobre o qual não tive muitas dificuldades na escolha da temática a investigar. Isto porque a área da Língua Portuguesa sempre me despertou muito interesse, mas também, pelo facto de ter presenciado determinadas situações que fizeram com que me questionasse e quisesse saber mais sobre os contributos/importância do ensino-aprendizagem da consciência fonológica para uma melhor aprendizagem da leitura, em alunos do 1.º CEB.

Mediante alguns dilemas/questões que foram surgindo ao longo dos estágios, não só ao nível do mestrado, mas também da licenciatura, percebi que a grande maioria tinha um ponto comum – a consciência fonológica e a abordagem à leitura e escrita em pré-escolar.

Esta temática surgiu essencialmente, e de uma forma mais evidente, no primeiro estágio do mestrado, em contexto de jardim de infância, mas sempre esteve presente ao longo dos estágios da Licenciatura. Isto porque fui-me apercebendo da pouca relevância atribuída ao trabalho sobre a consciência linguística, nomeadamente à consciência fonológica, e da dificuldade que os alunos sentem na aprendizagem da leitura e na perceção dos sons que compõe as palavras. Por exemplo, logo no pré-escolar considera-se muito importante que as crianças saibam escrever algumas palavras, quando muitas vezes não foi feito um trabalho de consciência da frase, da palavra, da sílaba, ou seja, sem terem consciência das características da língua.

Um dos aspetos que presenciei e me deixou a questionar foi quando percebi que uma das crianças de quatro anos não conseguia pronunciar o som [r]. Por exemplo, dizia “tês”, em vez de “três”. Então a educadora decidiu corrigi-lo de forma a ele dizer “terês”. Foi algo que me deixou a pensar: será que é a forma mais correta de levar a criança a aprender esse som? Do meu ponto de vista não foi o mais correto, pois se temos de ter cuidado em pronunciar as palavras corretamente ao pé das crianças, ao dizer “terês” estamos a pronunciar a palavra incorretamente, incitando a que a criança, mais tarde, diga dessa forma. Dias depois, assisti a crianças que pronunciavam a palavra “três” corretamente a dizer “terês”. Se a educadora é um modelo para as crianças, elas acabam por imitar o que a própria diz/faz. Foi aqui que percebi que queria saber mais sobre o assunto da consciência fonológica, percebendo o que poderia fazer para ajudar aquela e outras crianças.

A consciência fonológica é a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008: 48).

Uma das atividades que me alertou, ainda mais, para esta situação foi quando desenvolvi uma atividade de exploração das sílabas nas palavras e das rimas. A atividade foi realizada em grande grupo e consistia em, através de uma história, encontrar palavras que tinham algo em comum (sons) entre si e, posteriormente, eu dizia oralmente algumas sílabas e as crianças

tinham de adivinhar qual era a palavra. Aqui eu percebi que a maioria das crianças não tinha consciência da palavra, o que dificultava a consciência da sílaba e, ainda mais, a consciência de fonema.

Foi um tema que me despertou muita curiosidade e que quis aprofundar de uma forma mais específica e prolongada. Daí pensar em assumir este tema como fulcral e decisivo para a minha pesquisa.

Depois, contactando com crianças do 1.º CEB, olhando para os resultados das provas de aferição, fui tomando consciência das graves lacunas que existiam tanto ao nível da leitura, compreensão do oral, como do conhecimento explícito da língua, agora denominado de gramática. Foi aí que eu tive mesmo a certeza que tinha de trabalhar algum destes domínios de uma forma mais concreta.

A minha certeza, ainda sem saber bem como formular a questão, era que queria saber mais sobre a consciência fonológica e quais os seus contributos para a aprendizagem da leitura. Senti que era preciso trabalhar e saber trabalhar estas questões, o que muitas vezes não se verifica nas nossas escolas. Isto porque eu, enquanto aluna do 1.º ciclo, não tive oportunidade de desenvolver estas competências, pois o ensino era muito diferente, e talvez daí os resultados, as dificuldades que surgiam uns anos depois, não só a mim, mas a toda uma geração. Lembro-me de, no 1.º e 2.º ciclos, as professoras me dizerem que eu não sabia interpretar o que lia, que tinha uma leitura pouco fluente, situações que devem ser trabalhadas logo no 1.º ano de escolaridade. Esta situação já se passou há quase vinte anos, porém, e apesar de se terem verificado muitas evoluções e mudanças, estes problemas continuam, quando já não há razão para tal, pois cada vez há mais estudos que mostram os benefícios do desenvolvimento destas competências. A competência leitora dos alunos fica muitas vezes aquém das expectativas, pondo em causa todo o seu percurso escolar.

A minha questão foi passando por várias fases, sendo que foi um pouco difícil conseguir estruturá-la de forma a fazer sentido para o que eu pretendia investigar. Tive dificuldades em perceber se queria ir analisar a prática dos educadores/professores, de modo a perceber, de uma forma mais concreta, o trabalho que fazem nestes domínios, ou se partiria para o trabalho direto com os alunos, tomando consciência direta da influência do ensino-aprendizagem da consciência fonológica na aprendizagem da leitura.

Então cheguei à questão: “Como é que o ensino-aprendizagem da consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura em alunos do 1.º ciclo?”. Contudo, a questão não me satisfazia, ainda não tinha chegado ao ponto essencial, uma vez que eu queria era saber como trabalhar estas questões, a importância de as trabalhar com as crianças e os contributos que lhes trazia para a sua aprendizagem, nomeadamente na leitura. Pretendia, também, perceber não só, de uma forma mais concreta, as dificuldades dos alunos, ao nível da leitura e das competências de consciência fonológica, e perceber a relação, a influência da aprendizagem

da consciência fonológica com e na leitura, mas, acima de tudo, verificar como é que o professor pode desenvolver a sua prática, tendo em conta o trabalho intencional destes domínios.

Ao fim de algumas semanas consegui formular a questão, de forma a me fazer sentido: “Como trabalhar a consciência fonológica com alunos do 1.º CEB, de modo a facilitar a aprendizagem da leitura?”.

Quando fui para o estágio em 1.º ciclo, com uma turma de 1.º e 2.º anos, comecei por analisar a situação em que estavam e o tipo de trabalho que era feito pelo professor cooperante e iniciei a minha recolha de dados. Depois seguiu-se uma turma de 2.º e 3.º anos,

A pertinência deste tema prende-se com o facto de, tal como referem Teixeira & Rondoni (2009) “sendo a consciência fonológica uma área relativamente recente nos estudos linguísticos, ainda não se encontra profundamente divulgada e aplicada” (p16). Daí ser importante dar-lhe mais visibilidade e chamar a atenção para a importância de trabalhar estas questões.

Embora atualmente o conceito de competência tenha sido desvalorizado, por questões políticas, considero que se deve continuar a falar dele e por isso é parte integrante de todo o meu trabalho de investigação. Isto porque, se ensinar consiste em “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovam ativamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto” (Roldão, 2009: 15), então, não devemos deixar de falar e pensar em “competência”. Esta constitui, sem dúvida, uma das minhas grandes estratégias enquanto futura educadora/professora.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO: PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

2.1 - Introdução

Com a presente investigação pretende-se perceber, de uma forma mais concreta, as dificuldades dos alunos, ao nível da leitura e das competências de consciência fonológica, mas também compreender a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. Isto é, verificar como é que o professor pode desenvolver a sua prática, tendo em conta o trabalho intencional destes domínios.

2.2 – Enquadramento teórico

2.2.1 – A consciência fonológica: Uma competência linguística

Um conceito base do presente trabalho, e sobre o qual importa refletir, é o conceito de competência. Philippe Perrenoud (1996) define competência como “um saber em uso”. Roldão (2008) completa ao referir que o conceito se refere a um “saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prática – e não a conteúdos acumulados” (p.20). Adquirir uma competência implica também a capacidade de o indivíduo saber se ajustar e recorrer aos saberes, consoante a situação.

Sendo a consciência linguística, também ela, uma competência, importa perceber o que significa este conceito. Uma criança adquire consciência linguística quando é capaz de pensar sobre as propriedades da língua, que tem início, de uma forma muito simples, nas crianças em idade pré-escolar. Tal como refere Duarte (2008) a consciência linguística é “um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito” (p.18). Ao que Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) acrescentam que “as capacidades de consciência linguísticas evoluem depois (ao longo dos anos escolares) para um conhecimento metalinguístico mais explícito em que as crianças passam a ser capazes de controlar de forma consciente e deliberada as regras sintáticas das frases ou a estrutura fonológica das palavras” (p.48). Isto é, as crianças têm de estar conscientes das aprendizagens, serem possuidores de um conhecimento explícito para, posteriormente, conseguirem pôr tudo isso em prática de forma consciente e refletida, tornando-se, assim, numa competência.

A consciência fonológica é uma competência linguística, pois requer reflexão, mas também o saber colocar em prática as regras de funcionamento e uso da própria língua do indivíduo, no domínio fonológico. Quando as crianças aprendem a falar não possuem consciência de que “as palavras são formadas por sucessões de sons, pois só prestam atenção à significação do que estão a ouvir e do que pronunciam” (Ferraz; Pocinho; Fernandes, 2011: 2) e muito menos das regras e das variedades que a língua (neste caso a portuguesa) pode assumir. É necessário,

com a ajuda do educador/professor, torná-las, aos poucos, conscientes de que as palavras ditas oralmente constituem uma sequência de sons (fonemas), sendo que estes têm uma representação pelo código alfabético, através da escrita. Isto é, fazer com que se consciencializem da estrutura fonológica da língua.

Sim-Sim Ramos, Silva, Micaelo, Santos & Rodrigues (2006) afirmam que a consciência fonológica é uma habilidade metalinguística. Freitas, Alves & Costa (2007) vão mais longe referindo que a consciência fonológica remete para “a capacidade de identificar e manipular deliberadamente unidades fonológicas e exprime-se através de comportamentos metafonológicos (consciência explícita), em oposição ao precoce conhecimento fonológico funcional (consciência implícita)” (p.13).

Quando se fala em consciência fonológica fala-se da capacidade de “explicitamente identificar e manipular as unidades do oral (...) a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica” (Freitas; Alves; Costa, 2007: 9). Para Cavalheiro, Santos & Martinez (2010) e Ferraz, Pocinho & Fernandes (2011), consciência fonológica é um tipo de consciência linguística caracterizada pela capacidade que o indivíduo tem de perceber que a fala pode ser segmentada e que os seus segmentos (palavras, sílabas e fonemas) podem ser manipulados. Por sua vez, Correia (2010) e Lima & Colaço (2010) citando Capovilla & Capovilla (2000) defendem que “o conhecimento fonológico se refere tanto à tomada de consciência de que a fala pode ser segmentada, quanto à capacidade de manipular tais segmentais, desenvolvendo-se à medida que a própria criança se vai desenvolvendo” (p.246).

Autores como Lane (2007), Capovilla & Capovilla (2000) citando Blischak (1994), Júnior-Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini (2006), Sim-Sim *et al.* (2006) e Freitas, Alves & Costa (2007) defendem que a idade das crianças, o seu desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, o domínio da linguagem oral são fatores determinantes no desempenho dos alunos nas atividades de consciência fonológica e, conseqüentemente, na aprendizagem da mesma, sendo que a consciência fonémica⁸ é a que causa mais dificuldades. Daí a no pré-escolar iniciar-se pela aprendizagem da discriminação auditiva, passando, depois para a consciência da palavra, etc.. o que não se verifica na maioria das vezes, pois os educadores teimam em partir para o ensino da escrita, sem que as crianças tenham consciência dos outros fatores que antecem à escrita.

Com o surgimento do Plano Nacional do Ensino Português (PNEP)⁹, bem como, posteriormente, com o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB), houve uma mudança/renovação das práticas docentes. É então que “o treino da consciência fonológica

⁸ Também designada de consciência fonética.

⁹ “É um programa de formação para professores do 1º ciclo do Ensino Básico com uma forte coesão a nível nacional no que se refere ao seu formato programático - conteúdos e metodologia global de execução.” <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/34>

passa a ser entendido como uma metodologia essencial para a formação de uma proficiente expressão oral, para a promoção da decifração e compreensão leitoras” (Correia, 2010: 120).

Assim, o atual PPEB faz referência à importância da consciência fonológica nas aprendizagens das crianças. Segundo os autores:

o desenvolvimento da consciência fonológica é uma aprendizagem a privilegiar no início da escolaridade. O desenvolvimento da consciência fonológica a partir de atividades de identificação, de manipulação, de segmentação e de reconstrução dos sons da língua facilita a aprendizagem da leitura (p. 69).

Freitas & Santos (2009) adiantam que “a não explicitação dos conteúdos gramaticais de natureza fonológica em contexto letivo torna lacunar o tratamento da gramática” (p.17).

É inegável a importância do ensino-aprendizagem da consciência fonológica nas crianças, sendo vários os estudos/autores que o confirmam, no pré-escolar e ao longo de todo o 1.º ciclo, e o papel que esta tem na aprendizagem da leitura; entre eles: Sim-Sim (1998), Sim-Sim *et al.* (2006), Júnior-Bernardino, *et al.* (2006), Freitas, Alves & Costa (2007), Duarte (2008), Capellini, Sampaio, Fukuda, Marques de Oliveira, Fadini & Martins (2009), Correia (2010). Teixeira & Rondoni (2009) referem, ainda, que é necessário refletir sobre o caráter urgente de incentivar os professores à promoção de atividades de desenvolvimento fonológico em todas as crianças, devendo estas ter lugar ainda no ensino pré-primário e continuar ao longo do 1.º ano de escolaridade. O ensino-aprendizagem da consciência fonológica é de facto crucial para o sucesso das futuras aprendizagens, deve ter início logo no pré-escolar e prolongar-se pelos vários anos escolares que se seguem, não apenas até ao 1.º ano, deve ser continuado. O que deve diferenciar é o grau de dificuldade, que deve ir aumentando de complexidade, tal como referem Correia (2010) e Correia & Gonzalez (2012).

Ferraz, Pocinho & Fernandes (2011) alegam que, cada vez mais, a consciência fonológica é entendida como um pré-requisito fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo, também uma importante ferramenta para as crianças com dificuldades específicas da linguagem. Pocinho (2011) reforça que “o desenvolvimento de atividades de consciência fonológica ajuda o desenvolvimento da linguagem oral” (p.8).

Importa, por fim, referir que são vários os autores, entre eles, Silva (2004) e Lima & Colaço (2010), que defendem que a consciência fonológica, embora seja uma competência necessária não é suficiente para “o pleno entendimento conceptual do princípio alfabético” (Silva, 2004: 188).

2.2.1 – A Consciência fonológica e a consciência fonémica

Quando se fala de consciência fonológica não é o mesmo que falar de consciência fonémica. Isto porque, falar de fonologia, não é o mesmo que falar de fonémica. A fonologia corresponde ao “estudo das regras inconscientes que comandam a produção de sons da fala” (Adams *et al.*, 2006: 21), por sua vez, a fonémica “é o estudo da forma como os sons da fala são articulados, e a fónica é o sistema pelo qual os símbolos representam sons em um sistema

de escrita alfabético” (*ibidem*). Já no Dicionário Terminológico (DT)¹⁰ (2009) o termo “fonémica” aparece como sendo

a disciplina da linguística que estuda os sistemas sonoros das línguas. Da variedade de sons que o aparelho vocal humano pode produzir só um número relativamente pequeno é usado distintivamente em cada língua. Os sons estão organizados num sistema de contrastes, analisados em função de diferentes constituintes fonológicos, como, por exemplo, o fonema ou a sílaba.

Esta confusão que existe entre estes termos ocorre, também, entre os docentes e isso leva ao que se assiste nas nossas escolas, ou seja os professores trabalham as sílabas e julgam estar a trabalhar a consciência fonológica, não fazendo sequer referência à consciência fonémica.

Segundo Lane (2007) “phonological awareness is an umbrella term used to explain several levels of metalinguistic skill. The term is often – but incorrectly – used interchangeably with phonemic awareness. Phonemic awareness refers only to the most sophisticated level of phonological awareness” (p.2). Já Freitas, Alves & Costa (2007) defendem que a consciência fonológica está dividida em três tipos: a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica. Estes autores também fazem referência à consciência de palavra.

Das primeiras coisas que a criança deve aprender é a noção de fronteira de palavra, logo desde o pré-escolar. Depois, então, deve partir-se para as estruturas da palavra (sílabas e, posteriormente, fonemas). Tal como Sim-Sim *et al.* (2006) referem: “no processo de análise dos sons da fala, as palavras podem ser decompostas em unidades de diferentes dimensões – sílabas, unidades de ataque-rima, e fonemas cuja maior ou menor saliência influencia o processo de apreensão” (p.66). Na língua portuguesa utiliza-se o sistema de escrita alfabético e, para tal, é necessário levar a que os alunos entendam que as letras (grafemas) correspondem a sons (fonemas).

A **consciência de palavra** é definida como a capacidade de segmentar a linguagem oral em palavras. Freitas, Alves & Costa (2007) defendem que a consciência da palavra pode não estar completamente desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade, daí fazer todo o sentido trabalhar a identificação da unidade “palavra” em contexto letivo. Adams *et al.* (2006) referem, ainda, que “um verdadeiro reconhecimento da sintaxe e das regras que dão às frases sua clareza e coesão só poderá ser desenvolvido com o passar do tempo” (p.65).

Relativamente à **consciência silábica**, esta é definida como a capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma dada palavra. Adams *et al.* (2006), Sim-Sim *et al.* (2006), Freitas, Alves & Costa (2007), Freitas & Santos (2009) são alguns dos autores que afirmam que o desenvolvimento desta consciência deve preceder o da consciência fonémica. Isto porque, a aprendizagem das crianças deve ser feito dos conceitos mais simples para os mais complexos, analisar o maior para depois partir para as partes mais pequenas.

¹⁰ Consultado em <http://dt.dgjidc.min-edu.pt/>

É fundamental que esta consciência esteja bem presente nas crianças para que possam vir a desenvolver a consciência fonémica. Para Freitas & Santos (2009), a consciência silábica é a primeira reflexão sobre a fonologia.

Quanto à **consciência intrassilábica**, Freitas, Alves & Costa (2007) afirmam que, à semelhança do que acontece com a consciência fonémica, esta é de desenvolvimento mais lento, definindo a consciência intrassilábica como a capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba; Freitas e Santos (2009) referem que a sílaba é composta por Ataque e Rima, sendo que a Rima se subdivide em Núcleo e Coda. Afirmam ainda que “as tarefas que exigem a identificação de Ataque e Rima são mais simples do que aquelas que exigem a identificação de unidades menores da sílaba, como a Coda” (p.80).

No que diz respeito à **consciência fonémica**, a última a ser desenvolvida, esta corresponde à capacidade de “manipular explicitamente os sons da fala” (Freitas; Alves; Costa, 2007, p.12). Tal como o nome indica, fonémica, vem de fonema. Importa, antes de mais, perceber o que se entende por fonema. Fonema corresponde à “unidade mínima do sistema fonológico, que pode também designar-se como segmento. Dois sons que, substituídos um pelo outro no mesmo contexto, permitem distinguir significados, são fonemas de uma língua.” (DT, 2009). Os sons dividem-se em três grandes classes: as vogais, as semivogais e as consoantes.

A consciência fonémica é de facto a mais complexa, e como tal, aquela em que os alunos sentem mais dificuldades. Estudos como os de Sim-Sim (1998) e Veloso (2003) mostraram que as crianças possuem um fraco, ou quase inexistente, nível de consciência fonémica à entrada no 1.º CEB. Todavia não existe grande consenso relativamente à idade em que se considera que poderá existir consciência fonémica. Porém, para Ferraz, Pocinho & Fernandes (2011) a “consciência fonémica, por exigir um grau de abstração mais elevado, é uma habilidade que surge por volta dos 6/7 anos de idade” (p.5).

Segundo Freitas, Alves & Costa (2007), as consoantes são as mais complexas pelo facto de que, quanto ao modo de articulação (forma como o fluxo de ar atravessa as cavidades supraglotais), podem ser oclusivas, nasais, fricativas, laterais e vibrantes, quanto ao ponto de articulação (local da aproximação ou do toque dos órgãos na cavidade oral) podem ser bilabiais, labiodentais, dentais, alveolares, palatais, velares e uvulares. Ainda podem ser classificadas quanto à atividade das cordas vocais (vibração ou não das cordas vocais), podendo ser vozeadas ou não vozeadas. Adams *et al.* (2006) referem que “as crianças devem ser estimuladas repetidamente a explorar, comparar e contrastar o ponto e modo de articulação” (p.87). De referir que estes conceitos são apenas para conhecimento dos professores e não dos alunos. Estes apenas têm de perceber que existem estas diferenças e trabalhá-las com eles.

Freitas, Alves & Costa (2007) propõem uma ordem pela qual os sons (fonemas) devem ser trabalhados com as crianças, sendo que esta tem por base a facilidade de identificação dos mesmos. Assim, as palavras que constituem as tarefas de identificação de fonemas devem encontrar-se organizadas de acordo com a seguinte ordem: “fricativas vozeadas; fricativas não vozeadas; laterais; vibrantes; consoantes nasais; oclusivas vozeadas e oclusivas não vozeadas.” (p.27).

Como outros autores, Freitas & Santos (2009) propõem diversas tarefas para trabalhar a consciência fonémica com crianças. Afirmam que podem ser realizadas tarefas de identificação, segmentação e manipulação de sons, por ordem crescente de dificuldade. Este tipo de tarefas também pode ser realizado com as sílabas.

A consciência fonológica encontra-se intimamente ligada com o **princípio alfabético**. Adams *et al.* (2006) e Ferraz, Pocinho & Fernandes (2011) referem que a consciência fonológica é fundamental para compreender o princípio alfabético. Antes da compreensão deste princípio, contudo, é essencial que as crianças entendam que os sons associados às letras são os mesmos sons da fala. Freitas, Alves & Costa (2007) aprofundam, defendendo que “a escola deve trabalhar progressivamente os vários aspetos da oralidade, o que permitirá um tratamento mais adequado da complexidade inerente ao uso do código alfabético (...) não o reduzindo à sua expressão escrita” (p.28).

O professor deve levar os alunos a compreenderem que “a linguagem oral é ‘traduzida’ na escrita através do estabelecimento de correspondências entre os fonemas, unidades abstratas que representam os sons e os grafemas, símbolos gráficos convencionados para representar também os sons, mas em suporte impresso” (Lima & Colaço, 2010: 250). Ou seja, levá-los a compreenderem o princípio alfabético, pois através deste é que conseguirão tornar-se conscientes da natureza fonológica da linguagem, percebendo, também, que “não se fala como se escreve” (Correia, 2010: 121).

2.2.3 – A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura

Por detrás da aprendizagem da leitura está subjacente uma reflexão intencional, propositada sobre a linguagem na sua expressão falada: “A consciência de certas características da língua, nomeadamente a consciência fonológica, não sendo uma simples consequência do crescimento cognitivo ou linguístico da crianças, requer estimulações específicas e está profundamente relacionada com a aprendizagem da leitura e da escrita.” (Sim-Sim *et al.*, 2006: 65).

Tal como acontece com a consciência fonológica, também a leitura “é uma habilidade metalinguística, porém necessita do conhecimento sobre o uso da linguagem e suas características formais como a estrutura fonémica e sintática. Durante o ato da leitura, a criança deve associar a linguagem oral e a linguagem escrita” (Cavalheiro, Santos & Martinez,

2010: 1009). Lima & Colaço (2010) citando Valente & Martins (2004), complementam referindo que “ler é uma habilidade linguística, das mais complexas no âmbito da linguagem (...) o melhor caminho para aprender a ler é, pois, o entendimento dos fenómenos linguísticos que subjazem ao ato de ler” (p.247).

Mas, para que haja aprendizagem formal, neste caso no aluno, é necessário que haja alguém que ajude/facilite essa interiorização de conhecimentos, neste caso o professor. Então o que é ensinar a ler? Sim-Sim (2007) oferece-nos uma boa explicação para esta questão. “Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes” (p.5). Ao que Sim-Sim *et al.* (2006) acrescentam que para além da leitura ser uma competência que não se desenvolve espontaneamente, necessita de uma aprendizagem consciente, por parte do leitor, o que significa que cabe ao professor que essa transmissão seja bem pensada, intencional e formal, onde “o ensino da correspondência grafema-fonema” (p.141) é facilitador dessa aprendizagem inicial da leitura. Adams *et al.* (2006) acrescentam: “crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e leitura criativas” (p.17).

Ao contrário do que muito professores pensam e do que, ainda, se assiste em muitas escolas portuguesas, trabalhar a consciência fonológica e trabalhar a leitura num sistema de escrita como o Português não passa somente pelo trabalho da consciência silábica. Sim-Sim *et al.* (2006) referem que é essencial a realização de atividades de nível fonémico. Porém, é preciso ter ciente que a consciência fonológica, sendo essencial no processo de decisão, não é o único fator; o domínio da oralidade e o contacto com o escrito têm papéis igualmente importantes. Júnior-Bernardino *et al.* (2006) e Capellini *et al.* (2009) expõem, também, que:

a percepção dos sons durante a produção da linguagem oral influencia diretamente o desenvolvimento da escrita. (...) a consciência fonológica é uma competência fundamental para a formação de leitores proficientes no sistema alfabético (...) e só pode ser alcançado por meio de instrução explícita (p.372-373).

Para além disto, Sim-Sim *et al.* (2006), Júnior-Bernardino *et al.* (2006) e Freitas, Alves & Costa (2007) defendem que a ausência de competências discriminativas e manipulativas, relativas aos sons da fala, pode estar na origem de dificuldades na aquisição da leitura.

“A consciência fonológica exige a capacidade de distanciamento consciente dos enunciados verbais” (Sim-Sim *et al.*, 2006: 67). Cavalheiro, Santos & Martinez (2010) complementam referindo que

a consciência fonológica influencia o processo de aprendizagem da escrita e da leitura, sendo ela preditora de melhores resultados na aquisição da linguagem escrita (...) há uma relação de reciprocidade entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aquisição e desenvolvimento da leitura, pois alguns níveis de consciência fonológica interferem no aprendizado da leitura, enquanto que o domínio das habilidades de leitura e escrita possibilita a evolução da consciência fonémica (p.1010).

A escola, bem como o professor, têm, portanto, um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Para que os alunos tenham sucesso na aprendizagem da

leitura é essencial que desenvolvam o conhecimento explícito da língua, tal como afirma Duarte (2008). O conhecimento explícito é um conhecimento reflexivo e sistemático, acerca das regras e uso da língua materna do indivíduo. “Um estádio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito (...) é a chamada consciência linguística.” (Duarte, 2008: 18).

Para que os alunos sejam bons leitores é fundamental que gostem de ler e que conheçam e sejam conscientes das funções da leitura. É aqui, uma vez mais, que o professor tem um papel fundamental, ou seja, transmitir o gosto pela leitura aos seus alunos, levando-os, assim, a terem sucesso noutras aprendizagens. Isto porque segundo Rebelo (2001), Sim-Sim, *et al.* (2006) e Freitas, Alves & Costa (2007) a aquisição das competências de leitura e de escrita é condicionante essencial de toda a aprendizagem futura.

Lima & Colaço (2010) defendem, assim, que “para aprender a ler é necessário que a criança tenha uma competência mínima na capacidade de refletir sobre a oralidade; por outro lado, é o contacto com os símbolos gráficos que lhe irá facultar o acesso a níveis de consciência fonológica mais elaborados” (p.248). Duarte *et al.* (2002) complementam referindo que “é através da leitura que podemos levar o aluno a enriquecer-se pelo contacto com outras vivências e com outros mundos (...) esta competência é essencial para um bom desempenho na sua vida escolar e, posteriormente, para a sua inserção social e para a sua vida profissional. (...) Compete-nos a nós, professores, semear o gosto pela leitura e mostrar aos alunos tudo o que o acto de ler possibilita” (p. 46).

2.3 – Enquadramento metodológico: investigação-ação

A presente investigação caracteriza-se como uma investigação-ação e, como tal, “revela-se como uma metodologia que procura superar o habitual dualismo, teoria e prática, que separa os investigadores de investigados, a investigação da ação.” (Mesquita-Pires, 2010: 70 citando Noffke & Someck (2010)). São vários os autores que defendem que este tipo de investigação envolve três grandes dimensões: profissional, pessoal e política.

A dimensão profissional centra-se diretamente nas questões relacionadas com o desenvolvimento das práticas em contexto educativo e a valorização da profissão docente. (...) A dimensão pessoal destaca o papel dos atores envolvidos nas práticas de ensino-aprendizagem, sendo os alunos o principal centro de interesse. Os estudos, neste âmbito salientam as aspirações dos professores na compreensão das ações e do pensamento das crianças e a forma como elas interagem na sala de aula. (...) Na dimensão política incluem-se as linhas de investigação-ação que reconhecem que a aprendizagem da competência investigativa providencia não só significados para lidar com os problemas decorrentes da ação educativa mas também o sentido de agência, ao aproximar-se das questões da vida social (Mesquita-Pires, 2010: 69).

É sabido que a relação que existe entre a prática (ação) e a reflexão é de extrema importância e de inegável constatação. Daí que este tipo de metodologia seja das que mais se aproxima do meio educativo e seja apontada como uma das metodologias preferidas dos professores-investigadores.

Este tipo de metodologia envolve, tal como o nome indica, ação e investigação ao mesmo tempo:

A investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica. (...) O que melhor caracteriza e identifica a investigação-ação, é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, Vieira, 2009: 360-362), que podem surgir ao longo da prática.

Ao investigarmos a nossa própria prática estamos à procura de conseguir melhorá-la e transformá-la. Como tal, e tratando-se de uma investigação fundamentalmente qualitativa, tem como finalidade “melhor compreender o comportamento e experiência humanos. (Bogdan & Biklen, 1994: 70). Isto é, os investigadores qualitativos tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados desconstruindo-os.

Esta torna-se, portanto, a metodologia mais adequada para a presente investigação, pois: em primeiro lugar este estudo partiu de uma questão surgida no decorrer de um estágio (na minha prática); em segundo lugar, porque foi uma investigação em que a prática se associou à reflexão, não só da minha parte, mas também dos participantes; em terceiro lugar, porque a observação é um importante instrumento de recolha de dados e, por fim, porque um dos principais objetivos desta investigação era o de ser observadora participante, experienciando formas de planificar e trabalhar com os alunos o tema da consciência fonológica, observando e registando os resultados obtidos, não apenas em termos de produto final, mas sim de um processo.

Resumindo, porque “fazer investigação-ação implica planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas” (Coutinho et al., 2009: 363 citando Zuber-Skerrit (1996).

2.3.1 – Objetivos do estudo

O presente estudo tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento das nossas competências profissionais, ajudando-nos a perceber o trabalho que pode ser feito, com alunos do 1.º ciclo, acerca da consciência fonológica, e as implicações que este tem na aprendizagem da leitura. Como tal, foi formulada a seguinte questão: “Como trabalhar a consciência fonológica com alunos do 1.º CEB de modo a facilitar a aprendizagem da leitura?”.

Tal como refere Silva (2004), “no primeiro ciclo os níveis de insucesso escolar decorrem, sobretudo, de dificuldades de aprendizagem na leitura” (p.187), logo fez-nos todo o sentido saber mais sobre esta temática e, principalmente, conhecer e compreender como explorá-la, de modo a transformar esta perspetiva.

Esta investigação advém do facto de, tal como referem Adams *et al.* (2006), “sabendo que tantas crianças carecem de consciência fonológica e que ela é fundamental para aprender a ler e a produzir escrita alfabética, começamos a ver a importância de dar lugar à sua instrução” (p.21). Para além disso, nas “diretrizes dos Programas de Português para o 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo, é difícil compreender por que razão não se trabalha a consciência fonológica nestes anos de escolaridade.” (Correia & Gonzalez, 2012: 70). Como tal, com o presente estudo, pretendemos alcançar e dar resposta aos seguintes objetivos, que são, simultaneamente de investigação e de ação:

- perceber o trabalho que é feito e que se pode fazer ao longo do 1.º ciclo, ao nível da consciência fonológica;
- perceber que tipo de consciência fonológica possuem os alunos;
- demonstrar a importância do ensino-aprendizagem da consciência fonológica, bem como as suas repercussões na aprendizagem da leitura;
- melhorar a minha prática educativa e as experiências proporcionadas aos alunos;
- ajudar os alunos a melhorarem os seus níveis de leitura.

2.3.2 – Participantes do estudo

A presente investigação tem como sujeitos participantes, dos quais eu também faço parte integrante como observadora participante/docente estagiária, dois grandes grupos, constituintes de duas turmas distintas, provenientes de diferentes escolas: um grupo constituído por crianças do 1.º ano, nomeadamente:

Número de crianças	8
Idades	Entre os 6 e os 7 anos
Género	4 rapazes e 4 raparigas
Observações	Não existiam necessidades educativas especiais. Duas das alunas encontravam-se a repetir o 1.º ano.

E outro constituído por crianças do 2.º e 3.º anos, nomeadamente:

Número de crianças	8
Idades	Entre os 7 e os 14 anos
Género	5 rapazes e 3 raparigas
Observações	Não existiam necessidades educativas especiais. Uma aluna encontrava-se a repetir o 2.º ano. Do grupo do 3.º ano (cinco alunos) apenas um não era repetente.

A escolha destes grupos esteve relacionada com o facto de, no início, o meu objectivo era estudar apenas alunos de um 1.º ano, de forma a perceber quais os conhecimentos que os alunos possuíam acerca da consciência fonológica e que tipo de trabalho se podia desenvolver. Os outros anos escolares vieram por acréscimo, pois quis aprofundar a minha investigação, mas também por curiosidade de saber o que se passava nos outros anos de ensino, tendo em conta o que tinha experienciado com o primeiro grupo. Uma vez que a turma do terceiro semestre era composta por um grupo de 2.º ano e um de 3.º ano optei por recorrer a ambos. Isto levou, também, a ter um conhecimento mais abrangente acerca da minha questão de investigação.

Estes foram os grupos que integraram as turmas onde realizei os estágios do segundo e terceiro semestres, respetivamente. Foi com eles que trabalhei e pude desenvolver esta investigação, tendo por base as suas dificuldades e características. Isto porque era suposto que esta investigação emergisse da prática e que nela se desenvolvesse, de forma a promover aprendizagens em nós, enquanto futuras docentes.

2.3.3 – Instrumentos de recolha de dados

Para a concretização da presente investigação, mais concretamente para a recolha de dados, recorri à observação participante e à análise documental, nomeadamente: um questionário realizado aos professores titulares de cada turma (Anexos E e F), ao longo da semana de observação; diários de bordo e reflexões elaboradas ao longo do período de estágios mencionados anteriormente; planificações elaboradas por mim, com o apoio do meu par de estágio; jogos; fichas, entre elas, uma ficha diagnóstica (Anexo G), realizada no início

dos estágios, mais concretamente na segunda (no caso dos grupos de 2.º/3.º anos) e na quarta semana (no caso do grupo de 1.º ano), e uma ficha de avaliação (Anexo H) no final dos mesmos; registos fotográficos e uma grelha de observação da leitura de cada elemento dos grupos participantes, realizada na mesma semana da ficha diagnóstica.

Dado que se trata de uma investigação de carácter qualitativo, centrada na minha própria prática, a observação participante apresenta um especial papel neste estudo. Tal como referem Bogdan & Biklen (1994), “os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora (...) os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais” (p. 68).

Segundo Estrela (2008), “fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado (...) o observador-participante deverá desempenhar um papel bem definido, na organização social que observa” (p.31-32). Através desta técnica o investigador pretende compreender ao máximo o meio que vai estudar, bem como criar uma relação de interação entre o observador e o observado.

Na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Ele integra o meio a investigar, “veste” o papel de ator social podendo assim ter acesso às perspetivas de outros seres humanos ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles. Assim, a participação tem por objetivo recolher dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/vivências das pessoas que nele vivem.¹¹

¹¹ Retirado de <http://fatimaleitao700984.blogspot.pt/2008/06/9-o-papel-do-investigador-observao.html>.

2.4 – Apresentação dos questionários realizados aos professores cooperantes

Como foi referido anteriormente, uma das formas de recolha de dados utilizada para a realização da presente investigação diz respeito aos questionários¹² realizados aos professores cooperantes das duas turmas que integraram a presente investigação. Estes surgem pela necessidade que senti de uma ter uma noção das suas ideias relativamente ao tema e para, posteriormente, comparar com os resultados das fichas diagnósticas. O facto de serem questionários não se torna tão “maçador” para quem preenche e também são de fácil análise. Para além disso, as informações que pretendia recolher com os mesmos são dados diretos e que não necessitam de ser dados, por exemplo, através de uma entrevista.

A construção destes questionários foi de minha autoria, tendo por base as ideias defendidas por Freitas, Alves & Costa (2007). Estes contêm uma parte mais pessoal, sem referenciar nomes ou qualquer outro dado que possa servir como identificação dos entrevistados, e uma parte acerca do trabalho feito em sala de aula dentro do âmbito da consciência fonológica.

Ambos os professores cooperantes, analisando a parte pessoal, encontram-se na casa dos trinta anos e têm mais do que dez anos de serviço, o que indica já possuírem alguma experiência no meio. No que diz respeito à parte da consciência fonológica, ambos afirmam trabalhar a consciência fonológica semanalmente: realizam com os alunos exercícios de contagem de sílabas e de palavras na frase; um dos professores faz referência às onomatopeias e aos fonemas; ambos referem que a aprendizagem da consciência fonológica deve ser feita essencialmente no 1.º ano e um pouco no 2.º; afirmam, também, que a totalidade dos seus alunos identifica e conta as palavras na frase, rimas, o som final e inicial da palavra e que juntam sons para formar palavras. Os restantes aspetos indicam que são apenas conseguidos por alguns alunos. Nenhum professor assinalou a coluna de “Nenhuns”, referindo-se às aprendizagens dos alunos dos conteúdos em questão.

Pode-se concluir, à partida, tendo em conta os presentes dados, as observações que realizei e as realidades com que contactei, que os professores têm consciência de que é importante trabalhar as questões da consciência fonológica nos alunos, mas que na prática não planificam intencionalmente atividades que desenvolvam estas competências; talvez por desconhecimento do tipo de atividades que podem realizar e também que a consciência fonológica não implica apenas a divisão silábica.

¹² Anexos E e F.

2.5 – Apresentação das intervenções

Antes de partir para a planificação das intervenções foi necessário analisar os resultados obtidos nas fichas diagnósticas (Anexo I) e observar como estava a leitura de cada aluno, registando numa grelha de observação (Anexo J). Em termos da leitura, desde o grupo do 1.º ano até ao grupo de 3.º ano, as dificuldades eram bastante evidentes: não respeitavam a pontuação, no geral a leitura era muito pausada, sem entoação, sem ritmo e sem compreensão do que estavam a ler. Com as fichas diagnósticas ficou claro que os alunos tinham bastantes dificuldades ao nível da consciência da palavra, principalmente em termos orais. Os alunos não consideravam como sendo palavra tudo o que eram determinantes e preposições. Nos dois primeiros exercícios, relativos à consciência de palavra, apenas dois participantes, da totalidade da amostra, conseguiram resolver a totalidade dos exercícios, sendo que estes dois alunos pertenciam ao grupo do 3.º ano. O mesmo sucedeu com a questão onde lhes era pedido que indicassem algumas palavras que rimassem com a palavra pedida. Não esperava estes resultados, pois a experiência que tive em contexto de jardim de infância fazia-me prever o contrário, pois foi recorrente o trabalho com as rimas, sendo algo que as crianças sabiam muito bem.

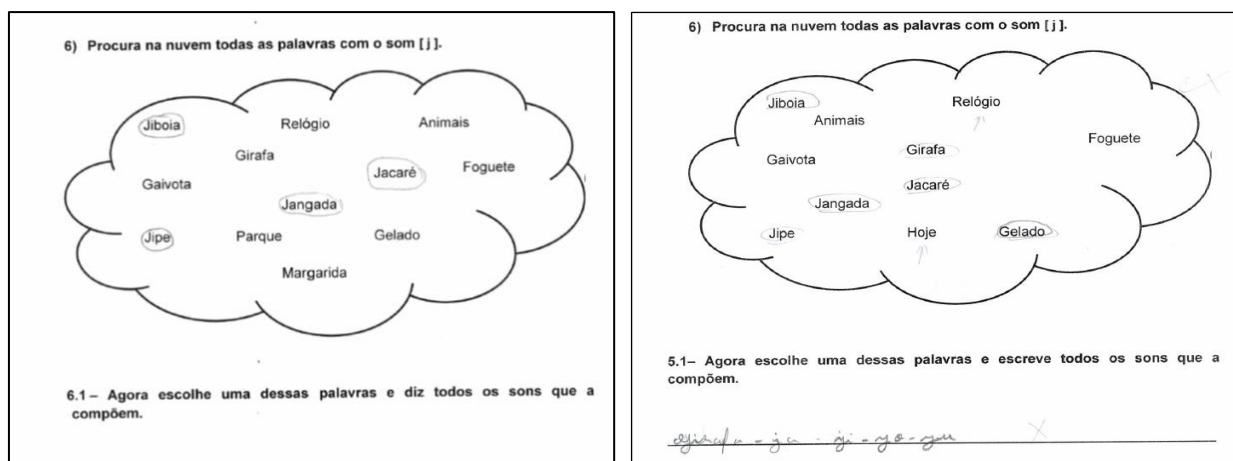
Fig. 9 e 10 – Exemplos das fichas diagnósticas, relativamente à consciência da palavra, dos grupos de 2.º e 3.º anos, respetivamente, onde é visível que nenhum dos participantes acertou, nem identificaram rimas.

<p>2) Lê as frases que se seguem e pinta os <input type="radio"/> de acordo com o número de palavras que elas têm.</p> <p>Frase 1: A Rita tem umas botas novas. <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Frase 2: No outono os dias ficam mais curtos. <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>3) Escreve duas palavras que rimem com <u>cachecol</u>.</p> <p>?</p>	<p>2) Lê as frases que se seguem e pinta os <input type="radio"/> de acordo com o número de palavras que elas têm.</p> <p>Frase 1: A Rita tem umas botas novas. <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Frase 2: No outono os dias ficam mais curtos. <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>3) Escreve duas palavras que rimem com <u>cachecol</u>.</p> <p>chegar chover e árvores</p>
---	--

Os exercícios relativos à consciência silábica foram aqueles onde os alunos mais acertaram e que menos dúvidas suscitaram. O grupo do 1.º ano acertou todo o exercício; do grupo do 2.º e 3.º anos, cinco alunos acertaram todo o exercício e três erraram apenas uma palavra (dois erraram a palavra *chover* e um a palavra *árvores*).

Outro aspeto que se atestou com a análise da ficha diagnóstica foi que a grande maioria, quase a totalidade da amostra, fez muita confusão entre sílabas e sons, contando sílabas onde eram pedidos sons, mostrando desconhecimento deste termo. Não houve nenhum participante que acertasse a totalidade dos exercícios referente à consciência fonémica. Do grupo de 1.º ano nenhum conseguiu fazer a divisão da palavra por sons e do grupo de 2.º/3.º anos apenas dois alunos conseguiram; outra evidência deste desconhecimento foi o facto de associarem o som apenas à primeira letra das palavras e onde a grafia é a mesma, como aconteceu no exercício da nuvem, onde lhes era pedido que procurassem palavras com o som [j].

Fig. 11 e 12 – Exemplos das fichas diagnósticas, relativamente à consciência fonológica, dos grupos de 1.º e 3.º anos, respectivamente.



Fiquei deveras surpreendida com o baixo nível de consciência fonológica do grupo de 2.º e, principalmente, de 3.º ano. Isto porque era suposto já terem adquiridos, pelo menos, alguns destes conceitos. Talvez esta situação seja um reflexo de a grande maioria da turma não ter frequentado o ensino pré-escolar; o facto de estar numa zona onde o contexto social é muito vincado, em termos étnicos, e carenciado; a fama que os alunos/escola têm e de onde os professores “fogem”; o professor que os acompanha nunca ter sido o mesmo; podem ser várias as causas, mas não deixa de ser uma situação preocupante.

Estes resultados vieram colocar um pouco em causa o que os professores referiram nos seus questionários, nomeadamente no que diz respeito ao trabalho semanal da consciência fonológica e ao facto de ambos referirem que todos os alunos sabem identificar e contar as palavras na frase; identificam rimas e que alguns identificam fonemas. Porém, estes resultados vêm confirmar o que foi dito nos estudos de Sim-Sim (1998) e Veloso (2003), isto é, que as crianças possuem um fraco, ou quase inexistente, nível de consciência fonémica à entrada no 1.º CEB.

Perante a confirmação das dificuldades sentidas pela grande generalidade dos alunos na realização da ficha diagnóstica e tendo em conta os objetivos estipulados para a presente investigação, bem como de acordo com as leituras realizadas, desenvolvi um conjunto de atividades para trabalhar a consciência fonológica dos alunos. Estas atividades foram pensadas e construídas tendo por base as sugestões de Freitas, Alves & Costa (2007), bem como de Freitas & Santos (2009).

As atividades seguem uma estrutura em que o nível de complexidade vai aumentando, sendo que começam por trabalhar a discriminação auditiva (estas apenas para o grupo do 1.º ano); depois trabalha-se a consciência fonológica, em três domínios: consciência da palavra, consciência silábica e consciência fonémica. Isto porque, tal como referem Sim-Sim *et al.* (2006), “o nível de desenvolvimento da consciência fonológica encontra-se diretamente relacionado com a capacidade metacognitiva envolvida na realização das diferentes tarefas.

Existe assim uma agradação no nível de complexidade de análise nas tarefas de reconstrução, segmentação, identificação e manipulação fonológica” (p. 70).

De salientar que as atividades foram realizadas ao longo das dez semanas de estágio, à exceção da primeira semana que se destinava apenas à observação dos grupos, sendo que geralmente eram realizadas duas/três vezes por semana, dependendo também da planificação dos docentes titulares. No entanto, devido à planificação do professor titular do grupo de 1.º ano e às atividades programadas no PAA da escola, não foi possível começar logo a trabalhar com o grupo. Acabei por ter de fazer um trabalho mais intenso, uma vez que as semanas disponíveis tinham encurtado, ou seja, planificar as atividades para seis semanas, quando inicialmente seriam para nove semanas.

No que diz respeito à distribuição dos alunos no desenrolar das intervenções, no caso do grupo de 1.º ano, uma vez que estava inserido numa turma com outro ano de ensino que não fazia parte do presente estudo, sempre que necessitava de fazer uma atividade com os participante deslocávamo-nos para uma outra sala (porque as instalações e o professor titular assim o permitiram), também para poder trabalhar melhor e de uma forma mais individualizada com os mesmos. Com a outra turma tentava, sempre que possível, trabalhar com ambos os grupos; quando não era possível estava alternadamente com cada grupo, mas no mesmo espaço (sala).

Seguidamente apresentam-se, então, as atividades desenvolvidas, de acordo com a ordem pela qual foram realizadas, bem como os objetivos que se esperava que os alunos alcançassem. De referir que, ao longo dos períodos de estágio, fui tendo o cuidado de trabalhar sempre a correspondência entre fonema e grafema, ao longo dos textos trabalhados com os alunos, bem como as rimas.

Tabela 1 – Registo das atividades desenvolvidas com os grupos participantes do estudo (1.º; 2.º e 3.º anos).

Objetivos	Atividade	Grupo(s)	Data(s)
<p>- Desenvolver as capacidades de (i) ouvir e discriminar sons onomatopéicos e/ou circundantes (ii) identificar semelhanças e diferenças entre os sons [s] e [z], com base na observação e experimentação do vozeamento.</p>	<p>Começou-se por pedir aos alunos que fechassem os olhos e ouvissem, com muita atenção, os sons que este vai colocar, sendo que devem identificá-los (mar, chuva, trovoadas, vento, pássaros a cantar). Seguidamente, fixaram-se algumas imagens no quadro (cobra e abelha, vaca, tambor, bomba) e produziu-se os respetivos sons. Por exemplo no caso da imagem da cobra produziu-se o som [s] (alongando-o, [ssssss]) associado a um gesto (imita o serpentear da cobra). As crianças imitaram o professor (repetem o som e o gesto, em simultâneo) e identificaram a figura correspondente à onomatopeia.</p> <p>No final pediu-se aos alunos que produzissem apenas o som [s] e [z], de forma intercalada, explicando as diferenças que existem.</p>	<p>Aplicada aos grupos de 1.º e 2.º anos</p>	<p>6.ª Semana (com o 1.º ano) 3.ª Semana (com o 2.º ano)</p>
<p>- Desenvolver a capacidade de identificar semelhanças e diferenças entre sons, com base na observação do modo de articulação (oclusivo, fricativo e nasal).</p>	<p>Apresentaram-se duas imagens às crianças (tambor e gato assanhado) e estas deviam dizer qual o som que associavam a cada figura: [pppp] e [ffff]. Levou-se a que as crianças observassem a articulação de cada som, sendo que se pediu que colocassem uma mão à frente da boca e comesçassem por dizer o som [p], exemplificando. <i>Como é que nós fazemos este som? Primeiro, fechamos a boca e depois abrimos, para deixar o ar sair. Então chamamos ao som [p] explosivo.</i> Repetiu-se os procedimentos para o som [f]. <i>O ar sai de repente, como em [p], ou sai mais devagarinho? Então vamos chamar ao [f] som soprado.</i> Apresentou-se outro par de imagens onomatopéicas (bomba e ventoinha). Os alunos identificaram os sons respetivos ([b]/[v]) e repetiram o exercício de identificação das diferenças de articulação entre ambos; depois distribuíram-nos pelas famílias de sons explosivos e de sons soprados. Seguidamente realizou-se um pequeno jogo, onde o professor fez um som e os alunos repetiram da mesma forma e novamente com a mão em frente à boca, exemplificando. Depois referiu-se que se o ar saísse muito depressa, como em [p], tinham de gritar <i>explosivo</i>; Se o ar saísse mais devagar, como em [f] diziam baixinho <i>soprado</i>. A sequência de sons usada será: [f, b, v, t, d, s, p, g, z, j, ʒ].</p> <p>Por fim, levou-se os alunos a produzirem alguns sons em que o ar saía pelo nariz, pedindo que encostassem a mão o mais perto do nariz e da boca. Disseram o som [p] várias vezes e depois o som [m] várias vezes; <i>O que aconteceu de diferente? Será que este ar saiu da nossa boca?</i> Por fim, tentaram descobrir outros sons em que o ar também saía pelo nariz.</p>	<p>Aplicada ao grupo de 1.º ano</p>	<p>7.ª Semana</p>
<p>- Desenvolver a capacidade de manipular isoladamente as palavras que constituem as frases.</p>	<p>Apresentou-se uma imagem que representava um indivíduo a praticar uma determinada ação (por exemplo, uma menina a beber água). Depois explicou-se: <i>Vamos fazer um jogo, onde temos de fazer uma frase para esta imagem com um número específico de palavras. Podemos explicar o que está a acontecer nesta imagem usando apenas quatro palavras. Vamos fazer de conta que cada um destes retângulos é uma palavra</i> (fixou-se os retângulos no quadro, ao lado da imagem, alinhados da esquerda para a direita). Os alunos tentaram 'preencher' os retângulos, descrevendo a imagem com quatro palavras (ex. <i>A menina bebe água</i>). De seguida, acrescentou-se um retângulo à direita dos restantes; os alunos bateram palmas por cada retângulo contando o número de bocadinhos/palavras que a frase passou a ter (cinco). Os alunos repetiram a frase e acrescentaram uma palavra, para 'preencher' o último retângulo. Posteriormente, tirou-se o primeiro retângulo: os alunos repetiram a frase, sem a palavra inicial. O exercício continuou, com recurso a outras imagens. Treinou-se também a omissão de palavras no interior da frase.</p>	<p>Aplicada a todos os grupos (Ver Anexo D – fig. 3 e 4)</p>	<p>7.ª Semana (com o 1.º ano) 4.ª Semana (com os 2.º/3.º anos)</p>
<p>- Desenvolver a capacidade de distinguir entre (i) palavras curtas e longas, com base no número de sílabas (ii) a forma e o significado das palavras.</p>	<p>Começou-se por colocar uma canção de João Lóio – “Uma Joaninha”. Depois de ouvirem a canção, as crianças desenham a joaninha e o céu. Cada criança tinha vários círculos de cartão para que fizessem a divisão silábica das palavras, relativas aos desenhos, colando (junto ao respetivo desenho) um círculo por cada sílaba da palavra. De seguida analisou-se o número de círculos que cada criança colocou e discutiram-se os resultados, verificando qual é a palavra maior e a mais curta. Relacionou-se com o tamanho das coisas – coisas pequenas com nomes grandes e vice-versa. Posteriormente, ilustraram esta relação com outros pares de palavras, por exemplo: caracol/cão; boi/formiga; mar/mosquito, fazendo a respetiva divisão silábica. Posteriormente, passou-se para a construção de um painel temático ilustrado, de acordo com o</p>	<p>Aplicada ao grupo de 1.º ano (Ver Anexo K – fig. 13, 14, 15 e 16)</p>	<p>8.ª Semana</p>

	que se esteve a trabalhar, isto é, formaram-se dois conjuntos de pares de palavras: palavras grandes/coisas pequenas; palavras pequenas/coisas grandes. Cada criança selecionou uma palavra e desenhou o objeto respetivo, representando em baixo o número de círculos correspondentes ao número de sílabas e o algarismo.		
- Desenvolver a capacidade de dividir as palavras em sílabas.	Realização da ficha de trabalho 1 (Anexo L), onde se pretende que os alunos identifiquem o que são palavras e sílabas, e percebam o que já sabem acerca do som [z], já trabalhado.	Aplicada ao grupo de 1.º ano	8.ª Semana
- Desenvolver as capacidades de (i) isolar um determinado som na palavra e identificar a sílaba onde esse som se insere (ii) identificar mentalmente o som inicial de cada palavra e de distinguir palavras com base na observação do som inicial.	Antes de partir para a realização do jogo, os alunos realizaram a ficha de trabalho 2 (Anexo M), onde se introduziu o treino da competência fonémica, através do trabalho com o som [s]. No final as resoluções foram discutidas em grande grupo. Posteriormente, realizou-se o Jogo do Intruso. Aqui, o professor selecionou um som, por exemplo [m], depois projetou uma sequência de três imagens (exemplo: mala, bola, mola), pedindo que os alunos as observassem e identificassem aquela que não pertencia ao conjunto (exemplo: bola). Primeiro em grupo, depois individualmente.	Aplicada a todos os grupos	9.ª Semana (com o 1.º ano) 5ª Semana (com os 2.º/3.º anos)
(Os mesmos da atividade anterior)	A ficha de trabalho 3 (Anexo N) surge como continuação do trabalho elaborado na ficha de trabalho 1 e 2, sendo que esta se centrou nos sons das oclusivas. Após a resolução da ficha e a sua discussão passou-se, novamente, para o Jogo do Intruso, agora com imagens onde estavam incluídos estes sons ([p], [b], [t], [d], [c]).	Aplicada aos grupos de 1.º e 2.º anos	9.ª Semana (com o 1.º ano) 5ª Semana (com o 2.º ano)
- Desenvolver a capacidade de formar palavras, mediante a adição de sons nas posições inicial e final da palavra.	A presente atividade dividiu-se em duas etapas: Etapa 1 - Criar palavras por adição de um som inicial; Etapa 2 – Criar palavras por adição de um som final. Na etapa 1 o professor escolheu uma palavra dissilábica (numa primeira fase, com estrutura silábica simples do tipo CVCV), como por exemplo: sapo e produziu a mesma em voz alta, omitindo o primeiro som, ficando: <i>apo</i> . Oralmente, os alunos identificaram e contaram as sílabas da pseudo-palavra (a-po 2 sílabas) e um deles deslocou-se ao quadro, fixando um círculo de cartolina por cada sílaba identificada. De seguida, explicou-se que, se juntarmos um som ao início da primeira sílaba, era possível formar uma nova palavra, perguntando aos alunos se sabiam um exemplo. Escolhido o som, fixou-se um triângulo de cartolina, sendo que um triângulo corresponde a um som, no limite esquerdo do primeiro círculo. Assim, pretendia-se que os alunos adquirissem a consciência de que a mudança de <i>apo</i> para <i>sapo</i> (ou <i>tapo</i> ou <i>rapo</i> , por exemplo) decorreu do facto de se ter acrescentado um elemento à posição inicial da palavra. Repetiu-se os procedimentos para outras palavras (ex. -oca /foca, toca). Na etapa 2 repetiu-se o procedimento anterior, mas omitindo o som final da palavra. Agora os triângulos foram colocados na extremidade direita do segundo círculo. Continuar com outras palavras, por exemplo vac – vaca.	Aplicada ao grupo de 1.º ano (Ver Anexo O – Fig.17, 18 e 19)	9.ª Semana
- Desenvolver a capacidade de substituir o som inicial da palavra, de forma a criar novas palavras.	Apresentou-se duas imagens ao grupo (fixando-as no quadro): um gato assanhado e uma faca; os alunos identificaram o som produzido pelo gato [ffffff] e disseram a palavra <i>faca</i> em voz alta; da imagem do gato só interessava o som que ele fazia. Os alunos tentaram explicar o que aquelas duas imagens tinham em comum. O professor teve de orientar o diálogo no sentido de se chegar à conclusão que a palavra começava com o som do gato zangado ([ff]). Numa segunda fase, o professor, à frente das figuras da faca e do gato, fixou três imagens (ventoinha, cobra e leão). As crianças começaram por identificar e imitar o som produzido pelo primeiro objeto apresentado: o som [v] da ventoinha. Depois, concentraram-se na palavra <i>faca</i> e em substituir o som [f] pelo som [v], formando a palavra <i>vaca</i> . O procedimento repetiu-se para as outras duas imagens; os alunos tinham de perceber que ao substituir [f] pelo som da cobra formavam	Aplicada ao grupo de 1.º ano (Ver Anexo P – Fig. 20 e 21)	10.ª Semana

	uma nova palavra (saca), mas que tal não era possível com o som do leão (raca).		
- Desenvolver a capacidade de (i) identificar os sons da palavra (ii) segmentar as palavras nos sons que as constituem.	Esta atividade realizou-se em jeito de jogo. Para tal, o professor formou quatro equipas: Equipa A: primeiro som; Equipa B: segundo som; Equipa C: terceiro som; Equipa D: quarto som. Cada equipa formou uma fila; as quatro filas organizaram-se da esquerda para a direita, começando pela equipa A até à D. O professor produziu uma palavra dissilábica (CVCV), por exemplo vaso; a equipa A tinha de repetir apenas o som inicial, [v], a equipa B, o segundo som, [a], a equipa C, o terceiro som, [z], e a equipa D, o último som, [u]. Cada grupo recebeu um triângulo de cartão por cada vez em que acerta no som. Ganhou a equipa que conseguiu arrecadar o maior número de triângulos.	Aplicada a todos os grupos	10.^a Semana (com o 1. ^o ano) 9.^a Semana (com os 2. ^o /3. ^o anos)
- Desenvolver a capacidade de dividir as frases em palavras.	Começou-se por questionar os alunos acerca do que é uma palavra. Depois de registar as suas respostas, entregou-se uma tira de papel, por cada aluno, com uma frase escrita. Cada um tinha de recortar a frase que lhe calhou, de forma a dividi-la por palavras. Posteriormente, cada aluno dirigiu-se ao quadro e colou a sua frase, devidamente dividida, indicando o número de palavras à frente. No final de todos terem colocado as suas frases discutiu-se e analisou-se os resultados.	Aplicada aos grupos de 2. ^o e 3. ^o anos (Ver Anexo Q – Fig. 22, 23 e 24).	3.^a Semana
- Identificar sílabas com formatos mais complexos (CVC; CCV).	Esta atividade abordou mais a questão da sílaba (mas de uma forma mais intrassilábica), através da sílaba par . Entregou-se a cada aluno uma lista de palavras e pediu-se que os alunos encontrassem a sílaba par nesse conjunto. Vencia quem descobria as palavras mais rapidamente. Na lista (Anexo R) existiam alguns elementos distrativos propositadamente. Após os alunos resolverem o exercício, discutiu-se com eles os resultados, aproveitando para introduzir o conceito de som, tentando perceber o que os alunos já sabiam.	Aplicada ao grupo de 3. ^o ano	6.^a Semana
- Desenvolver a capacidades de (i) isolar um determinado som na palavra (ii) identificar a sílaba onde esse som se insere.	A presente atividade pretendia iniciar o trabalho com os sons. Começou-se por mostrar aos alunos uma sequência de aprendizagem, recorrendo à Escola Virtual. À medida que se ia visualizando, foi-se discutindo. Depois colocou-se algumas palavras no quadro, uma para cada aluno, pedindo que cada um identificasse a sílaba, e posteriormente o som em concreto, onde estava o som pedido. As palavras eram: casa; sapato; viola; ventania; casaco; ratoeira; macaco; romã. Os sons pedidos eram [s]; [z]; [v]; [a]; [e]; [u]. Estes eram sons dos tipos fricativos e oclusivos, vibrante, nasal e vogais orais e nasais. No final discutiu-se os resultados, no sentido de levar os alunos a perceberem que uma mesma letra pode assumir diferentes sons.	Aplicada aos grupos de 2. ^o /3. ^o anos	7.^a Semana
- Desenvolver as capacidades de identificar e contar os sons que constituem a palavra.	Esta atividade, denominada “Dominó dos sons”, tratou-se de um jogo, onde eram formados grupos (equipas) de 3 elementos. A cada grupo foi entregue um conjunto de peças de dominó. Um dos jogadores de cada equipa baralhou as peças e, em seguida, distribuiu 3 peças por cada um dos elementos. A face de cada uma das peças era dividida em duas partes: num lado figura uma imagem e noutro lado um conjunto de pequenos triângulos. A cada triângulo correspondia um som. O 1. ^o jogador colocava uma peça na mesa, o jogador seguinte podia optar por uma de duas hipóteses: (i) identificar e contar os sons que compõem a palavra representada pela imagem, colocando na mesa uma peça que tenha o mesmo número de triângulos ou (ii) contar o número de triângulos da peça jogada pelo colega e colocar na mesa uma peça que tenha uma imagem cujo nome seja constituído por esse número de sons. Uma vez lançada a segunda peça para a mesa, a jogada passava para o 3. ^o jogador e assim sucessivamente. Sempre que um jogador não possuía uma peça com o número de sons adequado, o jogo passava para o elemento seguinte. Ganhava o jogador que ficasse sem peças em primeiro lugar. No final, discutiu-se com os alunos os resultados obtidos, mediante, também, aquilo que foi registando.	Aplicada aos grupos de 2. ^o /3. ^o anos (Ver Anexo S – Fig. 25, 26 e 27).	8.^a Semana
- Desenvolver a capacidade de substituir o som inicial da palavra, de forma a criar novas palavras.	Realização de uma ficha de trabalho, sendo que a do 2. ^o ano era igual à ficha n. ^o 1 realizada com o grupo do 1. ^o ano e a ficha do 3. ^o ano era um pouco mais complexa (Anexo T).	Aplicada aos grupos de 2. ^o /3. ^o anos	9.^a Semana

2.6 – Avaliação das intervenções

Em ambos os grupos as intervenções foram sempre bem-sucedidas, conseguindo-se, na generalidade, alcançar os objetivos estabelecidos para cada uma delas. Porém, foi difícil levar os alunos a conseguirem distinguir entre grafema e fonema, e terem consciência de que existe essa diferença. Isto porque os professores não estão, ainda, conscientes da importância de referir esta diferença; por exemplo, quando estão a trabalhar a letra /f/, designam-na de “fê”, ao invés de explicar que o “nome” da letra é “éfe”, mas que o som dela é [f]. Para além disto, ainda havia os casos em que o grafema não corresponde ao fonema, como é o caso do grafema /o/, a que pode corresponder o fonema [u], e casos em que um mesmo grafema pode representar vários fonemas, como por exemplo o caso do /a/. Aqui foi, de facto, onde os alunos sentiram mais dificuldades.

Em termos da discriminação auditiva não houve qualquer problema, sendo que os alunos interiorizaram muito bem a distinção entre sons orais e nasais, dando exemplos; distinguiram sem dificuldade sons circundantes e, relativamente à articulação do som, mais concretamente ao modo de articulação, com o grupo de 1.º ano distinguimos entre sons explosivos e sons soprados, sendo que identificaram todos de forma correta. Quando lhes pedi que colocassem a mão à frente da boca e reproduzissem o som [p] e depois o som [m], analisando as diferenças da saída do ar, depressa perceberam que no som [m] o ar sai pelo nariz, enquanto no outro sai pela boca. A única dificuldade sentida pela generalidade dos alunos, mas que é perfeitamente compreensível, é identificar os sons [v] e [f]. Em alguns casos, esta dificuldade manifesta-se também na escrita, isto porque estes dois sons têm o mesmo ponto e modo de articulação.

A segunda grande dificuldade que os alunos sentiram, e que foi notória logo na realização da ficha diagnóstica, disse respeito à consciência de palavra, principalmente na oralidade. Contudo, com o decorrer das intervenções essa dificuldade foi deixando de existir.

A noção de sílaba era a que estava mais presente, e onde os alunos tinham mais facilidade. Contudo, nas palavras monossilábicas, como por exemplo “sol”, foi frequente os erros na divisão silábica, tornando-a dissilábica. Isto porque a tendência era a de acrescentar um som no final da palavra (“so-le”).

As atividades que envolveram a noção de fonemas (sons) foram as que causaram mais hesitações e algumas dificuldades nos alunos. Isto porque a grande maioria dos alunos nunca tinha ouvido falar neste conceito e também porque foi frequente a confusão entre sílaba e som. Por exemplo, quando iniciei a abordagem com o grupo do 1.º ano, e comecei por distinguir entre grafema e fonema, aproveitei um dos textos que estavam a trabalhar na Língua Portuguesa. Os alunos mostraram muitas dificuldades em perceber esta diferença, pois não estavam de todo habituados a isso. Quando lhes pedi que rodeassem as palavras no texto com o som [s] apercebi-me que começaram a rodear palavras como *as*, *toques*, ou seja como tinha a letra /s/ elas rodeavam. Então tive de mudar de estratégia. Primeiro reforcei que o que estava

a pedir eram palavras com o som [s] e não com a letra s; em seguida escrevi o texto no quadro; depois pedi que se lembrassem do que era uma frase, palavra, sílaba e letra/som; por fim, fomos analisar palavra a palavra, articulando e enfatizando os sons de cada uma delas para perceberem onde estava o som pretendido. Aí conseguiram ver a diferença entre o som [s] nas palavras, por exemplo, *Sofia* e *toques*.

Com o grupo do 2.º e 3.º anos a atividade onde surgiram mais dificuldades foi a do “Dominó dos sons”. Os alunos tiveram dificuldades em perceber o jogo, mesmo depois da explicação, pois não estavam a perceber que não podiam juntar triângulos (que representavam o número de sons) com triângulos, nem imagens com imagens. Depois de perceberem, conseguiram jogar, sendo que sentiam a necessidade de escrever a palavra num papel para contarem os sons. As palavras que geraram mais dificuldade foram: *marinheiros* (pela questão do /nh/ valer como um único som e os alunos contarem como dois) e *garrafa* (pela mesma questão, mas desta vez do /rr/). Depois da realização da atividade percebi que seria benéfico para os alunos, uma vez que nem todos conheciam o jogo, ter mostrado e jogado o jogo comum do dominó. Como ponto positivo, aponto o facto de ter feito equipas onde os alunos do 2.º ano estivessem com os de 3.º.

Uma das intervenções em que senti que necessitava de mudar de estratégia, pois a que tinha inicialmente pensado não estava a funcionar, foi quando realizei o jogo das palavras, onde tinha de formar quatro equipas, uma para cada som da palavra. Ao fim da terceira palavra verifiquei que tinha de mudar as regras do jogo. Isto porque a equipa que ficava com o primeiro som de cada palavra tinha a tarefa mais facilitada. A minha segunda estratégia foi que sempre que dividiam uma palavra foneticamente, as equipas mudavam de posição, tornando, assim, o jogo mais justo.

Como aspeto menos positivo no que diz respeito à realização das várias intervenções, indico o facto de não ter podido realizar todas as atividades com os grupos de 2.º e 3.º anos, uma vez que a professora cooperante estava a trabalhar com o grupo de 2.º ano e nem sempre os dispensou.

Como aspeto mais positivo aponto o desempenho, o empenho, a participação e a vontade de aprender de todos os participantes, culminando numa evolução bastante significativa e notória das aprendizagens.

2.7 – Discussão dos resultados

Antes de realizar a ficha diagnóstica aos alunos, realizei o questionário aos respetivos professores cooperantes, como já foi referido anteriormente. Analisando, primeiramente, os questionários realizados aos professores cooperantes pude verificar que os professores em causa desconheciam um pouco a essência e a globalidade das aprendizagens que estão subjacentes ao trabalho da consciência fonológica, baseando os seus trabalhos essencialmente em torno da consciência silábica.

Com o passar das semanas fui trabalhando com os alunos os vários conceitos que a consciência fonológica envolve, sendo que de atividade para atividade os participantes davam sinal de evolução e de estarem a interiorizar o que pretendia que aprendessem. As atividades com os fonemas foram as que levaram mais tempo a interiorizar, tal como nos dizem Ferraz, Pocinho & Fernandes (2011), daí ter insistido mais em atividades que desenvolvessem a consciência fonémica.

No que diz respeito aos resultados da ficha final, idêntica à de diagnóstico, foram grandes as melhorias e as evoluções. Nos exercícios de consciência da palavra as melhorias foram bem visíveis: do total da amostra, dez alunos acertaram os exercícios na totalidade, sendo que os restantes erraram apenas por uma ou duas palavras.

No exercício da divisão silábica, no grupo do 1.º ano, dois alunos erraram apenas uma palavra (*brincar*); no grupo do 2.º ano apenas um aluno acertou a totalidade do exercício (penso que os outros confundiram sons e sílabas); no grupo do 3.º ano ninguém errou o exercício. O mesmo sucedeu com as rimas, pois apenas um aluno, da totalidade da amostra, não conseguiu identificar nenhuma rima, o que, comparativamente com as primeiras fichas, mostra uma melhoria bastante significativa.

Fig. 29 - Exemplo da ficha final do grupo de 3.º ano, onde o participante conseguiu identificar duas palavras que rimassem com a palavra pedida.

4) **Escreve duas palavras, à tua escolha, que rimem.**

Gigante tem um brilhante ✓

Relativamente aos exercícios de consciência fonémica, no grupo do 1.º ano, onde era pedido que identificassem o número de sons de determinadas palavras, todos conseguiram resolver o exercício corretamente, sendo que todos cometeram o mesmo erro: na palavra *um* colocaram como tendo dois sons, quando na verdade tem apenas um. Este foi mais um sinal

Fig. 28 – Exemplo da ficha final do grupo de 2.º ano, onde o participante acertou o número de palavras nas três frases.

2) Lê as frases que se seguem e pinta os ○ de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: Eu fui ao jardim comer um gelado. ○○○○○○○○ ✓

Frase 2: O Filipe gosta de nadar. ○○○○○○○○ ✓

Frase 3: Amanhã é dia de ir passear. ○○○○○○○○ ✓

da dificuldade que as crianças têm em perceber que nem sempre o número de letras corresponde ao número de sons. Esta situação verificou-se mais vezes em ambas as turmas. No grupo de 2.º ano, apenas um aluno errou uma palavra *sala*, mas dadas as restantes, julgo ter sido distração. Por fim, no 3.º ano houve algumas hesitações, principalmente na palavra *telhado* e na palavra *brincar*, resultando em: dois alunos erraram na palavra “telhado”; um errou em três palavras; os restantes acertaram todo o exercício.

Fig. 30 - Exemplo da ficha final do grupo de 1.º ano, onde o participante errou apenas uma palavra.

6) Identifica o número de sons de cada palavra.

Relva	Filipe	Um	Fui	Sala	Sol
5	6	2	3	4	3
c	c	A	c	c	c

Já no exercício da nuvem, onde lhes era pedido, à semelhança do que aconteceu na ficha diagnóstica, que procurassem palavras com um determinado som e depois seleccionassem uma e a dividissem por sons, os resultados foram muito satisfatórios. Da totalidade da amostra, apenas dois alunos deixaram uma palavra por seleccionar e um aluno que trocou uma das palavras. Na divisão fonémica, o grupo do 1.º ano acertou, contudo ocorreu, uma vez mais, o mesmo da situação anterior, ou seja, por exemplo: na palavra *girafa* o primeiro som é [j] e não [g], como alguns alunos colocaram. Esta situação já não se verificou tanto nos outros grupos. Foi muito interessante verificar que, mesmo os alunos do 2.º ano que tinham mais dificuldades, identificaram os sons corretamente. Todos, à exceção de um aluno, conseguiram resolver o exercício de forma correta.

Fig. 31 e 32 – Exemplos das fichas finais dos grupos de 1.º e 3.º anos, respetivamente, onde os participantes acertaram a totalidade dos exercícios, identificando, corretamente, todos os sons da palavra escolhida.

7) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].

7.1 – Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

Ilboia - j - o - i - o - i - a - o

7.1) Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

Exercício - e - x - e - r - c - i - c - i - o

8) Forma uma palavra, utilizando alguns dos seguintes sons: [a], [e], [o], [u], [v], [k], [p], [t].

pata

Por fim, no que concerne aos exercícios de adição e supressão de sons e de identificação do som inicial e final das palavras, todos os participantes os conseguiram resolver sem dificuldades. A única situação que ocorreu foi que, dado alguns exercícios serem orais, houve dois alunos que não escreveram as palavras corretamente, contudo conseguiram resolver, na mesma, os exercícios corretamente, pois o que estava a ser avaliado nesse momento não eram os erros ortográficos. Estes resultados mostram que, olhando para os resultados obtidos na ficha diagnóstica, é inegável a melhoria e progressão que houve nos participantes, mostrando que adquiriram e interiorizaram novos conhecimentos.

As duas turmas tiveram comportamentos bem diferentes, não só em termos das aprendizagens, mas também no comportamento em sala de aula, o que se veio a repercutir um pouco nos resultados. A turma de 1.º ano era mais empenhada, aderiu com mais entusiasmo e vontade às atividades propostas, era uma turma mais interessada. Porém, consegui trabalhar com o grupo de 2.º e 3.º anos e, apesar de não terem ocorrido tantos progressos como no grupo de 1.º ano, houve melhorias no desempenho e nas aprendizagens de vários alunos, em uns mais notórias do que noutros; mas, nem que fosse em apenas um aluno, seria sinal de ter alcançado os meus objetivos.

A grande maioria dos participantes alcançou os objetivos e melhoraram/desenvolveram as suas competências fonológicas¹³. Contudo, é um trabalho que deve ser continuado, pois não ficou terminado; deve ser trabalhado de uma forma continuada. Apenas um aluno regrediu um pouco, relativamente à sua prestação ao longo das semanas, mas penso que a causa tenha sido problemas familiares, pois não se refletiu apenas nestas aprendizagens, mas também nas restantes.

Relativamente aos resultados ao nível da leitura, as melhorias foram, também, de facto, bem visíveis¹⁴, principalmente ao nível da articulação das palavras e do ritmo de leitura. Para além de trabalhar com os participantes a importância da leitura, de fazer uma boa leitura, tentei, sempre que possível, passar-lhes o gosto pela leitura, estimulando as idas à biblioteca; promovendo conversas informais sobre possíveis livros que estavam a ler, incluindo-me também; fazer pequenos teatros; abordar vários tipos de texto e levá-los a contactarem com diversos suportes de escrita, entre outras coisas. Pois, tal como referem Sim-Sim *et al.* (2006), “a leitura é uma competência que não se desenvolve espontaneamente, mas que requer uma aprendizagem consciente por parte de quem lê, a qual tem de ser objeto de uma aprendizagem formal (...) o ensino da correspondência grafema-fonema é um aspeto importante do ensino inicial da leitura” (p.141).

¹³ Ver grelhas de avaliação das competências fonológicas – Anexo V.

¹⁴ Ver grelhas de observação e de avaliação da leitura – Anexo J e W, respetivamente.

PARTE III – REFLEXÃO FINAL

Existem diversos sistemas de escrita, que diferem em termos de estrutura linguística que representam. A Língua Portuguesa corresponde a um sistema linguístico alfabético, onde a linguagem oral é representada ao nível fonémico.

Quando as crianças aprendem a falar não têm consciência de que as palavras são formadas por sons. No entanto, para facilitar a aprendizagem da leitura do nosso sistema alfabético, é preciso fazer-se todo um trabalho em torno dessa consciencialização, ou seja, é necessário que compreendam e se consciencializem da sucessão de fonemas que existe numa palavra os quais, por sua vez, correspondem ao que é representado pelo código alfabético. É desta forma que se chega ao conceito de consciência fonológica. Este trabalho deve ser feito logo desde o pré-escolar e ser continuado ao longo de todo o 1.º ciclo, e não apenas no 1.º ano, como muitos pensam.

“É sabido que os nossos alunos exibem inúmeras dificuldades de aprendizagem e apresentam um baixo rendimento escolar no final do 2.º ano de escolaridade, sobretudo ao nível da Língua Portuguesa” (Teixeira & Rondoni, 2009: 15). Contudo, é importante que os docentes tenham presente que “o núcleo das aprendizagens não se situa nos agentes educativos mas na criança aprendiz” (Silva, 2004: 187).

Quando falamos em competências de leitura, e também de escrita, é inegável a importância da oralidade, daí a ser fundamental o ensino-aprendizagem da consciência fonológica. É da responsabilidade dos educadores/professores o desenvolvimento desta competência, de forma a que as crianças façam um correto uso da língua. Tal como referem Capovilla & Capovilla (2000), “o desenvolvimento da consciência fonológica, quando bem trabalhado, pode contribuir para a superação dos desvios fonológicos na fala e na escrita (...) quanto mais trabalhados e explorados os sons da fala, melhor será a capacidade de discriminar e fazer uso dela” (p.9).

Com o desenvolvimento da presente investigação tomei consciência da importância de realizar um trabalho pensado e intencional sobre a consciência fonológica, conciliando com os programas, os manuais e o currículo. Uma coisa não é independente da outra. Cabe ao professor fazer essa gestão; os benefícios foram comprovados, não só em termos da leitura, mas também da escrita e sobretudo ao nível do oral. É inegável que esta aprendizagem é fundamental no sucesso da aprendizagem e desenvolvimento das competências de leitura e escrita: “Crianças que apresentam consciência de que a fala pode ser segmentada e que os segmentos podem ser manipulados adquirem e desenvolvem as habilidades de leitura e escrita de forma mais eficiente” (Pestun, 2005: 411).

Verifiquei, também, que é preciso abordar esta temática e chamar a atenção dos professores para a importância desta, pois trabalhar a consciência fonológica não passa

apenas pelo trabalho com as sílabas: “Seria benéfico os docentes possuírem formação neste âmbito, de modo a estarem conscientes da importância desta competência para a aprendizagem da leitura e da escrita” (Capovilla & Capovilla, 2000: 10). Pestun (2005) corrobora, acrescentando que “a educação infantil pode ser o momento adequado para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas que favoreceriam ulterior aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita” (Pestun, 2005: 411), sendo que para tal é essencial que haja formação relativamente a estes conceitos, tanto nos educadores de infância, como nos professores de 1.º CEB. Isto porque o facto de ter desenvolvido esta pesquisa como estagiária fez com que não pudesse aprofundar tanto e trabalhar, ainda mais e melhor, os aspetos envolvidos. O facto de os professores não estarem sempre disponíveis para realizar as atividades que pretendia, o facto de não atribuírem muita importância às atividades realizadas fez-me perceber que é necessário fazer, ainda, um longo trabalho de sensibilização e consciencialização junto dos docentes e educadores de infância acerca do ensino-aprendizagem da consciência fonológica.

Todos os participantes do estudo fizeram evoluções, melhorias das suas capacidades, desenvolveram competências e alcançaram a grande maioria dos objetivos, uns mais que outros, com tempos e ritmos diferentes, como em todas as aprendizagens.

Eu, enquanto investigadora participante, também cresci, melhorei a minha prática e aprendi que não existem obstáculos, que todas as áreas, todas as aprendizagens são importantes e podem (e devem) ser articuladas e bem geridas pelo professor. É um trabalho continuado, exigente, mas compensatório e recheado de novas aprendizagens.

Todas as formas de investigação-ação incorporam uma dimensão política, uma vez que esta procura implementar a melhoria da prática educativa (a ação parte de uma dupla aceção), através de uma visão sobre o que poderá tornar melhores as crianças, aqueles que trabalham com elas, e certamente a sociedade no geral. (Noffke, 2010 *cit. in* Mesquita-Pires, 2010:69).

Para concluir, o professor deve ser reflexivo e questionar-se constantemente acerca de tudo o que rodeia e, sobretudo, das suas práticas. É fundamental ter o cuidado de envolver os alunos, envolver a si próprio e os pais em todo este processo de aprendizagem dos seus educandos. A prática supervisionada é essencial nesta perceção da realidade, do funcionamento das coisas. Quando se tem contacto com a realidade é mais perceptível de que nem tudo é como imaginamos, como quando estamos em sala de aula. A realidade tem dificuldades. A aprendizagem teórica é importante e necessária, porém na prática há que ter especial atenção às necessidades e características do grupo, dos recursos, do contexto; isto é há que ter a capacidade de adaptar a teoria à prática. Quando se é capaz de fazer isso, significa que se tornou o conhecimento em competência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M.; Foorman, B.; Lundberg, I.; Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, nº 1, pp. 21-30, 2001.
- Bernardino Júnior, J. A.; Freitas, F. R.; Souza, D. G.; Maranhe, E. A. & Bandini, H. H. (2006). Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol.12, n.º3, pp. 423-450. Retrieved from: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-65382006000300009&script=sci_arttext
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. P. (2003). *Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.
- Capellini, S. A., Sampaio, M. N., Fukuda, M. T., Marques de Oliveira, A., Fadini, C., Martins, M. (2009). Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura: Estudo preliminar com escolares de 1.º ano escolar. *Revista Psicopedagógica*, vol.26, n.º 81, pp. 367-375.
- Capovilla, A. & Capovilla, F. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-económico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.13, n.º1, pp.7-24. Retrieved from: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-79722000000100003&script=sci_arttext
- Cardona, Mª J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. In Cardona, Mª J. & Marques, R. (Coord.). *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*, pp. 119-145. Chamusca: Ed. Cosmos/ESE Santarém.
- Cavalheiro, L. G.; Santos, M. S.; Martinez, P.C. (2010). Influência da consciência fonológica na aquisição de leitura. *Revista CEFAC*, n.º 6, vol. 12, nov.-dez., pp.1009-1016, 2010. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2010nahead/171-09.pdf>
- Correia, I. S. C. (2010). Isso não soa bem. A consciência fonológica do lado de lá da reflexão em torno de exercícios de consciência fonológica no 1.º ciclo. Atas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. *Revista Exedra*, 9, pp. 119-132. Retrieved from: <http://www.exedrajournal.com/docs/02/11-Isabecorreia.pdf>
- Correia, I. S. C. & Gonzalez, R. M. R. (2012). Aqui há Som: Consciência Fonológica e Diversidade Textual. Português: Investigação e Ensino. *EXEDRA – Revista Científica*. ESEC. Número temático. Dezembro 2012.
- Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, Vieira (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. XIII, n.º 2, pp. 455-479, 2009. Retrieved from: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF .
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua – Desenvolver a consciência linguística*. 1ª Edição. Lisboa: ME/DGIDC.
- Duarte, M. I. et al. (2002). *Gavetas de leitura – Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. 4.ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. & Gonçalves, M. I. (2009). *O manual escolar na prática docente do professor de matemática*. Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Retrieved

- from:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10095/1/o%20manual%20escolar%20na%20pr%C3%A1tica%20docente%20do%20professor%20de%20matem%C3%A1tica.pdf>
- Ferraz, I.; Pocinho, M.; Fernandes, T. (2011). O treino da consciência fonológica em crianças com problemas da linguagem e da fala. *Revista Portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem*, n.º 1, Vol. 1. Retrieved from: <http://www.ldworldwide.org/o-treino-da-consciencia-fonologica-em-criancas-com-problemas-da-linguagem-e-da-fala>
- Freitas, M. J.; Alves, D.; Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. 1ª Edição. Lisboa: ME/DGIDC.
- Freitas, M. J. & Santos, A. L. (2009). *Contar (histórias de) sílabas*. 2.ª Edição. Lisboa: Edições Colibri.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Retrieved from: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14578/1/TESE%20FINAL.pdf>
- Hohmann, M & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, B. et al.. (2006). *Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, pp.423-450. Retrieved from: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-65382006000300009&script=sci_arttext
- Lane, H. B. (2007). *Phonological Awareness: A Sound Beginning*. 2nd Annual Struggling Reader Conference. Athens, Georgia. Retrieved from: http://curry.virginia.edu/reading-projects/projects/garf/Lane-GA_RF_PA_Handoutpdf.pdf
- Lima, R. (2008). Alterações nos sons da fala: O domínio dos modelos fonéticos. *Revista Saber (e) Educar*, n.º 13, p. 149-157. Retrieved from: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/162>
- Lima, R. M. & Colaço, C. S. P. T. F. (2010). Falantes conscientes, leitores competentes. Atas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. *Revista Exedra*, 9, pp.245-256. Retrieved from: http://issuu.com/ndsim/docs/eielp_exedra_03
- Marques, R. (2003). *Motivar os professores – Um guia para o desenvolvimento profissional*. 1ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- ME/DEB (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB – NEPE.
- ME/DGIDC (2009). *Dicionário Terminológico*. Lisboa: ME/DGIDC. Retrieved from: <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional. Inovação, Investigação em Educação. *EDUSER: Revista de educação*, N.º2, Vol. 2, pp.66-83, 2010. Retrieved from: [docentehttps://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/60/33](https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/60/33)
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor – O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Pestun, M. S. V. (2005). Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*. Vol. 10, n.º 3, pp. 407-412, 2005. Retrieved from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000300009
- Pires, M. V. (2009). *O manual escolar: Conceções e práticas de professores de Matemática*. Escola Superior de Educação. Retrieved from: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4786/1/ResumoComunica%C3%A7%C3%A3o2_CIBEM2009.pdf
- Pocinho, M.; Ferraz, I.; Fernandes, T.; Pereira, A.; Correia, A. (2011). Programa de Treino da Consciência Fonológica. *Revista Diversidades*, 33, 8-10. ISSN 1646-1319. Retrieved from: <http://pt.calameo.com/read/0000157547ea40b9436ee>
- Portugal, G. & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistemas de acompanhamento de crianças*. Coleção Nova Cidine. Porto: Porto Editora.

- Rebelo, J. A. (2001). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Coleção Horizontes da Didática. 2ª Edição. Porto: Edições ASA.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, P. (2011). *Observação de aula e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP – 2. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Retrieved from: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Roldão, M. C. (2002). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. 5.ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Desenvolvimento Profissional de Professores, 2.ª Edição. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, A. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Revista Análise Psicológica*, Vol.2, N.º 15, p.283-303. Retrieved from: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n2/v15n2a08.pdf>
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 22, n.º 1, pp. 187-191, março, 2004. Retrieved from: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100017&lng=pt&nrm=iso
- Silva, F.; Viegas, F.; Duarte, I. M.; Veloso, J. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – Oral*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Sim-Sim, I. (1998). Consciência linguística e nível de leitura: Que relação. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º1, p.95-102.
- Sim-Sim, I. (coord.) et al. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Práticas Pedagógicas. Porto: ASA Editores.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de infância*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: DGIDC/ME.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura – A decifração*. 1ª Edição. Lisboa: ME/DGIDC.
- Spodek, B. & Soracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tavares, C. F. (2007). *Didática do Português – Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Coleção Nova Cidine. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M. & Rondoni, I. (coord. e org.) (2009). *A formação de professores – contributos para uma mudança das práticas*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Veloso, J. (2003). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Porto. Retrieved from: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/18030/2/4990TD01P000079024.pdf>
- Zabalza, M. (2000). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições Asa.

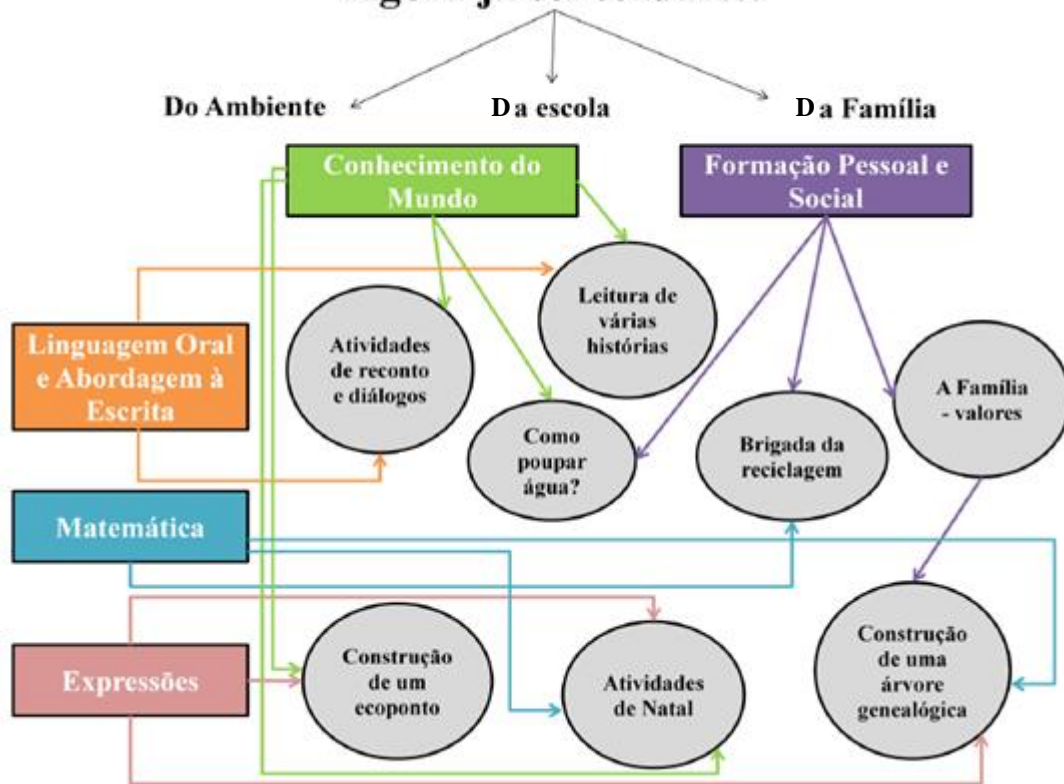
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto-Lei n.º 43/2007. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência. Diário da República, 1.a série — N.º 38 — 22 de Fevereiro de 2007. Retrieved from: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>
- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, legislada em Diário da República – I Série- A N.º 34 — 10-2-1997.

ANEXOS

Anexo A

Agora já sei cuidar...



Anexo B

Atividade de construção do placard da reciclagem



Anexo C

Grelha de observação n.º2 – Organização do ambiente educativo (aluno e professor)¹⁵

	N.º de alunos: 27	Ano: 1.º/2.º
	Sala:	
	Professor:	Data:
	Inferências	Verifica-se
Sala e recursos	1. Os alunos estão sentados e distribuídos de forma apropriada.	Sim
	2. Os equipamentos são utilizados de forma segura.	Sim
	3. A sala de aula está bem organizada.	Mais ou menos
	4. As tecnologias de informação e comunicação são utilizadas sempre que se justifica.	Sim
Ensino	5. O professor partilha os objetivos de aprendizagem com os alunos.	Não
	6. O professor responde de forma apropriada às questões dos alunos.	Sim
	7. O desempenho dos alunos é avaliado.	Não observámos nenhum tipo de registo.
	8. Os comportamentos inapropriados são geridos de forma eficaz.	Sim
	9. São dadas aos alunos oportunidades de assumirem responsabilidades.	Sim
Aprendizagem	10. Os alunos evidenciam uma atitude positiva, envolvendo-se ativamente nas atividades propostas.	Sim
	11. Os alunos tratam-se uns aos outros com respeito.	Sim
	12. Existem evidências de respeito entre o professor e os alunos.	Sim
	13. Os alunos demonstram capacidade de iniciativa e assumem responsabilidades.	Sim
	14. Os alunos participam na sua própria avaliação.	Não

¹⁵ Adaptado de (Reis, 2011: 47).

Anexo D

Figura 3 e 4 – Atividade de consciência fonológica – Formar frases para as imagens visualizadas, realizada na semana 7, com o grupo do 1.º ano e na semana 4, com os grupos do 2.º e 3.º anos, respectivamente.



Anexo E

Questionário

O presente questionário, destinado ao docente titular de turma, surge no âmbito de um trabalho de investigação relativamente aos contributos da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura.

Por favor responda às questões, tendo em conta o desempenho da globalidade dos seus alunos.

Parte I - Dados pessoais

1) Sexo:

Masculino (X)

Feminino ()

2) Idade: 34

3) Anos de serviço: 12

Parte II – Consciência fonológica

1) Com que frequência trabalha as questões da consciência fonológica?

Diariamente Semanalmente Mensalmente

2) Que tipo de exercícios costuma propor relacionados com a consciência fonológica?

Exercícios de discriminação auditiva (identificar onomatopeias). Exercícios para identificar as palavras da frase, as sílabas e os fonemas das palavras.

3) Em que períodos/anos de escolaridade considera relevante o trabalho sobre a consciência fonológica?

a) 1.º Período do 1.º ano.

b) 1.º e 2.º Períodos do 1.º ano.

- c) Todo o 1.º ano.
- d) 1.º e 2.º anos.
- e) Outros. Quais? Durante o primeiro período também trabalhei com o segundo ano estes conceitos, porque senti que tinham muitas dificuldades em identificar as sílabas.

4) Os seus alunos (1.º ano):

	Todos	Alguns	Nenhuns	Observações
1 – Identificam e contam as palavras de uma frase?	X			
2 – Identificam rimas?		X		
3 – Segmentam as sílabas da palavra?	X			
4 – Identificam o número de sílabas da palavra?	X			
5 – São capazes de suprimir/substituir sílabas da palavra?		X		
6 – Identificam todos os sons da palavra?		X		
7 – Identificam o número de sons da palavra?		X		
8 – Identificam o som inicial da palavra?	X			
9 – Identificam o som final da palavra?	X			
10 – Juntam sons para formar palavras?	X			
11 – São capazes de suprimir/substituir o som inicial ou final da palavra?		X		

Muito obrigado pela colaboração.

Tânia Pereira

Anexo F

O presente questionário, destinado ao docente titular de turma, surge no âmbito de um trabalho de investigação relativamente aos contributos da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura.

Por favor responda às questões, tendo em conta o desempenho da globalidade dos seus alunos.

Questionário

Parte I - Dados pessoais

1) Sexo:

Masculino ()

Feminino (X)

2) Idade: 36 anos

3) Anos de serviço: 11 anos

Parte II – Consciência fonológica

1) Com que frequência trabalha as questões da consciência fonológica?

Diariamente

Semanalmente

Mensalmente

2) Que tipo de exercícios costuma propor relacionados com a consciência fonológica?

Os exercícios que costumo propor são: descobrir a sílaba pela qual começam as imagens representadas; pedir para fazer um desenho que comece pelo som indicado; pedir para fazer ligações entre imagens que rimam; pintar o número de bolinhas de acordo com o número de palavras que existe numa frase; contar o número de sílabas que tem uma dada palavra através da observação de imagens.

3) Em que períodos/anos de escolaridade considera relevante o trabalho sobre a consciência fonológica?

- a) 1.º Período do 1.º ano.
- b) 1.º e 2.º Períodos do 1.º ano.
- c) Todo o 1.º ano.
- d) 1.º e 2.º anos.
- e) Outros. Quais?

4) Os seus alunos:

	Todos	Alguns	Nenhuns	Observações
1 – Identificam e contam as palavras de uma frase?	x			
2 – Identificam rimas?	x			
3 – Segmentam as sílabas da palavra?		x		
4 – Identificam o número de sílabas da palavra?		x		
5 – São capazes de suprimir/substituir sílabas da palavra?		x		
6 – Identificam todos os sons da palavra?		x		
7 – Identificam o número de sons da palavra?		x		
8 – Identificam o som inicial da palavra?		x		
9 – Identificam o som final da palavra?		x		
10 – Juntam sons para formar palavras?	x			
11 – São capazes de suprimir/substituir o som inicial ou final da palavra?	x			

Observações: Dois alunos do 2.º ano ainda sentem dificuldades na identificação de alguns sons, dado que os progenitores não sabem ler, não frequentaram jardim de infância e como tal não foram, nem são “estimulados” para uma boa pronúncia/leitura das palavras.

Muito obrigado pela colaboração.

Tânia Pereira

Anexo G

Ficha diagnóstica de consciência fonológica (1.ºano) - enunciados

Nome:

Data:

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: (O João foi à escola.)

Frase 2: (A escola é importante.)

Frase 3: (Eu vi um javali na escola.)

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: A janela da casa é muito bonita.

Frase 2: O javali foi ao parque comer.

Frase 3: Eu vi o João na escola.

- 3) Lê o texto e ilustra-o.

A Julieta percorreu o Parque Natural de jipe com o tio Jorge.

Ele viu um animal e alertou a Julieta:

- Vê, Julieta, vai ali um javali!

- Parece um porco! Queria era ver uma girafa

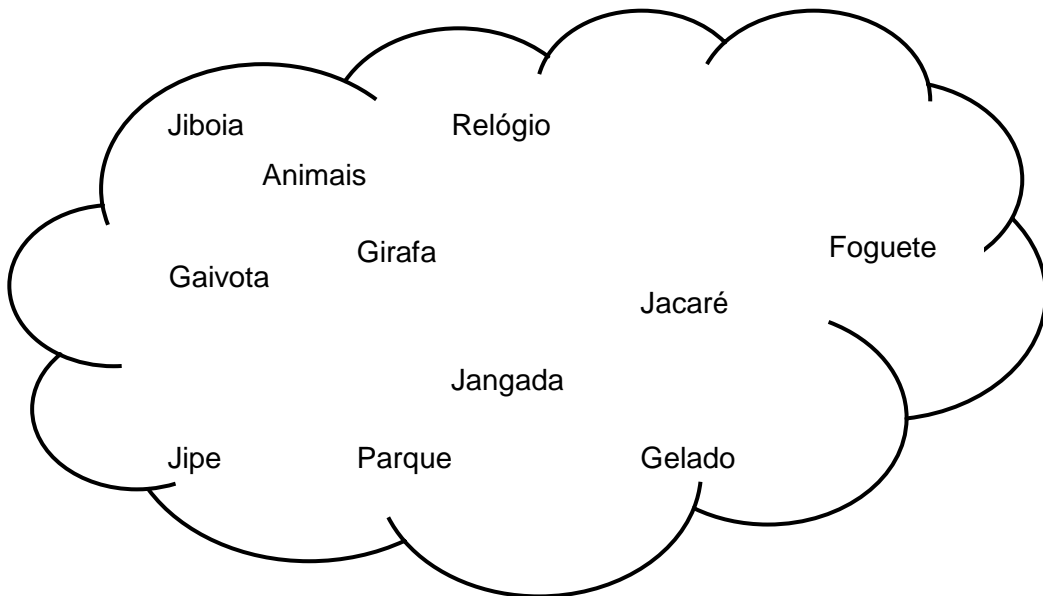


- 4) Sublinha no texto as palavras que rimam com final.

5) Identifica o número de sílabas das seguintes palavras:

Lobo	Girafa	Jipe	Paleta	Tela	Pequeninos

6) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



6.1 – Agora escolhe uma dessas palavras e diz todos os sons que a compõem.

Ficha diagnóstica de consciência fonológica (2.º e 3.º anos)

Nome:

Data:

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1:

Frase 2:

Frase 3:

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: A Rita tem umas botas novas.

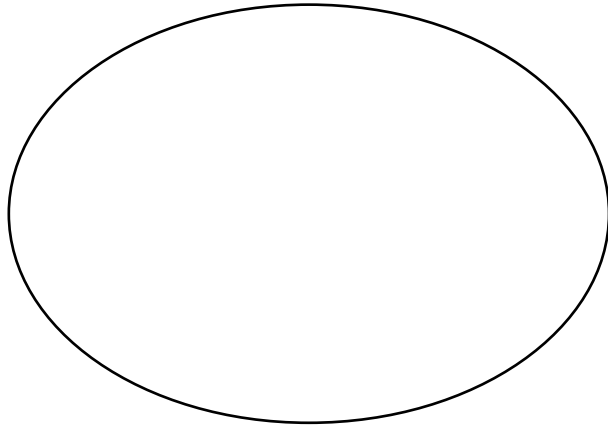
Frase 2: No outono os dias ficam mais curtos.

- 3) Escreve duas palavras que rimem com cachecol.

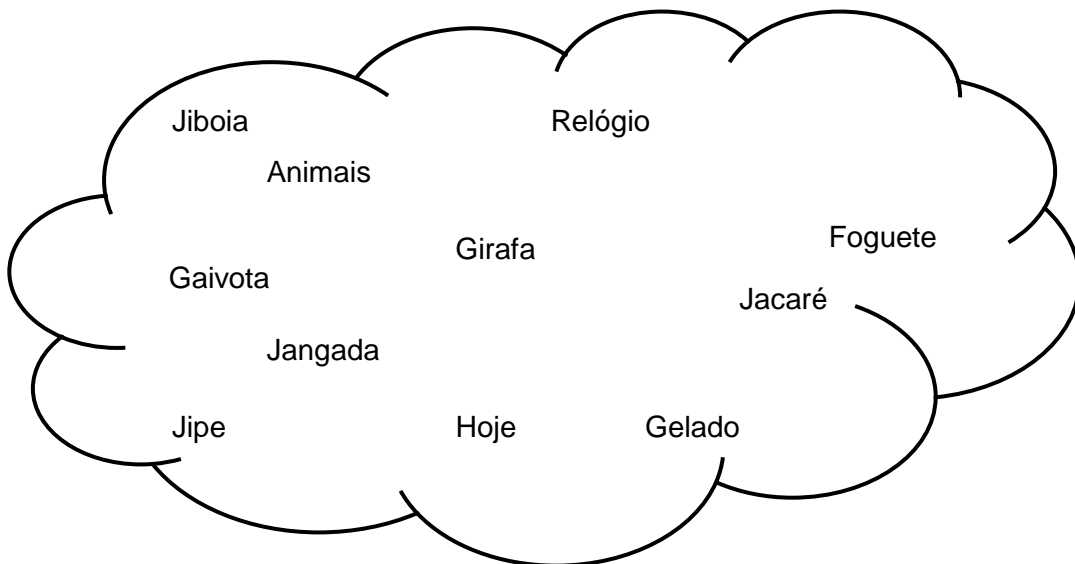
- 4) Divide silabicamente as palavras que se seguem, indicando o seu número de sílabas:

Palavras	Divisão silábica	Número de sílabas
outono		
dias		
chover		
sol		
árvores		

5) Duas das palavras ditas pela professora têm o mesmo som. Identifica-as.



6) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



6.1– Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

Anexo H

Ficha de verificação de conhecimentos final (1.º e 2.º anos) – enunciados

Nome:

Data:

1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1:

Frase 2:

Frase 3:

2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: Eu fui ao jardim comer um gelado.

Frase 2: O Filipe gosta de nadar.

Frase 3: Amanhã é dia de ir passear.

3) Pinta os de acordo com o número de sílabas de cada palavra.

a) Gelado

b) Brincar

c) Um

d) Nadar

e) Fui

f) Jardim

4) Rodeia a palavra que rima com jardim:

Flor Jasmim Relva Brincar Imagem

5) Ouve com muita atenção as palavras ditas pela professora e escreve-as nas respectivas linhas.

Palavra 1: _____

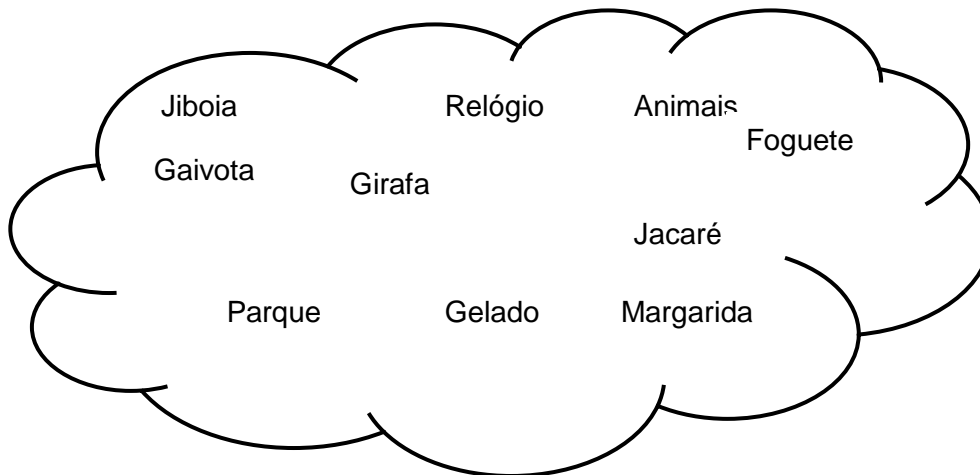
Palavra 2: _____

Palavra 3: _____

6) Identifica o número de sons de cada palavra.

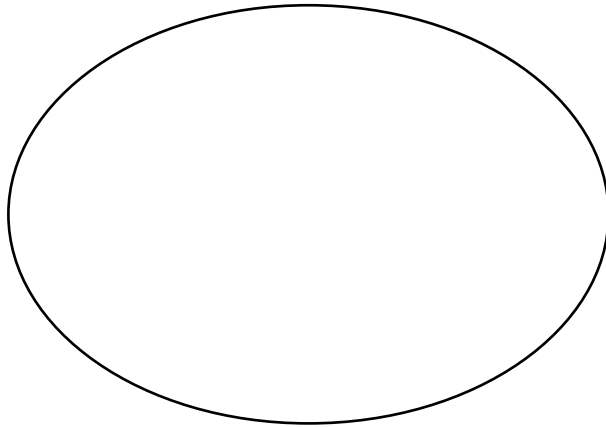
Relva	Filipe	Um	Fui	Sala	Sol

7) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



7.1 – Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

8) Duas das palavras ditas pela professora terminam o mesmo som. Identifica-as.



9) Ouve as palavras ditas pela professora e escreve-as sem o primeiro som:

Palavra 1: _____

Palavra 2: _____

Palavra 3: _____

Palavra 4: _____

10) Lê o texto e ilustra-o.

O Filipe vai até ao lago e leva o seu cão, o Guga.
No lago, o menino põe o animal na água para o ver nadar.
- Ele nada muito bem – disse o filipe.



Ficha de verificação de conhecimentos final (3.º ano) – enunciado

Nome: _____

Data: ___/___/___

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1:

Frase 2:

Frase 3:

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: Eu fui ver o desfile, ao jardim.

Frase 2: O Rui não gosta do Carnaval.

- 3) Pinta os de acordo com o número de sílabas de cada palavra.

a) Carnaval

b) Brincar

c) Sol

d) Rua

- 4) Escreve duas palavras, à tua escolha, que rimem.

5) Ouve com muita atenção as palavras ditas pela professora e escreve-as nas respetivas linhas.

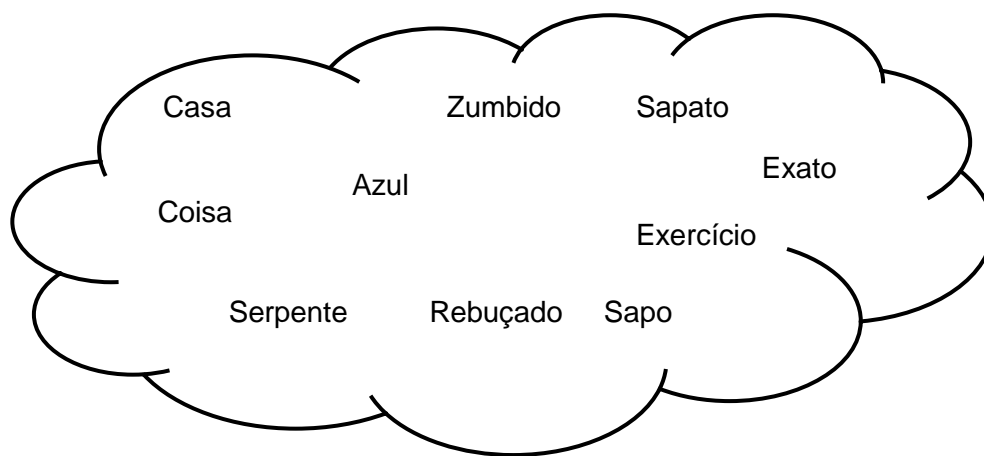
Palavra 1: _____

Palavra 2: _____

6) Identifica o número de sons de cada palavra.

Carnaval	Rua	Brincar	José	Máscara	Telhado

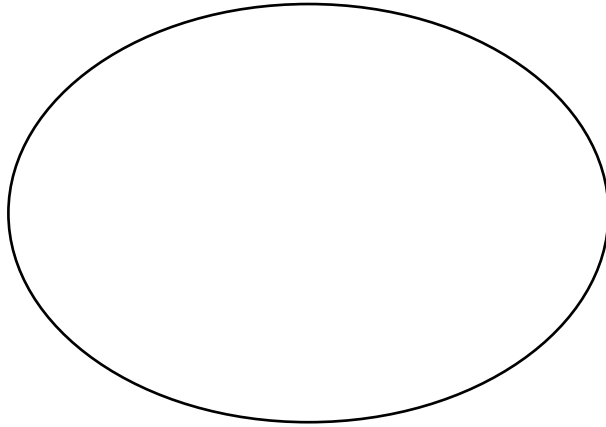
7) Procura na nuvem todas as palavras com o som [z].



7.1) Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

8) Forma uma palavra, utilizando alguns dos seguintes sons: [a], [e], [o], [u], [v], [k], [p], [t].

9) Duas das palavras ditas pela professora terminam com o mesmo som. Identificas.



10) Ouve as palavras ditas pela professora e escreve-as sem o primeiro som:

Palavra 1: _____

Palavra 2: _____

10.1) Agora reescreve-as, colocando um novo som, formando, assim, uma nova palavra.

Palavra 1: _____

Palavra 2: _____

11) Escreve duas palavras que comecem e terminem pelo mesmo som.



Anexo I

Fichas diagnósticas resolvidas pelos participantes

Ficha diagnóstica de consciência fonológica

Nome:

02-04-2013 Data:

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1:

Frase 2:

Frase 3:

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

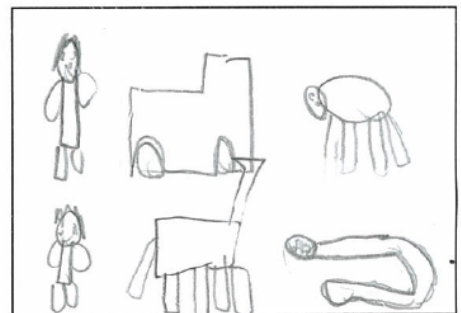
Frase 1: A janela da casa é muito bonita.

Frase 2: O javali foi ao parque comer.

Frase 3: Eu vi o João na escola.

- 3) Lê o texto e ilustra-o.

A Julieta percorreu o Parque Natural de jipe com o tio Jorge.
Ele viu um animal e alertou a Julieta:
- Vê, Julieta, vai ali um javali!
- Parece um porco! Queria era ver uma girafa e uma jiboia.

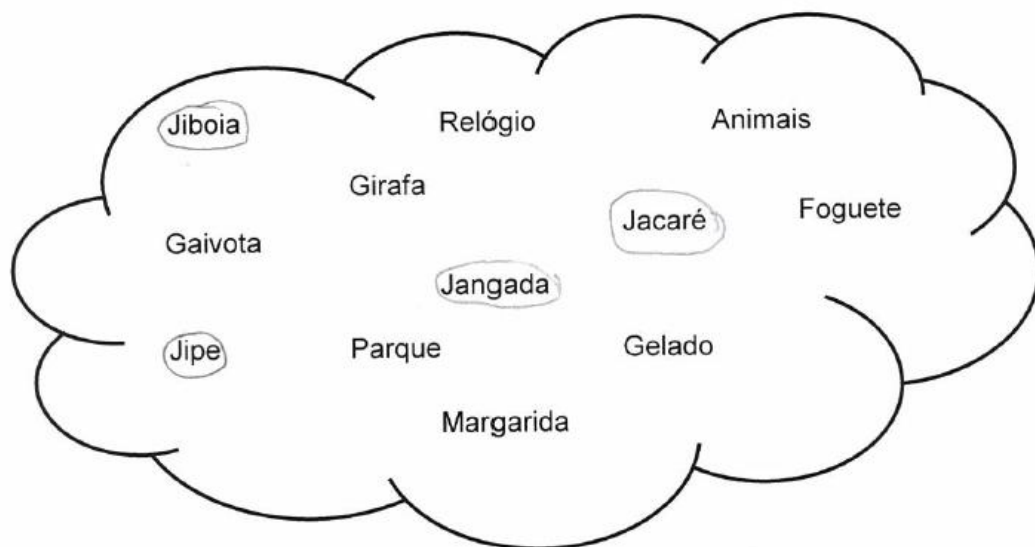


- 4) Sublinha no texto as palavras que rimam com final.

5) Identifica o número de sílabas das seguintes palavras:

Lobo	Girafa	Jipe	Paleta	Tela	Pequeninos
2	3	2	3	2	5

6) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



6.1 – Agora escolhe uma dessas palavras e diz todos os sons que a compõem.

Ficha diagnóstica de consciência fonológica

Nome:

Data: 2 - 04 - 20

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1:

Frase 2:

Frase 3:

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: A janela da casa é muito bonita.

Frase 2: O javali foi ao parque comer.

Frase 3: Eu vi o João na escola.

- 3) Lê o texto e ilustra-o.

A Julieta percorreu o Parque Natural de jipe com o tio Jorge.
Ele viu um animal e alertou a Julieta:
- Vê, Julieta, vai ali um javali!
- Parece um porco! Queria era ver uma girafa e uma jiboia.

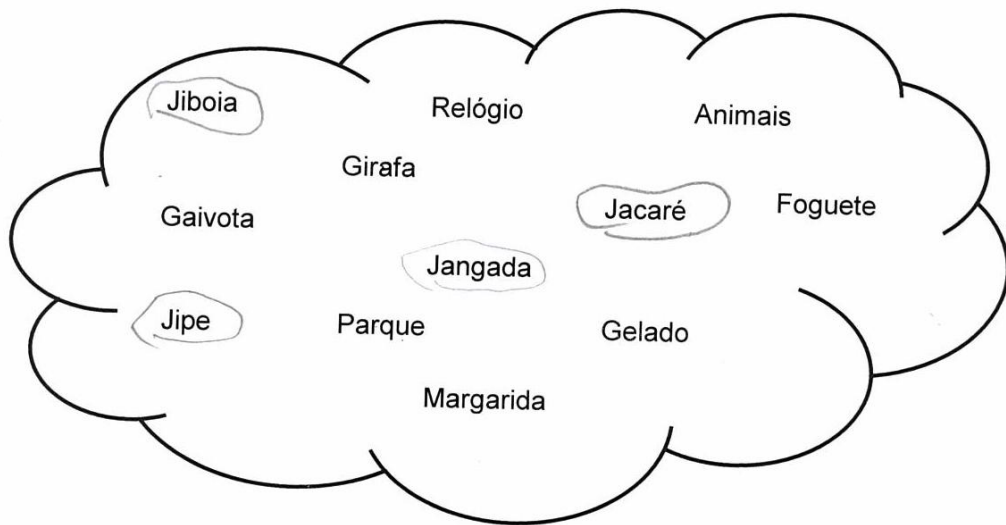


- 4) Sublinha no texto as palavras que rimam com final.

5) Identifica o número de sílabas das seguintes palavras:

Lobo	Girafa	Jipe	Paleta	Tela	Pequeninos
2	3	2	3	2	5

6) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



6.1 – Agora escolhe uma dessas palavras e diz todos os sons que a compõem.

Nome: _____

Data: 02-02

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1:

Frase 2:

Frase 3:

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

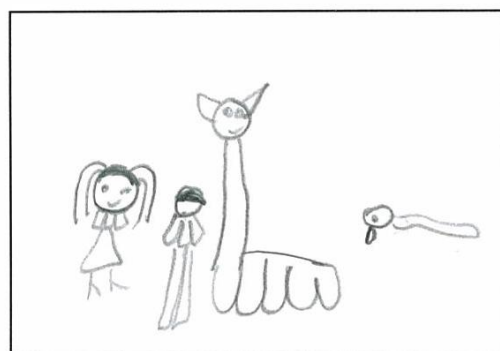
Frase 1: A janela da casa é muito bonita.

Frase 2: O javali foi ao parque comer.

Frase 3: Eu vi o João na escola.

- 3) Lê o texto e ilustra-o.

A Julieta percorreu o Parque Natural de jipe com o tio Jorge.
Ele viu um animal e alertou a Julieta:
- Vê, Julieta, vai ali um javali!
- Parece um porco! Queria era ver uma girafa e uma jiboia.

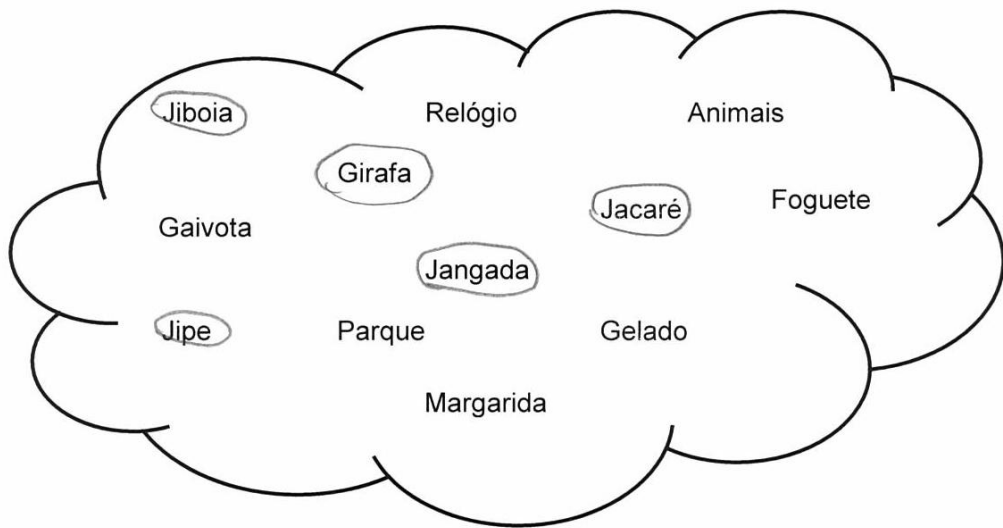


- 4) Sublinha no texto as palavras que rimam com final.

5) Identifica o número de sílabas das seguintes palavras:

Lobo	Girafa	Jipe	Paleta	Tela	Pequeninos
2	3	2	3	2	5

6) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



6.1 – Agora escolhe uma dessas palavras e diz todos os sons que a compõem.

Ficha diagnóstica de consciência fonológica

Nome:

Data: 02-04-20

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1:

Frase 2:

Frase 3:

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

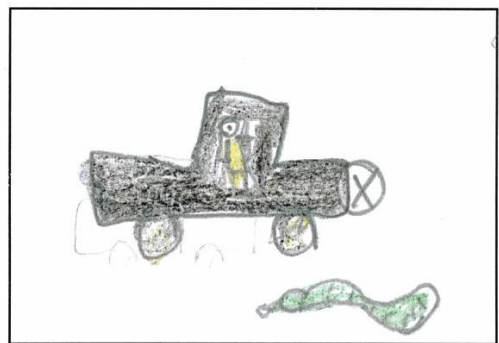
Frase 1: A janela da casa é muito bonita.

Frase 2: O javali foi ao parque comer.

Frase 3: Eu vi o João na escola.

- 3) Lê o texto e ilustra-o.

A Julieta percorreu o Parque Natural de jipe com o tio Jorge.
Ele viu um animal e alertou a Julieta:
- Vê, Julieta, vai ali um javali!
- Parece um porco! Queria era ver uma girafa e uma jiboia.

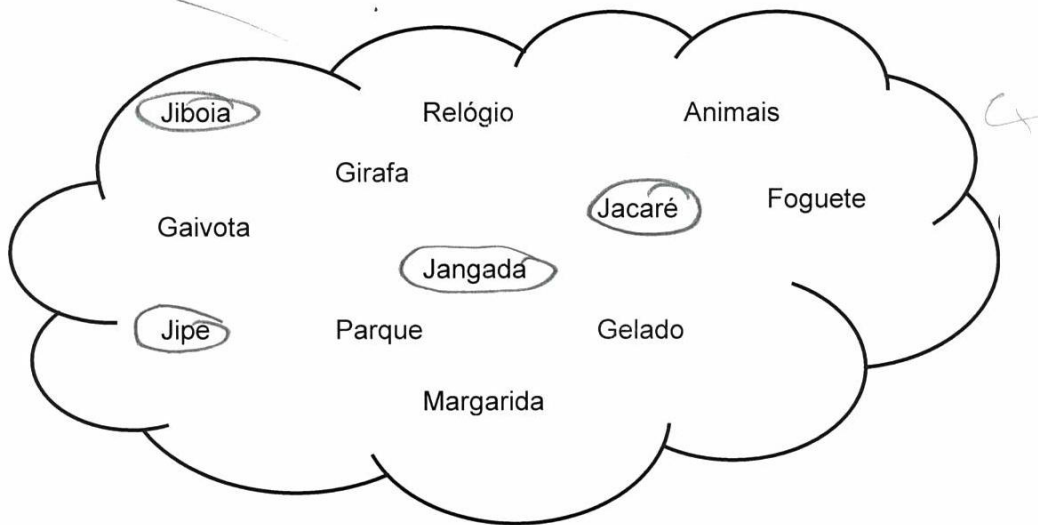


- 4) Sublinha no texto as palavras que rimam com final.

5) Identifica o número de sílabas das seguintes palavras:

Lobo	Girafa	Jipe	Paleta	Tela	Pequeninos
2	2	3	3	2	9

6) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



6.1 – Agora escolhe uma dessas palavras e diz todos os sons que a compõem.

Ficha diagnóstica de consciência fonológica

Nome:

02 - 04 2013 Data:

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1:

Frase 2:

Frase 3:

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: A janela da casa é muito bonita.

Frase 2: O javali foi ao parque comer.

Frase 3: Eu vi o João na escola.

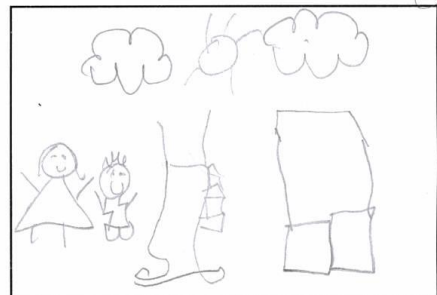
- 3) Lê o texto e ilustra-o.

A Julieta percorreu o Parque Natural de jipe com o tio Jorge.

Ele viu um animal e alertou a Julieta:

- Vê, Julieta, vai ali um javali!

- Parece um porco! Quería era ver uma girafa e uma jiboia.



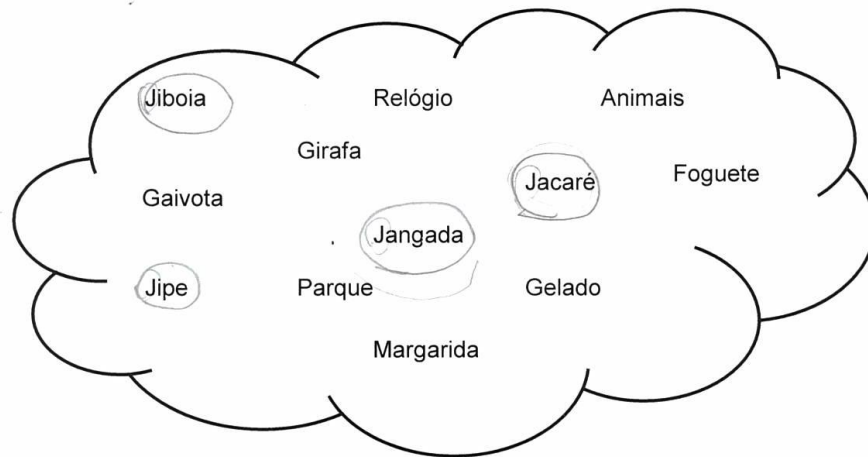
- 4) Sublinha no texto as palavras que rimam com final.

02-09-2013

5) Identifica o número de sílabas das seguintes palavras:

Lobo	Girafa	Jipe	Paleta	Tela	Pequeninos
2	3	2	3	3	9

6) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



6.1 – Agora escolhe uma dessas palavras e diz todos os sons que a compõem.

Ficha diagnóstica de consciência fonológica

Nome:

Data: 02-04-20

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: ●●●●●●●●●●

Frase 2: ●●●●●●●●●●

Frase 3: ●●●●●●●●●●

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: A janela da casa é muito bonita. ●●●●●●●●●●

Frase 2: O javali foi ao parque comer. ●●●●●●●●●●

Frase 3: Eu vi o João na escola. ●●●●●●●●●●

- 3) Lê o texto e ilustra-o.

A Julieta percorreu o Parque Natural de jipe com o tio Jorge.
Ele viu um animal e alertou a Julieta:
- Vê, Julieta, vai ali um javali!
- Parece um porco! Queria era ver uma girafa e uma jiboia.

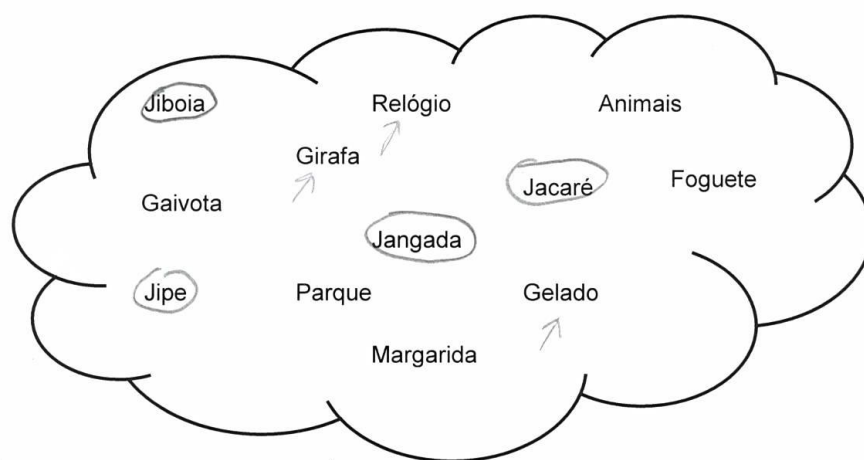


- 4) Sublinha no texto as palavras que rimam com final.

5) Identifica o número de sílabas das seguintes palavras:

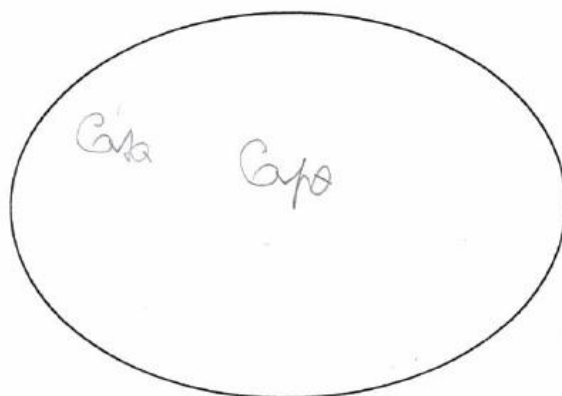
Lobo	Girafa	Jipe	Paleta	Tela	Pequeninos
4	6	4	6	4	10

6) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



6.1 – Agora escolhe uma dessas palavras e diz todos os sons que a compõem.

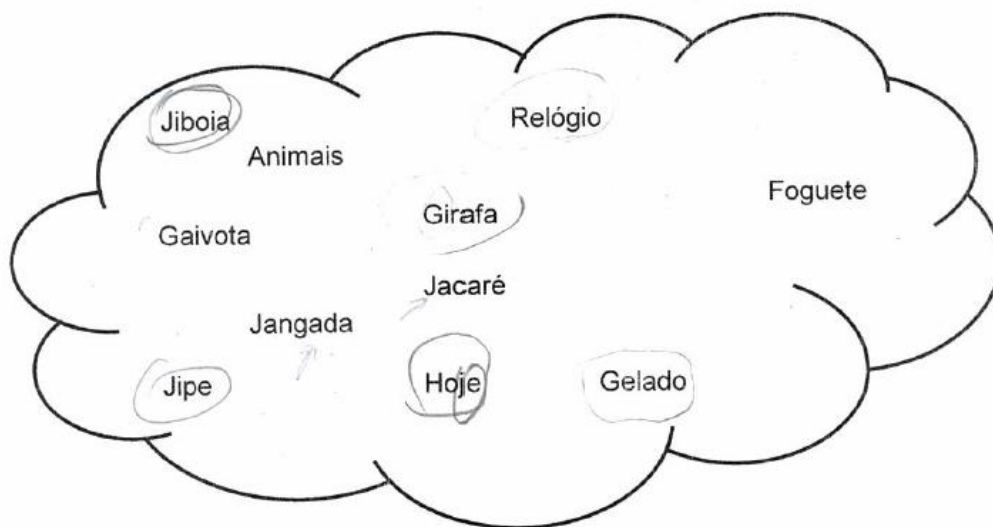
5) Duas das palavras ditas pela professora têm o mesmo som. Identifica-as.



X

trocam muitas
vezes o C com o S

6) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



5.1- Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

jipe j e p e n o X

Ficha diagnóstica de consciência fonológica

Nome:

Data: 14/10/2017

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: X

Frase 2: X

Frase 3: e

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: A Rita tem umas botas novas. X

Frase 2: No outono os dias ficam mais curtos. ✓

- 3) Escreve duas palavras que rimem com cachecol.

?

- 4) Divide silabicamente as palavras que se seguem, indicando o seu número de sílabas:

Palavras	Divisão silábica	Número de sílabas
outono	ou - to - no	3
dias	di - as -	2
chover	cho - ver	2
sol	sol -	1
árvores	ár - vo - res -	2

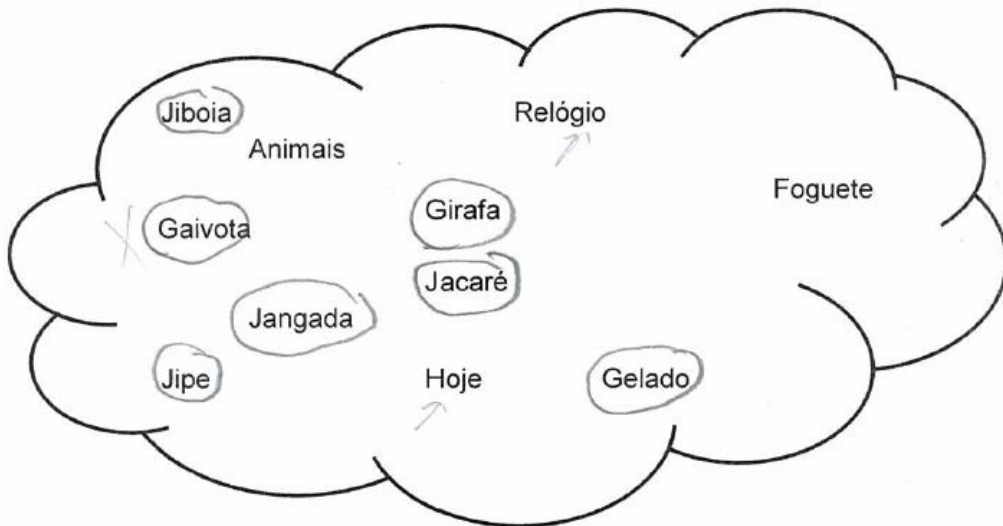
e
e
e
e
X

5) Duas das palavras ditas pela professora têm o mesmo som. Identifica-as.



(mas com difalato)

6) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



5.1- Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

Girafa: G, i, r, a, f, a

Ficha diagnóstica de consciência fonológica

Nome:

Data: 24/10/2013

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: ●●●●●●○○○ ✓

Frase 2: ●●●●●●○○○ ✓

Frase 3: ●●●●●●●●● ✓

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: A Rita tem umas botas novas. ●●●●●●○○○ ✓

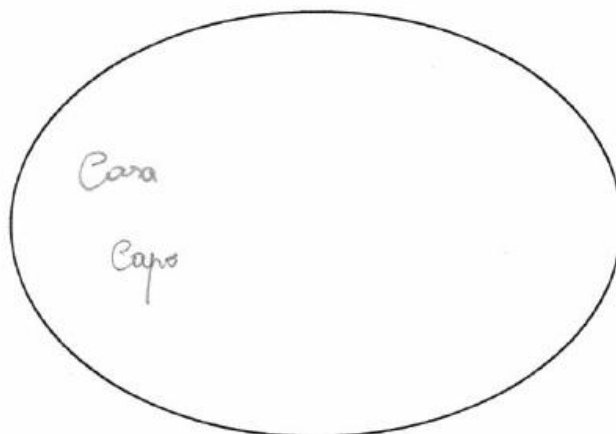
Frase 2: No outono os dias ficam mais curtos. ●●●●●●○○○ ✓

- 3) Escreve duas palavras que rimem com cachecol.

- 4) Divide silabicamente as palavras que se seguem, indicando o seu número de sílabas:

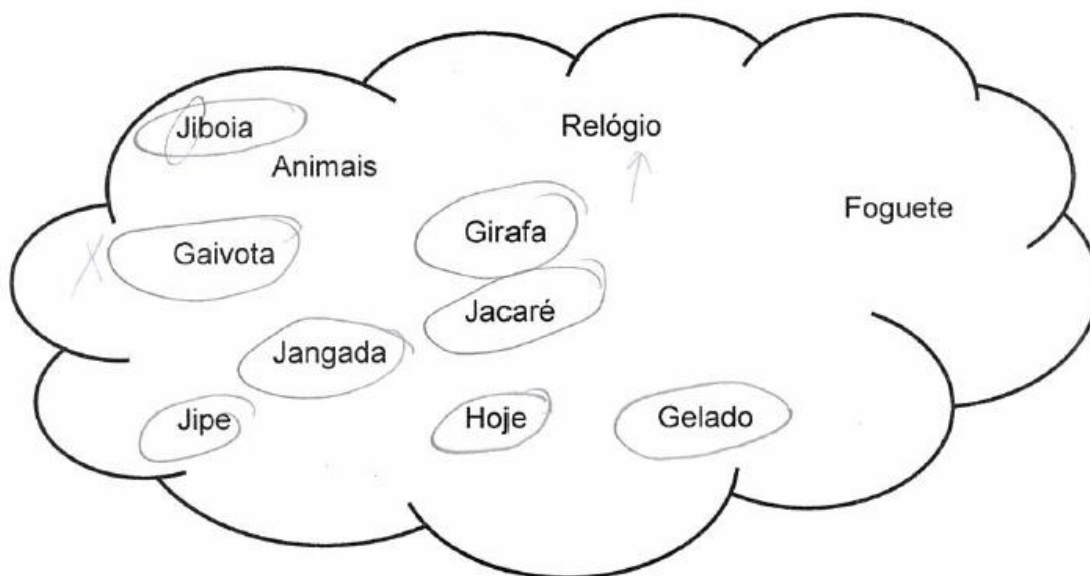
Palavras	Divisão silábica	Número de sílabas
outono	ou / to / no	3 ✓
dias	di / as	2 ✓
chover	cho / ver	2 ✗
sol	sol	1 ✓
árvores	ár / vos / res	3 ✓

5) Duas das palavras ditas pela professora têm o mesmo som. Identifica-as.



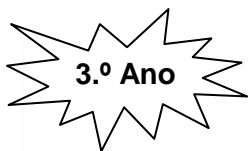
←
Comemos
que a Gaba

6) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



5.1- Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

Hoje (h-o-j-e) et



Ficha diagnóstica de consciência fonológica

Nome:

Data: 24/10/2013

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: ✓

Frase 2: ✓

Frase 3: ✓

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: A Rita tem umas botas novas. ✓

Frase 2: No outono os dias ficam mais curtos. ✓

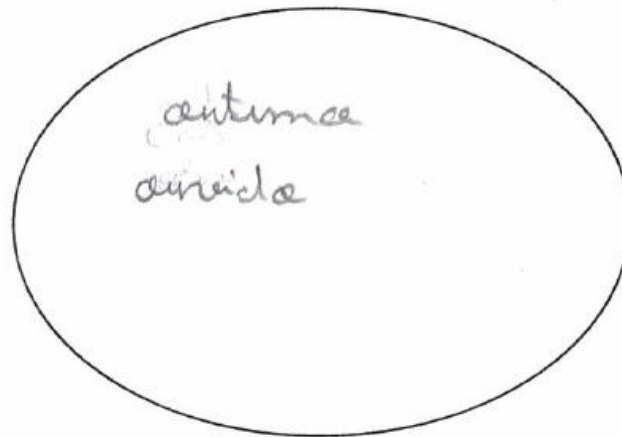
- 3) Escreve duas palavras que rimem com cachecol.

caracol ✓

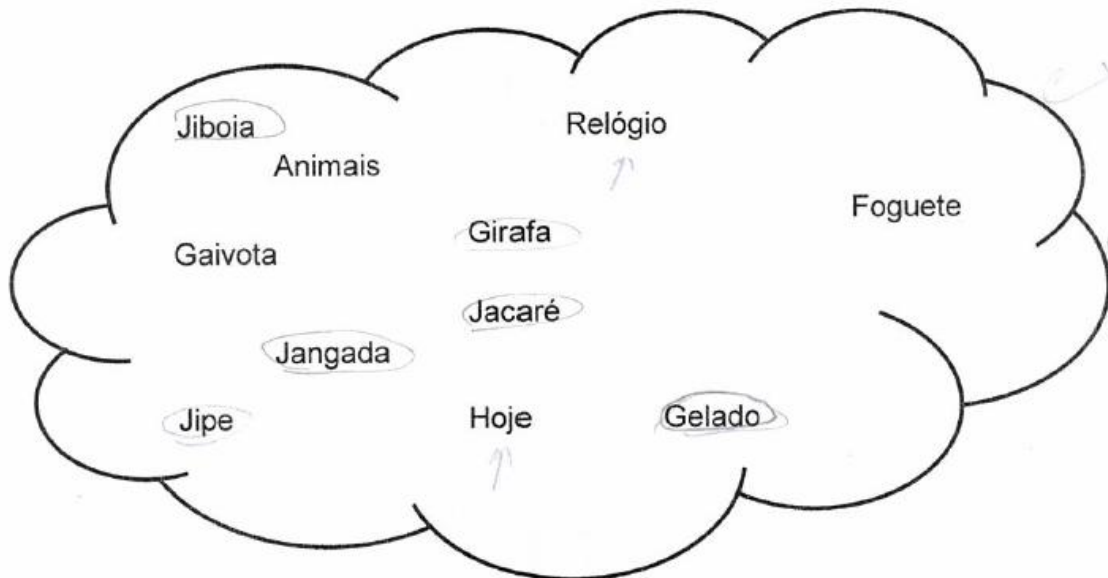
- 4) Divide silabicamente as palavras que se seguem, indicando o seu número de sílabas:

Palavras	Divisão silábica	Número de sílabas
outono	ou - to - no	trissílaba ✓
dias	di - as	disílaba ✓
chover	cha - ver	disílaba ✓
sol	sol	monossílaba ✓
árvores	ár - vo - res	trissílaba ✓

5) Duas das palavras ditas pela professora têm o mesmo som. Identifica-as.



6) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



5.1- Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

girafa = ja - ji - ja - gu X

Ficha diagnóstica de consciência fonológica

Nome: _____

Data: 5/11/2013

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: X

Frase 2: e

Frase 3: X

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: A Rita tem umas botas novas. X

Frase 2: No outono os dias ficam mais curtos. X

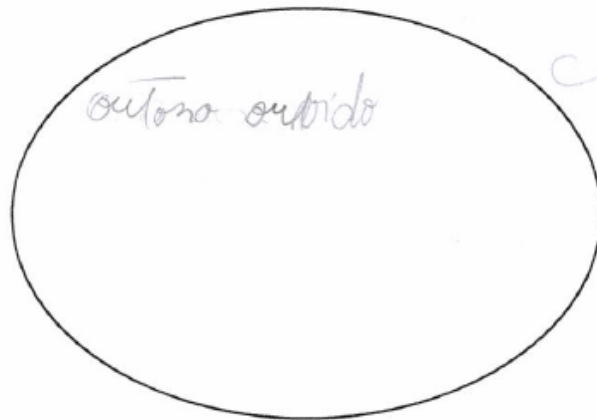
- 3) Escreve duas palavras que rimem com cachecol.

cheio - chaco - chaco X ?

- 4) Divide silabicamente as palavras que se seguem, indicando o seu número de sílabas:

Palavras	Divisão silábica	Número de sílabas
outono	ou-to-no	3 sílabas
dias	di-as	2 sílabas
chover	cho-ver	2 sílabas
sol	sol	1 sílaba
árvores	ár-vo-res	3 sílabas

5) Duas das palavras ditas pela professora têm o mesmo som. Identifica-as.



6) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



5.1- Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

o j i f a c a j i j i l o s j u g a x

Ficha diagnóstica de consciência fonológica

Nome:

Data: 24-10-2013

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: ✓

Frase 2: ✓

Frase 3: ✓

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: A Rita tem umas botas novas. ✓

Frase 2: No outono os dias ficam mais curtos. ✓

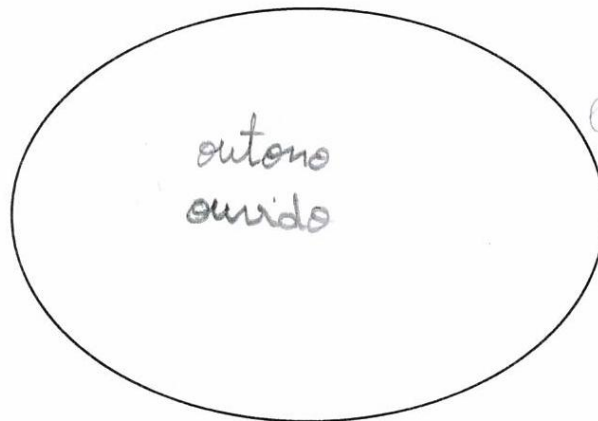
- 3) Escreve duas palavras que rimem com cachecol.

Caracol - rol ✓

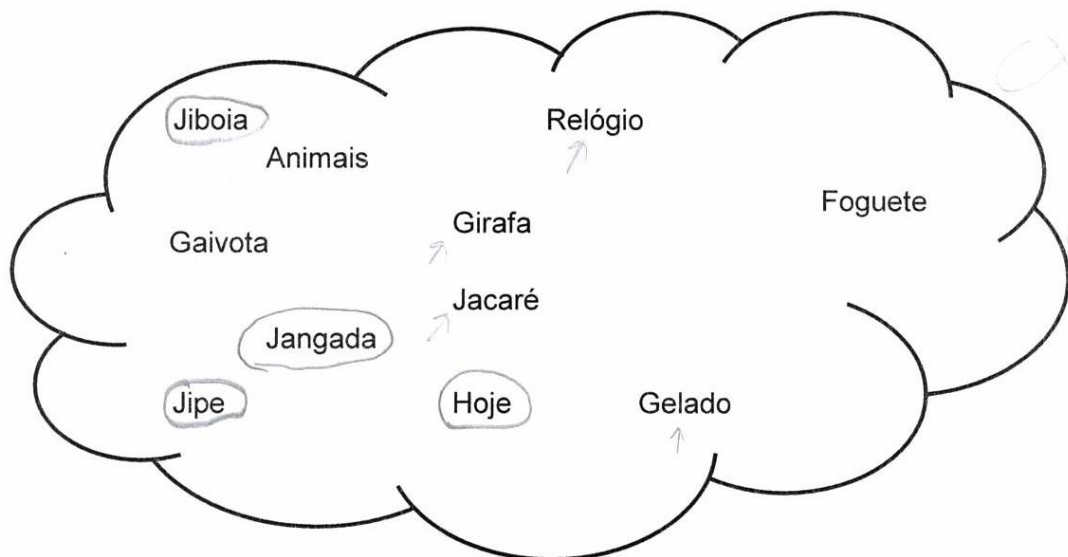
- 4) Divide silabicamente as palavras que se seguem, indicando o seu número de sílabas:

Palavras	Divisão silábica	Número de sílabas
outono	ou - to - no	trissílabo ✓
dias	di - as	disílabo ✓
chover	cho - ver	disílabo ✓
sol	sol	monossílabo ✓
árvores	ár - vo - res	trissílabo ✓

5) Duas das palavras ditas pela professora têm o mesmo som. Identifica-as.



6) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



5.1- Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

Ji - bo - ia X

Ficha diagnóstica de consciência fonológica

Nome: _____

Data: 24/10/2013

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: *e* *(mas porque repetiu)*

Frase 2: *e*

Frase 3: *X*

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: A Rita tem umas botas novas. *e*

Frase 2: No outono os dias ficam mais curtos. *e*

- 3) Escreve duas palavras que rimem com cachecol.

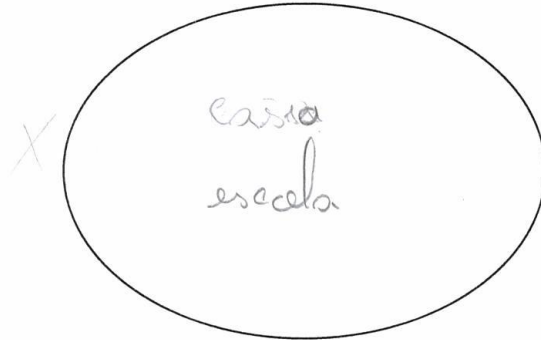
casaca X

- 4) Divide silabicamente as palavras que se seguem, indicando o seu número de sílabas:

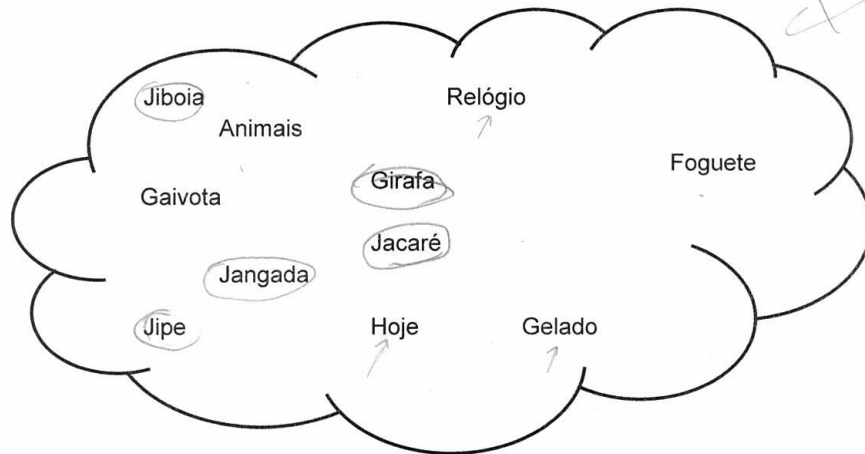
Palavras	Divisão silábica	Número de sílabas
outono	<i>ou - to - no</i>	<i>3</i>
dias	<i>di - as</i>	<i>2</i>
chover	<i>cha - ver</i>	<i>3</i>
sol	<i>sol</i>	<i>1</i>
árvores	<i>ár - vo - res</i>	<i>3</i>

e
e
X
e
e

5) Duas das palavras ditas pela professora têm o mesmo som. Identifica-as.



6) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



5.1- Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

girafa - gi - ra - fa X

Ficha diagnóstica de consciência fonológica

Nome:

Data: 24/10/2017

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: ✓

Frase 2: ✓

Frase 3: ✓

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: A Rita tem umas botas novas. ✓

Frase 2: No outono os dias ficam mais curtos. ✓

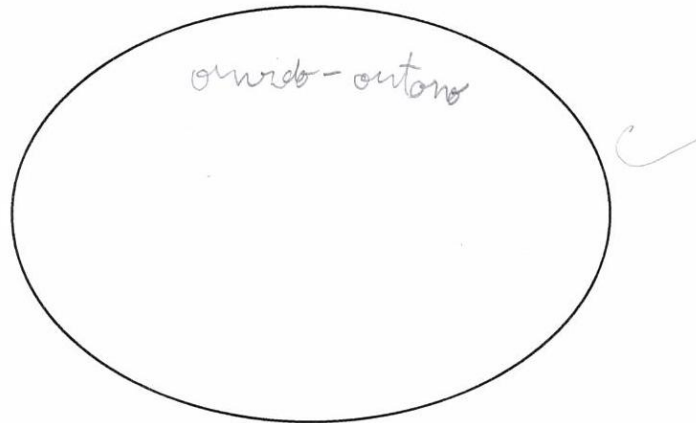
- 3) Escreve duas palavras que rimem com cachecol.

cachecol rima com sol
cachecol rima com casacal ✓

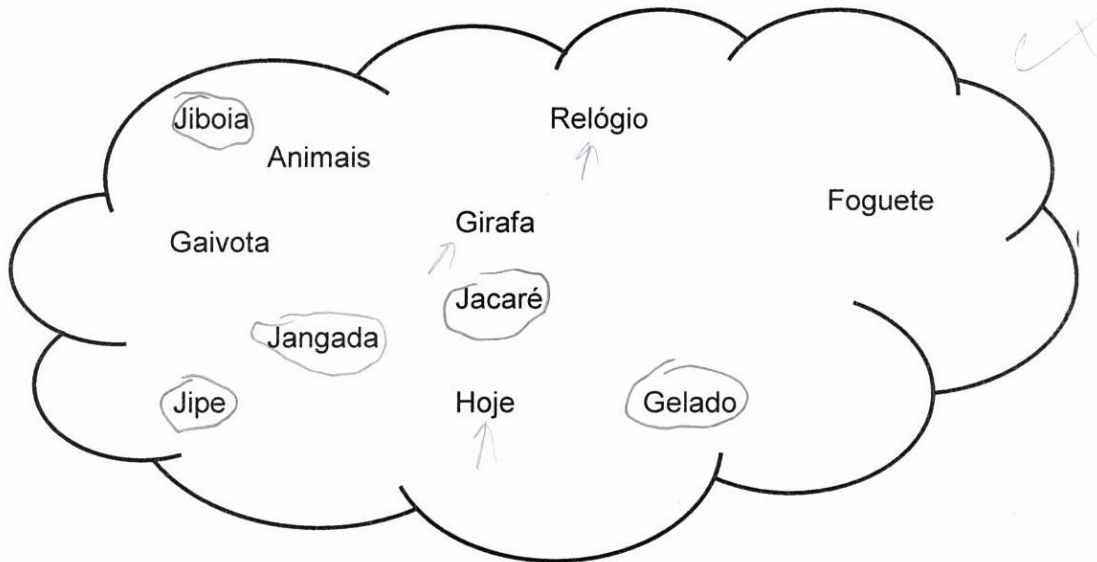
- 4) Divide silabicamente as palavras que se seguem, indicando o seu número de sílabas:

Palavras	Divisão silábica	Número de sílabas
outono	ou - to - no	3 sílabas ✓
dias	di - as	duas ✓
chover	cho - ver	duas ✓
sol	sol	uma ✓
árvores	ár - vo - res	três ✓

5) Duas das palavras ditas pela professora têm o mesmo som. Identifica-as.



6) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



5.1- Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

j-i-p-e

Anexo J

Grelhas de observação inicial da leitura de cada participante

Escola 1 – Grupo do 1.º ano

Itens Alunos	Ritmo	Entoação	Articulação	Respeito pela pontuação	Expressividade	Tom de voz	Obs.
A.C.	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	
A.M	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	
C.	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Bom	
D.	Bom	Suficiente	Bom	Suficiente	Suficiente	Bom	
M.	Suficiente	Suficiente	Bom	Suficiente	Suficiente	Bom	
N.	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
P.	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	
R.	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	

Legenda:

Muito Bom

Bom

Suficiente

Insuficiente

Escola 2 – Grupo do 2.º/3.º anos

Itens Alunos	Ritmo	Entoação	Articulação	Respeito pela pontuação	Expressividade	Tom de voz	Obs.
G.	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	
J.	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
S.	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
D.	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	
F.A.	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	
F.B.	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	
M.	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	
S.	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	

Legenda:

Muito Bom

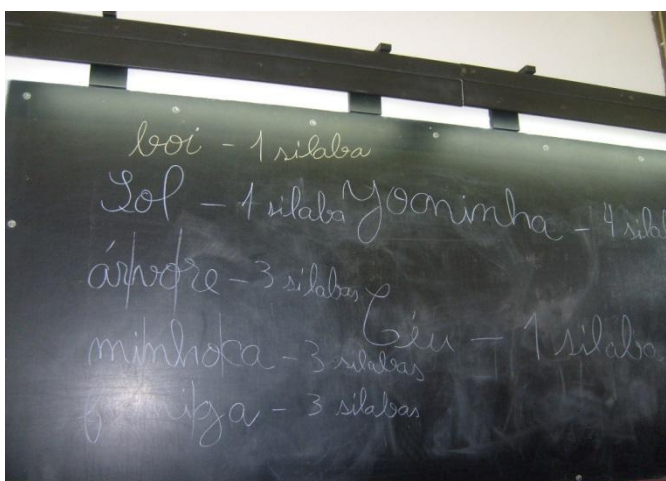
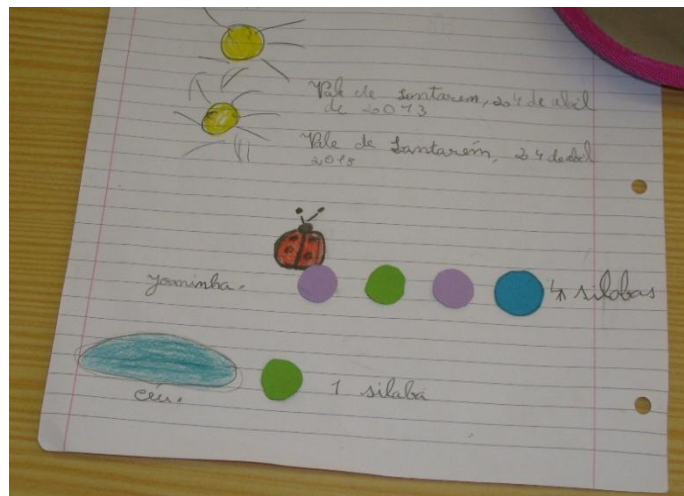
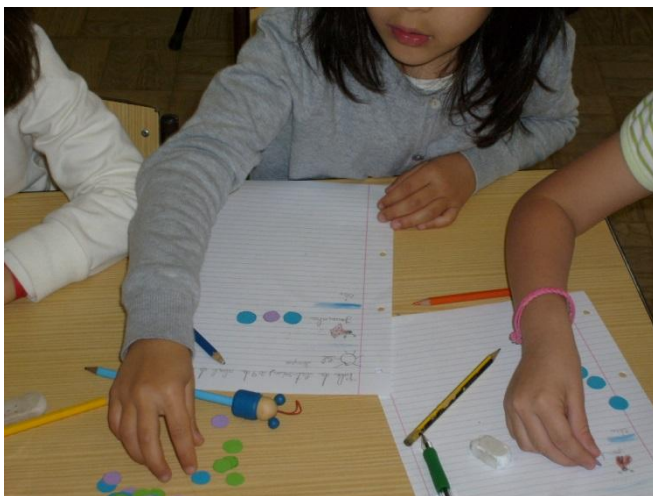
Bom

Suficiente

Insuficiente

Anexo K

Fig. 13, 14, 15 e 16 – Atividade de distinguir entre palavras curtas e palavras longas, com o grupo do 1.º ano.



Anexo L

Ficha de trabalho 1 (aplicada ao grupo de 1.º ano) – Enunciado e resoluções

Nome: _____ Data: _____

1) Identifica o número de palavras das frases ouvidas.

Frase1: _____ palavras.

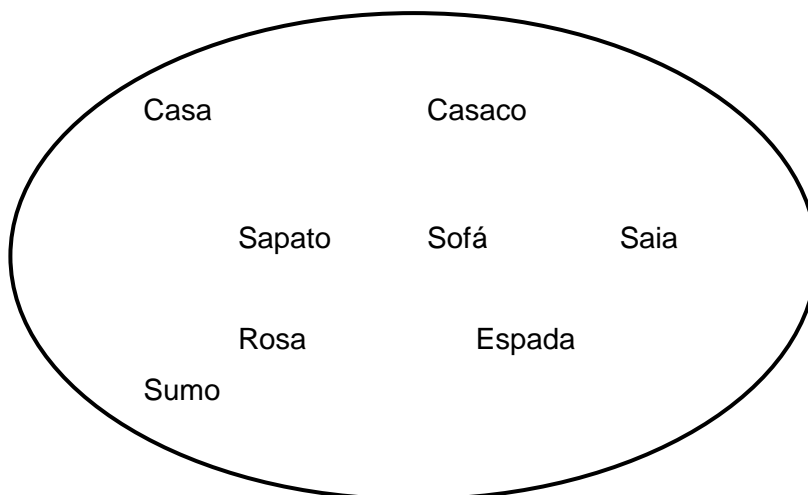
Frase 2: _____ palavras.

Frase3: _____ palavras.

2) Pinta os ○ de acordo com o número de sílabas de cada palavra.



3) Encontra as palavras onde a letra s têm o som [z].



Ficha de trabalho

Nome: _____ Data: 2-05-2013

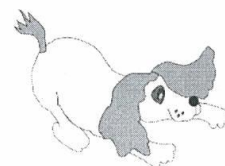
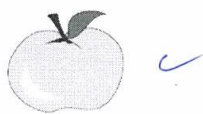
1) Identifica o número de palavras das frases ouvidas.

Frase 1: 4 palavras. ✓

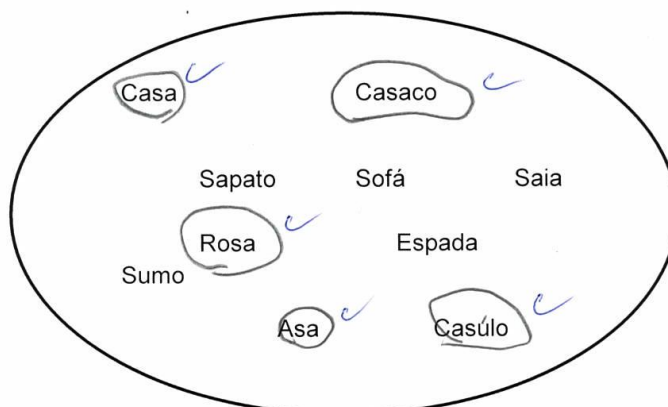
Frase 2: 7 palavras. ✓

Frase 3: 6 palavras. ✓

2) Pinta os ○ de acordo com o número de silabas de cada palavra.



3) Encontra as palavras onde a letra s têm o som [z].



Ficha de trabalho

Nome: _____ Data: 20/5/2013

1) Identifica o número de palavras das frases ouvidas.

Frase 1: 4 palavras. ✓

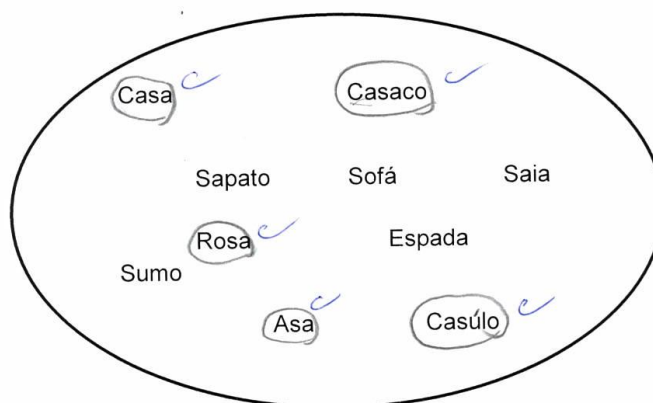
Frase 2: 7 palavras. ✓

Frase 3: 6 palavras. ✓

2) Pinta os ○ de acordo com o número de silabas de cada palavra.



3) Encontra as palavras onde a letra s têm o som [z].



Ficha de trabalho

Nome: _____ Data: 2-05-2019

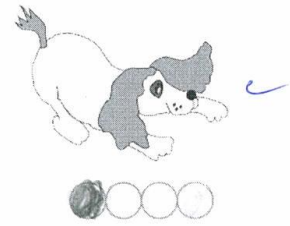
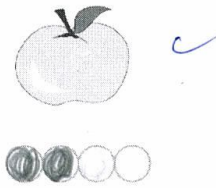
1) Identifica o número de palavras das frases ouvidas.

Frase 1: 4 palavras. ✓

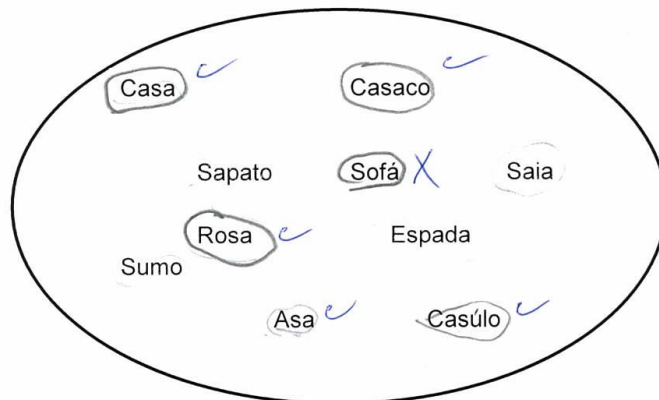
Frase 2: 7 palavras. ✓

Frase 3: 6 palavras. ✓

2) Pinta os ○ de acordo com o número de sílabas de cada palavra.



3) Encontra as palavras onde a letra s têm o som [z].



Ficha de trabalho

Nome: _____

Data: 2-05-2013

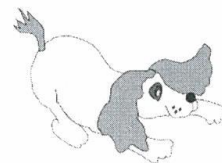
1) Identifica o número de palavras das frases ouvidas.

Frase 1: 4 palavras. ✓

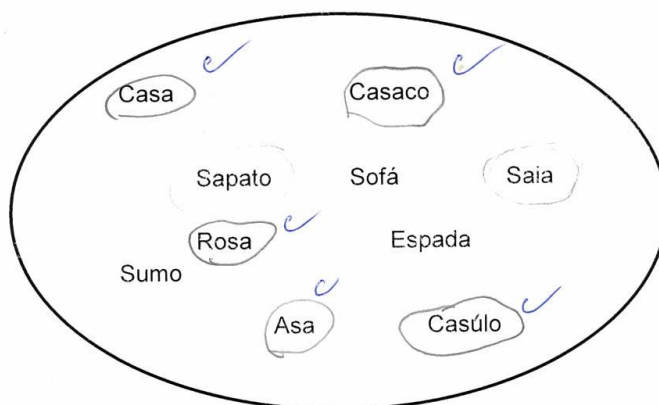
Frase 2: 7 palavras. ✓

Frase 3: 6 palavras. ✓

2) Pinta os ○ de acordo com o número de silabas de cada palavra.



3) Encontra as palavras onde a letra s têm o som [z].



Ficha de trabalho

Nome: _____ Data: 2-05-2013

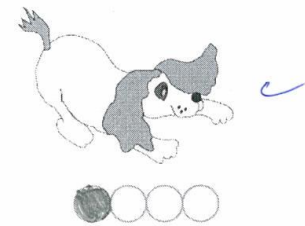
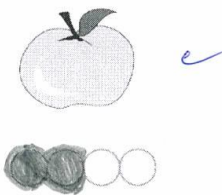
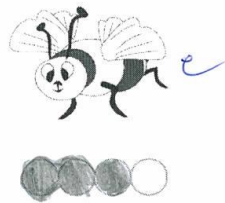
1) Identifica o número de palavras das frases ouvidas.

Frase 1: 4 palavras. ✓

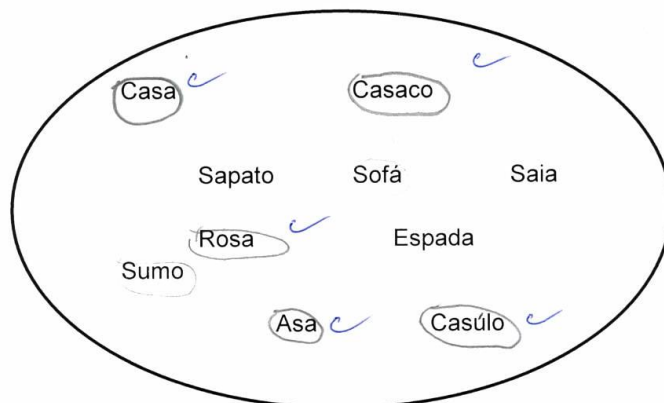
Frase 2: 7 palavras. ✓

Frase 3: 6 palavras. ✓

2) Pinta os ○ de acordo com o número de silabas de cada palavra.



3) Encontra as palavras onde a letra s têm o som [z].



Ficha de trabalho

Nome: _____ Data: 26/9 2022

1) Identifica o número de palavras das frases ouvidas.

Frase 1: 4 palavras. ✓

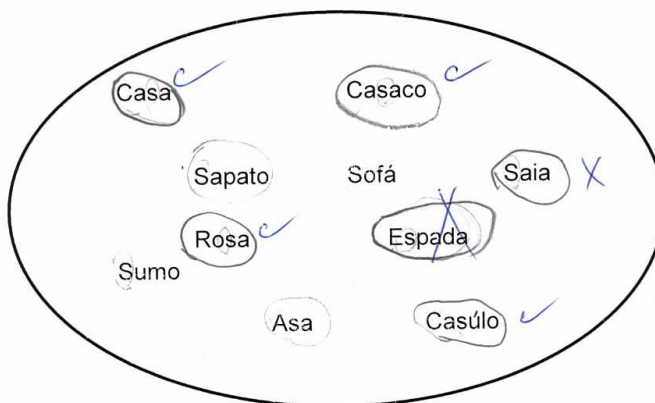
Frase 2: 4 palavras. ✓

Frase 3: 6 palavras. ✓

2) Pinta os ○ de acordo com o número de silabas de cada palavra.



3) Encontra as palavras onde a letra s têm o som [z].



Ficha de trabalho

Nome: _____ Data: 2-05-2013

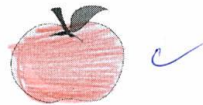
1) Identifica o número de palavras das frases ouvidas.

Frase 1: 4 palavras. ✓

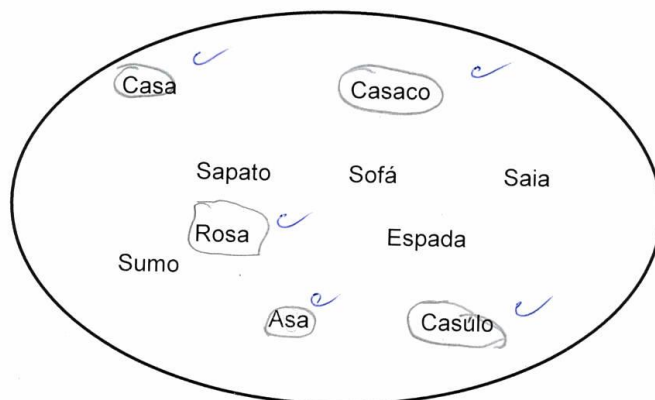
Frase 2: 7 palavras. ✓

Frase 3: 6 palavras. ✓

2) Pinta os ○ de acordo com o número de silabas de cada palavra.



3) Encontra as palavras onde a letra s têm o som [z].



Ficha de trabalho

Nome: _____ Data: 2/5/2012

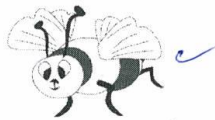
1) Identifica o número de palavras das frases ouvidas.

Frase 1: 4 palavras. ✓

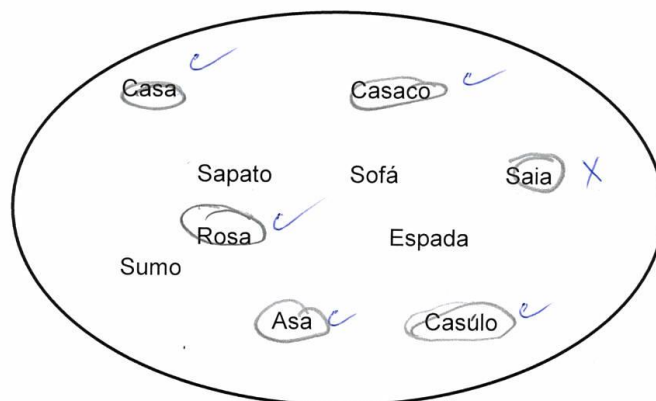
Frase 2: 6 palavras. ✗

Frase 3: 6 palavras. ✓

2) Pinta os ○ de acordo com o número de sílabas de cada palavra.



3) Encontra as palavras onde a letra s têm o som [z].

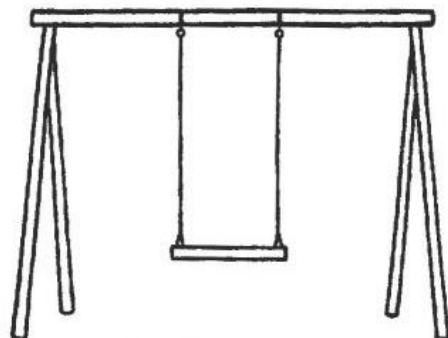
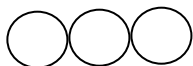
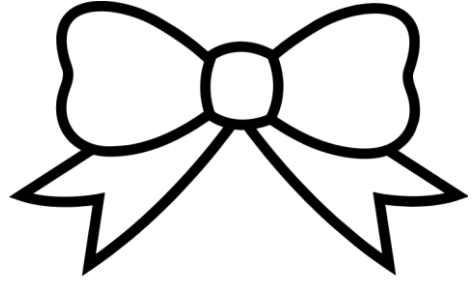
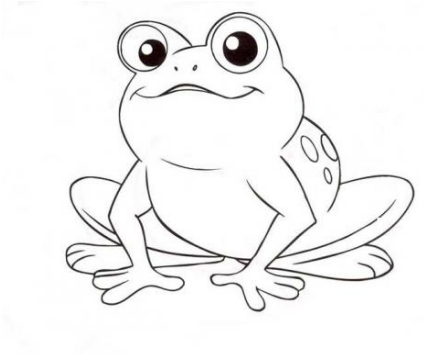


Anexo M

Ficha de trabalho 2 (aplicada ao grupo de 1.º ano) – Enunciado e resoluções

Nome: _____ Data: _____

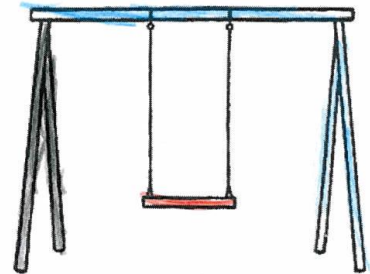
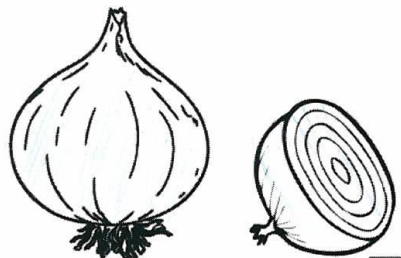
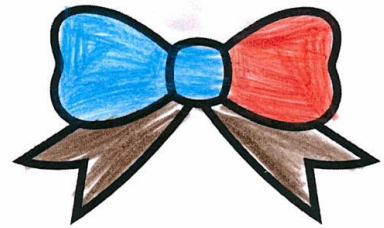
1) Identifica a sílaba onde ouves o som [s] e pinta o correspondente.



Ficha de trabalho – Em busca do som

Nome: _____ Data: 6/05/2017

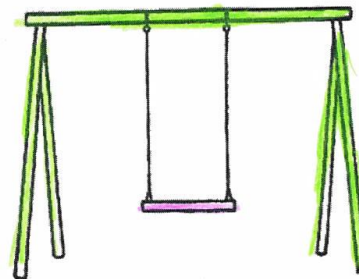
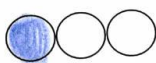
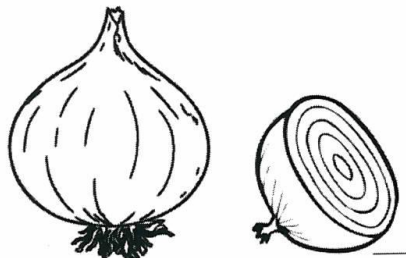
1) Identifica a sílaba onde ouves o som [s] e pinta o correspondente.



Ficha de trabalho – Em busca do som

Nome: _____ Data: 6-05-2013

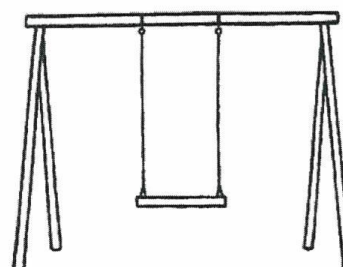
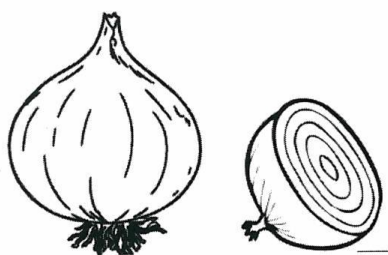
1) Identifica a sílaba onde ouves o som [s] e pinta o correspondente.



Ficha de trabalho – Em busca do som

Nome: _____ Data: 6/05/2013

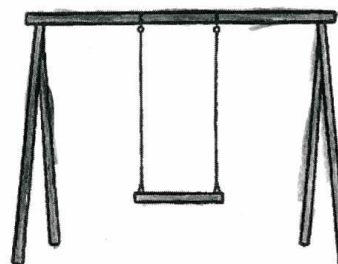
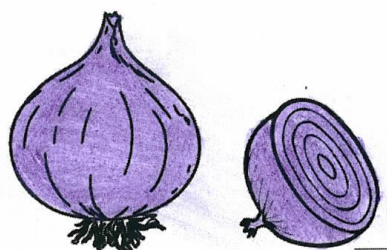
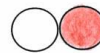
1) Identifica a sílaba onde ouves o som [s] e pinta o correspondente.



Ficha de trabalho – Em busca do som

Nome: _____ Data: 6-05-2018

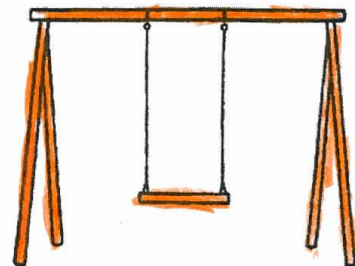
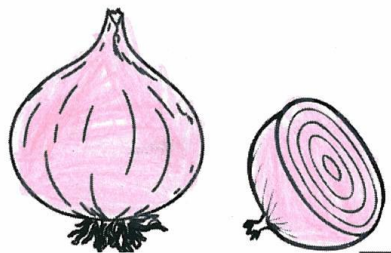
1) Identifica a sílaba onde ouves o som [s] e pinta o correspondente.



Ficha de trabalho – Em busca do som

Nome: _____ Data: 6-05-2013

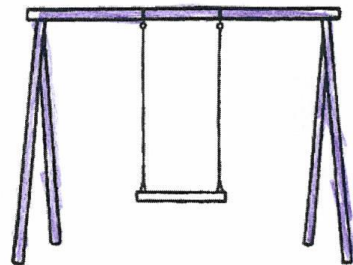
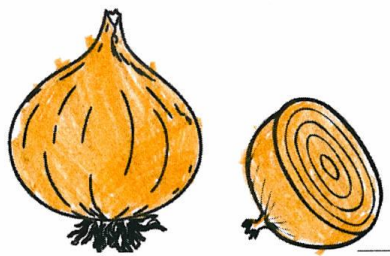
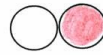
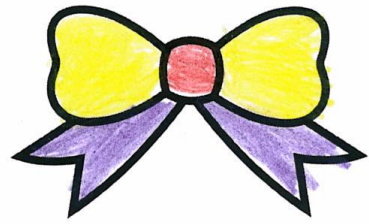
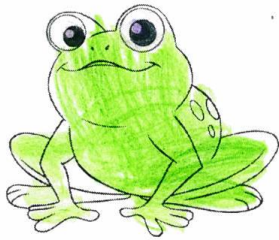
1) Identifica a sílaba onde ouves o som [s] e pinta o correspondente.



Ficha de trabalho – Em busca do som

Nome: _____ Data 6-05-2013

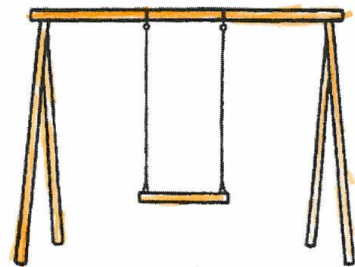
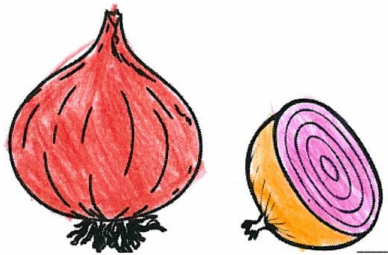
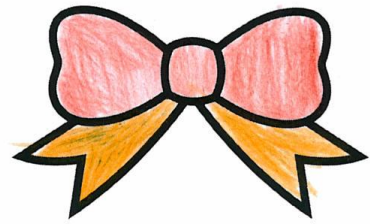
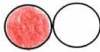
1) Identifica a sílaba onde ouves o som [s] e pinta o correspondente.



Ficha de trabalho – Em busca do som

Nome: _____ Data: 6/09/2013

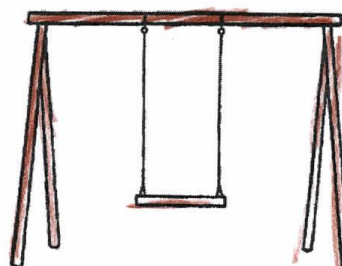
1) Identifica a sílaba onde ouves o som [s] e pinta o correspondente.



Ficha de trabalho – Em busca do som

Nome: _____ Data: 6-05-2013

1) Identifica a sílaba onde ouves o som [s] e pinta o correspondente.

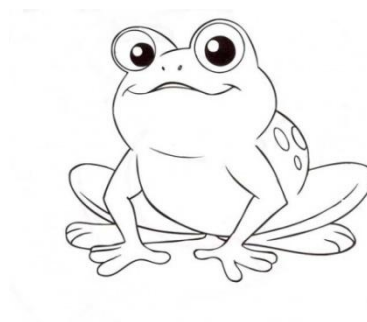
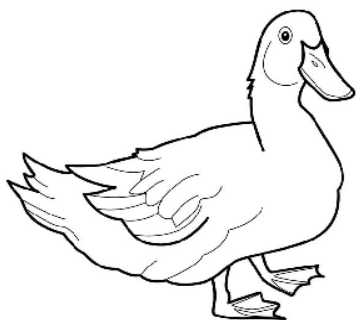


Anexo N

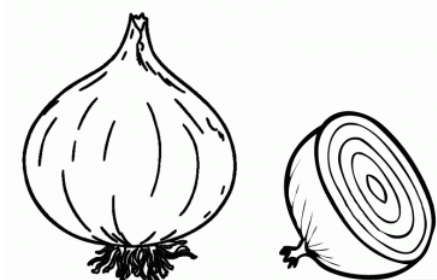
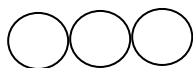
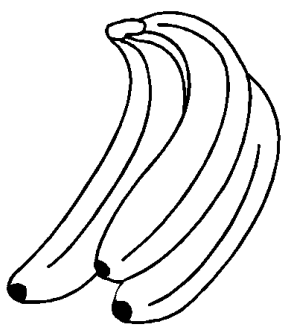
Ficha de trabalho 3 (aplicada aos grupos de 1.º e 2.º anos) – Enunciado e resoluções

Nome: _____ Data: _____

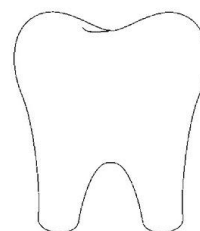
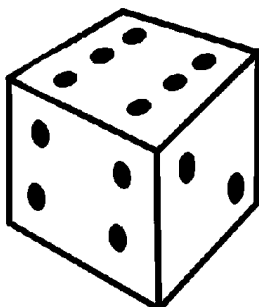
1) Identifica a sílaba onde ouves o som [p] e pinta o correspondente.



2) Identifica a sílaba onde ouves o som [b] e pinta o correspondente.



3) Identifica a sílaba onde ouves o som [d] e pinta o correspondente.

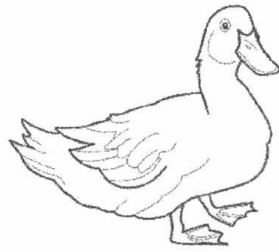


Ficha de trabalho – Em busca do som II

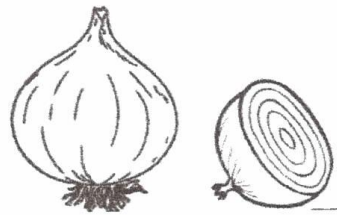
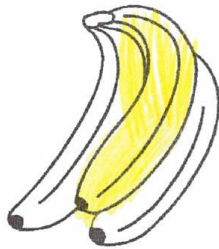
Nome: _____

Data: 8/05/2023

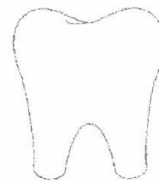
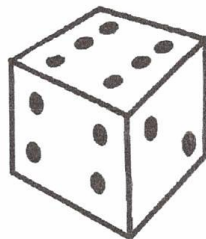
1) Identifica a sílaba onde ouves o som [p] e pinta o correspondente.



2) Identifica a sílaba onde ouves o som [b] e pinta o correspondente.



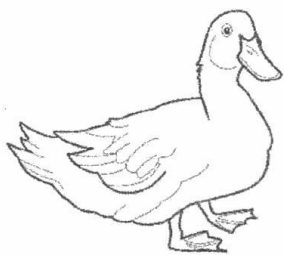
3) Identifica a sílaba onde ouves o som [d] e pinta o correspondente.



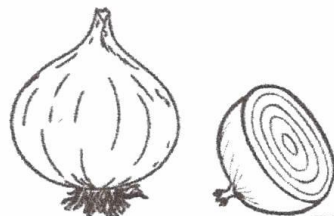
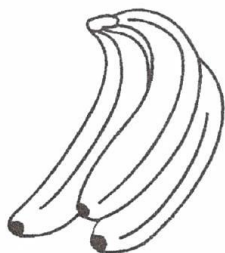
Ficha de trabalho – Em busca do som II

Nome: _____ Data: 8/05/2013

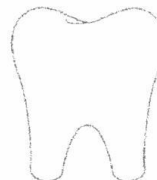
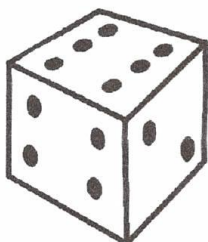
1) Identifica a sílaba onde ouves o som [p] e pinta o correspondente.



2) Identifica a sílaba onde ouves o som [b] e pinta o correspondente.



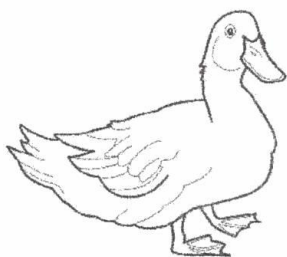
3) Identifica a sílaba onde ouves o som [d] e pinta o correspondente.



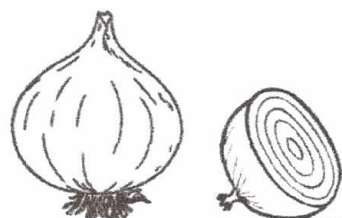
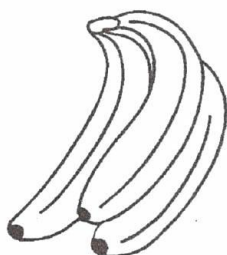
Ficha de trabalho – Em busca do som II

Nome: _____ Data: 3/05/2013

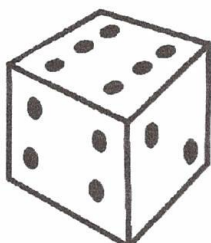
1) Identifica a sílaba onde ouves o som [p] e pinta o correspondente.



2) Identifica a sílaba onde ouves o som [b] e pinta o correspondente.



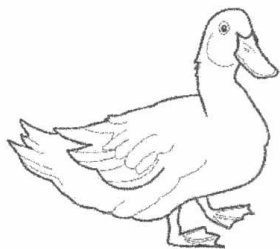
3) Identifica a sílaba onde ouves o som [d] e pinta o correspondente.



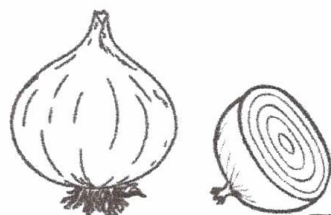
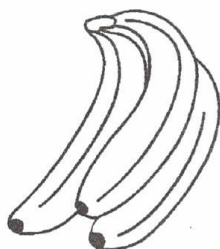
Ficha de trabalho – Em busca do som II

Nome: _____ Data: 8 - 08 - 2013

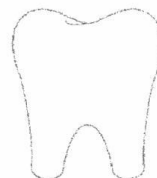
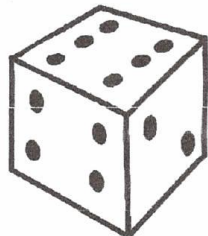
1) Identifica a sílaba onde ouves o som [p] e pinta o correspondente.



2) Identifica a sílaba onde ouves o som [b] e pinta o correspondente.



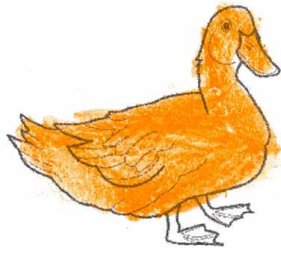
3) Identifica a sílaba onde ouves o som [d] e pinta o correspondente.



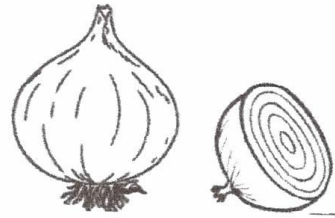
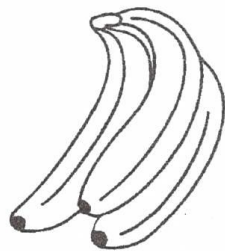
Ficha de trabalho – Em busca do som II

Nome: _____ Data: _____

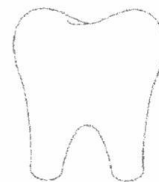
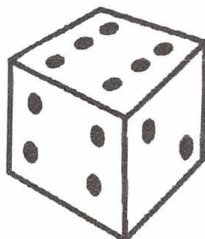
1) Identifica a sílaba onde ouves o som [p] e pinta o correspondente.



2) Identifica a sílaba onde ouves o som [b] e pinta o correspondente.



3) Identifica a sílaba onde ouves o som [d] e pinta o correspondente.

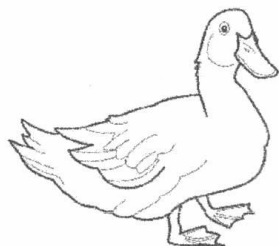


Ficha de trabalho – Em busca do som II

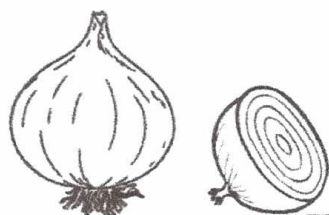
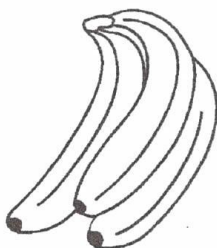
Nome: _____

Data: 5-06-2013

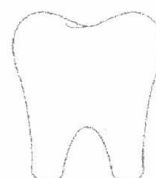
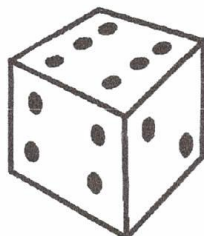
1) Identifica a sílaba onde ouves o som [p] e pinta o correspondente.



2) Identifica a sílaba onde ouves o som [b] e pinta o correspondente.



3) Identifica a sílaba onde ouves o som [d] e pinta o correspondente.

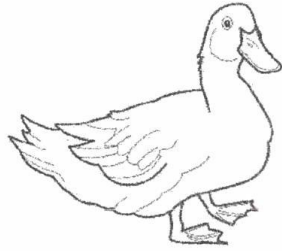


Ficha de trabalho – Em busca do som II

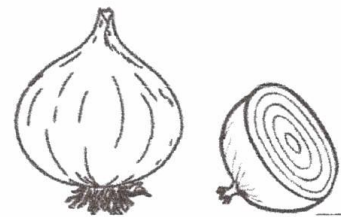
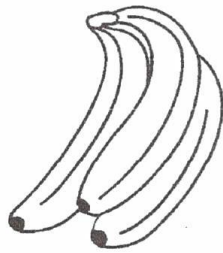
Nome: _____

Data: 8/05/2013

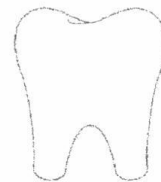
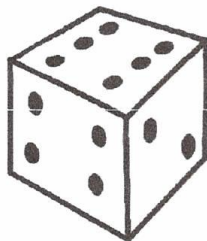
1) Identifica a sílaba onde ouves o som [p] e pinta o correspondente.



2) Identifica a sílaba onde ouves o som [b] e pinta o correspondente.



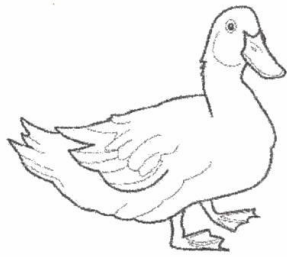
3) Identifica a sílaba onde ouves o som [d] e pinta o correspondente.



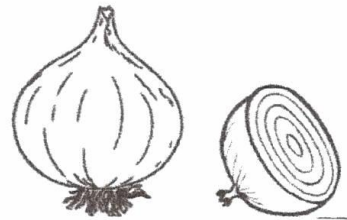
Ficha de trabalho – Em busca do som II

Nome: _____ Data: _____

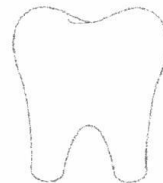
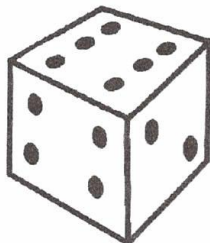
1) Identifica a sílaba onde ouves o som [p] e pinta o correspondente.



2) Identifica a sílaba onde ouves o som [b] e pinta o correspondente.



3) Identifica a sílaba onde ouves o som [d] e pinta o correspondente.



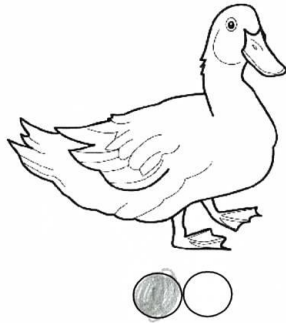
2.º Ano

Ficha de trabalho

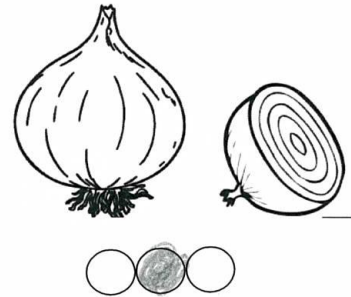
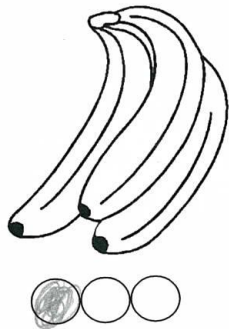
Nome: _____

Data: 9-1-2014

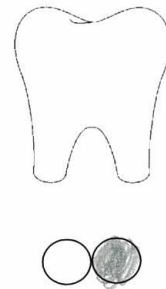
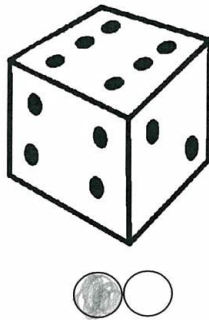
1) Identifica a sílaba onde ouves o som [p] e pinta o correspondente.



2) Identifica a sílaba onde ouves o som [b] e pinta o correspondente.



3) Identifica a sílaba onde ouves o som [d] e pinta o correspondente.

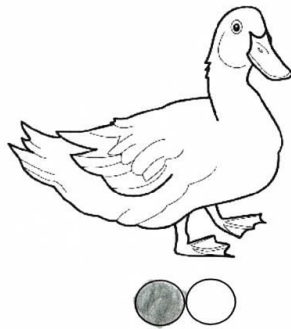


Ficha de trabalho

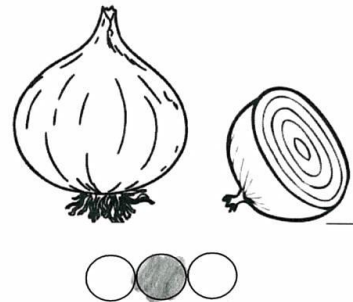
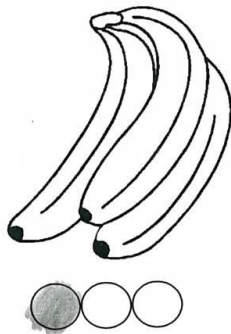
Nome: _____

Data: 9/1/2024

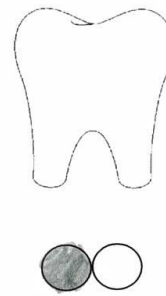
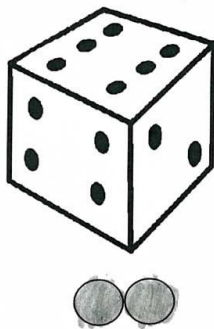
1) Identifica a sílaba onde ouves o som [p] e pinta o correspondente.



2) Identifica a sílaba onde ouves o som [b] e pinta o correspondente.



3) Identifica a sílaba onde ouves o som [d] e pinta o correspondente.

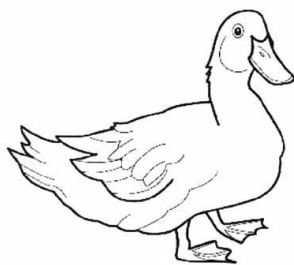


Ficha de trabalho

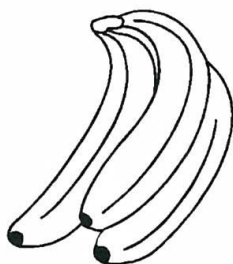
Nome: _____

Data: 9/12/2024

1) Identifica a sílaba onde ouves o som [p] e pinta o correspondente.



2) Identifica a sílaba onde ouves o som [b] e pinta o correspondente.

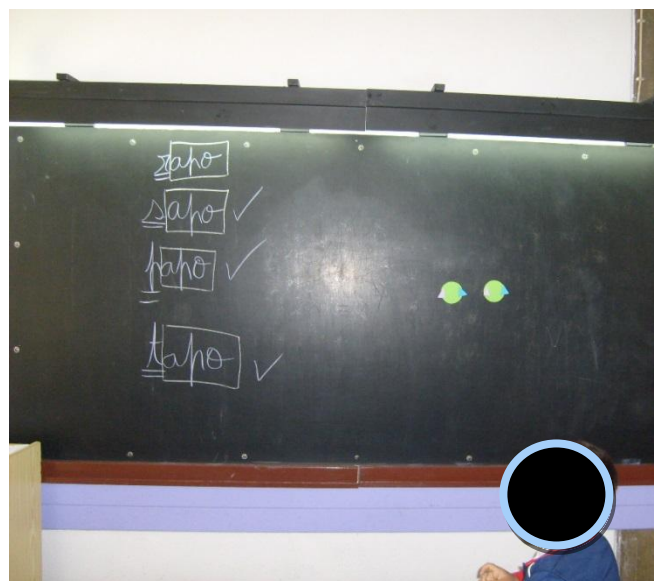
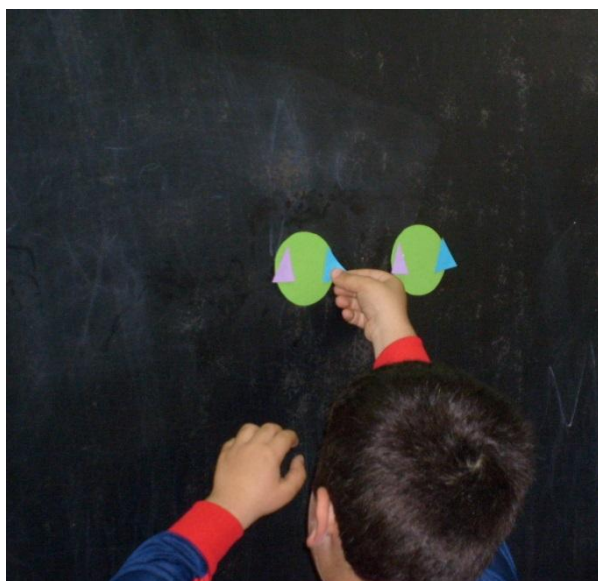


3) Identifica a sílaba onde ouves o som [d] e pinta o correspondente.



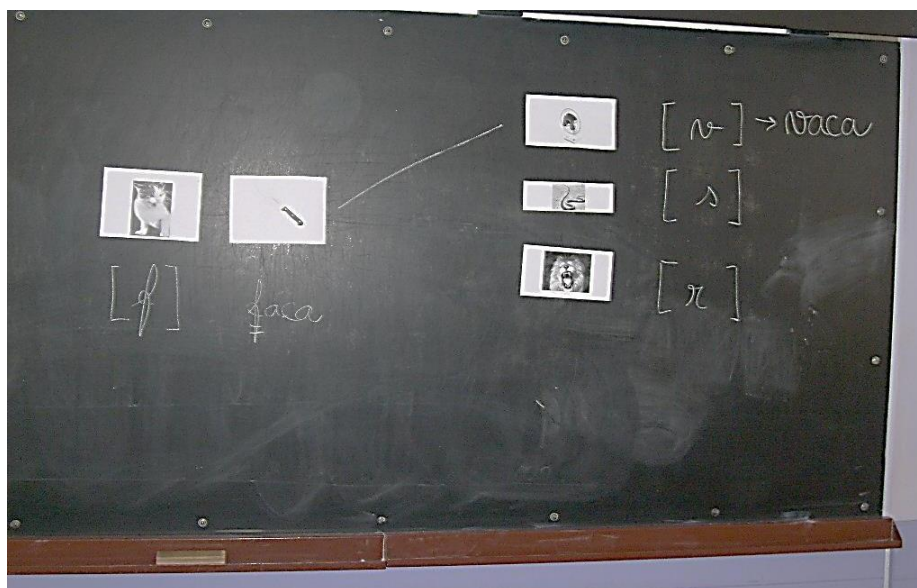
Anexo O

Fig. 17, 18 e 19 – Atividade de criar palavras alterando o som inicial, com o grupo do 1.º ano.



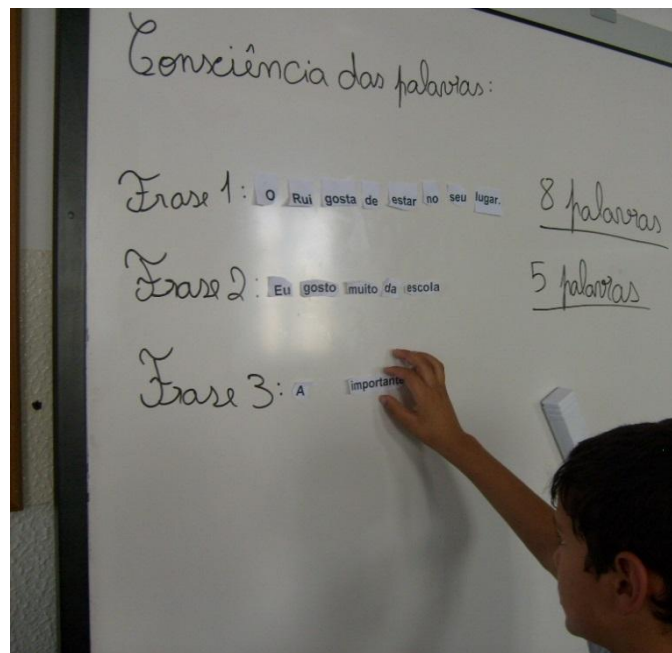
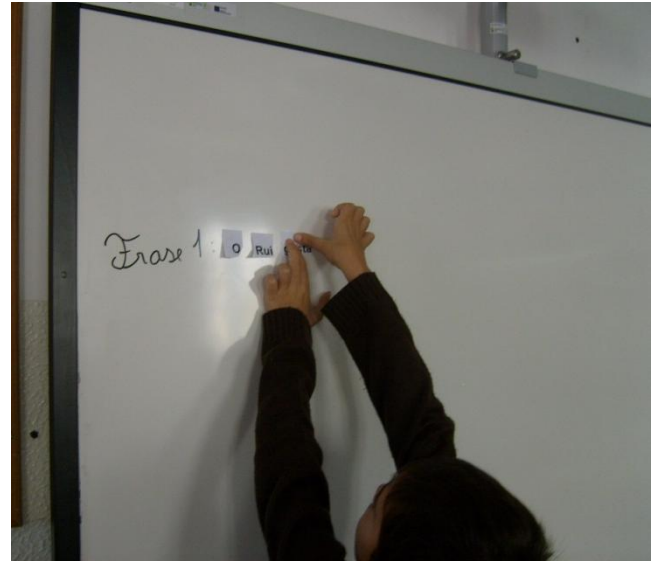
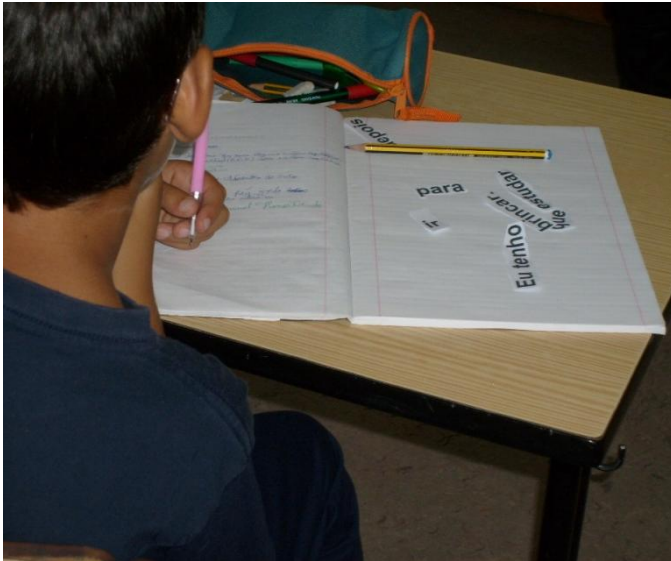
Anexo P

Fig. 20 e 21 – Atividade de substituição do som inicial, realizada na semana 10, com o grupo do 1.º ano.



Anexo Q

Fig. 22, 23 e 24 – Atividade de divisão das frases por palavras – Aplicada ao grupo de 2.º e 3.º anos.



Anexo R

Lista das palavras da atividade de consciência fonológica – Enunciado e resoluções

Encontra a sílaba par no seguinte conjunto de palavras: (aplicada ao grupo de 3.º ano)

bola	prato	saltar	palerma
barata	pargo	par	pá
parte	purificar	livro	pé
parede	raspar	parvo	compara

Resultados

Encontra a sílaba par no seguinte conjunto de palavras:

bola	prato	saltar	palerma
barata	pargo	par	pá
parte	purificar	livro	pé
parede	raspar	parvo	compara

Encontra a sílaba par no seguinte conjunto de palavras:

bola	prato	saltar	palerma
barata	pargo	par	pá
parte	purificar	livro	pé
parede	raspar	parvo	compara

Encontra a sílaba par no seguinte conjunto de palavras:

bola	prato	saltar	palerma
barata	pargo	par	pá
parte	purificar	livro	pé
parede	raspar	parvo	compara

Encontra a sílaba par no seguinte conjunto de palavras:

bola

prato

saltar

palerma

barata

pargo

par

pá

parte

purificar

livro

pé

parede

raspar

parvo

compara

Encontra a sílaba par no seguinte conjunto de palavras:

bola

prato

saltar

palerma

barata

pargo

par

pá

parte

purificar

livro

pé

parede

raspar

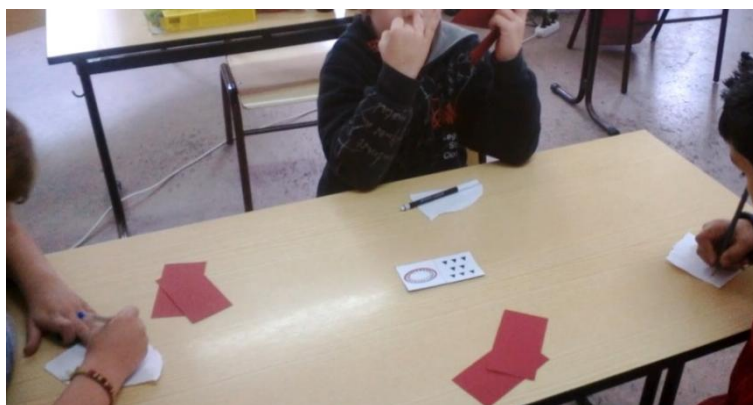
parvo

compara

Anexo S

Jogo “Dominó dos sons” – Aplicada ao grupo de 2.º e 3.º anos

Fig. 25, 26, 27 e 28 – Os participantes do grupo de 3.º ano jogando o “Dominó dos sons”.



Anexo T

Ficha de trabalho 4 (aplicada ao grupo de 3.º ano) – Enunciado e resoluções

Nome: _____ Data: _____

1) Descobre o som intruso e identifica-o.

a)



b)



2) Forma novas palavras retirando o primeiro som de cada uma delas e substituindo por outro.

Feia - _____

Relva - _____

Tudo - _____

Rato - _____

3) Identifica o número de sons de cada palavra.

Relva	Filipe	Um	Fui	Sala	Sol

4) Escreve três palavras onde apareçam os três sons que a letra <a> pode assumir.

a) _____

b) _____

c) _____

Ficha de trabalho

Nome: M

Data: 9 / 1 / 2014

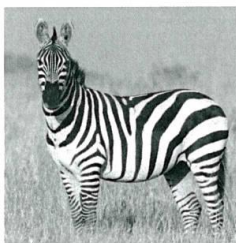
1) Descobre o som intruso e identifica-o:

a)



le

b)



z

2) Forma novas palavras retirando o primeiro som de cada uma delas e substituindo por outro:

~~Feia~~ - aria

~~Relva~~ - _____

~~Tudo~~ - endo

~~Rato~~ - gato

3) Identifica o número de sons de cada palavra:

Relva	Filipe	Um	Fui	Sala	Sol
2	3	1	2	2	1

4) Escreve três palavras onde apareçam os três sons que a letra /a/ pode assumir:

a) ã

b) a

c) am

Ficha de trabalho

Nome: D

Data: 9/1/2014

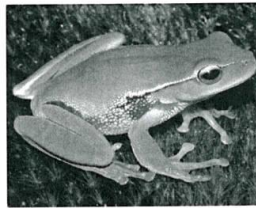
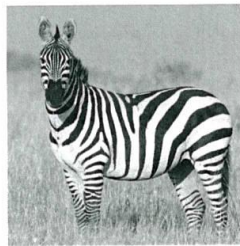
1) Descobre o som intruso e identifica-o:

a)



le

b)



z

2) Forma novas palavras retirando o primeiro som de cada uma delas e substituindo por outro:

Feia - Veia

Relva - selva

Tudo - Mudo

Rato - Sato

3) Identifica o número de sons de cada palavra:

Relva	Filipe	Um	Fui	Sala	Sol
5	6	2	3	4	3

4) Escreve três palavras onde apareçam os três sons que a letra /a/ pode assumir:

a) avião

b) Antônio

c) amães

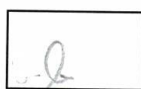
Ficha de trabalho

Nome: FB

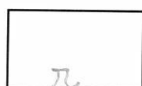
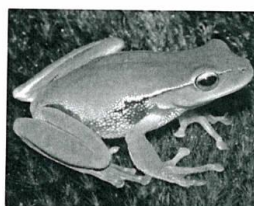
Data: 9/7/2022

1) Descobre o som intruso e identifica-o:

a)



b)



2) Forma novas palavras retirando o primeiro som de cada uma delas e substituindo por outro:

Feia - cia

Relva - alva

Tudo - undo

Rato - ato

3) Identifica o número de sons de cada palavra:

Relva	Filipe	Um	Fui	Sala	Sol
2	3	1	1	2	1

4) Escreve três palavras onde apareçam os três sons que a letra /a/ pode assumir:

a) ada

b) ã

c) ão

Ficha de trabalho

Nome: S.

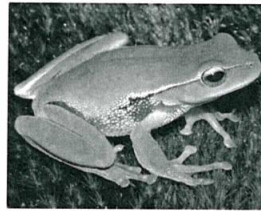
Data: 9/11/2014

1) Descobre o som intruso e identifica-o:

a)



b)



2) Forma novas palavras retirando o primeiro som de cada uma delas e substituindo por outro:

Feia - leia

Relva - levas

Tudo - muda

Rato - mato

3) Identifica o número de sons de cada palavra:

Relva	Filipe	Um	Fui	Sala	Sol
cinco	seis	dois	três	quatro	três

4) Escreve três palavras onde apareçam os três sons que a letra /a/ pode assumir:

a) palavra

b) ãnis

c) haria

Ficha de trabalho

Nome: _____ Data: 9 / 7 / 2014

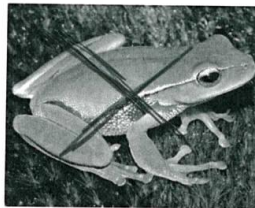
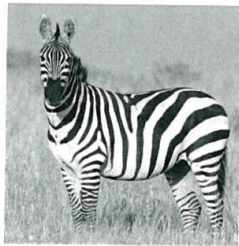
1) Descobre o som intruso e identifica-o:

a)



B

b)



S

2) Forma novas palavras retirando o primeiro som de cada uma delas e substituindo por outro:

Fcia - meia

Relva - selva

Tudo - mudo

Rato - foto

3) Identifica o número de sons de cada palavra:

Relva	Filipe	Um	Fui	Sala	Sol
4	6	2	3	4	3

4) Escreve três palavras onde apareçam os três sons que a letra /a/ pode assumir:

a) paço

b) para

c) _____

Anexo U

Fichas finais resolvidas pelos participantes



Ficha final de consciência fonológica

Nome: Marina Bixão Pires

Data: 11/06/2013

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1:

Frase 2:

Frase 3:

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: Eu fui ao jardim comer um gelado.

Frase 2: O Filipe gosta de nadar.

Frase 3: Amanhã é dia de ir passear.

- 3) Pinta os de acordo com o número de silabas de cada palavra.

a) Gelado

b) Brincar

c) Um

d) Nadar

e) Fui

f) Jardim

4) Rodeia a palavra que rima com jardim:

Flor

Jasmim ✓

Relva

Brincar

Imagem

5) Ouve com muita atenção as palavras ditas pela professora e escreve-as nas respectivas linhas.

Palavra 1: visita ✓

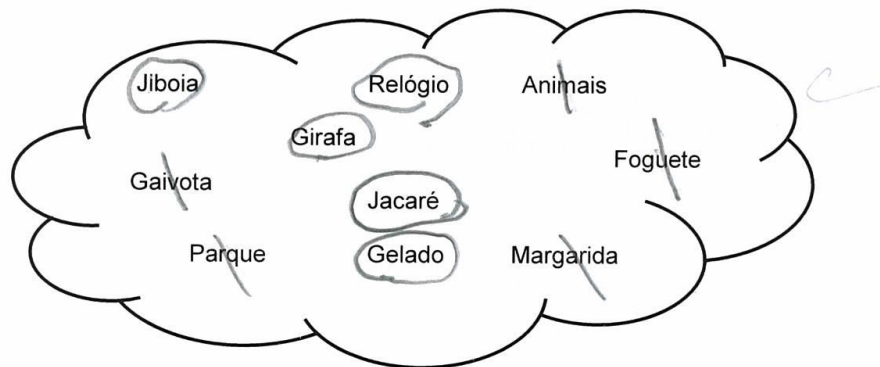
Palavra 2: amigos ✓

Palavra 3: frut ✓

6) Identifica o número de sons de cada palavra.

Relva	Filipe	Um	Fui	Sala	Sol
5	6	2	3	4	3

7) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



7.1 – Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

Jiboia - j o i o i a ✓

8) Duas das palavras ditas pela professora têm o mesmo som. Identifica-as.



9) Ouve as palavras ditas pela professora e escreve-as sem o primeiro som:

Palavra 1: elera ✓

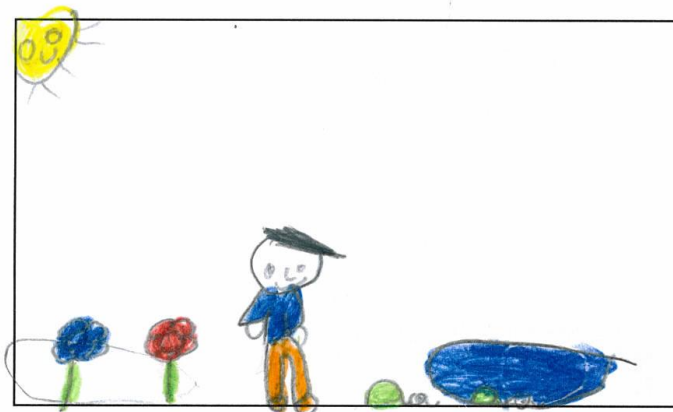
Palavra 2: agado ✓

Palavra 3: uga ✓

Palavra 4: ão ✓

10) Lê o texto e ilustra-o.

O Filipe vai até ao lago e leva o seu cágado, o Guga.
No lago, o menino põe o animal na água para o ver nadar.
- Ele nada muito bem – disse o filipe.



Ficha final de consciência fonológica

Nome: Sma Margarida

Data: 11/60/2013

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: ✓

Frase 2: ✓

Frase 3: X

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: Eu fui ao jardim comer um gelado. ✓

Frase 2: O Filipe gosta de nadar. X

Frase 3: Amanhã é dia de ir passear. ✓

- 3) Pinta os de acordo com o número de sílabas de cada palavra.

a) Gelado ✓

b) Brincar ✓

c) Um ✓

d) Nadar ✓

e) Fui ✓

f) Jardim ✓

4) Rodeia a palavra que rima com jardim:

Flor

Jasmim ✓

Relva

Brincar

Imagem

5) Ouve com muita atenção as palavras ditas pela professora e escreve-as nas respetivas linhas.

Palavra 1: marigotas X

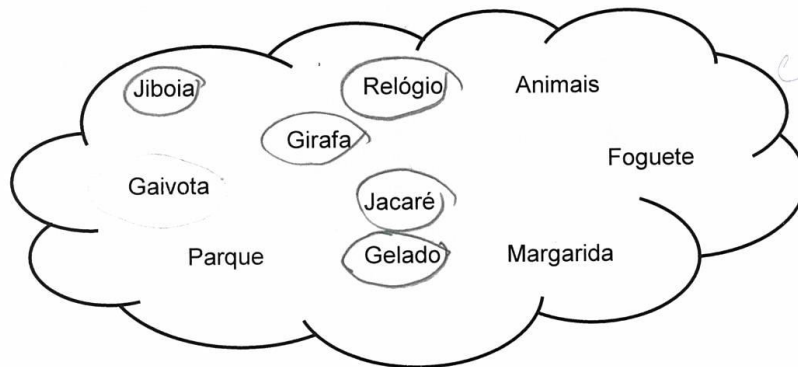
Palavra 2: amigos ✓

Palavra 3: furo X

6) Identifica o número de sons de cada palavra.

Relva	Filipe	Um	Fui	Sala	Sol
0	6	2	3	4	3

7) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



7.1 – Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

Girafa - g - i - r - a - f - a - b. ✓

8) Duas das palavras ditas pela professora têm o mesmo som. Identifica-as.



9) Ouve as palavras ditas pela professora e escreve-as sem o primeiro som:

Palavra 1: elna ✓

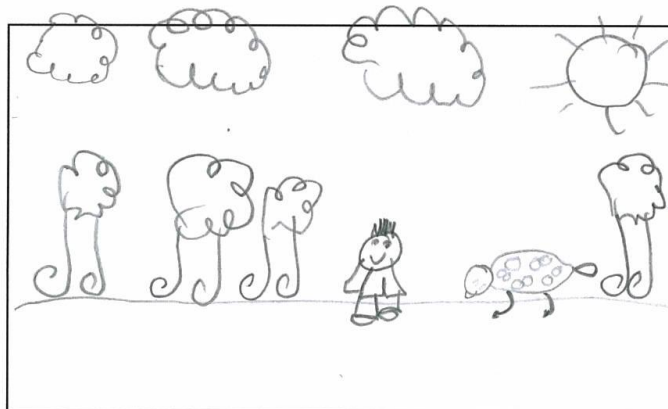
Palavra 2: ágado ✓

Palavra 3: aga ✓

Palavra 4: ao ✓

10) Lê o texto e ilustra-o.

O Filipe vai até ao lago e leva o seu cágado, o Guga.
No lago, o menino põe o animal na água para o ver nadar.
- Ele nada muito bem – disse o Filipe.



Ficha final de consciência fonológica

Nome: Glaucine Sofia Pinheiro Seder

Data: 11/07/2013

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os ● de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: ●●●●●●●●●● ✓

Frase 2: ●●●●●●●●●● ✓

Frase 3: ●●●●●●●●●● ✓

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os ○ de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: Eu fui ao jardim comer um gelado. ●●●●●●●●●● ✓

Frase 2: O Filipe gosta de nadar. ●●●●●●●●●● ✓

Frase 3: Amanhã é dia de ir passear. ●●●●●●●●●● ✓

- 3) Pinta os ○ de acordo com o número de silabas de cada palavra.

a) Gelado ³ ●●●●●●●●●● ✓

b) Brincar ² ●●●●●●●●●● ✗

c) Um ¹ ●●●●●●●●●● ✓

d) Nadar ² ●●●●●●●●●● ✗

e) Fui ² ●●●●●●●●●● ✗

f) Jardim ² ●●●●●●●●●● ✗

4) Rodeia a palavra que rima com jardim:

Flor

Jasmim

Relva

Brincar

Imagem

5) Ouve com muita atenção as palavras ditas pela professora e escreve-as nas respetivas linhas.

Palavra 1: visita

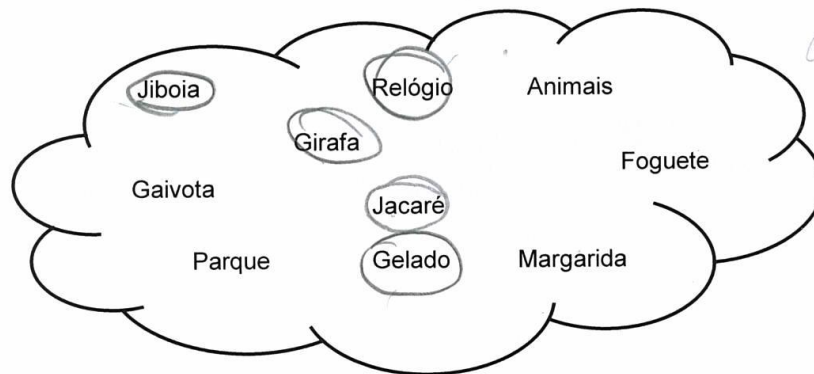
Palavra 2: amigos

Palavra 3: frio

6) Identifica o número de sons de cada palavra.

Relva	Filipe	Um	Fui	Sala	Sol
5	6	2	3	4	3

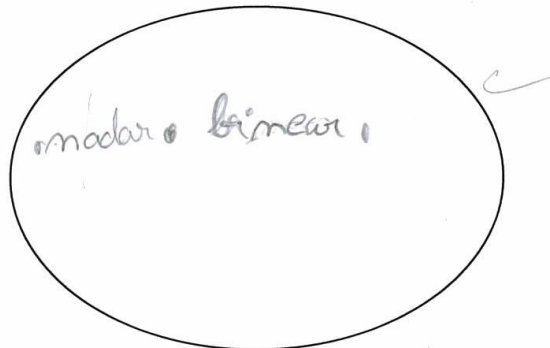
7) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



7.1 – Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

girafa - g - i - r - a - f - a - b

8) Duas das palavras ditas pela professora têm o mesmo som. Identifica-as.



9) Ouve as palavras ditas pela professora e escreve-as sem o primeiro som:

Palavra 1: elva ✓

Palavra 2: água ✓

Palavra 3: ma ✓

Palavra 4: de ✓

10) Lê o texto e ilustra-o.

O Filipe vai até ao lago e leva o seu cão, o Guga.

No lago, o menino põe o animal na água para o ver nadar.

- Ele nada muito bem – disse o filipe.



Ficha final de consciência fonológica

Nome: Carolina

Data: 11/6/2013


- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1:  e

Frase 2:  e

Frase 3:  e

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: Eu fui ao jardim comer um gelado.  e

Frase 2: O Filipe gosta de nadar.  e

Frase 3: Amanhã é dia de ir passear.  e

- 3) Pinta os de acordo com o número de sílabas de cada palavra.

a) Gelado  e

b) Brincar  x

c) Um  e

d) Nadar  e

e) Fui  e

f) Jardim  e

4) Rodeia a palavra que rima com jardim:

Flor

Jasmim ✓

Relva

Brincar

Imagem

5) Ouve com muita atenção as palavras ditas pela professora e escreve-as nas respetivas linhas.

Palavra 1: visita ✓

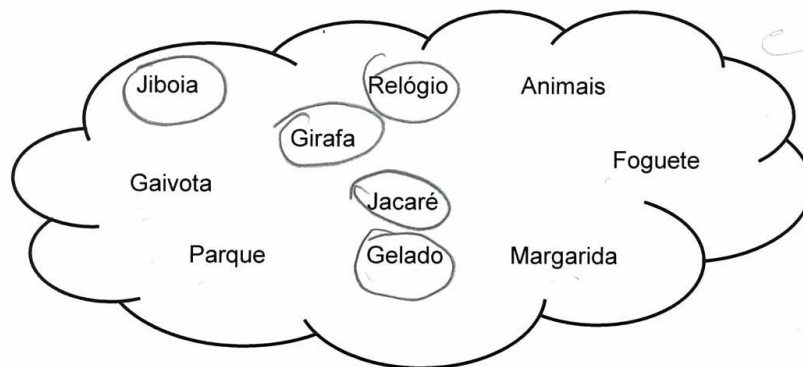
Palavra 2: amigos ✓

Palavra 3: frio ✓

6) Identifica o número de sons de cada palavra.

Relva	Filipe	Um	Fui	Sala	Sol
5	6	2	3	4	3

7) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



7.1 – Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

jiboia - jo i o bo ia b ✓

8) Duas das palavras ditas pela professora têm o mesmo som. Identifica-as.



9) Ouve as palavras ditas pela professora e escreve-as sem o primeiro som:

Palavra 1: elera c

Palavra 2: ágado a

Palavra 3: uga e

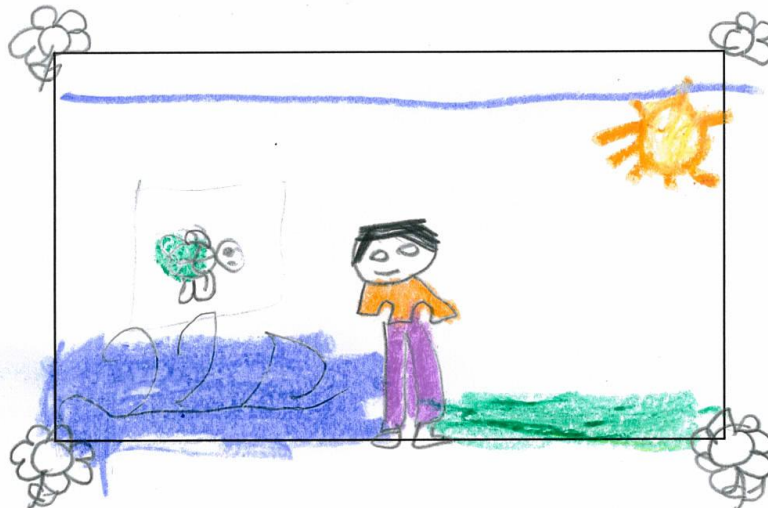
Palavra 4: ão c

10) Lê o texto e ilustra-o.

O Filipe vai até ao lago e leva o seu cágado, o Guga.

No lago, o menino põe o animal na água para o ver nadar.

- Ele nada muito bem – disse o filipe.



Ficha final de consciência fonológica

Nome: Diogo Lúcio

Data: 11/01/2013

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: ●●●●○○○○○ ✓

Frase 2: ●●●●○○○○○ ✓

Frase 3: ●●●●●○○○ ✓

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: Eu fui ao jardim comer um gelado. ●●●●●○○○ ✓

Frase 2: O Filipe gosta de nadar. ●●●●○○○○○ ✓

Frase 3: Amanhã é dia de ir passear. ●●●●○○○○○ ✓

- 3) Pinta os de acordo com o número de sílabas de cada palavra.

a) Gelado ●●●○○○ ✓

b) Brincar ●●○○○○ ✓

c) Um ●○○○○ ✓

d) Nadar ●●○○○○ ✓

e) Fui ●○○○○ ✓

f) Jardim ●●○○○○ ✓

4) Rodeia a palavra que rima com jardim:

Flor Jasmim ✓ Relva Brincar Imagem

5) Ouve com muita atenção as palavras ditas pela professora e escreve-as nas respectivas linhas.

Palavra 1: varita ✓

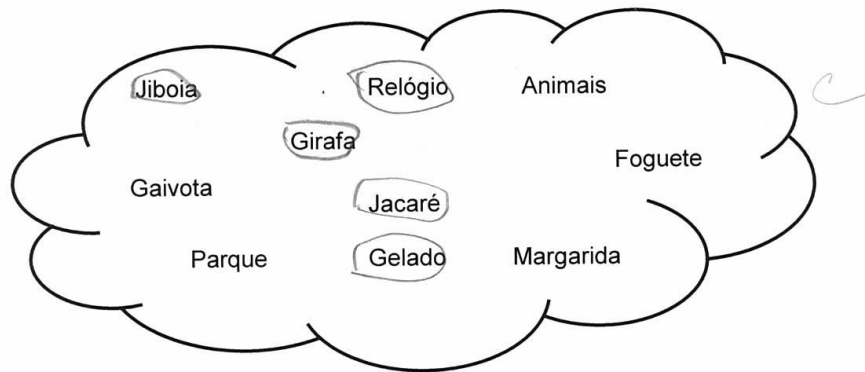
Palavra 2: amigas ✓

Palavra 3: frio ✓

6) Identifica o número de sons de cada palavra.

Relva	Filipe	Um	Fui	Sala	Sol
5	6	2	3	4	3

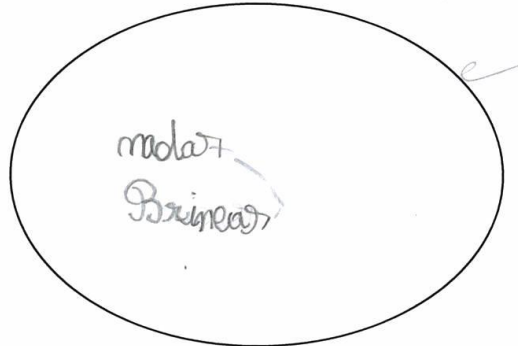
7) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



7.1 – Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

jacaré - j a c a r é 6 ✓

8) Duas das palavras ditas pela professora têm o mesmo som. Identifica-as.



9) Ouve as palavras ditas pela professora e escreve-as sem o primeiro som:

Palavra 1: eba ✓

Palavra 2: ágado ✓

Palavra 3: uga ✓

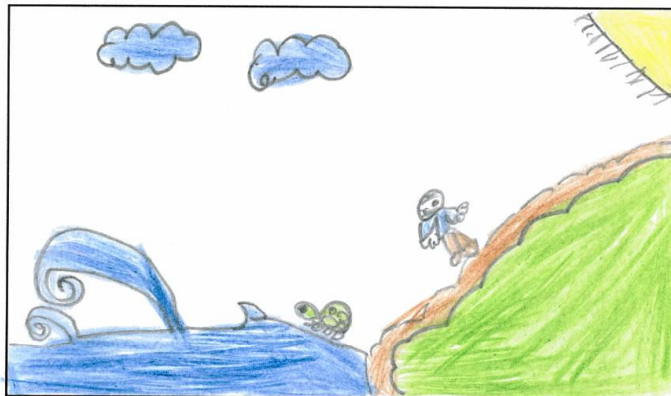
Palavra 4: ão ✓

10) Lê o texto e ilustra-o.

O Filipe vai até ao lago e leva o seu cágado, o Guga.

No lago, o menino põe o animal na água para o ver nadar.

- Ele nada muito bem – disse o filipe.



4) Rodeia a palavra que rima com jardim:

Flor Jasmim Relva Brincar Imagem

5) Ouve com muita atenção as palavras ditas pela professora e escreve-as nas respectivas linhas.

Palavra 1: Tirita

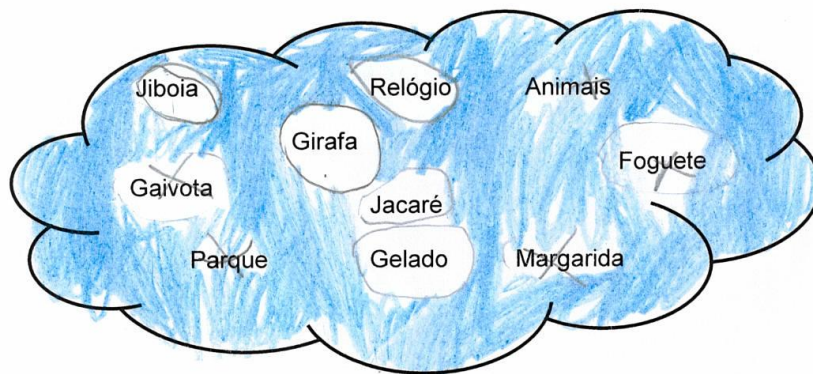
Palavra 2: Amigos

Palavra 3: frio

6) Identifica o número de sons de cada palavra.

Relva	Filipe	Um	Fui	Sala	Sol
5	6	2	3	4	3

7) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



7.1 – Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

Jacaré - j - a - c - a - r - é

8) Duas das palavras ditas pela professora têm o mesmo som. Identifica-as.



9) Ouve as palavras ditas pela professora e escreve-as sem o primeiro som:

Palavra 1: elera ✓

Palavra 2: ígado ✓

Palavra 3: uqja ✓

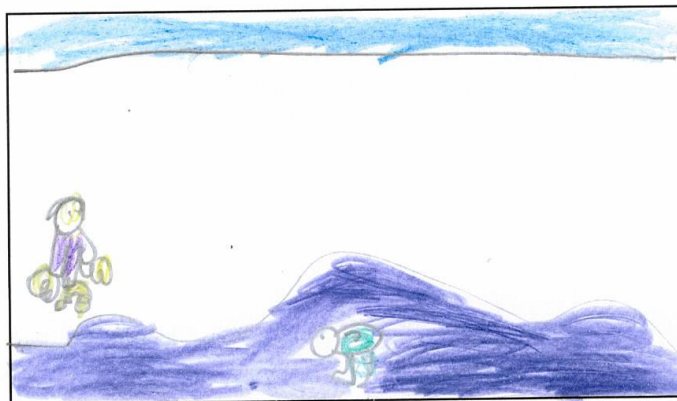
Palavra 4: ão ✓

10) Lê o texto e ilustra-o.

O Filipe vai até ao lago e leva o seu cágado, o Guga.

No lago, o menino põe o animal na água para o ver nadar.

- Ele nada muito bem – disse o filipe.



Ficha final de consciência fonológica

Nome: Pedro

Data: 11/06/2013

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: ✓

Frase 2: ✓

Frase 3: ✓

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: Eu fui ao jardim comer um gelado. X

Frase 2: O Filipe gosta de nadar. ✓

Frase 3: Amanhã é dia de ir passear. X

- 3) Pinta os de acordo com o número de sílabas de cada palavra.

a) Gelado ✓

b) Brincar ✓

c) Um ✓

d) Nadar ✓

e) Fui ✓

f) Jardim ✓

4) Rodeia a palavra que rima com jardim:

Flor

Jasmim

Relva

Brincar

Imagem



5) Ouve com muita atenção as palavras ditas pela professora e escreve-as nas respetivas linhas.

Palavra 1: vizita ✓

Palavra 2: amigos ✓

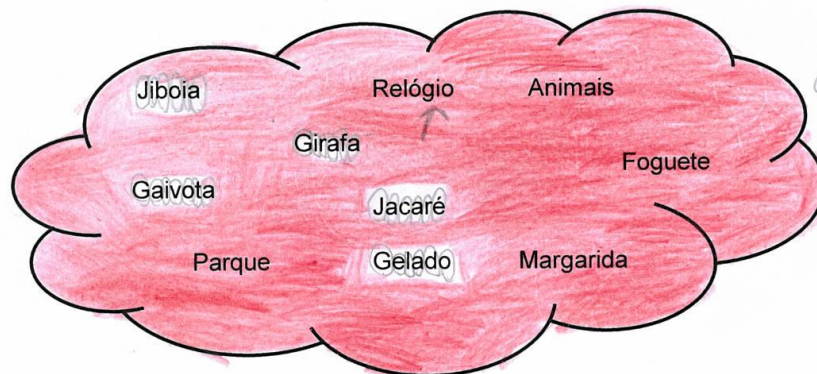
Palavra 3: prio ✓

6) Identifica o número de sons de cada palavra.

Relva	Filipe	Um	Fui	Sala	Sol
5	6	2	3	4	3

✓ ✓ ✗ ✓ ✓ ✓

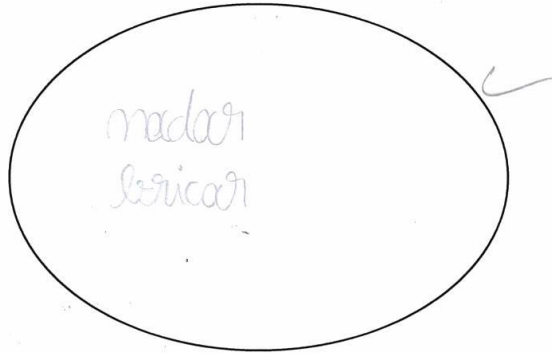
7) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



7.1 – Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

jacaré - j . a . c . a . r . é . ✓

8) Duas das palavras ditas pela professora têm o mesmo som. Identifica-as.



9) Ouve as palavras ditas pela professora e escreve-as sem o primeiro som:

Palavra 1: letra ✓

Palavra 2: ágado ✓

Palavra 3: uga ✓

Palavra 4: ão ✓

10) Lê o texto e ilustra-o.

O Filipe vai até ao lago e leva o seu cágado, o Guga.

No lago, o menino põe o animal na água para o ver nadar.

- Ele nada muito bem – disse o filipe.



4) Rodeia a palavra que rima com jardim:

Flor

Jasmim

Relva

Brincar

Imagem

5) Ouve com muita atenção as palavras ditas pela professora e escreve-as nas respectivas linhas.

Palavra 1: visita

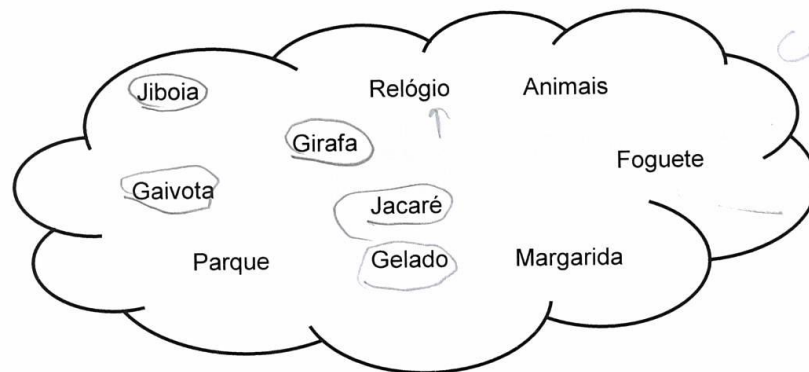
Palavra 2: amigos

Palavra 3: frio

6) Identifica o número de sons de cada palavra.

Relva	Filipe	Um	Fui	Sala	Sol
5	6	2	3	4	3

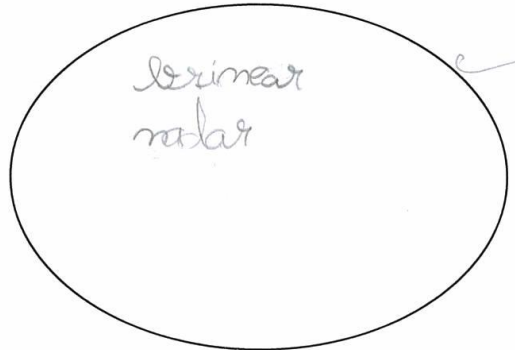
7) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



7.1 – Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

jiboia - j . i . o . i . a

8) Duas das palavras ditas pela professora têm o mesmo som. Identifica-as.



9) Ouve as palavras ditas pela professora e escreve-as sem o primeiro som:

Palavra 1: leoa ✓

Palavra 2: gado ✓

Palavra 3: ga ✓

Palavra 4: do ✓

10) Lê o texto e ilustra-o.

O Filipe vai até ao lago e leva o seu cão, o Guga.

No lago, o menino põe o animal na água para o ver nadar.

- Ele nada muito bem – disse o filipe.



Ficha final de consciência fonológica

Nome: Alvin Gabriela

Data: 17/1/2014

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: ✓

Frase 2: ✓

Frase 3: ✓

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: Eu fui ao jardim comer um gelado. X

Frase 2: O Filipe gosta de nadar. ✓

Frase 3: Amanhã é dia de ir passear. ✓

- 3) Pinta os de acordo com o número de sílabas de cada palavra.

a) Gelado ✓

b) Brincar ✓

c) Um ✓

d) Nadar ✓

e) Fui ✓

f) Jardim ✓

4) Rodeia a palavra que rima com jardim:

Flor

Jasmim

Relva

Brincar

Imagem

5) Ouve com muita atenção as palavras ditas pela professora e escreve-as nas respetivas linhas.

Palavra 1: amareal

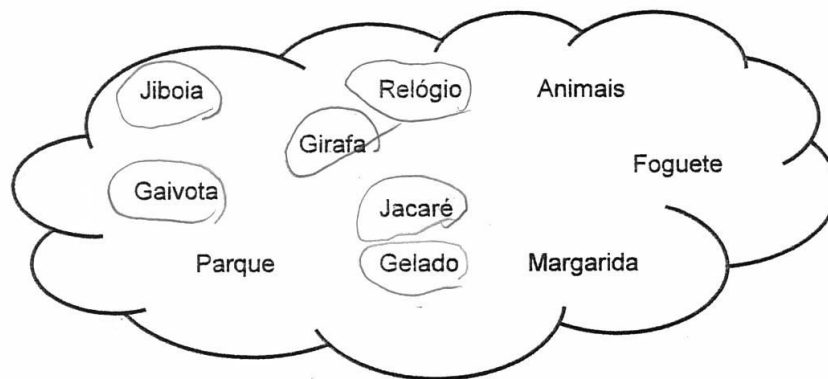
Palavra 2: debil

Palavra 3: mirra

6) Identifica o número de sons de cada palavra.

Relva	Filipe	Um	Fui	Sala	Sol
5	6	1	3	5	3

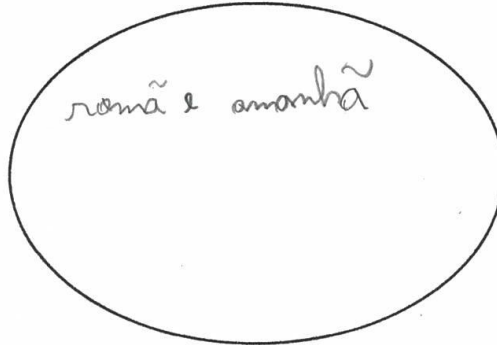
7) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



7.1- Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

debil - j - i - l - a - f - a

- 8) Duas das palavras ditas pela professora terminam com o mesmo som.
Identifica-as.



- 9) Ouve as palavras ditas pela professora e escreve-as sem o primeiro som:

Palavra 1: enta

Palavra 2: ico

Palavra 3: idore

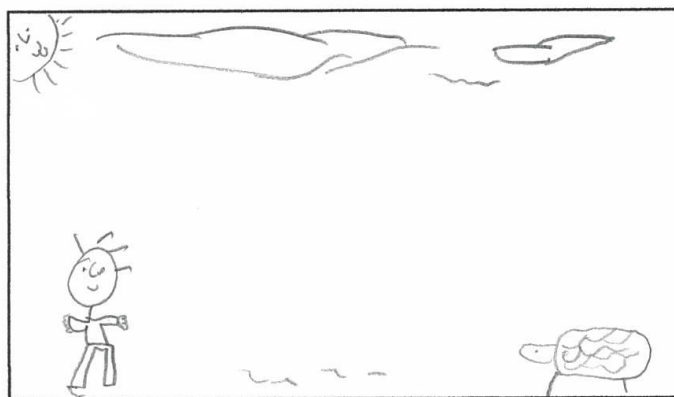
Palavra 4: ata

- 10) Lê o texto e ilustra-o.

O Filipe vai até ao lago e leva o seu cão, o Guga.

No lago, o menino põe o animal na água para o ver nadar.

- Ele nada muito bem – disse o filipe.



4) Rodeia a palavra que rima com jardim:

Flor Jasmim Relva Brincar Imagem

5) Ouve com muita atenção as palavras ditas pela professora e escreve-as nas respectivas linhas.

Palavra 1: carnaval

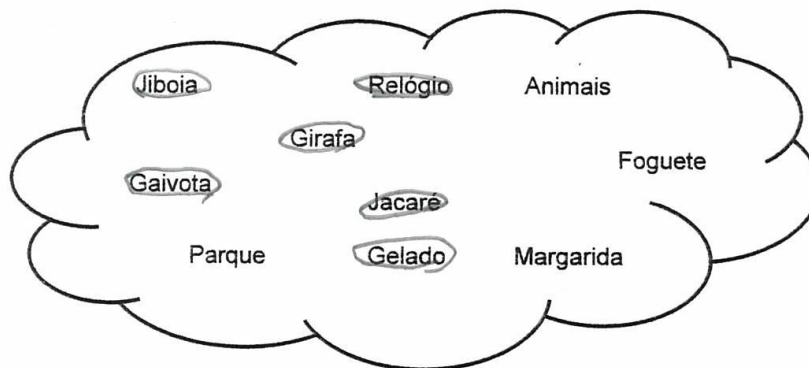
Palavra 2: espil

Palavra 3: margarida

6) Identifica o número de sons de cada palavra.

Relva	Filipe	Um	Fui	Sala	Sol
5	6	1	3	4	3

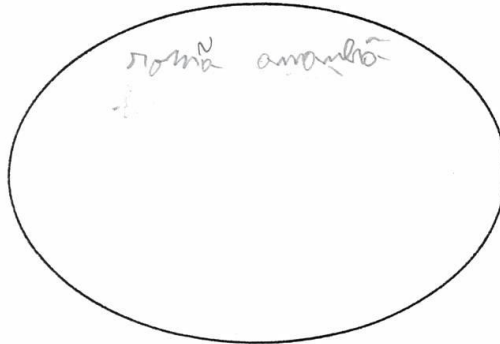
7) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



7.1 – Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

j-i-b-o-i-a

- 8) Duas das palavras ditas pela professora terminam com o mesmo som.
Identifica-as.



- 9) Ouve as palavras ditas pela professora e escreve-as sem o primeiro som:

Palavra 1: esta _____

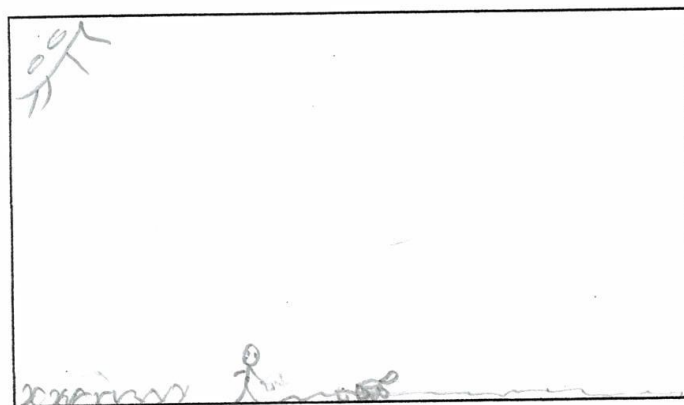
Palavra 2: ico _____

Palavra 3: pitao _____

Palavra 4: oca _____

- 10) Lê o texto e ilustra-o.

O Filipe vai até ao lago e leva o seu cão, o Guga.
No lago, o menino põe o animal na água para o ver nadar.
- Ele nada muito bem – disse o filipe.



Ficha final de consciência fonológica

Nome: Santiago

Data: 16/7/2024

1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: ✓

Frase 2: ✓

Frase 3: ✓

2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: Eu fui ao jardim comer um gelado. ✓

Frase 2: O Filipe gosta de nadar. ✓

Frase 3: Amanhã é dia de ir passear. ✓

3) Pinta os de acordo com o número de sílabas de cada palavra.

a) Gelado ✓

b) Brincar ✓

c) Um ✓

d) Nadar ✓

e) Fui ✓

f) Jardim ✓

4) Rodeia a palavra que rima com jardim:

Flor Jasmim Relva Brincar Imagem

5) Ouve com muita atenção as palavras ditas pela professora e escreve-as nas respetivas linhas.

Palavra 1: camarão

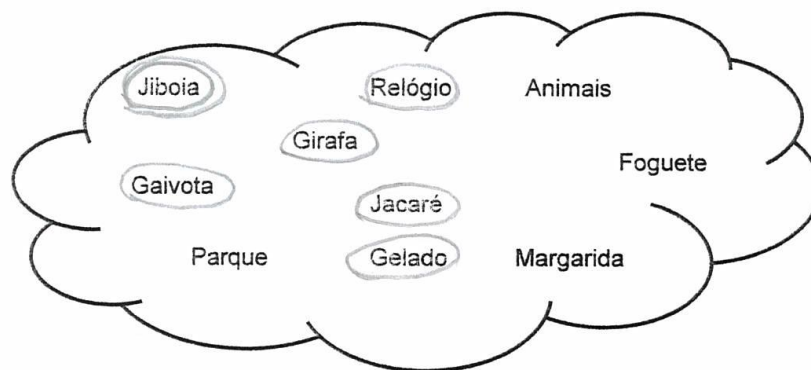
Palavra 2: dergel

Palavra 3: máscara

6) Identifica o número de sons de cada palavra.

Relva	Filipe	Um	Fui	Sala	Sol
5	6	1	3	4	3

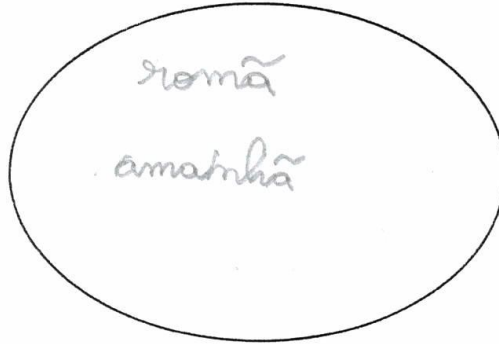
7) Procura na nuvem todas as palavras com o som [j].



7.1 – Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

jiboia j i b o i a

- 8) Duas das palavras ditas pela professora terminam com o mesmo som.
Identifica-as.



- 9) Ouve as palavras ditas pela professora e escreve-as sem o primeiro som:

Palavra 1: esta

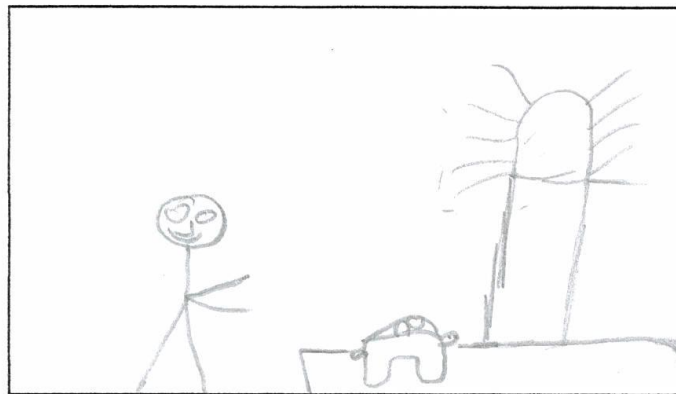
Palavra 2: ira

Palavra 3: pitar

Palavra 4: ato

- 10) Lê o texto e ilustra-o.

O Filipe vai até ao lago e leva o seu cão, o Guga.
No lago, o menino põe o animal na água para o ver nadar.
- Ele nada muito bem – disse o filipe.



Ficha final de consciência fonológica

Nome: David Teixeira Oliveira

Data: 15/1/2014

1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1:

Frase 2:

Frase 3:

2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: Eu fui ver o desfile, ao jardim.

Frase 2: O Rui não gosta do Carnaval.

3) Pinta os de acordo com o número de sílabas de cada palavra.

a) Carnaval ✓

b) Brincar ✓

c) Sol ✓

d) Rua ✓

4) Escreve duas palavras, à tua escolha, que rimem.

Tapinto ; pinto

5) Ouve com muita atenção as palavras ditas pela professora e escreve-as nas respectivas linhas.

Palavra 1: acompanhar

Palavra 2: desfilas

6) Identifica o número de sons de cada palavra.

Carnaval	Rua	Brincar	José	Máscara	Telhado
8	3	6	4	7	6

7) Procura na nuvem todas as palavras com o som [z].



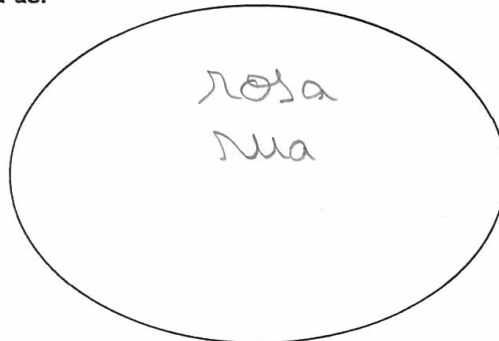
7.1) Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

Exercício - ê - z - e - r - c - i - c - i - o

8) Forma uma palavra, utilizando alguns dos seguintes sons: [a], [e], [o], [u], [v], [k], [p], [t].

pata

- 9) Duas das palavras ditas pela professora terminam com o mesmo som.
Identifica-as.



- 10) Ouve as palavras ditas pela professora e escreve-as sem o primeiro som:

Palavra 1: ritar

Palavra 2: ira

- 10.1) Agora reescreve-as, colocando um novo som, formando, assim, uma nova palavra.

Palavra 1: fritar

Palavra 2: beira

- 11) Escreve duas palavras que comecem e terminem pelo mesmo som.

ramo

rato

Ficha final de consciência fonológica

Nome: Francisco Antunes.

Data: 11/1/2014

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: X

Frase 2: X

Frase 3: X

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: Eu fui ver o desfile, ao jardim. X

Frase 2: O Rui não gosta do Carnaval. X

- 3) Pinta os de acordo com o número de sílabas de cada palavra.

a) Carnaval c

b) Brincar c

c) Sol c

d) Rua X

- 4) Escreve duas palavras, à tua escolha, que rimem.

Gigante Tomou um Bilibante c

5) Ouve com muita atenção as palavras ditas pela professora e escreve-as nas respetivas linhas.

Palavra 1: acompanhar ✓

Palavra 2: desfilou ✓

6) Identifica o número de sons de cada palavra.

Carnaval	Rua	Brincar	José	Máscara	Telhado
8	3	6	4	4	6
✓	✓	✓	✓	✓	✓

7) Procura na nuvem todas as palavras com o som [z].



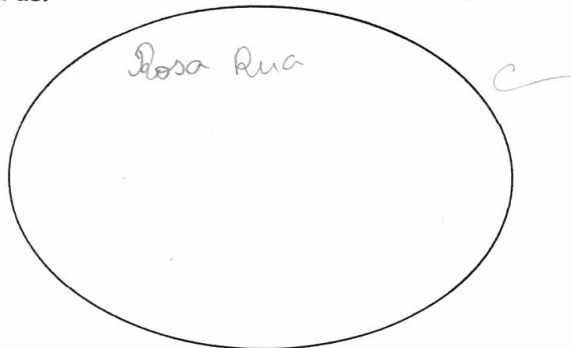
7.1) Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

a-z-u-m-b-i-d-o ✓

8) Forma uma palavra, utilizando alguns dos seguintes sons: [a], [e], [o], [u], [v], [k], [p], [t].

torreca ✓

9) Duas das palavras ditas pela professora terminam com o mesmo som.
Identifica-as.



10) Ouve as palavras ditas pela professora e escreve-as sem o primeiro som:

Palavra 1: uitar ✓

Palavra 2: ura ✓

10.1) Agora reescreve-as, colocando um novo som, formando, assim, uma nova palavra.

Palavra 1: uitar ✓

Palavra 2: ura ✓

11) Escreve duas palavras que comecem e terminem pelo mesmo som.

Rosa ✓ Rua ✓

Ficha final de consciência fonológica

Nome: Mariana Alineira

Data: 17/1/2014

- 1) Ouve as frases ditas pela professora e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: *eA*

Frase 2: *e*

Frase 3: *e*

- 2) Lê as frases que se seguem e pinta os de acordo com o número de palavras que elas têm.

Frase 1: Eu fui ver o desfile, ao jardim. *e*

Frase 2: O Rui não gosta do Carnaval. *e*

- 3) Pinta os de acordo com o número de sílabas de cada palavra.

a) Carnaval *e*

b) Brincar *e*

c) Sol *e*

d) Rua *e*

- 4) Escreve duas palavras, à tua escolha, que rimem.

folha brincar e

5) Ouve com muita atenção as palavras ditas pela professora e escreve-as nas respetivas linhas.

Palavra 1: Acordeonar e

Palavra 2: desfilo e

6) Identifica o número de sons de cada palavra.

Carnaval	Rua	Brincar	José	Máscara	Telhado
6	3	4	4	5	5
X	e	X	e	X	X

7) Procura na nuvem todas as palavras com o som [z].



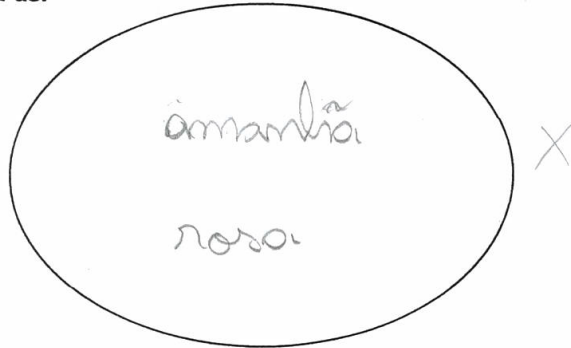
7.1) Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

e - a - sa / e - a - z - A e

8) Forma uma palavra, utilizando alguns dos seguintes sons: [a], [e], [o], [u], [v], [k], [p], [t].

soaca e

9) Duas das palavras ditas pela professora terminam com o mesmo som.
Identifica-as.



10) Ouve as palavras ditas pela professora e escreve-as sêm o primeiro som:

Palavra 1: intar ✓

Palavra 2: lisa ✓

10.1) Agora reescreve-as, colocando um novo som, formando, assim, uma nova palavra.

Palavra 1: lutar ✓

Palavra 2: lissa ✓

11) Escreve duas palavras que comecem e terminem pelo mesmo som.

gamela ✓

gaula ✓

5) Ouve com muita atenção as palavras ditas pela professora e escreve-as nas respetivas linhas.

Palavra 1: acompanhar ✓

Palavra 2: desfilas ✓

6) Identifica o número de sons de cada palavra.

Carnaval	Rua	Brincar	José	Máscara	Telhado
8	3	6	4	4	6
✓	✓	✓	✓	✓	✓

7) Procura na nuvem todas as palavras com o som [z].



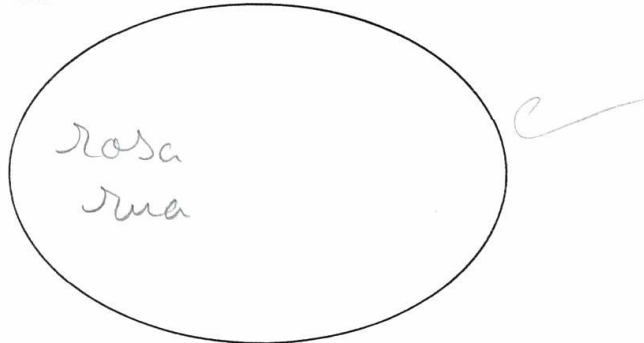
7.1) Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

coisa c-a-i-s-a ✓

8) Forma uma palavra, utilizando alguns dos seguintes sons: [a], [e], [o], [u], [v], [k], [p], [t].

patas ✓

- 9) Duas das palavras ditas pela professora terminam com o mesmo som.
Identifica-as.



- 10) Ouve as palavras ditas pela professora e escreve-as sem o primeiro som:

Palavra 1: ritar ✓

Palavra 2: lira ✓

- 10.1) Agora reescreve-as, colocando um novo som, formando, assim, uma nova palavra.

Palavra 1: britar ✓

Palavra 2: solira ✓

- 11) Escreve duas palavras que comecem e terminem pelo mesmo som.

sacola ✓

sepataria ✓

5) Ouve com muita atenção as palavras ditas pela professora e escreve-as nas respectivas linhas.

Palavra 1: acompanhar e

Palavra 2: desfilare e

6) Identifica o número de sons de cada palavra.

Carnaval	Rua	Brincar	José	Máscara	Telhado
8	3	6	4	7	7
e	e	e	e	e	x

7) Procura na nuvem todas as palavras com o som [z].



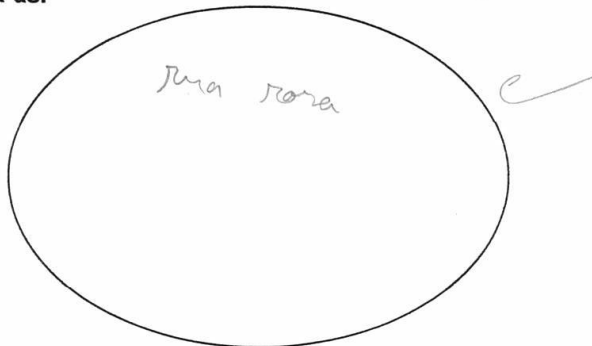
7.1) Agora escolhe uma dessas palavras e escreve todos os sons que a compõem.

Coisa e

8) Forma uma palavra, utilizando alguns dos seguintes sons: [a], [e], [o], [u], [v], [k], [p], [t].

tata e

9) Duas das palavras ditas pela professora terminam com o mesmo som.
Identifica-as.



10) Ouve as palavras ditas pela professora e escreve-as sem o primeiro som:

Palavra 1: rua e

Palavra 2: rosa e

10.1) Agora reescreve-as, colocando um novo som, formando, assim, uma nova palavra.

Palavra 1: rua x

Palavra 2: rosa e

11) Escreve duas palavras que comecem e terminem pelo mesmo som.

ma e

ma e

Anexo V

Grelha de observação¹⁶ – Avaliação final das competências fonológicas de cada participante

Escola 1 – Grupo do 1.º ano

Aluno: A. C.

Competências	Discriminação auditiva		
	Sim	Não	Observações
É capaz de discriminar os sons circundantes?	X		
É capaz de distinguir sons com base no ponto de articulação?	X		Com alguma dificuldade nos sons [s] e [z].
É capaz de distinguir sons com base no modo de articulação?	X		Com alguma dificuldade nos sons [s] e [z].
É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?	X		
	Consciência da palavra		
É capaz de identificar e contar palavras da frase?	X		
Manipula e omite as palavras da frase?	X		
	Consciência silábica		
Identifica rimas?	X		
Segmenta as sílabas da palavra?	X		Com alguma dificuldade.
Identifica o número de sílabas da palavra?	X		Confunde várias vezes sílabas e sons.
Identifica as sílabas da palavra?	X		
	Consciência fonémica		
Junta sons para formar palavras?	X		
Identifica o som inicial da palavra?	X		
Identifica o som final da palavra?	X		
É capaz de suprimir o som inicial ou final?	X		
É capaz de substituir o som inicial ou final?	X		
Identifica todos os sons da palavra?	X		
Identifica o número de sons da palavra?	x		

¹⁶ Adaptada de (Freitas *et al.*, 2007: 81-82).

Aluno: A.M.

Competências	Discriminação auditiva		
	Sim	Não	Observações
É capaz de discriminar os sons circundantes?	x		
É capaz de distinguir sons com base no ponto de articulação?	x		Com alguma dificuldade nos sons [s] e [z].
É capaz de distinguir sons com base no modo de articulação?	x		Com alguma dificuldade nos sons [s] e [z].
É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?	x		
	Consciência da palavra		
É capaz de identificar e contar palavras da frase?	x		Ainda com alguma dificuldade.
Manipula e omite as palavras da frase?	x		
	Consciência silábica		
Identifica rimas?	x		
Segmenta as sílabas da palavra?	x		
Identifica o número de sílabas da palavra?	x		
Identifica as sílabas da palavra?	x		
	Consciência fonémica		
Junta sons para formar palavras?	x		Com alguma dificuldade.
Identifica o som inicial da palavra?	x		
Identifica o som final da palavra?	x		
É capaz de suprimir o som inicial ou final?	x		
É capaz de substituir o som inicial ou final?	x		Com alguma dificuldade.
Identifica todos os sons da palavra?	x		
Identifica o número de sons da palavra?	x		

Aluno: C.

Competências	Discriminação auditiva		
	Sim	Não	Observações
É capaz de discriminar os sons circundantes?	x		
É capaz de distinguir sons com base no ponto de articulação?	x		
É capaz de distinguir sons com base no modo de articulação?	x		
É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?	x		
	Consciência da palavra		
É capaz de identificar e contar palavras da frase?	x		
Manipula e omite as palavras da frase?	x		
	Consciência silábica		
Identifica rimas?	x		
Segmenta as sílabas da palavra?	x		
Identifica o número de sílabas da palavra?	x		
Identifica as sílabas da palavra?	x		
	Consciência fonémica		
Junta sons para formar palavras?	x		Pelo menos até quatro/cinco sons.
Identifica o som inicial da palavra?	x		
Identifica o som final da palavra?	x		
É capaz de suprimir o som inicial ou final?	x		
É capaz de substituir o som inicial ou final?	x		
Identifica todos os sons da palavra?	x		
Identifica o número de sons da palavra?	x		

Aluno: D.

Competências	Discriminação auditiva		
	Sim	Não	Observações
É capaz de discriminar os sons circundantes?	X		
É capaz de distinguir sons com base no ponto de articulação?	X		
É capaz de distinguir sons com base no modo de articulação?	X		
É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?	X		
	Consciência da palavra		
É capaz de identificar e contar palavras da frase?	X		
Manipula e omite as palavras da frase?	X		
	Consciência silábica		
Identifica rimas?	X		
Segmenta as sílabas da palavra?	X		
Identifica o número de sílabas da palavra?	X		
Identifica as sílabas da palavra?	X		
	Consciência fonémica		
Junta sons para formar palavras?	X		
Identifica o som inicial da palavra?	X		
Identifica o som final da palavra?	X		
É capaz de suprimir o som inicial ou final?	X		
É capaz de substituir o som inicial ou final?	X		
Identifica todos os sons da palavra?	X		
Identifica o número de sons da palavra?	X		

Aluno: M.

Competências	Discriminação auditiva		
	Sim	Não	Observações
É capaz de discriminar os sons circundantes?	X		
É capaz de distinguir sons com base no ponto de articulação?	X		
É capaz de distinguir sons com base no modo de articulação?	X		
É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?	X		
	Consciência da palavra		
É capaz de identificar e contar palavras da frase?	X		
Manipula e omite as palavras da frase?	X		
	Consciência silábica		
Identifica rimas?	X		
Segmenta as sílabas da palavra?	X		
Identifica o número de sílabas da palavra?	X		
Identifica as sílabas da palavra?	X		
	Consciência fonémica		
Junta sons para formar palavras?	X		
Identifica o som inicial da palavra?	X		
Identifica o som final da palavra?	X		
É capaz de suprimir o som inicial ou final?	X		
É capaz de substituir o som inicial ou final?	X		
Identifica todos os sons da palavra?	X		
Identifica o número de sons da palavra?	X		

Aluno: N.

Competências	Discriminação auditiva		
	Sim	Não	Observações
É capaz de discriminar os sons circundantes?	X		
É capaz de distinguir sons com base no ponto de articulação?	X		
É capaz de distinguir sons com base no modo de articulação?	X		
É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?	X		
	Consciência da palavra		
É capaz de identificar e contar palavras da frase?	X		Porém na ficha final mostrou muitas dificuldades, mostrando-se muito baralhado.
Manipula e omite as palavras da frase?	X		
	Consciência silábica		
Identifica rimas?	X		
Segmenta as sílabas da palavra?	X		
Identifica o número de sílabas da palavra?	X		
Identifica as sílabas da palavra?	X		
	Consciência fonémica		
Junta sons para formar palavras?	X		Com alguma dificuldade.
Identifica o som inicial da palavra?	X		
Identifica o som final da palavra?	X		
É capaz de suprimir o som inicial ou final?	X		
É capaz de substituir o som inicial ou final?	X		
Identifica todos os sons da palavra?	X		
Identifica o número de sons da palavra?	X		

Aluno: P.

Competências	Discriminação auditiva		
	Sim	Não	Observações
É capaz de discriminar os sons circundantes?	X		
É capaz de distinguir sons com base no ponto de articulação?	X		Mostrou algumas dificuldades nos sons [p] e [b].
É capaz de distinguir sons com base no modo de articulação?	X		Mostrou algumas dificuldades nos sons [p] e [b].
É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?	X		
	Consciência da palavra		
É capaz de identificar e contar palavras da frase?	X		Com alguma dificuldade.
Manipula e omite as palavras da frase?	X		
	Consciência silábica		
Identifica rimas?		X	
Segmenta as sílabas da palavra?	X		
Identifica o número de sílabas da palavra?	X		
Identifica as sílabas da palavra?	X		
	Consciência fonémica		
Junta sons para formar palavras?	X		
Identifica o som inicial da palavra?	X		
Identifica o som final da palavra?	X		
É capaz de suprimir o som inicial ou final?	X		
É capaz de substituir o som inicial ou final?	X		
Identifica todos os sons da palavra?	X		
Identifica o número de sons da palavra?	X		

Aluno: R.

Competências	Discriminação auditiva		
	Sim	Não	Observações
É capaz de discriminar os sons circundantes?	x		
É capaz de distinguir sons com base no ponto de articulação?	x		
É capaz de distinguir sons com base no modo de articulação?	x		
É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?	x		
	Consciência da palavra		
É capaz de identificar e contar palavras da frase?	x		
Manipula e omite as palavras da frase?	x		
	Consciência silábica		
Identifica rimas?	x		
Segmenta as sílabas da palavra?	x		
Identifica o número de sílabas da palavra?	x		
Identifica as sílabas da palavra?	x		
	Consciência fonémica		
Junta sons para formar palavras?	x		
Identifica o som inicial da palavra?	x		
Identifica o som final da palavra?	x		
É capaz de suprimir o som inicial ou final?	x		
É capaz de substituir o som inicial ou final?	x		
Identifica todos os sons da palavra?	x		
Identifica o número de sons da palavra?	x		

Escola 2 – Grupo do 2.º/3.º anos**Aluno: G.**

Competências	Discriminação auditiva		
	Sim	Não	Observações
É capaz de discriminar os sons circundantes?	X		
É capaz de distinguir sons com base no ponto de articulação?	X		
É capaz de distinguir sons com base no modo de articulação?	X		
É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?	X		Com algumas dificuldades.
	Consciência da palavra		
É capaz de identificar e contar palavras da frase?	X		
Manipula e omite as palavras da frase?	X		
	Consciência silábica		
Identifica rimas?	X		
Segmenta as sílabas da palavra?	X		Com algumas dificuldades.
Identifica o número de sílabas da palavra?	X		Com algumas dificuldades.
Identifica as sílabas da palavra?	X		Com algumas dificuldades.
	Consciência fonémica		
Junta sons para formar palavras?	X		Com dificuldade.
Identifica o som inicial da palavra?	X		
Identifica o som final da palavra?	X		Com alguma dificuldade no som [i].
É capaz de suprimir o som inicial ou final?	X		
É capaz de substituir o som inicial ou final?	X		
Identifica todos os sons da palavra?	X		Com dificuldade.
Identifica o número de sons da palavra?	X		Com dificuldade.

Aluno: J.

Competências	Discriminação auditiva		
	Sim	Não	Observações
É capaz de discriminar os sons circundantes?	X		
É capaz de distinguir sons com base no ponto de articulação?	X		
É capaz de distinguir sons com base no modo de articulação?	X		
É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?	X		
	Consciência da palavra		
É capaz de identificar e contar palavras da frase?	X		
Manipula e omite as palavras da frase?	X		
	Consciência silábica		
Identifica rimas?	X		
Segmenta as sílabas da palavra?	X		Com alguma dificuldade.
Identifica o número de sílabas da palavra?	X		Com alguma dificuldade.
Identifica as sílabas da palavra?	X		Com alguma dificuldade.
	Consciência fonémica		
Junta sons para formar palavras?	X		
Identifica o som inicial da palavra?	X		
Identifica o som final da palavra?	X		Com alguma dificuldade no som [i].
É capaz de suprimir o som inicial ou final?	X		
É capaz de substituir o som inicial ou final?	X		
Identifica todos os sons da palavra?	X		
Identifica o número de sons da palavra?	X		

Aluno: S.

Competências	Discriminação auditiva		
	Sim	Não	Observações
É capaz de discriminar os sons circundantes?	X		
É capaz de distinguir sons com base no ponto de articulação?	X		
É capaz de distinguir sons com base no modo de articulação?	X		
É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?	X		
	Consciência da palavra		
É capaz de identificar e contar palavras da frase?	X		
Manipula e omite as palavras da frase?	X		
	Consciência silábica		
Identifica rimas?	X		
Segmenta as sílabas da palavra?	X		Com alguma dificuldade.
Identifica o número de sílabas da palavra?	X		
Identifica as sílabas da palavra?	X		
	Consciência fonémica		
Junta sons para formar palavras?	X		
Identifica o som inicial da palavra?	X		
Identifica o som final da palavra?	X		Com alguma dificuldade no som [i].
É capaz de suprimir o som inicial ou final?	X		
É capaz de substituir o som inicial ou final?	X		
Identifica todos os sons da palavra?	X		
Identifica o número de sons da palavra?	X		

Aluno: D.

Competências	Discriminação auditiva		
	Sim	Não	Observações
É capaz de discriminar os sons circundantes?	X		
É capaz de distinguir sons com base no ponto de articulação?	X		Com alguma dificuldade no som [f] e [v].
É capaz de distinguir sons com base no modo de articulação?	X		Com alguma dificuldade no som [f] e [v].
É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?	X		
	Consciência da palavra		
É capaz de identificar e contar palavras da frase?	X		
Manipula e omite as palavras da frase?	X		
	Consciência silábica		
Identifica rimas?	X		
Segmenta as sílabas da palavra?	X		
Identifica o número de sílabas da palavra?	X		
Identifica as sílabas da palavra?	X		
	Consciência fonémica		
Junta sons para formar palavras?	X		
Identifica o som inicial da palavra?	X		
Identifica o som final da palavra?	X		
É capaz de suprimir o som inicial ou final?	X		
É capaz de substituir o som inicial ou final?	X		
Identifica todos os sons da palavra?	X		
Identifica o número de sons da palavra?	X		

Aluno: F. A.

Competências	Discriminação auditiva		
	Sim	Não	Observações
É capaz de discriminar os sons circundantes?	X		
É capaz de distinguir sons com base no ponto de articulação?	X		
É capaz de distinguir sons com base no modo de articulação?	X		
É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?	X		
	Consciência da palavra		
É capaz de identificar e contar palavras da frase?	X		Com muita dificuldade.
Manipula e omite as palavras da frase?	X		Com muita dificuldade.
	Consciência silábica		
Identifica rimas?	X		
Segmenta as sílabas da palavra?	X		Com alguma dificuldade.
Identifica o número de sílabas da palavra?	X		
Identifica as sílabas da palavra?	X		
	Consciência fonémica		
Junta sons para formar palavras?	X		
Identifica o som inicial da palavra?	X		
Identifica o som final da palavra?	X		
É capaz de suprimir o som inicial ou final?	X		
É capaz de substituir o som inicial ou final?	X		
Identifica todos os sons da palavra?	X		
Identifica o número de sons da palavra?	X		

Aluno: F. B.

Competências	Discriminação auditiva		
	Sim	Não	Observações
É capaz de discriminar os sons circundantes?	X		
É capaz de distinguir sons com base no ponto de articulação?	X		
É capaz de distinguir sons com base no modo de articulação?	X		
É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?	X		
	Consciência da palavra		
É capaz de identificar e contar palavras da frase?	X		
Manipula e omite as palavras da frase?	X		
	Consciência silábica		
Identifica rimas?	X		
Segmenta as sílabas da palavra?	X		
Identifica o número de sílabas da palavra?	X		
Identifica as sílabas da palavra?	X		
	Consciência fonémica		
Junta sons para formar palavras?	X		
Identifica o som inicial da palavra?	X		
Identifica o som final da palavra?	X		
É capaz de suprimir o som inicial ou final?	X		
É capaz de substituir o som inicial ou final?	X		
Identifica todos os sons da palavra?	X		
Identifica o número de sons da palavra?	X		

Aluno: M.

Competências	Discriminação auditiva		
	Sim	Não	Observações
É capaz de discriminar os sons circundantes?	X		
É capaz de distinguir sons com base no ponto de articulação?	X		Com alguma dificuldade.
É capaz de distinguir sons com base no modo de articulação?	X		Com alguma dificuldade.
É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?	X		
	Consciência da palavra		
É capaz de identificar e contar palavras da frase?	X		
Manipula e omite as palavras da frase?	X		
	Consciência silábica		
Identifica rimas?	X		
Segmenta as sílabas da palavra?	X		Com alguma dificuldade.
Identifica o número de sílabas da palavra?	X		
Identifica as sílabas da palavra?	X		
	Consciência fonémica		
Junta sons para formar palavras?	X		
Identifica o som inicial da palavra?	X		
Identifica o som final da palavra?	X		
É capaz de suprimir o som inicial ou final?	X		
É capaz de substituir o som inicial ou final?	X		
Identifica todos os sons da palavra?	X		Com alguma dificuldade.
Identifica o número de sons da palavra?	X		Com alguma dificuldade.

Aluno: S.

Competências	Discriminação auditiva		
	Sim	Não	Observações
É capaz de discriminar os sons circundantes?	X		
É capaz de distinguir sons com base no ponto de articulação?	X		
É capaz de distinguir sons com base no modo de articulação?	X		
É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?	X		
	Consciência da palavra		
É capaz de identificar e contar palavras da frase?	X		
Manipula e omite as palavras da frase?	X		
	Consciência silábica		
Identifica rimas?	X		
Segmenta as sílabas da palavra?	X		
Identifica o número de sílabas da palavra?	X		
Identifica as sílabas da palavra?	X		
	Consciência fonémica		
Junta sons para formar palavras?	X		
Identifica o som inicial da palavra?	X		
Identifica o som final da palavra?	X		
É capaz de suprimir o som inicial ou final?	X		
É capaz de substituir o som inicial ou final?	X		
Identifica todos os sons da palavra?	X		
Identifica o número de sons da palavra?	X		

Anexo W

Grelhas de observação final da leitura de cada participante

Escola 1 – Grupo do 1.º ano

Itens Alunos	Ritmo	Entoação	Articulação	Respeito pela pontuação	Expressividade	Tom de voz	Obs.
A.C.	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Bom	
A.M	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Bom	
C.	Bom	Suficiente	Bom	Suficiente	Bom	Bom	
D.	Bom	Suficiente	Muito Bom	Suficiente	Bom	Bom	
M.	Bom	Suficiente	Bom	Suficiente	Bom	Bom	
N.	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
P.	Suficiente	Suficiente	Bom	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
R.	Suficiente	Suficiente	Bom	Suficiente	Suficiente	Bom	

Legenda:

Muito Bom

Bom

Suficiente

Insuficiente

Escola 2 – Grupo do 2.º/3.º anos

Itens Alunos	Ritmo	Entoação	Articulação	Respeito pela pontuação	Expressividade	Tom de voz	Obs.
G.	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Houve pouco empenho por parte da aluna.
J.	Suficiente	Suficiente	Bom	Suficiente	Bom	Bom	
S.	Bom	Suficiente	Bom	Suficiente	Bom	Suficiente	
D.	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	
F.A.	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Bom	
F.B.	Bom	Suficiente	Bom	Suficiente	Bom	Suficiente	
M.	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	
S.	Suficiente	Suficiente	Bom	Suficiente	Suficiente	Suficiente	

Legenda:

Muito Bom

Bom

Suficiente

Insuficiente