

Andreia Osório Ribeiro

À CONQUISTA DAS PALAVRAS POR  
CRIANÇAS DE 4 ANOS:  
UMA ETAPA NO DESENVOLVIMENTO  
DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

2017

Andreia Osório Ribeiro

À CONQUISTA DAS PALAVRAS POR  
CRIANÇAS DE 4 ANOS:  
UMA ETAPA NO DESENVOLVIMENTO  
DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação de:  
Maria Helena Martins da Cruz Horta



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

2017

À Conquista das Palavras por Crianças de 4 Anos:  
uma etapa no desenvolvimento  
da consciência fonológica

**Declaração de autoria do trabalho**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

## **Agradecimentos**

À minha orientadora e docente da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), Professora Doutora Maria Helena Horta, que, além das grandes aprendizagens que me proporcionou, é um grande exemplo de força e persistência. Sempre disponível e com as suas palavras sábias, nunca me deixou desistir.

À direção da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, por nos conceder o Mestrado em Educação Pré-Escolar.

À educadora cooperante, Ivone Silva, uma pessoa tão especial, uma verdadeira amiga e colega, que me recebeu de braços abertos na sua sala de atividades e me disponibilizou o grupo sempre que precisei.

À auxiliar de educação, Salomé Guerreiro, que foi também um grande apoio, sempre disponível a ajudar.

Às crianças, pelos momentos de aprendizagem e de amor partilhados. Participaram sempre nas atividades propostas, com enorme motivação. Fizeram tudo valer a pena.

Às minhas colegas e amigas de curso, por todos os momentos de partilha. Aprendemos imenso umas com as outras.

Às minhas amigas, Sandra Guerra e Rita Silva, pela amizade e apoio. Acreditaram sempre que eu seria capaz.

Aos meus pais, pela educação e amor, pelos sacrifícios que fizeram por mim. Por concordarem sempre com as minhas opções e me apoiarem incondicionalmente. Por me confortarem nos piores momentos. Sem eles, este sonho não seria possível.

À minha irmã, a minha companheira e conselheira, por todo o amor e divertimento característicos, importantíssimos durante todo este processo.

Ao meu namorado, por estar ao meu lado, por me compreender e apoiar nos momentos mais esgotantes. Por ser um verdadeiro amigo.

Agradeço a todos aqueles que fizeram parte deste sonho.

## Resumo

O Relatório de investigação de Prática de Ensino Supervisionada (PES) intitula-se «À conquista das palavras por crianças de 4 anos: uma etapa no desenvolvimento da consciência fonológica», realizado no âmbito da unidade curricular de PES, no ano letivo de 2016/2017. O estudo foi praticado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), em Loulé, com um grupo de crianças de 4 anos de idade, cuja capacidade de identificação da palavra não estava corretamente desenvolvida.

A capacidade acima referida revela-se de extrema importância para o desenvolvimento das linguagens oral e escrita da criança, e que deverá ser cuidada ainda antes das posteriores competências ao nível da consciência fonológica.

Assim, colocámos a seguinte questão de pesquisa: «A exploração de frases e palavras contribuirá para o desenvolvimento da consciência da palavra em crianças de 4 anos?». A partir desta questão, definimos como objetivos do estudo: avaliar se a utilização do conjunto de frases e de palavras desenvolverá a consciência da palavra e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento da consciência da palavra.

Neste estudo optámos por um *design* de investigação-ação, uma vez que procuramos averiguar as conseqüências após a implementação de uma sequência de atividades com as crianças. A metodologia assume-se quantitativa, já que atribuímos uma pontuação às respostas das crianças, que melhor nos ajudaram a registar os resultados obtidos.

Os principais resultados revelaram uma evolução em todas as crianças ao longo do processo, no que à consciência da palavra diz respeito. O estudo permitiu-nos, ainda, refletir sobre a importância da nossa intervenção, já que proporcionamos a aquisição de uma capacidade essencial no desenvolvimento das crianças, que influenciará a posterior aquisição da leitura e da escrita.

**Palavras-chave:** Consciência da palavra; linguagem oral; linguagem escrita; crianças em idade pré-escolar; educação pré-escolar.

## **Abstract**

The Research Report on The Practice of Supervised Teaching (PST) is entitled "At the conquest of words by 4-year-olds children: a stage in the development of phonological awareness", carried out in the scope of the PST curricular unit, in the school calendar year of 2016 / 2017. The study was carried out in a Private Institution of Social Solidarity (IPSS) in Loulé, with a group of 4 years old children whose ability to identify the word was not correctly developed.

The aforementioned ability proves to be of utmost importance for the development of oral and written language of the child, and should be taken care before the later skills in phonological awareness.

So, we ask the following research question: «Will the exploration of sentences and words contribute to the development of word consciousness in 4-year-olds children?» Based on this question, we defined as objectives of the study: evaluate if the use of set of sentences and words will develop the awareness of the word, and, consequently, promote the development of word consciousness.

In this study we opted for an action-research design, since we tried to investigate the consequences after implementing a sequence of activities with the children. The methodology is assumed as quantitative, since we assign a score to the children's answers, that best helped us to record the results obtained.

The main results revealed an evolution in all children throughout the process, in what refers to the awareness of the word. The study also allowed us to reflect on the importance of our intervention, since we provide the acquisition of an essential capacity in children's development, which will influence the subsequent acquisition of reading and writing.

**Key words:** Word awareness; oral language; written language; children in pre-school age; pre-school education.

# Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract .....	iii
Índice de Figuras .....	iv
Índice de Tabelas.....	v
Índice de Gráficos .....	vi
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico-conceitual .....	3
1.1. A linguagem oral e a linguagem escrita.....	3
1.1.2. As dimensões da consciência linguística.....	5
1.1.2.1. A consciência da palavra.....	7
1.2. A influência da consciência linguística na aprendizagem da leitura e da escrita.....	9
1.3. O papel do educador .....	11
1.3.1. Exemplos de implementações na sala de atividades .....	12
1.3.1.1. A hora do tapete .....	12
1.3.1.2. Os registos escritos.....	13
1.3.1.3. A Área da Escrita .....	14
1.3.1.4. O trólei <i>Aqui há história</i> .....	15
Capítulo II – <i>Design</i> metodológico e intervenção pedagógica.....	16
2.1. Natureza do estudo .....	16
2.2. Questão do estudo .....	16
2.3. Objetivos do estudo .....	17
2.4. Participantes no estudo.....	17
2.5. Construção do material didático .....	18
2.6. Recolha de dados e procedimentos .....	20
Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados.....	26
3.1. Resultados de identificação da fronteira da palavra por criança.....	27
3.2. Resultados de identificação da fronteira da palavra por atividade .....	42
3.3. Resultados de identificação da fronteira da palavra entre atividades.....	47
3.4. Resultados de identificação da fronteira da palavra do G1 e palavras do G2 por atividade .....	49
3.4.1. Na oralidade .....	49
3.4.2. Na escrita.....	55
3.5. Discussão dos resultados.....	60
Conclusões .....	64
Referências bibliográficas .....	66

## Índice de Figuras

Figura I - 1 – Momento no tapete.....	12
Figura I - 2 – Registo escrito realizado com as crianças .....	13
Figura I - 3 – A Área da Escrita, na sala de atividades .....	14
Figura I - 4 – O Trólei <i>Aqui há história!</i> .....	15
Figura II - 5 – Livro <i>A que Sabe a Lua</i> , de Michael Grejniec .....	18
Figura II - 6 – Exemplo: material da 1ª etapa.....	21
Figura II - 7 – Exemplo: material da 2ª etapa.....	21
Figura II - 8 – Exemplo: material da 3ª etapa.....	22
Figura II - 9 – Exemplo: material da 4ª etapa.....	23
Figura II - 10 – Exemplo: material da 4ª etapa, com frase encurtada.....	23
Figura II - 11 – Exemplo: material da 4ª etapa, com frase aumentada.....	23
Figura II - 12 – Exemplo: material da 5ª etapa.....	24
Figura II - 13 – Exemplo: material da 6ª etapa.....	25

## Índice de Tabelas

Tabela II- 1 - Designação das crianças e respetivas idades .....	17
------------------------------------------------------------------	----

## Índice de Gráficos

Gráfico III. 1 – Identificação da fronteira da palavra pela criança A (por total de pontos).....	27
Gráfico III. 2 – Identificação da fronteira da palavra pela criança B (por total de pontos).....	28
Gráfico III. 3 – Identificação da fronteira da palavra pela criança C (por total de pontos).....	30
Gráfico III. 4 – Identificação da fronteira da palavra pela criança D (por total de pontos).....	31
Gráfico III. 5 – Identificação da fronteira da palavra pela criança E (por total de pontos).....	33
Gráfico III. 6 – Identificação da fronteira da palavra pela criança F (por total de pontos) .....	34
Gráfico III. 7 – Identificação da fronteira da palavra pela criança G (por total de pontos).....	36
Gráfico III. 8 – Identificação da fronteira da palavra pela criança H (por total de pontos).....	37
Gráfico III. 9 – Identificação da fronteira da palavra pela criança I (por total de pontos) .....	39
Gráfico III. 10 – Identificação da fronteira da palavra pela criança J (por total de pontos).....	41
Gráfico III. 11 – Identificação da fronteira da palavra (por pontos) na 2ª etapa .....	42
Gráfico III. 12 – Identificação da fronteira da palavra (por pontos) na 3ª etapa .....	43
Gráfico III. 13 – Identificação da fronteira da palavra (por pontos) na 4ª etapa .....	44
Gráfico III. 14 – Identificação da fronteira da palavra (por pontos) na 5ª etapa .....	45
Gráfico III. 15 – Identificação da fronteira da palavra (por pontos) na 6ª etapa .....	46

Gráfico III. 16 – Identificação da fronteira da palavra (por pontos) entre atividades .....	47
Gráfico III. 17 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 2ª atividade, na oralidade (por percentagem) .....	50
Gráfico III. 18 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 3ª atividade, na oralidade (por percentagem) .....	51
Gráfico III. 19 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 4ª atividade, na oralidade (por percentagem) .....	52
Gráfico III. 20 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 5ª atividade, na oralidade (por percentagem) .....	53
Gráfico III. 21 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 6ª atividade, na oralidade (por percentagem) .....	54
Gráfico III. 22 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 2ª atividade na escrita (por percentagem) .....	55
Gráfico III. 23 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 3ª atividade na escrita (por percentagem) .....	56
Gráfico III. 24 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 4ª atividade na escrita (por percentagem) .....	57
Gráfico III. 25 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 5ª atividade na escrita (por percentagem) .....	58
Gráfico III. 26 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 6ª atividade na escrita (por percentagem) .....	59

## **Índice de Anexos**

Anexo 1 – Os seis tipos de frase e um exemplo de frase para cada um .....	68
---------------------------------------------------------------------------	----

## **Índice de Apêndices**

Apêndice 1 – Exemplo de grelha para a recolha dos dados nas atividades .....	70
Apêndice 2 – Evolução nas vertentes por cada criança (por percentagem) .....	72
Apêndice 3 – Evolução nas vertentes por criança (por pontos) .....	74
Apêndice 4 – Diferença entre oralidade e escrita por atividade (por pontos) .....	76
Apêndice 5 - Diferença entre oralidade e escrita por atividade (por percentagem) .....	78
Apêndice 6 – Evolução entre atividades (por percentagem) .....	80
Apêndice 7 – Identificação de palavras do G1 e palavras do G2 na oralidade (por percentagem) .....	82
Apêndice 8 - Identificação de palavras do G1 e palavras do G2 na oralidade (por percentagem).....	84

## Introdução

Desde cedo que a escolha pela investigação na área da linguagem se revelou, para mim, a mais distinta. Por isso, a escolha do tema para o início da elaboração desta investigação surgiu como uma forma de aliar a minha preferência pessoal com a problemática encontrada durante o estágio da Prática de Ensino Supervisionada.

Surgiu, assim, o nosso interesse em desenvolver uma competência tão importante na linguagem da criança – a consciência da palavra – que é, muitas vezes, ultrapassada durante o processo de desenvolvimento da consciência linguística.

Este Relatório apontou o estudo do desenvolvimento da consciência da palavra em crianças de 4 anos, pondo em prática uma sequência de atividades, com auxílio de material e estratégias didáticas pensadas para o efeito.

Com a revisão bibliográfica já considerávamos a importância desta temática, porém, depois de implementado o estudo, com as nossas observações, análises e reflexões, tornou-se evidente o quão enriquecedor foi para os participantes e para a minha prática pedagógica neste domínio.

A consciência da palavra revela-se uma capacidade base da consciência linguística, ou seja, uma capacidade que deverá ser estimulada ainda antes dos níveis seguintes da mesma.

Não há como negar a influência desta competência de identificação das palavras na posterior aquisição da leitura e da escrita (Lima & Colaço, 2010; Santos & Befi-Lopes, 2012; Tenório & Ávila, 2012).

Como educadores/as de infância, a nossa função é contribuir para a melhoria da educação das nossas crianças, proporcionando o seu desenvolvimento de forma holística e harmoniosa.

Com este estudo, demonstramos, ainda, que é possível estimular estas importantes competências linguísticas nas crianças de forma simples. É essencial que, e não apenas os profissionais de educação, compreendam que através de atividades lúdicas, e com a intencionalidade correta, os objetivos são alcançados.

Pretendemos, com esta investigação, dar resposta à questão «A exploração de frases e palavras contribuirá para o desenvolvimento da consciência da palavra em crianças de 4 anos?».

Foram definidos dois objetivos, como resposta à questão de pesquisa: avaliar se a utilização do conjunto de frases e de palavras desenvolverá a consciência da palavra, e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento da consciência de palavra.

Este estudo revela-se como um projeto de uma investigação-ação, em que é utilizada uma metodologia quantitativa.

Relativamente à estrutura deste trabalho, o Capítulo I corresponde ao Enquadramento teórico-conceitual, essencial para analisar os dados recolhidos, onde se encontram algumas das pesquisas e estudos realizados sobre o tema.

O Capítulo II diz respeito ao *Design* metodológico e intervenção pedagógica, capítulo onde se encontram a natureza do estudo, a questão do estudo, os objetivos, os participantes, a construção do material didático e, ainda, a exposição da recolha de resultados e os procedimentos seguidos.

O capítulo seguinte, Capítulo III, designa-se Apresentação e análise interpretativa dos resultados, ou seja, é aquele onde apresentamos e analisamos toda a informação recolhida durante as atividades implementadas, de maneira a estabelecer relações e a fazer inferências.

Terminamos com as conclusões a que chegamos, tentando responder à questão de partida, expondo, ainda, as nossas limitações durante o processo e sugestões de investigações futuras.

No final do trabalho, apresentamos ainda as referências bibliográficas de autores e outros trabalhos consultados e que nos ajudaram a estruturar o nosso Capítulo I – Enquadramento teórico-conceitual

## Capítulo I – Enquadramento teórico-conceitual

### 1.1. A linguagem oral e a linguagem escrita

A língua materna ocupa, sem sombra de dúvidas, uma posição privilegiada em qualquer nível e espaço escolar, uma vez que é o veículo de transmissão de experiências e conhecimentos.

A aquisição e o desenvolvimento da língua materna são um processo complexo e demorado, que só é possível através da interação com os outros, em situações normais de desenvolvimento. A criança aprende as regras da sua língua de forma natural. O ser humano nasce “programado” para comunicar, e a criança, através da interação com os outros, (re) constrói, de forma intuitiva, o sistema linguístico da sua língua (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

A língua materna é adquirida durante a infância, e como já referido, é uma aquisição complexa, mas natural na criança. Esta terá de aprender as regras específicas do sistema, ou seja, a sua forma (fonologia, morfologia e sintaxe), conteúdo (semântica) e o uso da língua (pragmática). Independentemente do contexto cultural em que está inserida a criança, as etapas do desenvolvimento da linguagem são idênticas, ou seja, verifica-se que existem padrões universais (Sim-Sim, 1998).

O primeiro contacto com a língua dá-se no seio familiar. Desse grupo restrito, a criança começa a fazer parte de grupos cada vez maiores, como é o caso da creche e/ou do jardim de infância. A criança ouve falar e fala do que está a acontecer ou do que acabou de acontecer, numa primeira fase. Segue-se a evolução do vocabulário e da construção frásica, e o aprendiz de falante começa a usar a língua para tornar presentes acontecimentos passados ou que ainda irão acontecer. A criança tem um desejo enorme de conhecer, uma curiosidade insaciável. Assim sendo, tanto a creche como o jardim de infância têm um papel fundamental na estimulação da linguagem, e a criança adquire-a pelo uso, ao ouvir falar e falando (Sim-Sim, 1998).

Para a mesma autora, a perceção dos sons da fala é o primeiro passo na compreensão da linguagem oral, um processo complexo no qual se seguem várias etapas, desde a receção do sinal acústico até à compreensão da mensagem. Mas os sons já não são estranhos à criança. Mesmo antes do nascimento, ela está exposta a diversos ruídos do seu ambiente.

Segundo Gelman (citado por Sim-Sim, 1998), o período da educação de infância (0-5 anos) é considerado o de mais rápida aquisição lexical e conceptual. No campo do

desenvolvimento lexical, a criança reconhece bem mais vocabulário do que aquele que produz, ou seja, primeiro apreende o significado da palavra antes de a utilizar.

Nesse sentido, o jardim de infância salienta-se a necessidade de «criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. As reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas.» (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.61).

Sendo o educador um modelo de comunicação das crianças é fundamental que este desenvolva competências comunicacionais no seu espaço de intervenção educativa. Segundo Horta (2016), uma comunicação de qualidade em contexto de educação de infância solicita as seguintes particularidades:

- Clareza – deve exprimir-se de forma clara, de maneira a proporcionar modelos corretos e estruturas sintáticas mais complexas;
- Integridade – quando comunica, deve fazê-lo de frente para a criança, sem obstáculos ou outras interferências;
- Equilíbrio – é necessária a intencionalidade educativa para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, através da utilização adequada da norma padrão;
- Moderação – a comunicação deve ser breve, ou seja, é importante evitar excesso de informação para a eficácia da mesma, estar disponível às necessidades e interagir com cada criança;
- Difusão – é essencial que todas as crianças sejam motivadas e estimuladas a comunicar, uma vez que a qualidade da comunicação está estritamente ligada à qualidade do contexto;
- Avaliação – o educador deve refletir constantemente sobre a sua prática e desempenho, para garantir um ambiente «comunicativamente estimulante».

Proporcionar momentos e experiências que estimulem a comunicação (conversas, mensagens, construção de vocabulário mais alargado, etc.) no jardim de infância, faz com que o/a educador/a estimule o domínio dos aspetos que lhe estão associados e, progressivamente,

o desenvolvimento da consciência linguística (consciência dos aspetos formais da língua), processo que as crianças iniciam «a tomar a língua como objeto de reflexão, apercebendo-se gradualmente dos vários elementos que a constituem, das suas relações, de convenções a eles associados, de regularidades e /ou irregularidades e das suas especificidades.» (Lopes da Silva et al., 2016, p.61).

Então, faz sentido fortalecer o desenvolvimento da oralidade e da consciência fonológica desde cedo nas crianças.

Na verdade, existe uma relação entre a linguagem oral e a aquisição da escrita, porém, o seu desenvolvimento é diferente, já que a escrita exige à criança um maior nível de abstração (Vigotsky, 2000, citado por Cunha & Miranda, 2009), enquanto que a oralidade é um processo natural de aquisição.

É durante o processo de apropriação da escrita, que a criança começa a ser capaz de afastar a escrita da oralidade, percebendo que a escrita não é (apenas) um espelho da fala (Cagliari, 2002, citado por Cunha & Miranda, 2009).

#### 1.1.2. As dimensões da consciência linguística

Quando a criança começa a adquirir a linguagem, encontra-se com expressões linguísticas totalmente específicas ao nível dos seus aspectos fonológicos, semânticos e simbólicos. Assim, o conhecimento de uma língua baseia-se no conhecimento do uso real da mesma, num processo de baixo para cima, estimulado pela experiência linguística nos seus diversos níveis, inclusive, o fonológico (Silva & Guimarães, 2013).

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Lopes da Silva et al., 2016) referem que, neste nível educativo, se consideram como dimensões da consciência linguística, apesar de poderem estar ainda em construção: consciência fonológica, consciência da palavra, consciência sintática.

Para a presente investigação, interessa aprofundar a consciência fonológica e, dentro desta, a consciência da palavra.

Segundo as mesmas autoras, «a consciência fonológica refere-se à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas).» (op. cit., p.64). Esta é uma capacidade que a criança desenvolve de forma crescente, uma vez que começa a ser capaz de identificar elementos fonológicos cada vez mais pequenos. A aprendizagem da leitura está relacionada com esta consciência, tratando-se de uma relação recíproca e interativa. Para aprender a ler, a criança necessita de analisar e compreender, primeiramente, o oral para depois descodificar a

escrita. Este é um processo que envolve níveis de análise fonológica progressivamente mais elaborados.

É ao longo da idade pré-escolar que as crianças revelam alguma sensibilidade à estrutura fonológica da linguagem oral, apesar dessa sensibilidade ainda ser elementar. Alguns comportamentos exemplo dessa capacidade precoce são o gosto das crianças por ouvirem, repetirem e inventarem rimas, ou o gosto por ouvirem e repetirem aliterações. Estas manifestações marcam o início da consciência fonológica, um conhecimento implícito que evolui para um conhecimento consciente da estrutura fonológica do oral (Sim-Sim, 1998, citada por Rios, 2013).

Assim, Gombert (1990, citado por Rios, 2013) apresenta-nos dois tipos de conhecimento fonológico:

- O conhecimento epifonológico, que está ligado à discriminação precoce e automática dos sons, ou seja, aquela feita de forma não controlada;
- O conhecimento metafonológico, aquele que acontece quando a criança faz a análise explícita das unidades linguísticas nos seus componentes fonológicos, ou seja, uma discriminação controlada e consciente.

Rios (2013) defende que o treino da consciência fonológica deverá ser iniciado com a manipulação de segmentos fonológicos maiores – palavras e sílabas – e só depois, de segmentos fonémicos. Assim, a autora apresenta-nos quatro níveis de consciência fonológica, que devem ser desenvolvidos com as crianças na seguinte ordem:

- A consciência da palavra, que é a capacidade de segmentar a linguagem oral (*continuum* sonoro) em palavras;
- A consciência silábica, que remete para a capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra;
- A consciência intrassilábica, isto é, a capacidade de identificar e manipular as unidades ou constituintes que formam, internamente, a sílaba;
- A consciência fonémica, ou seja, a capacidade de analisar as palavras ao nível dos fonemas que as constituem.

As crianças em idade pré-escolar conseguem, facilmente, identificar e manipular as sílabas das palavras. Porém, o mesmo não acontece quando se trata de identificar, analisar ou manipular os fonemas, as unidades mais pequenas. Esta última capacidade será mais desenvolvida em idade escolar, uma vez que está bastante associada à aprendizagem da leitura (Lopes da Silva et al., 2016).

Quando pensamos em alcançar uma meta, um objetivo, sabemos que isso é fortemente influenciado pelo treino e esforço, durante mais tempo e de forma exaustiva.

Assim, o mesmo se observa no percurso da escolaridade: quanto mais se treinar uma capacidade cognitiva, mais sucesso terá cada criança. Está provado que as dificuldades da aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas à pouca prática ou ao fracasso de tarefas referentes à consciência fonológica. Então, a consciência fonológica trabalhada desde cedo, na educação pré-escolar, e dirigida a todas crianças, assumirá um papel fulcral para o sucesso escolar, uma vez que evitará eventuais dificuldades na leitura e na escrita (Freitas, Alves, & Costa, 2007).

#### 1.1.2.1. A consciência da palavra

Está referido nas OCEPE que a «consciência de palavra refere-se à capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento constitutivo de uma frase» (Lopes da Silva et al., 2016, p. 64).

Podemos afirmar que uma criança tem consciência da palavra quando a mesma consegue isolar e identificar o número de palavras que constituem uma frase ou quando compreende que a palavra é diferente do seu referente (trata-se de um rótulo fónico convencional), ou quando é capaz de substituir uma palavra por outra. No início do desenvolvimento desta consciência, as crianças apenas identificam como palavras aquelas que têm significado para si, como os seus nomes, nomes de amigos e/ou familiares), e só depois consideram os outros tipos (como artigos, preposições). Na fase inicial, também não são capazes de diferenciar a palavra do seu significado ou do objeto a que se refere.

Assim, segundo o tamanho da palavra, uma palavra grande pode ser “comboio” e uma pequena poderá ser “formiguinha”. Só após algum trabalho reflexivo, é que a criança começa a perceber a relação entre tamanho da palavra e a emissão verbal correspondente (op. cit.).

Kato (1986, citada por Cunha & Miranda, 2009, p. 129) revela-nos que «a fala é uma cadeia contínua de sinais acústicos, e quem a ouve é que a reestrutura em unidades psicologicamente significativas». A criança apenas toma consciência desse facto durante o

processo de aquisição da escrita, quando começa a interrogar-se sobre onde segmentar o texto e onde se encontram os limites das palavras.

Outros estudos, nomeadamente de Ferreiro e Pontecorvo (1996, citados por Cunha & Miranda, 2009), voltam a afirmar que as crianças revelam uma grande dificuldade em definir o termo “palavra”. No processo de aquisição da escrita, as crianças entendem a palavra como um enunciado e não como uma unidade gramatical ou semântica, e, por isso, as mesmas autoras, verificaram uma grande propensão à hipossegmentação.

A noção de palavra é instável para a criança nesta fase e, como consequência, as autoras acima referidas verificaram que é mais fácil a criança identificar como palavras os nomes, os verbos e os adjetivos, e as palavras das outras classes gramaticais, como os artigos, conjunções, preposições e outros elementos de ligação, consideradas não-palavras. É nesse sentido que a criança, não reconhecendo alguma parte do enunciado, nomeadamente essas pequenas palavras, como palavra, tendem, naturalmente, a associá-las àquelas sequências que reconhecem como palavra (Cunha & Miranda, 2009).

De facto, à entrada no 1º ciclo do ensino básico, as crianças revelam algumas, se não bastantes, dificuldades a nível da língua. Um dos problemas registados no discurso das crianças diz respeito ao reconhecimento da unidade palavra, quando não consegue distinguir as fronteiras da mesma, como por exemplo, quando antecedida pelo determinante *os*, reconhecendo o fonema [z] como parte da palavra: *zamigos* em vez de *os amigos* (Freitas, Alves, & Costa, 2007).

Segundo as mesmas autoras, apesar de se assumir que a consciência das fronteiras da palavra se encontra normalizada à entrada na escola, verificam-se alguns comportamentos de escrita em meninos do 1º e do 2º ciclos que contradizem essa ideia: *os olhos* escrito como *o zolhos* (2º ano) ou *de molho* como *demolho* (6º ano).

Na literatura é referido que a criança desenvolve mais cedo a consciência silábica que a consciência das outras unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicos e sons da fala). Mesmo antes da entrada no 1º ciclo, a maioria das crianças já consegue separar as palavras em sílabas, porém é bastante comum assinalar o número de grafemas de uma palavra como o número de sílabas da mesma (Freitas, Alves, & Costa, 2007).

Conclui-se, assim, seguindo esta linha de pensamento, que o educador deverá começar por trabalhar a consciência da palavra com as crianças em idade pré-escolar, sendo necessário que a criança entenda que as palavras surgem num contexto, e que o seu conjunto forma uma frase. Depois trabalha-se a consciência silábica, que todas as crianças possuem naturalmente e até bastante desenvolvida à entrada na escola. Só posteriormente, no 1.º ciclo do ensino básico, poderá começar-se a treinar a consciência intrassilábica e a consciência fonémica.

Estes tipos de consciência fonológica devem ser despertados antes e durante o processo de iniciação da criança ao uso do código alfabético (Freitas, Alves, & Costa, 2007).

Na opinião de Barrera e Maluf (2003, citados por Lima & Colaço, 2010), a consciência de palavra é uma competência que só é adquirida de forma sistemática por volta dos 7 anos de idade, em leitores normais. Porém, a definição da aquisição desta competência metalinguística continua ainda a gerar confusões e diferentes opiniões, segundo os mesmos autores.

## 1.2. A influência da consciência linguística na aprendizagem da leitura e da escrita

São vários os autores que defendem que a aprendizagem da leitura e da escrita solicita, por parte do aprendiz, uma reflexão deliberada sobre a linguagem oral utilizada. Já que a linguagem escrita exibe um sistema de códigos que representa as unidades do oral por meio de grafemas, exige uma aprendizagem explícita, que só será atingida depois de estar instalado o conhecimento fonológico (Lima & Colaço, 2010).

Valente e Martins (2004, citadas por Lima & Colaço, 2010) utilizam a expressão de que a língua “tem a sua âncora na fala”, já que a oralidade e a escrita são duas linguagens intimamente ligadas. Neste sentido, as mesmas autoras consideram que se trata de dois sistemas simbólicos interdependentes, porém, cada um com aspetos específicos nos processos que desenvolvem.

Segundo as mesmas autoras, durante o processo de alfabetização, é fundamental que o aprendiz desenvolva a alfabetização fonológica, ou seja, a escuta ativa dos sons da fala, para uma aprendizagem eficiente da leitura. Só depois estará apto para ingressar na alfabetização ortográfica.

A consciência fonológica é de extrema importância para a criança conseguir dominar as habilidades metalinguísticas, e conseqüentemente, o desenvolvimento da leitura fluente. Mas é igualmente importante a metalinguagem para o acesso ao código escrito, já que «a leitura é uma actividade complexa que requer a habilidade metalinguística de reflectir sobre a linguagem, tornando-a como objecto do conhecimento.» (Barrera & Maluf, 2003, citados por Lima & Colaço, 2010, p. 247).

Santos e Befi-Lopes (2012) referem que, apesar das operações de processamento fonológico funcionarem involuntariamente durante a percepção e a produção da fala em tempo real, os falantes desenvolvem a capacidade de refletir sobre e de manipular a informação fonológica gradualmente.

Os processos relacionados com a receção (leitura) e expressão (escrita) resultados pela escrita são tomados através de atividades de decodificação e de codificação, desde a simples

associação fonema-grafema até ao conhecimento e uso de regras pré-estabelecidas que organizam a complexidade ortográfica. Então, quando a criança demonstra que é capaz de identificar os segmentos da fala encadeada, ou seja, quando realiza tarefas de consciência fonológica, revela que a associação fonema-grafema poderá suceder sem dificuldades (Tenório & Ávila, 2012).

A consciência fonológica, sendo uma capacidade metafonológica, é crítica para a aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que a escrita alfabética codifica acessos lexicais no nível do fonema. Assim, quando os leitores iniciam a alfabetização, apoiam-se, essencialmente, na descodificação fonológica, convertendo as letras ou conjuntos de letras em sons para pronunciar as palavras (Santos & Befi-Lopes, 2012).

Hoje, é da opinião geral que, para aprender a ler, a criança necessita de uma competência mínima na capacidade de refletir sobre a oralidade, e que o contacto com os símbolos gráficos lhe permitirá aceder a níveis de consciência fonológica mais elaborados (Lima & Colaço, 2010).

Sim-Sim (2006, citada por Lima & Colaço, 2010) defende que, além do fator idade como influente nos desempenhos das crianças em tarefas de consciência fonológica, também o tipo de tarefas em si determina a sua maior ou menor eficácia. Assim, a autora explica que existe uma complexidade crescente nas tarefas de reconstrução, segmentação, identificação e manipulação fonológica, dentro de cada nível de consciência fonológica.

### 1.3. O papel do Educador

Todas as crianças no jardim de infância têm uma enorme vontade de aprender a escrever e, no geral, todas escrevem o seu nome. É muito frequente assistir a episódios em que as crianças identificam letras do seu nome em textos ou registos da sala de atividades ou no contexto do seu dia-a-dia. Ou seja, as crianças pré-escritoras estão naturalmente motivadas e preparadas para este contacto precoce com a linguagem escrita!

Por isso, é fundamental que o/a educador/a forneça experiências de contacto com a linguagem escrita às crianças, com diferentes tipos de texto (narrativo, poético, notícia, etc.), em diferentes suportes (livros, jornais, revistas, etc.), em diferentes espaços da sala de atividades e da comunidade envolvente (Mata, 2008).

O objetivo não é a aprendizagem do código escrito, mas sim a sua familiarização de uma forma lúdica, para que, à entrada no 1º ciclo, o contacto com o mesmo não seja um “choque”, algo para o que a criança nunca foi desperta nem explorou.

O conhecimento das letras no jardim de infância influenciará a aprendizagem da leitura no 1.º ano de escolaridade, porém deve ser contextualizado. É essencial que o desenvolvimento do conceito dos grafemas seja explorado em tarefas que envolvam a escrita dos nomes, palavras e textos sobre as crianças e as suas vivências, ou para dar resposta às suas tentativas de escrita (Mata, 2008).

Mais uma vez, o educador tem um papel crucial, uma vez que deve promover as atividades em experiências reais e concretas das crianças, da experiência de vida de cada uma e de acordo com os seus conhecimentos, capacidades, interesses e necessidades, sempre estando atento e incentivando a criança a escrever mais vezes (Horta, 2010).

Segundo as OCEPE, a «articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento de que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento.» (Lopes da Silva et al., 2016, pp. 10-11).

No processo educativo pretende-se que esteja sempre presente um suporte lúdico, uma vez que na educação de infância só faz sentido aprender através do brincar.

Assim, as atividades desenvolvidas deverão estar assentes na ludicidade que, apesar de envolverem um maior esforço e planeamento, proporcionam aprendizagens diversas e significativas para as crianças.

O sucesso só será possível quando a criança se envolve ativamente, ou seja, quando os conhecimentos se tornam significativos para ela.

### 1.3.1. Exemplos de práticas promotoras da linguagem oral e da linguagem escrita na sala de atividades

Durante a implementação do projeto de investigação, foi nossa preocupação que as atividades realizadas em sala e as experiências facultadas às crianças do grupo fossem ao encontro dos objetivos propostos.

Foram colocados em prática diversos procedimentos a par e em consonância com a investigação, potencializando, na nossa visão, os resultados observados na capacidade de identificação de palavra por parte das crianças participantes no estudo.

#### 1.3.1.1. A hora do tapete

Todos os dias, em grande grupo no tapete, conversávamos sobre o que tínhamos realizado no dia anterior, quem o tinha feito e como o fizemos, e o que as crianças pensavam que deveria acontecer a seguir. Desta forma, juntos, descobríamos o que já havíamos conseguido fazer, o que ainda não tínhamos feito ou que ainda tínhamos dificuldade em fazer. Neste contexto, estávamos também a potencializar o desenvolvimento da linguagem oral e as competências de comunicação de cada uma das crianças, num ambiente «comunicativamente estimulante» (Horta, 2016).

Exemplo de uma dessas situações é a que ilustra a figura I.1.



Figura I - 1 – Momento no tapete.

### 1.3.1.2. Os registos escritos

Sabendo da importância dos registos escritos em contexto de educação pré-escolar, definimos, para todas as semanas, a realização de um registo escrito em grande grupo, tal como o que se exemplifica na Figura I.2.



Figura I - 2 – Registo escrito realizado com as crianças.

A elaboração deste tipo de registo, ao ser exposto (dentro ou fora da sala de atividades), entre outros aspetos, «constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos.» (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.26).

Através deste tipo de documentação pedagógica, também nos possível organizar, registar, analisar e interpretar a essência de alguns dos processos pedagógicos realizados durante a semana (Lopes da Silva et al., 2016), ao mesmo tempo que os recordávamos e os valorizávamos junto das crianças.

Estes (grandes!) registos eram analisados com as crianças no tapete, de maneira a recordar e avaliar o que havíamos feito, antes de serem expostos no corredor exterior da sala de atividades, pelo que sendo um espaço de passagem, toda a comunidade educativa lhes tinha acesso.

Desta forma, e também porque eram constituídos por fotografias e outros elementos significativos para as crianças, estas demonstraram sempre um grande entusiasmo em relação

aos registos. Paravam no corredor para os contemplar quando o grupo passava ou explicavam às famílias o que estava ali registado.

A participação das crianças nos registos escritos, que passou pela pintura, colagem de elementos, interação e discussão sobre os mesmos, revelou-se um forte fator de motivação para o desenvolvimento da consciência da palavra.

#### 1.3.1.3. A Área da Escrita

No decorrer do interesse das crianças pela linguagem escrita, observado também durante as propostas decorrentes da presente investigação, decidimos criar uma nova área na sala de atividades – a Área da Escrita.

Tornou-se, desde logo, um espaço bastante requisitado pelas crianças, um espaço que as motivou a experimentar diversos jogos e propostas relacionados com a linguagem escrita, e, naturalmente, com o desenvolvimento da consciência da palavra.

Mais uma vez, foi de extrema importância o papel da educadora, já que, para cativar as crianças a frequentar este espaço, criámo-lo de forma diferente de todas as outras áreas da sala de atividades. Era um espaço “mágico”, um espaço dos “crescidos”, onde as crianças percebiam que poderiam explorar materiais que apenas encontravam ali e que não eram de habitual utilização, tais como: o agrafador, o furador, a caixa de areia, entre outros (Figura I.3).



Figura I - 3 – A Área da Escrita, na sala de atividades.

Esta área esteve em constante construção, uma vez que todo o tipo de materiais e as atividades realizadas neste domínio são elementos que nela são guardados para serem explorados pelas crianças sempre que assim o entendam.

#### 1.3.1.4. O trólei *Aqui há história!*

Partindo do manifesto interesse demonstrado pelas crianças em torno das histórias, a maioria das propostas tiveram como estratégia de motivação uma história, contada em grande grupo, no tapete.



Figura I - 4 – O Trólei *Aqui há história!*.

Todas as histórias surgiram do trólei deste projeto, que foi reutilizado e personalizado para o efeito (Figura I.4).

Quando lemos histórias às crianças, proporcionamos-lhes momentos de estimulação da linguagem oral, uma vez que, obrigatoriamente, utilizamos a fala para a contar. Podem ser exploradas as novas palavras descobertas numa determinada história, com aquisição de novo vocabulário. É importante realçar que, nestes momentos, as crianças poderão e deverão, ainda, ser estimuladas a visualizar as palavras (mancha gráfica), de maneira a terem acesso ao código escrito.

Assim, aliamos o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita em momentos simples da rotina das crianças.

## Capítulo II – *Design metodológico e intervenção pedagógica*

Neste capítulo, procedemos à apresentação da natureza do estudo, a questão do estudo, os objetivos, os participantes no estudo, a construção e a utilização do material didático, e como foi realizada a recolha da informação e os respetivos procedimentos adotados.

### 2.1. Natureza do estudo

A presente investigação caracteriza-se por ser um projeto de investigação-ação, uma vez que estudámos as possíveis consequências no desenvolvimento da consciência de palavra dos participantes, através da implementação de uma sequência de atividades.

Pensamos que esta metodologia seria a mais adequada, já que procura analisar a realidade educativa específica, e, conseqüentemente, tenta proporcionar uma mudança na realidade educativa. Desta forma, os profissionais de educação poderão compreender melhor a ação educativa que desenvolvem, questionando-a, investigando novas possibilidades, e difundindo mudanças que se refletirão na aprendizagem das crianças/alunos (Pires, 2010).

O estudo favorece uma metodologia de natureza quantitativa, uma vez que foi atribuída uma pontuação às respostas das crianças nas atividades e os resultados foram tratados de forma apenas numérica.

Em acordo com Augusto (2014), a metodologia quantitativa utiliza análises estatísticas (ainda que simples, como foi o caso) para conhecer a realidade.

Gatti (2004) afirma que os resultados quantitativos só terão significado, atribuído pelo investigador, em função da revisão bibliográfica, e é este que, através da sua reflexão, dará sentido ao material levantado e analisado. Refere ainda que as metodologias traduzidas por números podem ser bastante proveitosas para a compreensão de diversos problemas educacionais.

### 2.2. Questão do estudo

O presente projeto de investigação tem como ponto de partida a seguinte questão «A exploração de frases e palavras contribuirá para o desenvolvimento da consciência da palavra em crianças de 4 anos?».

### 2.3. Objetivos do estudo

Os objetivos definidos, tendo em conta a questão de investigação, são os seguintes:

- Avaliar se a utilização do conjunto de frases e de palavras promoverá o desenvolvimento da consciência da palavra;
- Promover o desenvolvimento da consciência da palavra.

### 2.4. Participantes no estudo

Foram escolhidos dez participantes do grupo de crianças onde foi realizada a prática da unidade curricular de PES, do ano letivo 2016/2017. Trata-se de uma amostra por conveniência, uma vez que foi intencionalmente feita uma escolha de apenas dez crianças: as mais velhas do grupo.

Os nomes das crianças foram ocultados, por questões de ética, de preservação do anonimato e de confidencialidade dos dados. Assim, os participantes passaram a ser designados por letras, tal como se apresenta na Tabela II.1 – Designação das crianças e respetivas idades.

<b>Criança</b>	<b>Idade</b>
Criança A	4 anos e 8 meses
Criança B	4 anos e 5 meses
Criança C	4 anos e 6 meses
Criança D	4 anos e 8 meses
Criança E	4 anos e 5 meses
Criança F	4 anos e 6 meses
Criança G	4 anos e 6 meses
Criança H	4 anos e 10 meses
Criança I	4 anos e 5 meses
Criança J	4 anos e 5 meses

Tabela II- 1 - Designação das crianças e respetivas idades

Os participantes no estudo, aquando da intervenção no mesmo, tinham idades compreendidas entre os 4 anos e 10 meses e os 4 anos e 5 meses, sendo três do género feminino e sete do género masculino.

## 2.5. Construção do material didático

Ao material utilizado para a recolha de dados sobre consciência de palavra foi atribuída a designação de *À Conquista das Palavras – A que Sabe a Lua*, e consiste numa sequência de seis propostas de atividades, todas contendo frases referentes à mesma história – *A que Sabe a Lua*, de Michael Grejniec (figura II.1): através da tarefa de segmentação de frases em palavras, quer a partir de estímulos linguísticos orais, quer de estímulos linguísticos visuais.



Figura II - 5 – Livro *A que Sabe a Lua*, de Michael Grejniec.

Esta história tem um especial significado para os participantes do estudo, uma vez que foi a história escolhida para dar o nome à sala de atividades deste grupo de crianças.

É uma história que transmite valores como a amizade, entajuda e a partilha, valores que consideramos, também, basilares na educação de qualquer criança.

As atividades realizadas durante a investigação tiveram como ponto de partida esta história, funcionando como uma motivação à participação das crianças nas propostas apresentadas.

Sendo esta investigação colocada em prática com crianças já inseridas num determinado ambiente educativo, com uma prática pedagógica específica e adequada aos seus

interesses e necessidades, só faria sentido que fosse este estudo a moldar-se e a adaptar-se a essa realidade.

Também pensamos ser fundamental que tudo o que fazemos com o grupo tem de produzir sentido, tem de ter uma continuidade. As atividades não podem surgir por surgir, sem existir ligação entre si.

Cada nível (atividade) correspondia a uma cor e tinha uma designação própria, mais uma vez, de forma a cativar os participantes. Foram construídos cartões em cartolina com as frases para cada um deles e, para algumas etapas, as palavras individualizadas das mesmas frases. Existiram ainda outros materiais, alguns definidos *à priori* (como as tampas de plástico), outros cujo uso surgiu da necessidade e interesse de cada criança no decorrer da sua participação nas propostas (como os palitos).

Todas as frases utilizadas nas seis etapas do estudo eram diferentes, ou seja, frases que as crianças não tinham tido contacto nas atividades anteriores. Isto foi pensado de forma a demover a possível memorização das frases pelos participantes, de etapa para etapa.

Por outro lado, as palavras utilizadas nas frases têm morfologia distinta, ou seja, não pertencem à mesma classe de palavras. Baseando-nos em parte da revisão bibliográfica efetuada, particularmente em Cunha e Miranda (2009), definimos dois grupos de palavras: G1, que engloba as palavras das classes dos nomes (ex.: Lua) e a dos verbos (ex.: queriam), e G2, onde se encontram os determinantes artigos (ex.: Os) e os pronomes átonos em adjacência verbal (ex.: apanhamo-la).

Também as frases utilizadas foram construídas com sintaxe desigual, isto é, as palavras contidas nelas foram posicionadas nas frases de forma diferente.

As escolhas acima descritas tiveram lugar neste estudo depois de termos acesso à dissertação *Consciência de Palavra em Crianças de Idade Pré-escolar e Escolar - Uma tarefa de segmentação frásica*, de Sónia de Jesus Subtil Cardoso<sup>1</sup>. Pensamos ser vantajoso beneficiar deste estudo, enquanto elemento orientador nesta fase, sobretudo dos tipos de frase utilizados no seu instrumento de recolha dos resultados (Anexo 1).

Considerou-se, como variáveis principais a estudar, a identificação de palavra na oralidade e a identificação de palavra na escrita. Pensamos, ainda, ser pertinente analisar a influência da sintaxe da frase, do tipo de palavra e a sua posição na frase.

---

<sup>1</sup> Cardoso, S. J. S. (2011). *Consciência de Palavra em Crianças de Idade Pré-escolar e Escolar - Uma tarefa de segmentação frásica*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

## 2.6. Recolha de dados e procedimentos

A investigação aconteceu no âmbito da PES, no ano letivo 2016/17, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2017, numa IPSS, na cidade de Loulé.

As crianças participaram nas tarefas individualmente, sendo retiradas por momentos do grupo para a sala pedagógica, um espaço mais tranquilo, onde estiveram apenas presentes a investigadora e um/a participante de cada vez. Exceciona-se a 5ª etapa do estudo, a única tarefa realizada na sala de atividades e em grupo, ou seja, com várias crianças a participar simultaneamente.

As atividades da investigação foram estipuladas para certos dias da semana, de maneira a não prejudicar a rotina e o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos participantes. Também foram realizadas com dias de intervalo entre elas, de maneira a evitar qualquer possibilidade de memorização por parte das crianças, e ainda, para lhes fornecermos algum tempo para assimilarem as aprendizagens efetuadas na etapa anterior.

Houve a preocupação de não exceder os 20 minutos por atividade com cada criança, pois sabemos que, nestas idades, o tempo de concentração é mais reduzido. Era extremamente importante que as crianças participassem com a máxima atenção possível e que não se sentissem desmotivadas em resultado de um possível cansaço.

As seis atividades foram explicadas às crianças como sendo um jogo: um jogo com seis níveis de dificuldade. Esta questão dos níveis com dificuldade crescente não foi pensada por acaso. Trata-se de um grupo de crianças que adora desafios e novas conquistas, e que se revelam mais motivadas a participar nas tarefas quando se apercebem que, além de se tratar de um jogo, este fornecia-lhes a possibilidade de atingirem patamares que nem todos conseguiriam alcançar.

De seguida, explicita-se cada uma das seis etapas do estudo:

- 1ª etapa – *Contar as palavras* (atividade diagnóstica): Individualmente, são apresentadas frases às crianças para que identifiquem as palavras que a constituem, fazendo a sua contagem com as tampas (figura II - 6).

As frases utilizadas foram: A tartaruga subiu a montanha./ O leão chamou o macaco./ Os animais são amigos./ A Lua gira./ O rato apanhou a Lua.

O número máximo de pontos a obter é 22.



Figura II - 6 – Exemplo: material da 1ª etapa.

- 2ª etapa – *Caça às palavras*: Individualmente, as crianças ouvem as frases pronunciadas pela investigadora, repetindo-as em seguida. Fazem a contagem das palavras da frase com as palmas e, em seguida, com as tampas. A investigadora apresenta os cartões com as respetivas frases anteriormente pronunciadas às crianças, lendo-as. As crianças ordenam as palavras individualizadas, construindo a frase e confirmam a contagem anterior (figura II - 7).

As frases utilizadas foram: Ela chamou aquele amigo./ Seria doce ou salgada?/ Só queriam provar um pedacito./ A girafa esticou o seu pescoço./ Tu gostas desta história.

O número máximo de pontos a alcançar é 23.

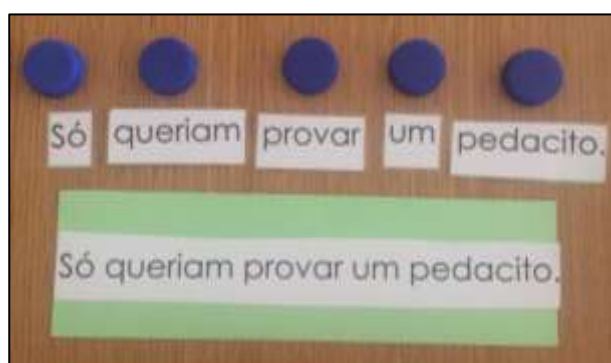


Figura II - 7 – Exemplo: material da 2ª etapa.

- 3ª etapa – *Frases malandras*: Individualmente, as crianças ouvem frases desorganizadas – pronunciadas pela investigadora – para que as ordenem de forma correta e façam a contagem das palavras com as palmas e, em seguida, com as tampas.

A investigadora apresenta os cartões com as respetivas frases anteriormente pronunciadas às crianças, lendo-as. As crianças ordenam as palavras individualizadas, construindo a frase e confirmam a contagem anterior (figura II - 8).

As frases utilizadas foram: E chamou o rato./ A Lua estava mais próxima./ A Lua voltou a subir./ Sobe para as minhas costas./ O elefante não a apanhou.

O número máximo de pontos a conquistar é 24.



Figura II - 8 – Exemplo: material da 3ª etapa.

- 4ª etapa – *Semáforo das frases*: Individualmente, as crianças ouvem as frases pronunciadas pela investigadora, repetindo-as de seguida. Fazem a contagem das palavras da frase com as palmas e, em seguida, com as tampas. A investigadora apresenta os cartões com as respetivas frases anteriormente pronunciadas às crianças, lendo-as (figura II - 9).

As crianças ordenam as palavras individualizadas, construindo a frase e confirmam a contagem anterior. A investigadora apresenta cartões para retirar (vermelho) e aumentar (verde) a frase com uma palavra, formando novas frases. A investigadora volta a ler a nova frase para que as crianças façam a nova contagem com as palmas e, em seguida, com as tampas (figura II – 10 e figura II – 11).

As frases utilizadas foram: Que grande dentada!./ Eles queriam aquela Lua./ A Lua gostava daquele jogo!./ Ela come-a./ Ela fugiu-lhe das mãos.

O número máximo de pontos a adquirir é 20.



Figura II - 9 – Exemplo: material da 4ª etapa.



Figura II – 10 – Exemplo: material da 4ª etapa, com frase encurtada.



Figura II - 11 – Exemplo: material da 4ª etapa, com frase aumentada.

- 5ª etapa – *Telefone de palavras*: Em pequenos grupos, a investigadora pronuncia uma palavra ao ouvido de cada criança. Estas, sentadas aleatoriamente no tapete, dizem, à vez, a sua palavra, tendo de se posicionar corretamente no tapete para construir a frase. O grupo faz a contagem das palavras com as palmas.

De seguida, a investigadora fornece ao grupo o cartão com a respetiva frase e palavras individualizadas, para que os participantes confirmem a contagem anterior (figura II - 12).

As frases utilizadas foram: Lua, não fujas!/  
Rato, apanha Lua!/  
Amigo, vamos jogar?/  
Gostamos muito deste jogo!/  
Os meninos ouvem a história./  
Nós apanhamo-la rápido.

Assim, o número máximo de pontos a obter é 22.



Figura II - 12 – Exemplo: material da 5ª etapa.

- 6ª etapa – *Contar as palavras*: Individualmente, são apresentadas frases às crianças para que identifiquem as palavras que a constituem, fazendo a sua contagem com as palmas e, de seguida, com as tampas (figura II - 13).

As frases utilizadas foram: Os animais viram ela fugir./  
E se lhe entregarmos a Lua?/  
Esperava que ela não subisse./  
Estavam eles muito tristes!/  
Foi ele chamar./  
A Lua era deliciosa!

Onúmero máximo de pontos a alcançar é 27.

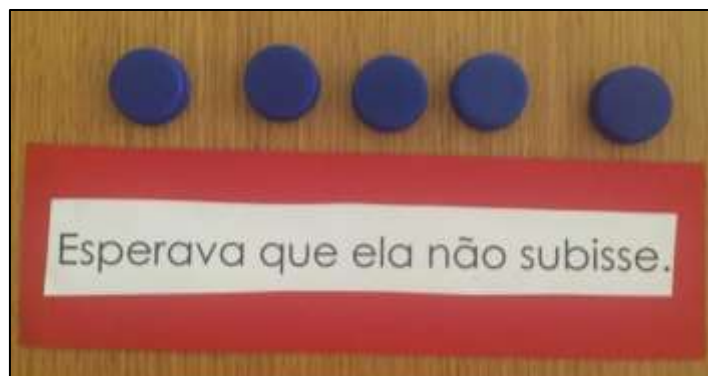


Figura II - 13 – Exemplo: material da 6ª etapa.

No Apêndice 1, apresentamos um exemplo da grelha de avaliação preenchida, neste caso, referente ao 2º Nível “Caça às palavras”, realizada a 13/01/2017, com a criança G. A grelha foi construída para a recolha e registo das respostas das crianças, com a respetiva informação. Essa mesma grelha foi utilizada para as seis atividades da investigação.

### Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo procede-se à apresentação e análise interpretativa dos resultados obtidos, que serão apresentados por meio de gráficos, por forma a uma melhor leitura.

A apresentação e análise dos resultados seguem uma ordem específica, na ideia do particular para o geral, pois pensamos ser a forma que mais sentido fornece ao leitor. A ordem é a seguinte:

- Resultados de identificação da fronteira da palavra por criança;
- Resultados de identificação da fronteira da palavra por atividade;
- Resultados de identificação da fronteira da palavra entre atividades;
- Resultados de identificação da fronteira da palavra do G1 e palavras do G2<sup>2</sup> por atividade, tanto na oralidade, como na escrita.

Finda a apresentação e análise descrita acima, concluímos este terceiro capítulo com a discussão dos resultados, onde pretendemos, de forma mais geral, ressaltar e reforçar as ideias mais significativas.

Para a classificação dos resultados na identificação da palavra em todas as etapas do estudo determinamos uma cotação:

- A identificação da fronteira de uma palavra correspondeu à obtenção de 1 ponto;
- A classificação foi aceite como positiva ou negativa conforme a pontuação obtida se encontra acima ou abaixo da metade da classificação máxima (esta não é igual em todas as etapas do processo).

Assim, uma classificação negativa encontra-se entre 0 e 50%, ou seja, a criança identifica menos da metade do total de palavras, e a classificação positiva encontra-se entre os 50 e os 100%, pois a criança é capaz de identificar metade ou mais palavras do total apresentadas. Realçamos que apenas consideramos a primeira resposta da criança nas diferentes atividades.

---

<sup>2</sup> As palavras utilizadas nas frases foram agrupadas em dois grupos, em função da classe a que pertencem: G1 engloba os nomes e os verbos, e o G2 abrange os determinantes artigos e os pronomes átonos em adjacência verbal.

### 3.1. Resultados de identificação da fronteira da palavra por criança

Começamos por apresentar os resultados da identificação da fronteira da palavra pela criança A (por total de pontos), no gráfico abaixo (Gráfico III.1).

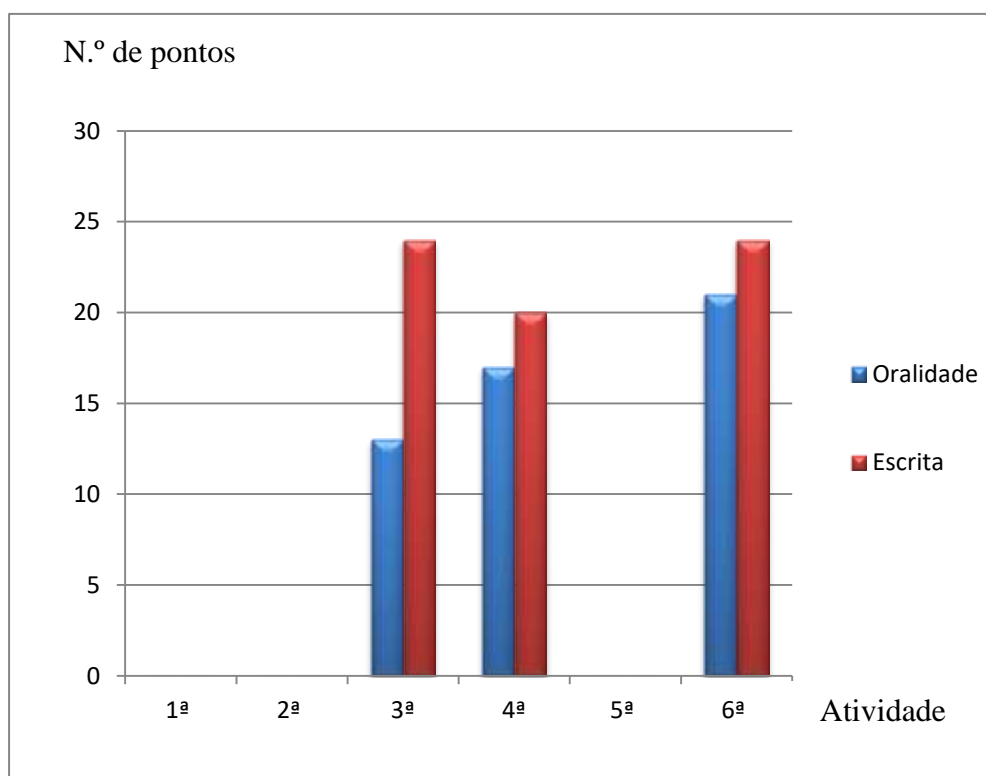


Gráfico III. 1 – Identificação da fronteira da palavra pela criança A (por total de pontos)

A criança A não conseguiu identificar nenhuma fronteira da palavra na 1ª, 2ª e 5ª atividades, totalizando nessas 0 pontos.

Na 3ª atividade, alcançou 13 pontos na oralidade e 24 na escrita, ou seja, foi capaz de identificar mais 11 palavras na sua forma gráfica do que oralmente.

Na atividade seguinte, identificou, oralmente, a fronteira de 17 palavras, e na escrita, nomeou 20 palavras. Mais uma vez, apesar da menor diferença, a criança revela maior facilidade em identificar palavras gráfica do que oralmente.

Na última atividade, esta criança nomeou 21 palavras na oralidade e 24 na escrita, num total de 27 palavras, contabilizando uma diferença de 3 pontos entre as vertentes.

No caso da criança A, registamos uma percentagem nula nas primeiras duas atividades, assim como na 5ª, em ambas as vertentes: oralidade e escrita.

Na 3ª atividade, constatamos uma percentagem de 54,2% de identificação da fronteira da palavra na oralidade, e de 100% na escrita. Ou seja, existe uma diferença de 45,8% (quase o dobro) entre as vertentes.

Na atividade seguinte, esta diferença diminui, uma vez que se regista uma percentagem de 85% na oralidade e de 100% na escrita.

Salienta-se o registo das percentagens de 100% na vertente escrita, na 3ª e 4ª atividades, uma vez que demonstra a total identificação da fronteira da palavra nesta vertente.

Na última atividade, esta criança foi capaz de identificar 77,8% da fronteira da palavra oralmente, e 89% graficamente.

A menor percentagem registada durante o processo

Os valores do gráfico indicam-nos, ainda, que no caso da criança A, quando capaz de identificar a fronteira da palavra, esta capacidade foi mais clara na vertente escrita que na oral, em todas as atividades.

A criança B não conseguiu identificar nenhuma fronteira da palavra nas primeiras três atividades, em ambas as vertentes, totalizando 0 pontos nas mesmas (Gráfico III.2).

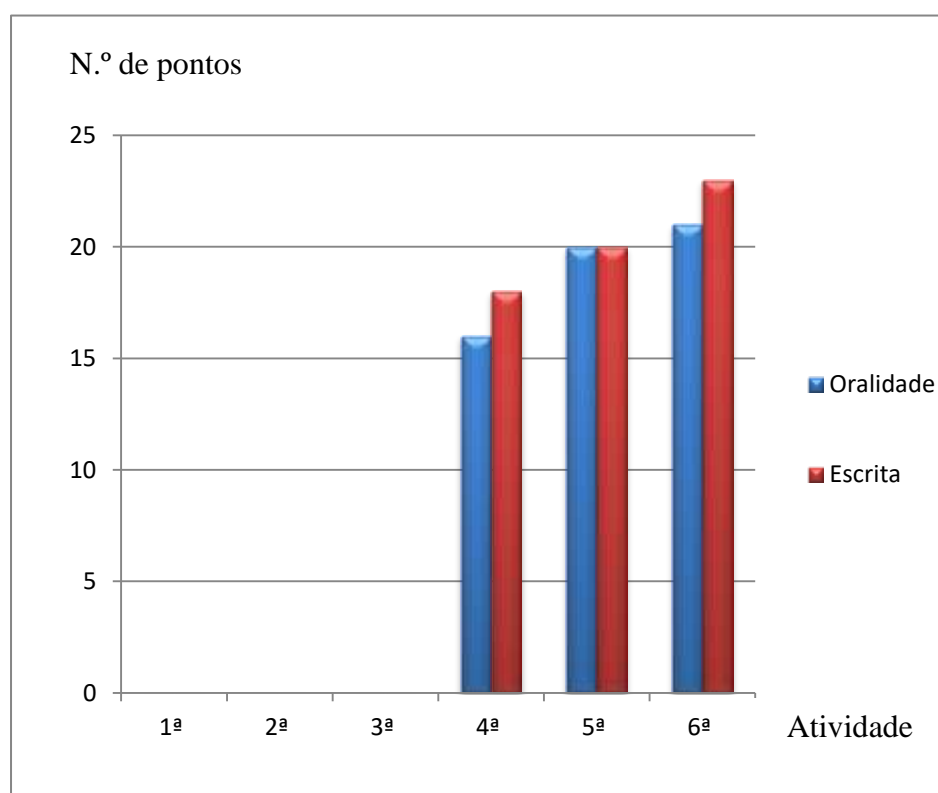


Gráfico III. 2 – Identificação da fronteira da palavra pela criança B (por total de pontos)

Porém, na 4ª atividade, registamos um grande aumento, já que a criança foi capaz de identificar 16 palavras oralmente, e 18 graficamente, num total de 20 palavras.

Na 5ª atividade, a criança nomeou 20 palavras, tanto oralmente como graficamente (num total de 22), obtendo 20 pontos em ambas as vertentes.

Na 6ª atividade, identificou a fronteira de 21 palavras na oralidade, e de 25 palavras na escrita, contabilizando, respetivamente, 21 e 25 pontos, num total de 27 pontos.

No caso da criança B, registamos uma percentagem nula nas primeiras três atividades, em ambas as vertentes: oralidade e escrita.

Na 4ª atividade, assinalamos uma percentagem de 80% de identificação da fronteira da palavra na vertente oral, e uma percentagem de 90% na vertente escrita. A diferença entre as vertentes existe, apesar de pequena (10%).

Na atividade seguinte, 91% é a percentagem registada em ambas as vertentes, que reduz para 78% na oralidade, mas aumenta para 92,6% na escrita na última atividade.

Nesta última, a diferença das percentagens registadas entre oralidade e escrita é de 14,6%.

A menor percentagem registada durante o processo desta criança foi de 0% na oralidade e na escrita (1ª, 2ª e 3ª atividades), e a maior foi de 92,6 % na escrita (6ª atividade).

Os valores do gráfico indicam-nos, ainda, que no caso da criança B, assim como a criança A, quando capaz de identificar a fronteira da palavra, esta capacidade, na maioria das atividades, tornou-se mais simples na vertente escrita que na oral.

À semelhança dos casos anteriores, também a criança C não conseguiu identificar a fronteira da palavra nas primeiras duas atividades, em ambas as vertentes: oralidade e escrita. Assim sendo, obteve 0 pontos nas duas vertentes analisadas (Gráfico III.3).

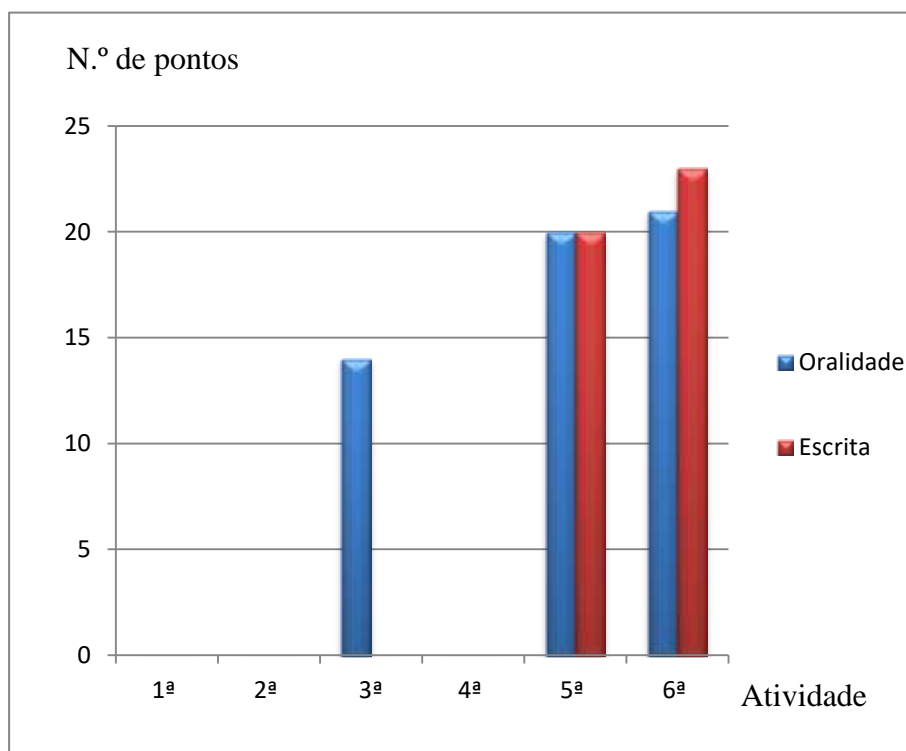


Gráfico III. 3 – Identificação da fronteira da palavra pela criança C (por total de pontos)

Na 3ª atividade, esta criança nomeou a fronteira entre 14 palavras na oralidade, porém, não foi capaz de identificar nenhuma fronteira na vertente escrita. Contabilizamos 14 pontos na oralidade e 0 pontos na escrita, num total de 24 pontos.

A atividade seguinte não foi realizada por esta criança, por motivo de ausência.

A criança C conseguiu assinalar 20 palavras oralmente e graficamente, conseguindo alcançar 20 pontos em ambas as vertentes, na 5ª atividade (num máximo de 22 pontos).

Na 6ª atividade, nomeou 21 palavras na oralidade e 23 na escrita (num máximo de 27 palavras), alcançando 21 e 23 pontos, respetivamente.

A criança C não identificou nenhuma fronteira da palavra nas duas primeiras atividades, tanto oralmente como graficamente. Assim sendo, contabilizamos uma percentagem nula nas mesmas.

Na 3ª atividade, esta criança nomeou 58% das palavras oralmente, porém, registamos uma percentagem nula na vertente escrita.

Na atividade seguinte, as percentagens registam-se a 0% na oralidade e na escrita, uma vez que a criança C não realizou esta atividade.

Na 5ª atividade, as percentagens de identificação da fronteira da palavra são iguais em ambas as vertentes, atingindo os 91%.

Na última atividade, a percentagem da vertente escrita ultrapassa a percentagem da oralidade, observando-se um total de 85% e de 78%, respetivamente.

A menor percentagem registada durante o processo desta criança foi de 0% na oralidade (2ª atividade) e na escrita (1ª, 2ª e 3ª atividades), e a maior foi de 91% em ambas as vertentes (na 5ª atividade).

Ao contrário das duas crianças anteriores, a criança C começou por identificar mais facilmente as fronteiras da palavra na oralidade do que na escrita. Porém, verificamos que a situação se inverteu no final do processo.

A criança D iniciou o projeto, não conseguindo nomear nenhuma fronteira da palavra, em ambas as vertentes, oralidade e escrita, na 1ª atividade. Assim, alcançou 0 pontos (Gráfico III. 4).

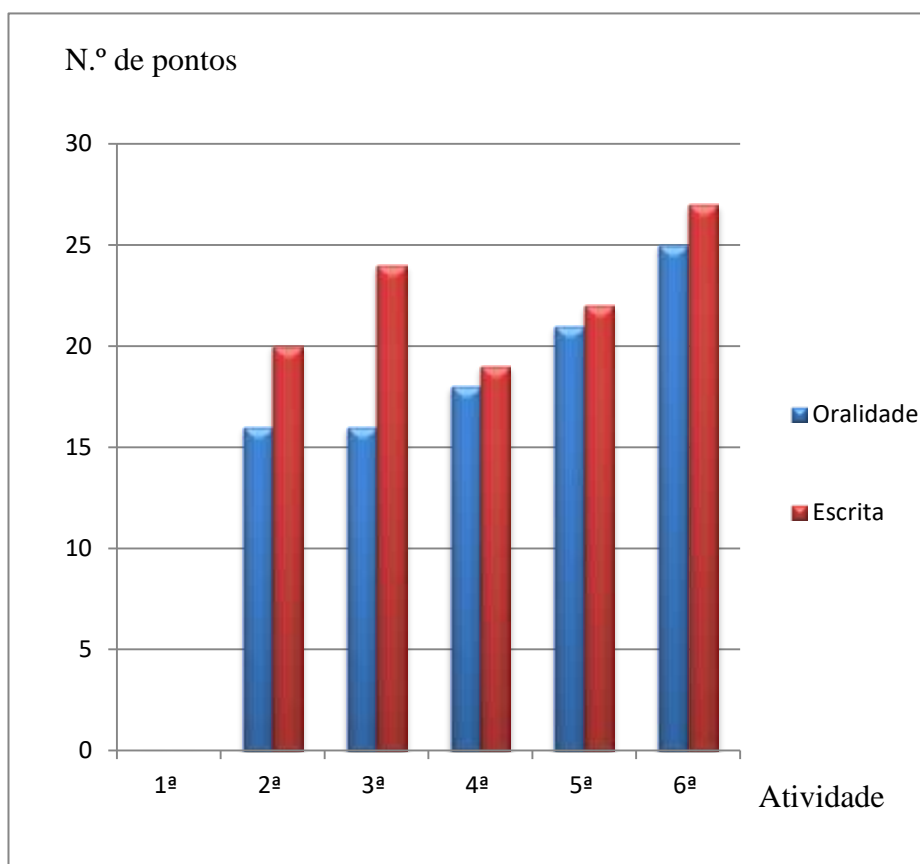


Gráfico III. 4 – Identificação da fronteira da palavra pela criança D (por total de pontos)

Porém, a situação inverteu-se logo desde a atividade seguinte até ao final da investigação. Isto porque, na 2ª atividade, esta criança foi capaz de identificar 16 fronteiras da palavra na oralidade e 20 na escrita, num total de 23 palavras, obtendo 16 e 20 pontos, respetivamente.

Também na atividade seguinte, a criança assinalou 16 palavras oralmente, e 24 graficamente, sendo este último o total de pontos a alcançar.

Na 4ª atividade, a criança soma 18 pontos na oralidade e 19 na escrita, uma vez que foram esses os números das fronteiras das palavras identificadas na atividade (num máximo de 20 palavras).

Na penúltima atividade, a criança conseguiu identificar a fronteira de 21 palavras na oralidade e 22 na escrita (sendo este o total de palavras), conquistando 21 e 22 pontos, respetivamente.

Na última atividade, obteve 25 pontos na vertente oral e o máximo na vertente escrita, uma vez que atingiu os 27 pontos nesta última.

Identificamos uma grande evolução na identificação da fronteira da palavra entre a 1ª e a 2ª atividades. A criança D começou com uma percentagem nula, registando percentagens de 70% e de 87% na oralidade e na escrita, respectivamente.

Esta diferença de percentagens entre as duas vertentes aumentou na 3ª atividade, já que observamos uma percentagem de nomeação de palavras de 67% na oralidade e de 100% na escrita.

Nas atividades seguintes, os valores das percentagens mantêm-se com pouca diferença entre si, já que na atividade seguinte, registamos uma percentagem de 90% e de 95% na oralidade e na escrita, respetivamente.

Também na 5ª atividade, as percentagens atingem valores altos: a criança foi capaz de identificar 95% da fronteira da palavra na oralidade, e alcançou os 100% na escrita.

Na última atividade, apontamos uma diferença de 7% entre as percentagens das vertentes, uma vez que a percentagem da oralidade se encontra nos 93% e a da escrita nos 100%.

A menor percentagem registada durante o processo desta criança foi de 0% na escrita (1ª atividade), e a maior foi de 100% na mesma vertente (3ª, 5ª e 6ª atividades).

Com os valores do gráfico, percebemos que a criança D, quando capaz de identificar a fronteira da palavra, conseguiu realizar a tarefa mais facilmente na vertente escrita que na oral, em todas as atividades.

A criança E apenas começou a identificar a fronteira da palavra a partir da 3ª atividade. Assim, nas primeiras duas atividades, não obteve qualquer ponto, tanto na oralidade como na escrita (Gráfico III. 5).

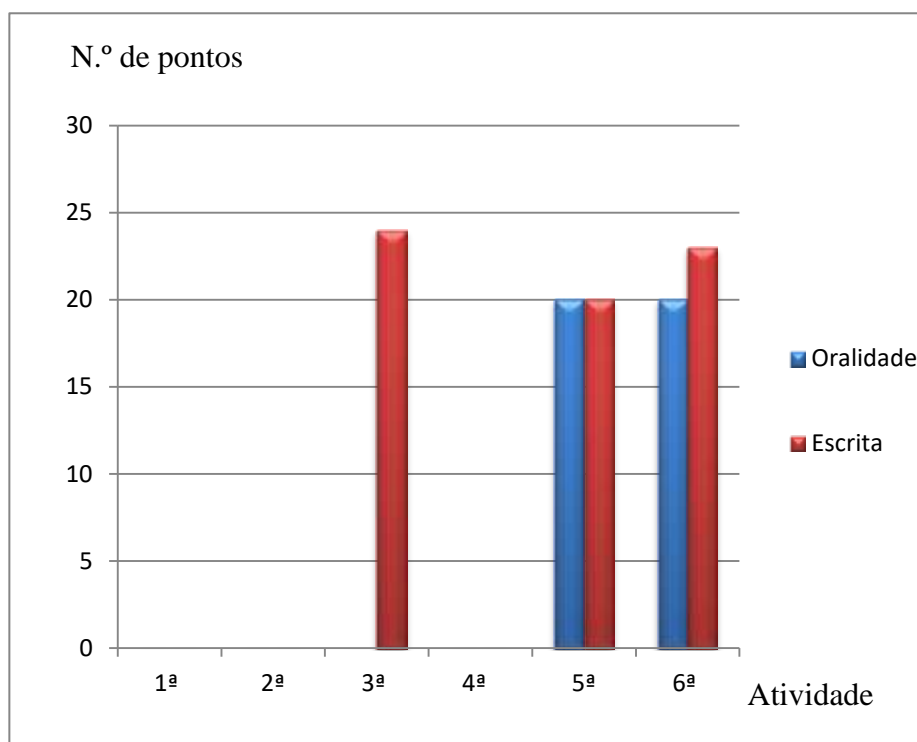


Gráfico III. 5 – Identificação da fronteira da palavra pela criança E (por total de pontos)

Na 3ª atividade, registamos uma nomeação de 24 fronteiras da palavra na escrita, alcançando, assim, a totalidade de pontos nesta vertente. Porém, na oralidade, não alcançou nenhum ponto.

A atividade seguinte não foi realizada por esta criança, por motivo de ausência.

Na 5ª atividade, esta criança obteve o mesmo número de pontos em ambas as vertentes: 20 pontos, num total de 22.

Na última atividade, foi capaz de assinalar a fronteira de 20 palavras oralmente, e de 23 palavras graficamente, num total de 27 palavras. Alcançou, assim, 20 e 23 pontos, respetivamente.

No caso da criança E, registamos uma percentagem nula nas primeiras duas atividades, em ambas as vertentes: oralidade e escrita.

Apesar da percentagem se manter nula na oralidade, na 3ª atividade, é clara uma grande evolução na identificação da fronteira da palavra na escrita: a percentagem atinge o máximo (100%).

Na atividade seguinte, as percentagens registam-se a 0% na oralidade e na escrita, uma vez que a criança E não realizou esta atividade.

Na 5ª atividade, as percentagens entre oralidade e escrita coincidem, uma vez que a criança foi capaz de nomear 90,9% da fronteira da palavra.

Já na última atividade, registamos uma ligeira diferença, de 11,1%, entre as percentagens das vertentes: na oralidade, 74,1%, e na escrita, 85,2%.

A menor percentagem registada durante o processo desta criança foi de 0% na oralidade (2ª e 3ª atividade) e na escrita (1ª, 2ª e 3ª atividades), e a maior foi de 100% na escrita (na 3ª atividade).

Percebemos, novamente, que a criança E, quando capaz de identificar a fronteira da palavra, demonstrou que essa capacidade, na maioria das atividades, se torna mais simples na escrita do que na oralidade.

À semelhança das crianças anteriores, também a criança F iniciou as atividades do projeto sem conseguir identificar as fronteiras da palavra, tanto na oralidade como na escrita (Gráfico III. 6).

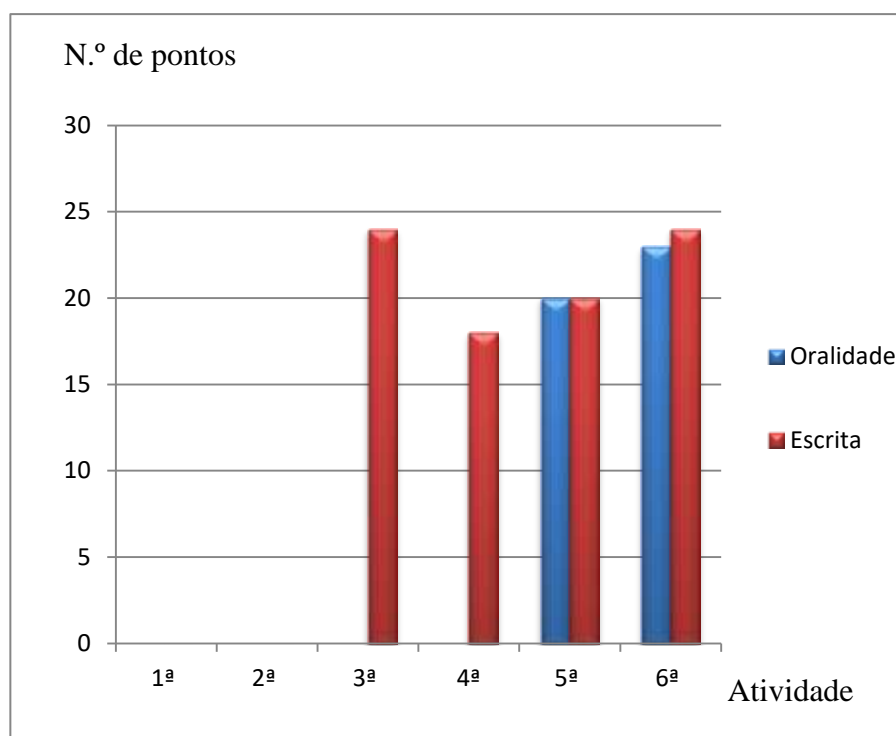


Gráfico III. 6 – Identificação da fronteira da palavra pela criança E (por total de pontos)

Foi na 3ª atividade, que assinalamos o primeiro momento de nomeação da fronteira da palavra pela criança, uma vez que aqui nomeou 24 palavras na escrita (sendo essa a totalidade). Assim, acumulou 24 pontos nessa vertente, porém nenhum na oralidade.

Na atividade seguinte, registamos, novamente, 0 pontos na oralidade, já que a criança não conseguiu nomear oralmente qualquer fronteira da palavra. Na escrita, nomeou 18 fronteiras, totalizando esse número de pontos (num máximo de 20 pontos).

Na 5ª atividade, o número de pontos alcançados é igual em ambas as vertentes: a criança identificou 20 palavras (num total de 22 palavras).

Na 6ª atividade, a criança F identificou 23 palavras na oralidade e 24 na escrita, num máximo de 27 palavras.

As percentagens da oralidade mantiveram-se nulas nas quatro primeiras atividades, isto é, mais de metade do processo, enquanto que as percentagens da escrita registaram 0% apenas nas duas primeiras.

Na 3ª atividade, a evolução na vertente escrita foi surpreendente, já que a percentagem atingiu os 100%. Na atividade seguinte, essa percentagem regista um ligeiro decréscimo para os 90%.

Na 5ª atividade, a criança F conseguiu identificar 90,9% da fronteira da palavra e ambas as vertentes.

Na última atividade, a diferença entre as percentagens das vertentes é de 3,7%, uma vez que a percentagem da oralidade é 85,2% e a da escrita é 88,9%.

A menor percentagem registada durante o processo desta criança foi de 0% na oralidade (2ª 3ª e 4ª atividade) e na escrita (1ª e 2ª atividades), e a maior foi de 100% na escrita (na 3ª atividade).

Mais uma vez, a criança F confirma que quando capaz de identificar a fronteira da palavra, essa tarefa é mais acessível na escrita do que na oralidade.

A criança G não identificou qualquer fronteira da palavra na escrita, no decorrer da 1ª atividade da investigação (Gráfico III. 7).

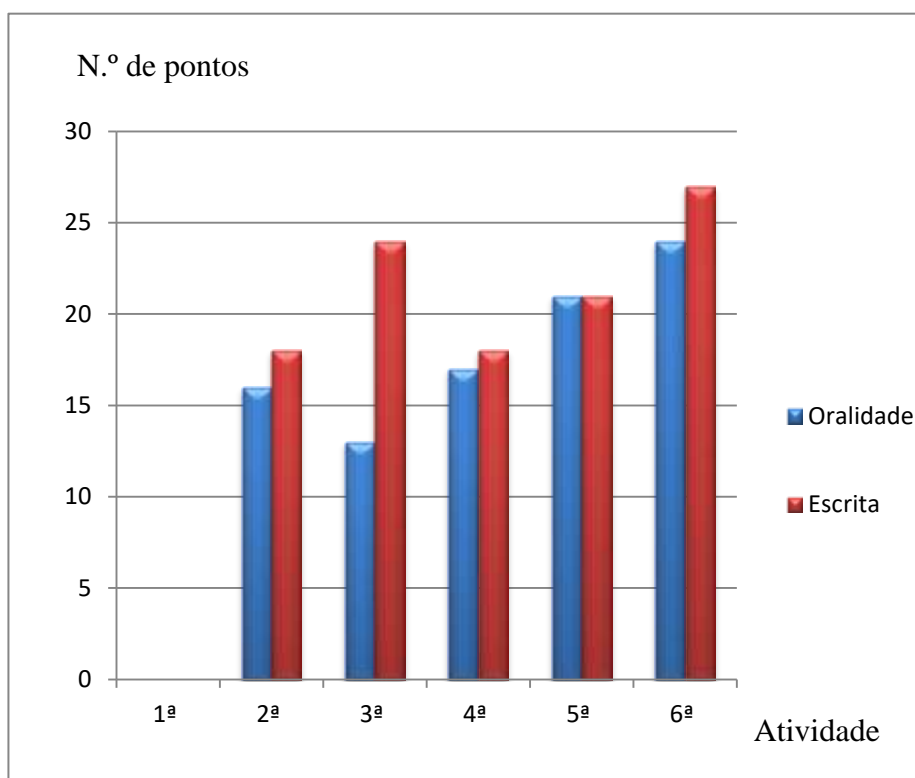


Gráfico III. 7 – Identificação da fronteira da palavra pela criança G (por total de pontos)

Na 2ª atividade, foi capaz de nomear 16 palavras na oralidade e 18 na escrita, num máximo de 23 palavras. Calcula-se uma diferença de apenas 2 pontos entre as vertentes analisadas.

Na atividade seguinte, essa diferença aumenta para 11 pontos, já que a criança assinalou a fronteira entre 13 palavras oralmente e de 24 palavras graficamente, num total de 24 palavras.

Na 4ª atividade, alcançou 17 pontos na vertente oral e 18 na vertente escrita, num máximo de 20 pontos.

Na 5ª atividade, esta criança identificou a grande maioria das palavras, uma vez que alcançou 21 pontos, tanto oralmente como graficamente (num total de 22 pontos).

Na última atividade, a criança G foi capaz de nomear 24 palavras na oralidade e a totalidade na escrita (27 palavras).

Como já referido no gráfico anterior, no caso da criança G, verificamos uma percentagem nula na 1ª atividade.

As percentagens registadas na atividade seguinte atingiram os 69,7% na oralidade e 78,3% na escrita, por isso, a diferença entre as percentagens das vertentes é de 8,6%.

Na 3ª atividade, registamos a maior diferença entre as percentagens da oralidade e da escrita, isto porque, a criança assinalou 54,2% de fronteira entre palavras e 100%, respetivamente.

Porém, as percentagens das vertentes voltaram a aproximar-se nas atividades seguintes.

Na 4ª atividade, observamos uma percentagem de 85% na oralidade e de 90% na escrita.

Na 5ª atividade, as percentagens são iguais em ambas as vertentes, 95,5%, ou seja, muito próximo dos 100%.

Na última atividade, a criança G foi capaz de identificar, oralmente, 88,9% das palavras apresentadas, e atingiu os 100% de identificação das palavras na escrita.

A menor percentagem registada durante o processo desta criança foi de 0% na escrita (na 1ª atividade), e a maior foi de 100% na escrita (na 3ª e 6ª atividades).

A criança G certifica que, quando capaz de identificar a fronteira da palavra, essa tarefa é mais alcançável na escrita do que na oralidade.

A criança H realizou as primeiras duas atividades sem conseguir acumular nenhum ponto, quer na oralidade quer na escrita (Gráfico III. 8).

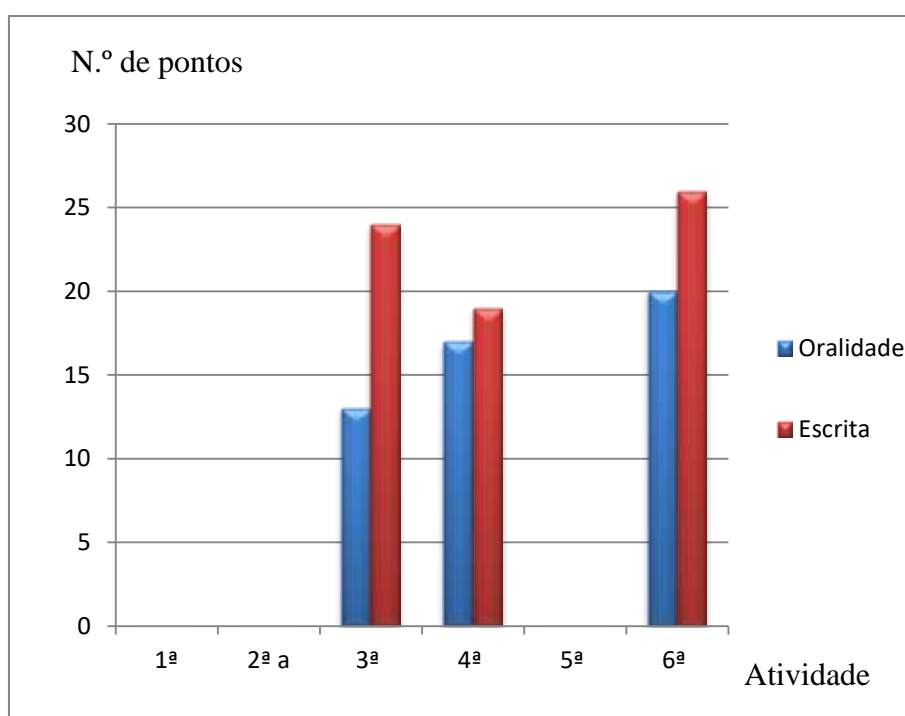


Gráfico III. 8 – Identificação da fronteira da palavra pela criança H (por total de pontos)

Na 3ª atividade, registamos que a criança identificou 13 palavras oralmente e a totalidade das palavras graficamente (24 palavras). É nesta etapa do projeto que observamos a maior diferença de pontos entre as vertentes.

Na atividade seguinte, a criança em questão foi capaz de nomear a fronteira entre 17 palavras na oralidade e de 19 palavras na escrita (num total de 20 palavras).

Já na 5ª atividade, a criança H não conseguiu identificar qualquer palavra, tanto oral como graficamente.

Na última atividade, alcançou 20 pontos na oralidade e quase a totalidade na escrita, 26 pontos (num máximo de 27 pontos).

A criança H iniciou as duas primeiras atividades da investigação com uma percentagem de 0% em ambas as vertentes, oralidade e escrita.

Na 3ª atividade, a percentagem da oralidade aumenta de 0% para 54,2%, enquanto que a percentagem da escrita alcança quase o dobro dessa, a percentagem máxima (100%).

Na atividade seguinte, a percentagem da oralidade volta a aumentar, até atingir os 85%, porém, na escrita, a percentagem desce 5%, ou seja, para os 95%.

Na 5ª atividade, voltando a referir, esta criança não foi capaz de identificar qualquer fronteira da palavra, registando, assim, uma percentagem nula em ambas as vertentes.

Porém, na 6ª atividade, a criança em questão, identificou 74,1% da fronteira da palavra na oralidade e 96,3% na escrita.

A menor percentagem registada durante o processo desta criança foi de 0% na oralidade (na 2ª e 5ª atividades) e na escrita (1ª, 2ª e 5ª atividades), e a maior foi de 100% na escrita (na 3ª atividade).

A criança H também prova que, quando capaz de identificar a fronteira da palavra, essa capacidade torna-se mais simples na escrita do que na oralidade.

A criança I foi a única que demonstrou conhecimento prévio em matéria de conhecimento da fronteira de palavra, visto que, logo na 1ª atividade, foi capaz de nomear a grande maioria das palavras (21 pontos num total de 22) (Gráfico III. 9).

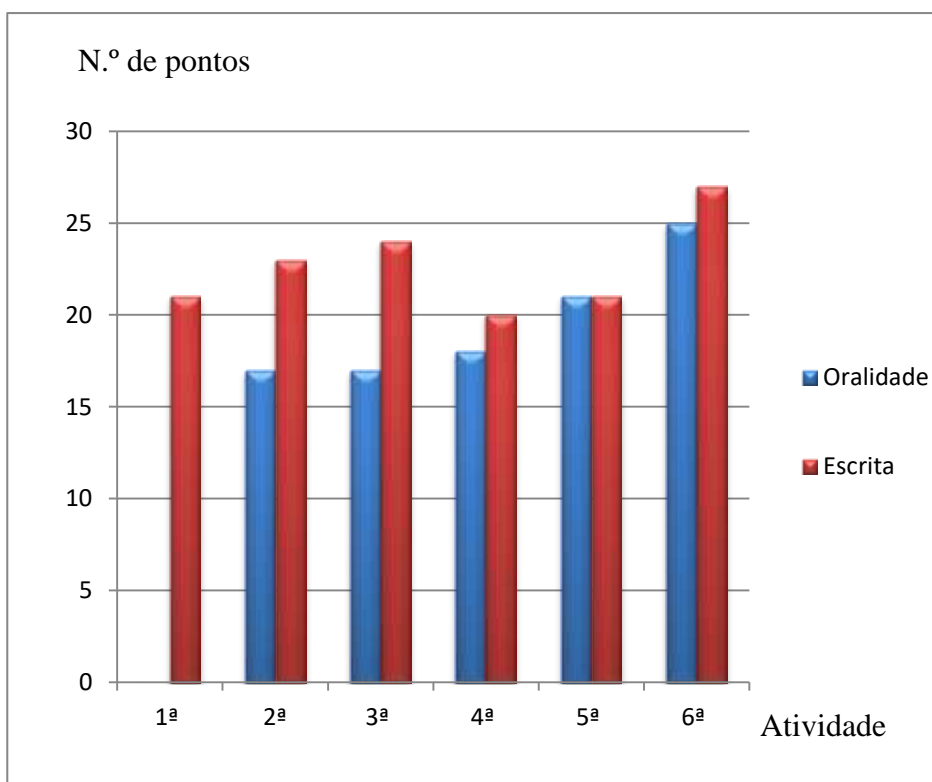


Gráfico III. 9 – Identificação da fronteira da palavra pela criança I (por total de pontos)

Na 2ª atividade, arrecadou 17 pontos na oralidade e 23 pontos na escrita (sendo este último número o máximo de pontos nesta tarefa).

Na atividade seguinte, a criança I identificou as fronteiras entre 17 palavras oralmente, e mais 7 palavras graficamente, ou seja, 24 na escrita, sendo este o total a atingir.

Na 4ª atividade, a diferença de pontos alcançados entre as duas vertentes diminuiu para 2 pontos, já que nomeou 18 palavras na oralidade e 20 na escrita.

Na penúltima atividade, a criança assinalou a fronteira entre 21 palavras, quer na oralidade, quer na escrita.

Na última atividade, nomeou a grande maioria das fronteiras das palavras oralmente, alcançando 25 pontos. Na escrita, conseguiu identificar todas as fronteiras da palavra, atingindo os 27 pontos.

No caso da criança I, verificamos que a percentagem da oralidade se encontra, na 1ª atividade, nos 0%, já que, nesta etapa, a criança não foi capaz de identificar qualquer palavra oralmente.

Porém, a percentagem dessa vertente começa a aumentar desde a 2ª atividade.

Já a percentagem da vertente escrita manteve-se, mais ou menos, constante, sempre entre os 90 e os 100%, durante todo o projeto.

Na 1ª atividade, verificamos que a criança conseguiu identificar 95,5% da fronteira da palavra.

Na 2ª atividade, observamos uma percentagem de 73,9% na oralidade e de 100% na escrita.

Na atividade seguinte, a percentagem da oralidade desce para 3,1%, ou seja, atinge os 70,8%, enquanto que a percentagem da escrita, por outro lado, mantém-se igual.

Na 4ª atividade, a criança I foi capaz de nomear 90% da fronteira da palavra oralmente, e mais uma vez, observamos que a percentagem da escrita se mantém nos 100%.

Na penúltima atividade, a percentagem da oralidade e a percentagem da escrita fundem-se nos 95,5%, ou seja, a percentagem da oralidade ascende um pouco, enquanto que a da escrita decresce.

Já na 6ª atividade, a criança conseguiu identificar 92,6% das fronteiras entre as palavras apresentadas, e a percentagem da escrita volta a atingir o máximo (100%).

A menor percentagem registada durante o processo desta criança foi de 70,8% na oralidade (na 3ª atividade), e a maior foi de 100% na escrita (nas 2ª, 3ª, 4ª e 6ª atividades).

Os valores do gráfico indicam-nos, novamente, que, em todas as atividades da investigação, a criança foi capaz de identificar a fronteira da palavra mais facilmente na escrita do que na oralidade.

Com os dados apresentados no gráfico abaixo, constatamos que a criança J não foi capaz de identificar qualquer fronteira da palavra na oralidade, durante todas as atividades da investigação (Gráfico III. 10).

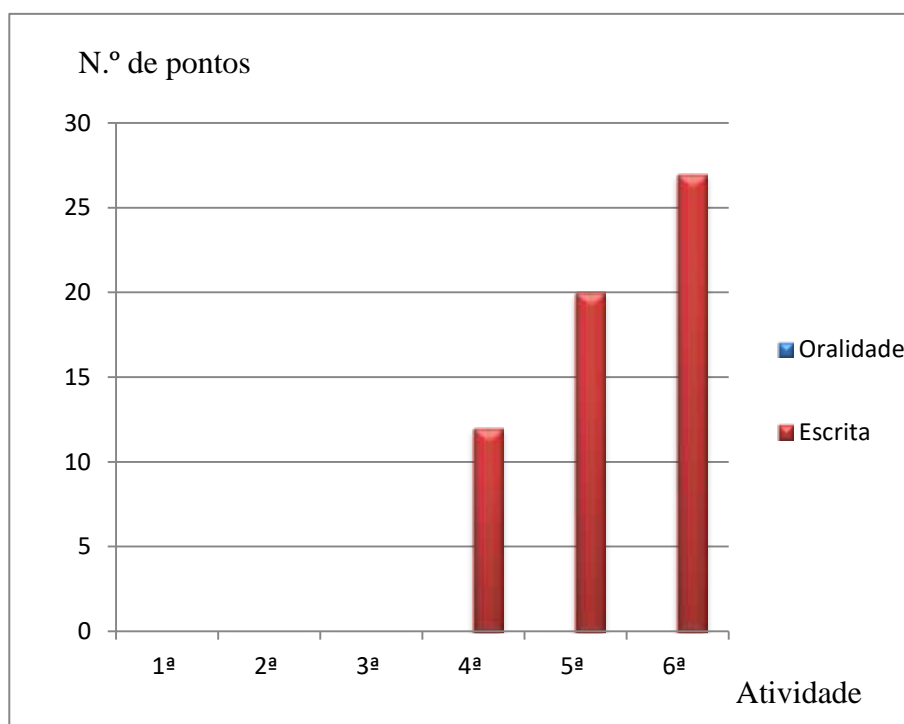


Gráfico III. 10 – Identificação da fronteira da palavra pela criança J (por total de pontos)

Em termos dessa capacidade na vertente da escrita, a criança em questão apenas demonstrou compreensão da fronteira da palavra a partir da 4ª atividade, onde nomeou 12 palavras das 20 apresentadas (ou seja, mais de metade).

Na atividade seguinte, arrecadou 20 pontos, uma vez que foi esse número de palavras que conseguiu identificar nas frases (num máximo de 22 pontos).

Na última atividade, a criança J foi capaz de nomear todas as fronteiras da palavra nas frases apresentadas, recolhendo, assim, 27 pontos.

Como base nos resultados do gráfico, em termos de percentagens das vertentes oralidade e escrita, a percentagem da primeira mantém-se nula durante toda a investigação.

Por outro lado, a percentagem da escrita, apesar de se encontrar nos 0% durante as primeiras três atividades, revelou uma grande evolução a partir da 4ª etapa do projeto.

A criança J foi capaz de identificar 60% das palavras apresentadas, ou seja, mais de metade.

Na atividade seguinte, essa percentagem ascende para os 90,9%, e atinge o máximo possível (100%) na última atividade.

### 3.2. Resultados de identificação da fronteira da palavra por atividade

Continuamos com a apresentação dos resultados de identificação da fronteira da palavra por atividade.

Os resultados da primeira atividade revelaram que apenas uma das crianças da amostra (I) identificou 21 das palavras nas frases apresentadas.

As restantes nove crianças (A, B, C, D, E, F, G, H, J) obtiveram cotação nula, ou seja, não identificaram a fronteira de nenhuma palavra das frases.

Assim, verifica-se que a grande maioria das crianças (90%) se encontra num nível negativo na identificação da fronteira da palavra na escrita, uma vez que o máximo de pontos é 22.

Nesta segunda proposta, observamos que apenas três crianças (D, G e I) identificaram as palavras em ambas as vertentes (oralidade e escrita). Destes dados, observa-se, ainda, que estas crianças identificaram com maior facilidade as palavras na escrita que na oralidade (Gráfico III. 11).

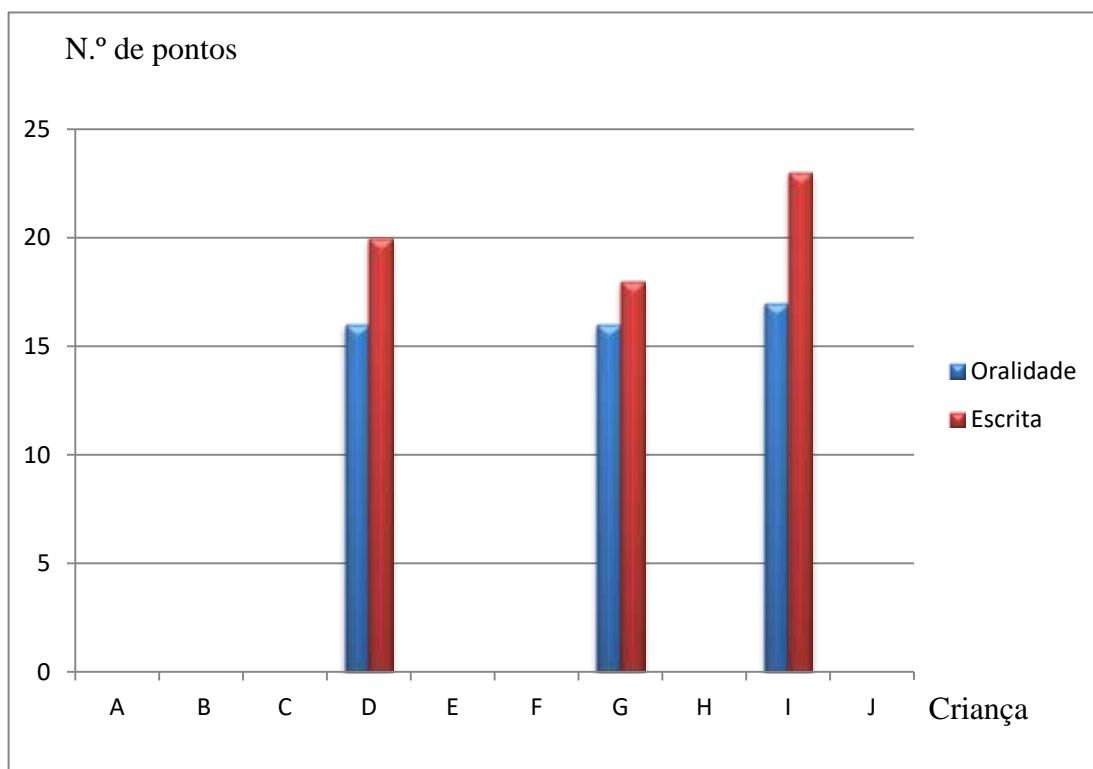


Gráfico III. 11 – Identificação da fronteira da palavra (por pontos) na 2ª etapa

As restantes sete crianças (A, B, C, E, F, H e J), não identificaram nenhuma palavra, tanto oral como graficamente, encontrando-se, então, num nível negativo em ambas as vertentes. Constituem 70% do total da amostra.

Assim, na vertente oralidade, apenas três crianças (D, G e I) se encontram num nível positivo, formando 30%, já que o máximo de pontos seria 23. Na escrita, apenas as três crianças referidas anteriormente (D, G e I), e as únicas a identificar graficamente algumas palavras, se encontram num nível positivo (30%).

Este nível iniciou-se com a organização das palavras nas frases, na oralidade, por parte das crianças, tarefa que não foi bem sucedida por nenhuma delas (Gráfico III. 12).

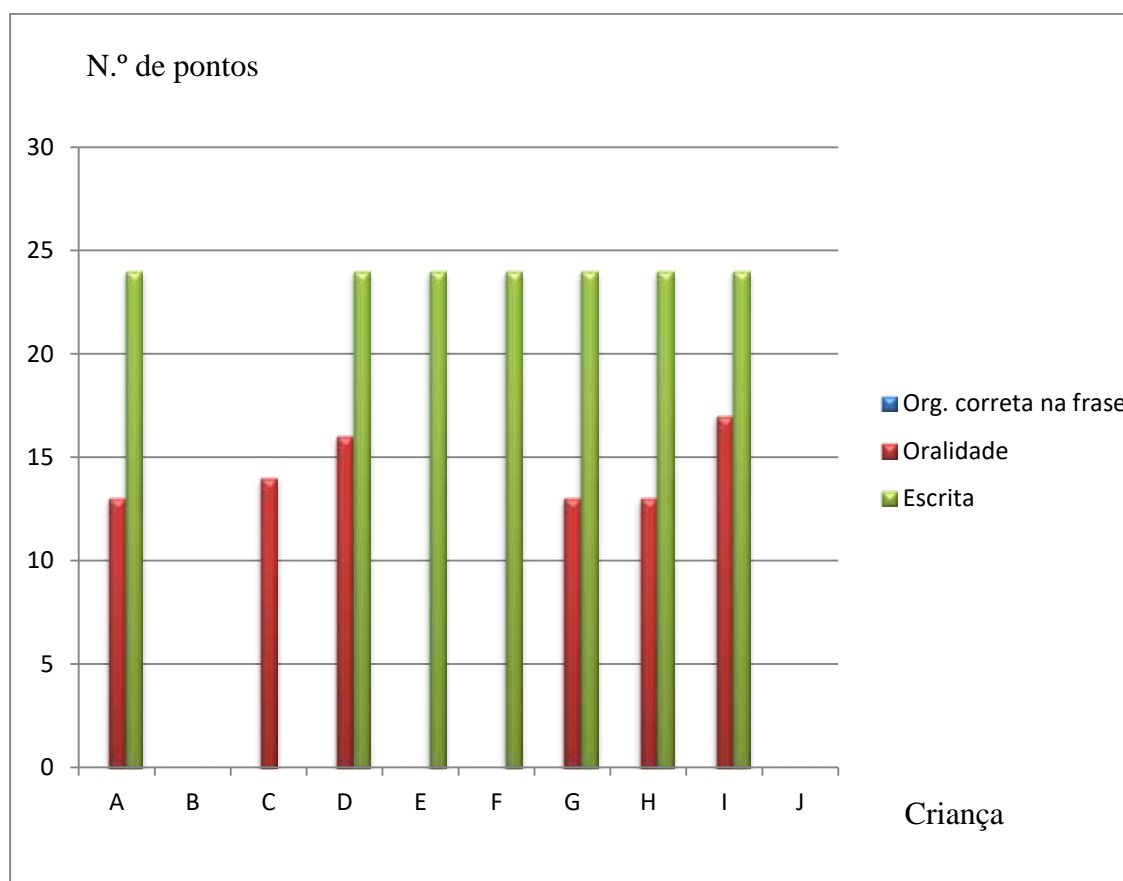


Gráfico III. 12 – Identificação da fronteira da palavra (por pontos) na 3ª etapa

Quanto à oralidade, verificamos que seis das crianças (A, C, D, G, H, E e I) identificaram mais de metade do total de palavras (24) nas frases, conduzindo a que 60% da amostra se encontre num nível positivo. As restantes quatro crianças (B, E, F e J), não identificaram nenhuma palavra oralmente.

Na vertente da escrita, observamos que as sete crianças (A, D, E, F, G, H e I) que realizaram esta parte da tarefa, conseguiram identificar a totalidade das palavras apresentadas. Então, 70% das crianças identificaram todas as palavras graficamente.

As crianças B e J não identificaram nenhuma palavra em ambas as vertentes.

As crianças E e F apenas identificaram palavras na vertente gráfica.

A criança C, apesar de se encontrar no patamar positivo na identificação das palavras na oralidade, não identificou a fronteira de nenhuma palavra na escrita.

Como constatamos no gráfico abaixo, a atividade “Semáforo das frases” contou com a participação em três vertentes (Gráfico III. 13).

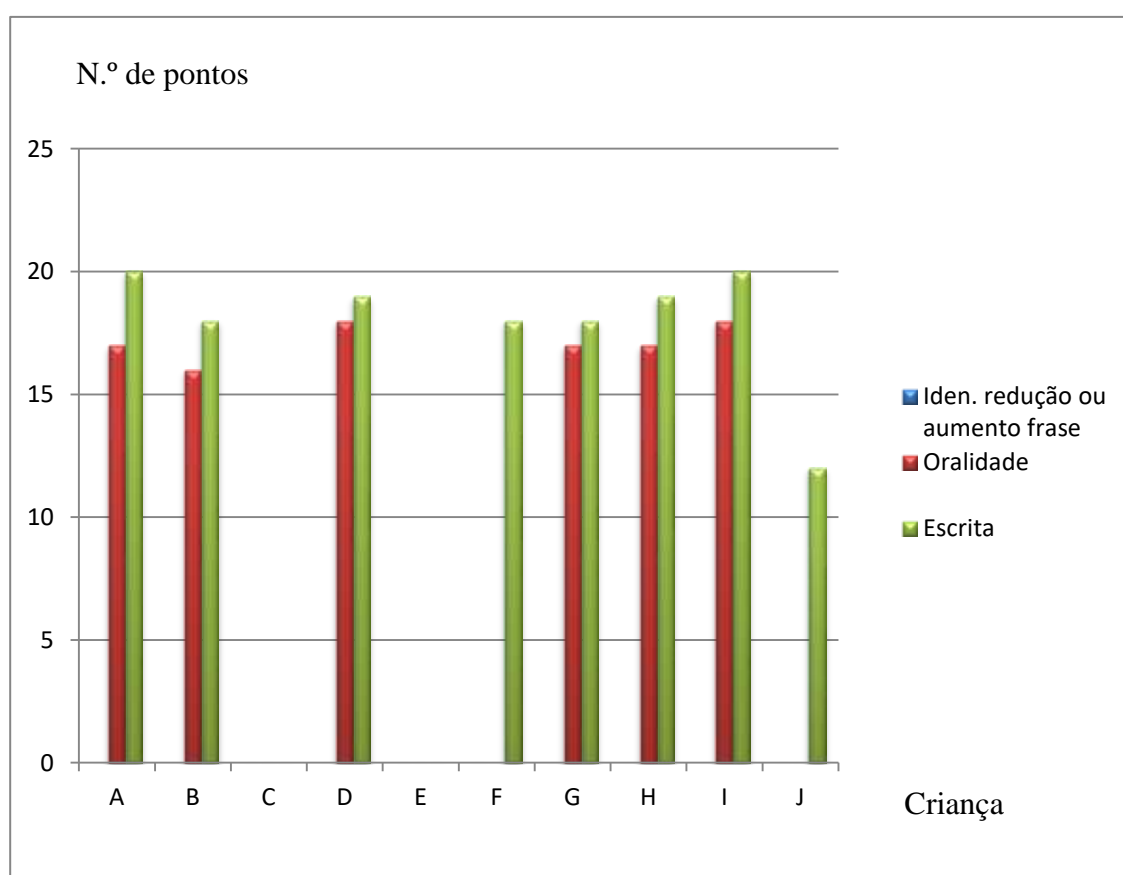


Gráfico III. 13 – Identificação da fronteira da palavra (por pontos) na 4ª etapa

As crianças C e E não realizaram esta atividade, por motivo de ausência.

Na primeira parte da atividade, na identificação da redução ou aumento da frase apresentada oralmente, com a retirada ou acrescento de uma palavra, respetivamente, verificamos que nenhuma das oito crianças conseguiu realizar a tarefa com sucesso.

Na vertente da oralidade, seis crianças (A, B, D, G, H e I) identificaram a maioria das palavras das frases, já que nomearam mais de 15 palavras, num total de 20. As outras duas crianças, F e J, não identificaram qualquer palavra oralmente.

Quanto à escrita, os dados revelam-nos que todas as oito crianças se mantiveram num nível positivo, uma vez que foram capazes de identificar mais de 10 palavras.

As crianças A e I nomearam a totalidade das palavras na escrita, e a criança J foi a que nomeou menos palavras (12).

Os dados desta quinta atividade “Telefone de palavras”, realizada com os dez participantes, revelam-nos que duas das crianças, A e H, não identificaram nenhuma das palavras, quer na oralidade, quer na escrita (Gráfico III. 14).

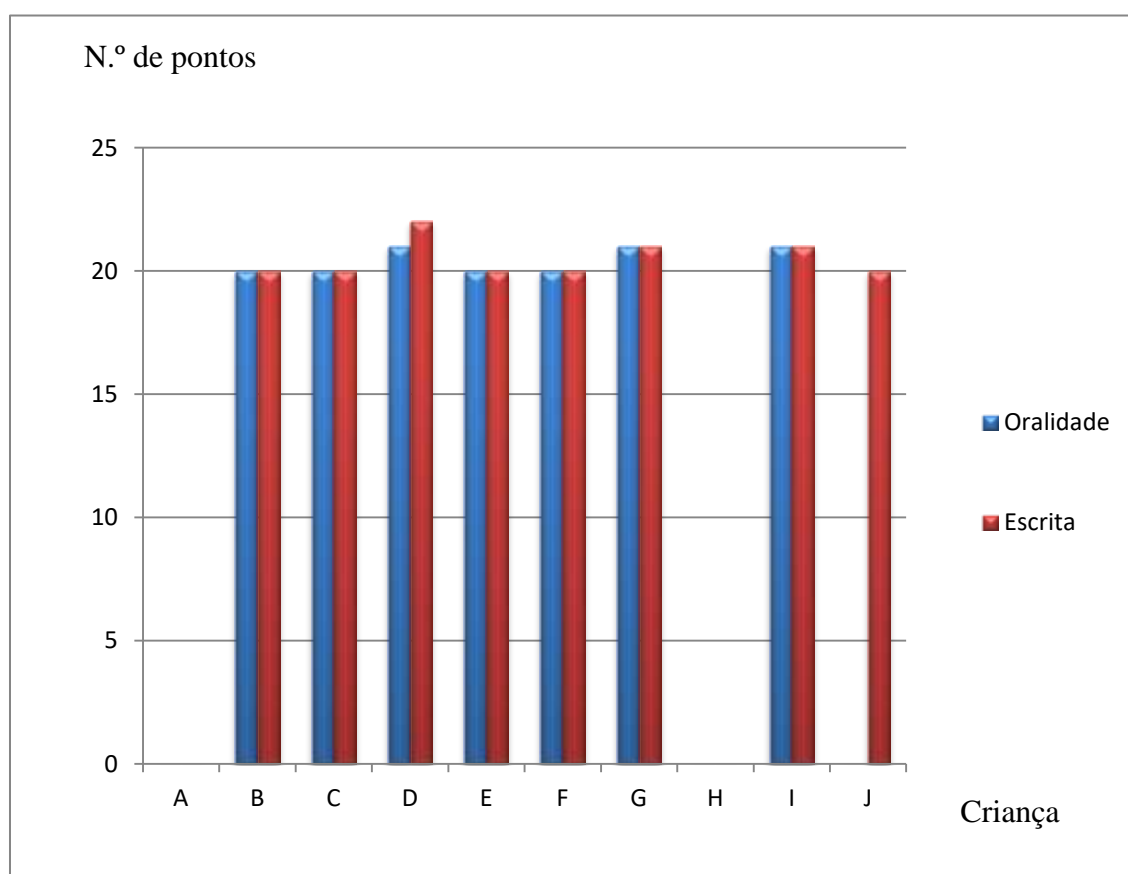


Gráfico III. 14 – Identificação da fronteira da palavra (por pontos) na 5ª etapa

As restantes oito crianças (B, C, D, E, F, G, I, J) identificaram a grande maioria das palavras na escrita (entre 20 a 21, num total de 22 palavras).

Destas oito, apenas a criança J não conseguiu identificar nenhuma palavra na vertente da oralidade. Assim, juntamente com as duas crianças já referidas acima (A e H), são três crianças que não identificam qualquer palavra na oralidade.

As crianças B, C, E, F nomearam um total de 20 palavras em ambas as vertentes, e as crianças G e I um total de 21 palavras na oralidade e na escrita.

A criança D foi capaz de identificar mais uma palavra na escrita que na oralidade: 20 e 21, respetivamente.

A última etapa do projeto de investigação, “Contar as palavras”, revela-nos que todas as dez crianças foram capazes de identificar, no mínimo, 23 palavras, cada uma, num total de 27. Ou seja, 100% da amostra se encontra num patamar positivo na vertente de identificação da fronteira da palavra na escrita (Gráfico III. 26).

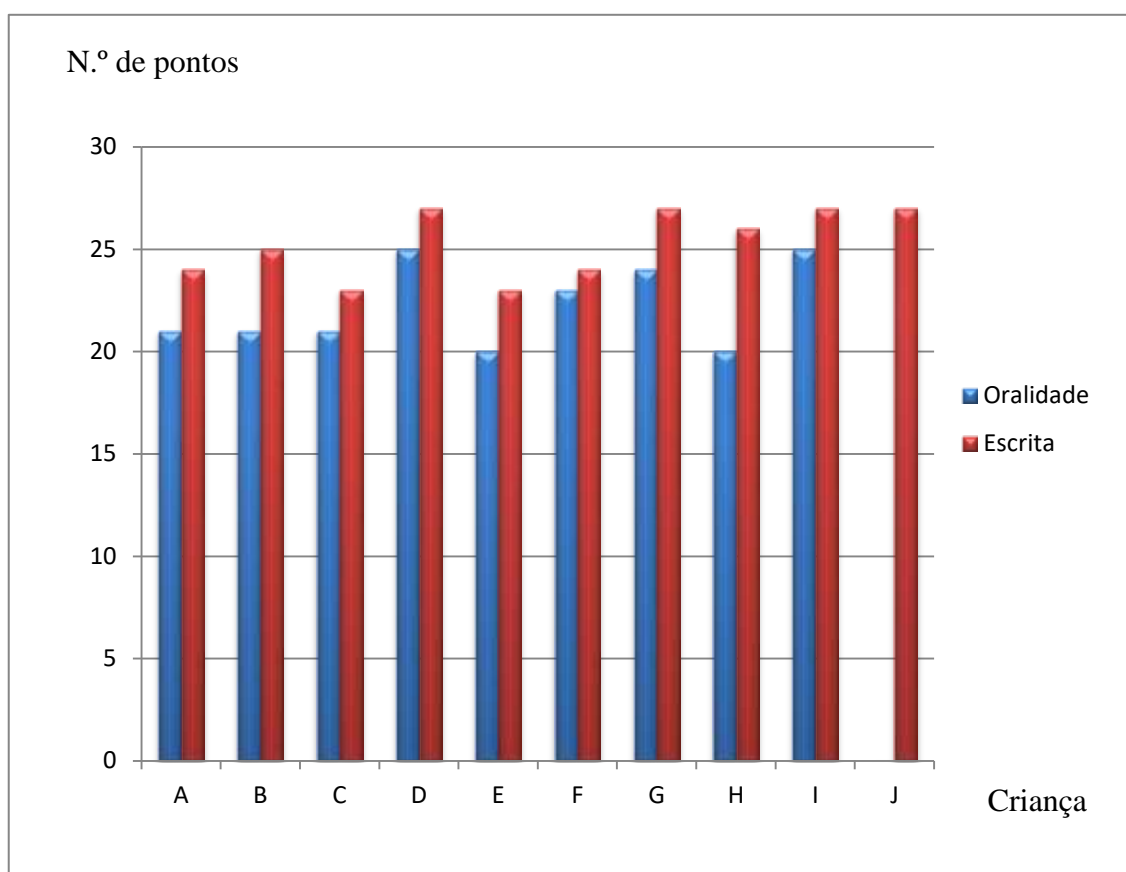


Gráfico III. 15 – Identificação da fronteira da palavra (por pontos) na 6ª etapa

Verificamos que todas as crianças foram capazes de nomear mais palavras na escrita que na oralidade.

Quanto à oralidade, a maioria das crianças (nove das dez), identificou muitas das palavras, num mínimo de 20 em 27 palavras. Estas constituem, assim, 90% de um patamar positivo na identificação da fronteira da palavra nesta vertente.

Apenas a criança J não conseguiu identificar nenhuma palavra oralmente, apesar de identificar a totalidade das palavras na escrita.

### 3.3. Resultados de identificação da fronteira da palavra entre atividades

Neste subcapítulo, procedemos à apresentação dos resultados de identificação da fronteira de palavra entre atividades. Começamos por expor o Gráfico III. 16.

Na 1ª atividade, apenas foi trabalhada a identificação da fronteira da palavra na escrita, daí serem contabilizados 0 pontos neste vertente, e 21 pontos na escrita.

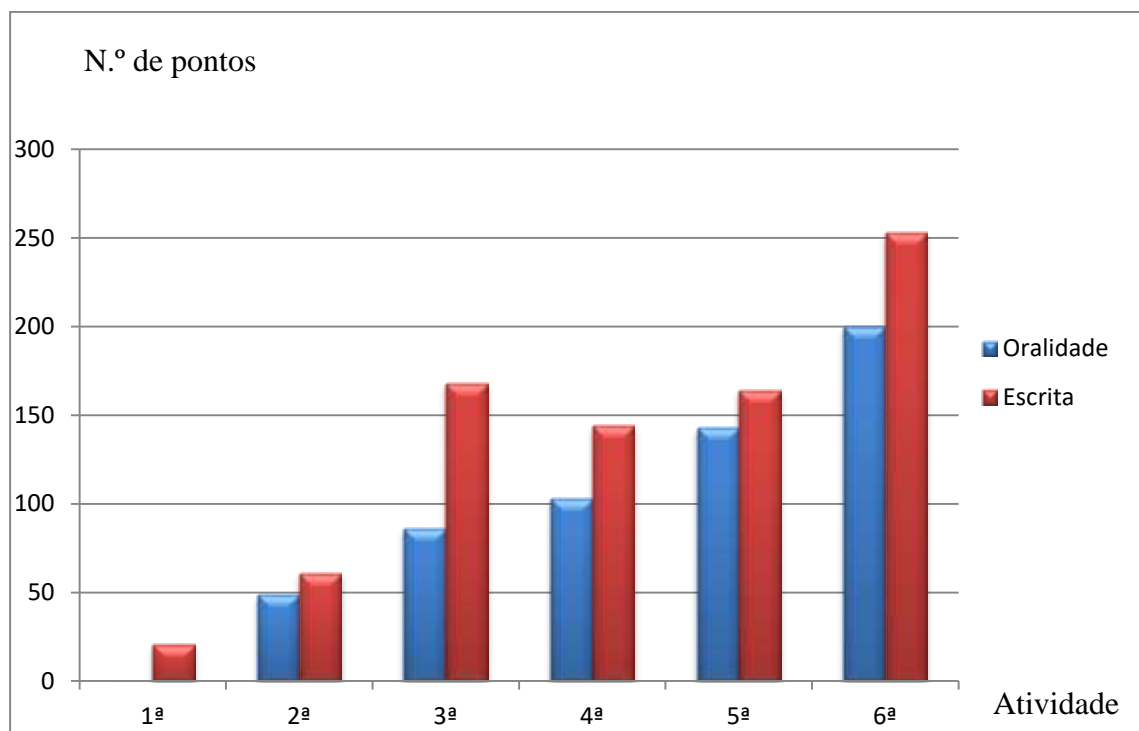


Gráfico III. 16 – Identificação da fronteira da palavra (por pontos) entre atividades

Na 2ª atividade, existe uma pequena diferença de pontos entre a oralidade e escrita: as crianças nomearam mais 12 palavras na escrita que na oralidade (49 e 61 palavras, respetivamente).

Na atividade seguinte, essa diferença acentua-se, uma vez que as crianças identificaram 86 palavras oralmente e 168 graficamente. A diferença de identificação da fronteira da palavra é de 82 palavras.

Esta diferença entre as vertentes diminui para metade na 4ª atividade (41 palavras), uma vez que foram contabilizadas 103 palavras na oralidade e 144 na escrita.

Na 5ª atividade, as crianças foram capazes de identificar 143 palavras na oralidade e 164 na escrita, constituindo, assim, uma diferença de 21 palavras entre as vertentes.

Na última atividade, esta diferença volta a aumentar, quando as crianças nomearam 200 palavras oralmente e mais 53 palavras na escrita.

Outra confirmação evidente é a de que, em todas as seis atividades realizadas, as crianças foram capazes de identificar as fronteiras da palavra com mais facilidade na vertente escrita que na oralidade.

Na 1ª atividade, contabilizamos uma percentagem de 9,5% de identificação da fronteira da palavra na escrita.

Os valores das percentagens, tanto da vertente oral como da escrita, sobem na próxima atividade, para 21,3% e 26,5%, respetivamente. Assim, registamos um aumento de 17% na escrita (já que a diferença entre as duas primeiras atividades na vertente da oralidade não pode ser realizada).

Na 3ª atividade, as crianças foram capazes de identificar 35,8% das fronteiras da palavra oralmente, e 70% graficamente. Registamos um aumento, entre a 2ª e a 3ª atividades, de 14,5% na oralidade, e de 43,5% na escrita.

Na atividade seguinte, os valores das percentagens atingem 64,4% na oralidade e 90% na escrita, constituindo um aumento, em relação à atividade anterior, de 28,6% na vertente oral e de 20% na vertente escrita.

Na 5ª atividade, a percentagem da oralidade é de 65%, enquanto que na escrita a percentagem atinge o valor de 74,5%. Verificamos um ligeiro aumento na identificação da fronteira da palavra entre a 4ª e a 5ª atividades apenas na vertente oral: 0,6%. Já na escrita, registou-se um decréscimo, já que as crianças identificaram menos 15,5% de fronteiras da palavra.

Na última atividade, registaram as percentagens mais elevadas: 74,1% na vertente oral e 93,7% na vertente escrita. Comparando com a atividade anterior, as percentagens ascenderam 9,1% na oralidade e 19,2% na escrita.

Com os dados recolhidos, foi possível, ainda, comparar os valores obtidos entre oralidade e escrita, em cada atividade, por percentagens.

Como já referido, esta diferença não pode ser realizada na 1ª atividade.

Na 2ª atividade, registamos a diferença entre percentagens mais reduzida, já que as crianças identificaram mais 5,2% da fronteira da palavra na escrita que na oralidade.

Já na atividade seguinte assinalamos a maior diferença entre as duas vertentes, uma percentagem de 34,2% a favor da vertente escrita.

Na 4ª atividade, esta diferença entre oralidade e escrita diminui, registando-se que as crianças nomearam mais 25,6% da fronteira da palavra graficamente que oralmente.

Na penúltima atividade, essa diferença volta a diminuir para o valor de 9,5% (a favor da escrita).

Na última atividade, a diferença entre as vertentes aumenta, já que as crianças nomearam mais 19,6% da fronteira da palavra na escrita que na oralidade.

Observando os dados por total de pontos e percentagens conseguidos, em cada uma das atividades postas em prática durante o projeto, constatamos uma evolução positiva durante o processo, em ambas as vertentes: oralidade e escrita.

### 3.4. Resultados de identificação da fronteira da palavra do G1 e palavras do G2<sup>3</sup> por atividade

#### 3.4.1. Na oralidade

Julgamos ser, ainda, pertinente apresentar os resultados de identificação da palavra do G1 e palavras do G2 por atividade, primeiro, na vertente oral.

Os resultados revelam-nos que, na 1ª atividade do projeto de investigação, na oralidade, nenhuma das dez crianças foi capaz de identificar qualquer palavra do G1 e do G2.

Registam-se, assim, percentagens nulas (0%) em ambos os grupos analisados.

Na 2ª atividade do projeto, observamos alterações nos dados em relação à atividade anterior. Isto porque, três das crianças (D, G e I) foram capazes de identificar todas as palavras do G1 (100%), apesar de não identificar nenhuma palavra do G2 (Gráfico III. 17).

---

<sup>3</sup> As palavras utilizadas nas frases foram agrupadas em dois grupos, em função da classe a que pertencem: G1 engloba os nomes e os verbos, e o G2 abrange os determinantes artigos e os pronomes átonos em adjacência verbal.

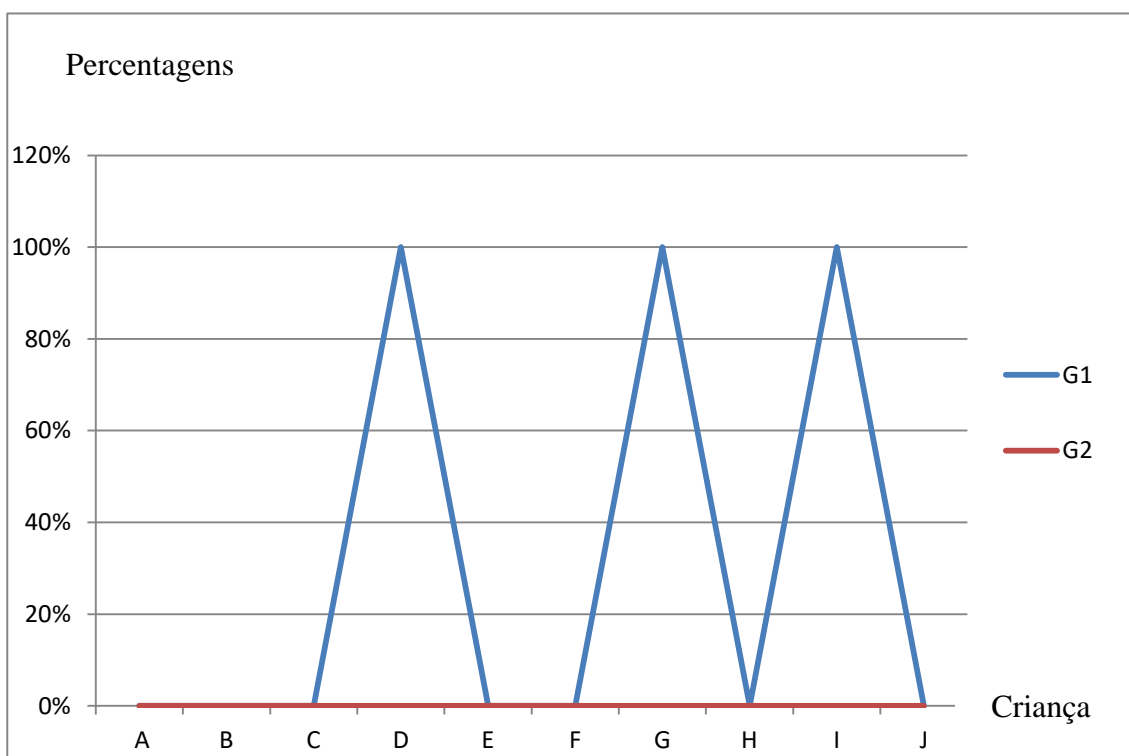


Gráfico III. 17 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 2ª atividade, na oralidade (por percentagens)

Os restantes sete participantes (A, B, C, E, F, H, J) não identificar qualquer palavra em ambos os grupos (G1 e G2).

Assim, quando capazes de identificar a fronteira da palavra, as crianças revelam maior facilidade na nomeação de palavras do G1 que do G2.

A diferença de identificação de palavras entre os dois grupos, G1 e G2, nesses casos, é enorme: um contraste de 100% para 0%, respetivamente.

Na 3ª atividade, os dados revelam-nos que todos os dez participantes continuam incapazes de identificar qualquer palavra do G2, registrando-se, assim, uma linha nula nas médias do mesmo grupo (Gráfico III. 18).

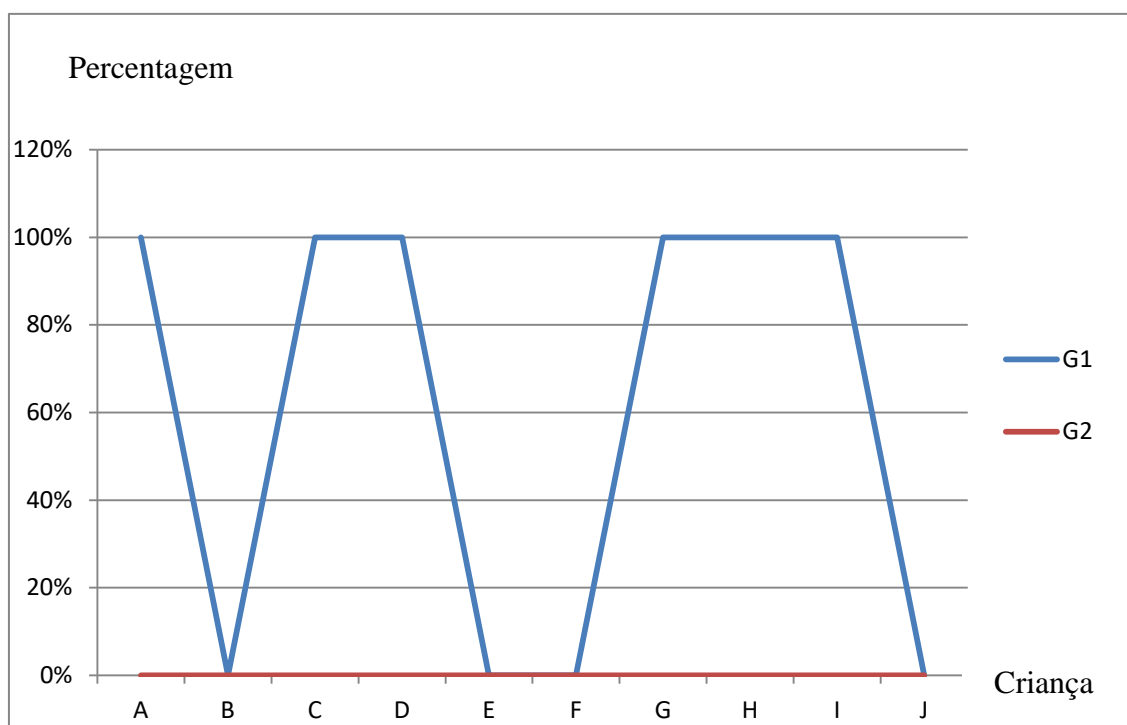


Gráfico III. 18 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 3ª atividade, na oralidade (por percentagem)

Já no caso de identificação das palavras do G1, observamos que, para além das três crianças (D, G e I) que identificaram a totalidade das palavras do G1 na atividade anterior e que continuam nesta fase com a mesma percentagem (100%), juntam-se a elas mais três: as crianças A, C e H.

Mais uma vez, quando capazes de identificar a fronteira da palavra, as crianças nomeiam mais correntemente palavras do G1 do que do G2.

A diferença de identificação das palavras entre os dois grupos, G1 e G2, nestes casos, nesta etapa do projeto, mantém-se enorme: um contraste de 100% para 0%, respetivamente.

Nesta etapa da investigação, foi possível reconhecer algumas evoluções no que respeita à identificação das palavras em ambos os grupos: G1 e G2 (Gráfico III. 19).

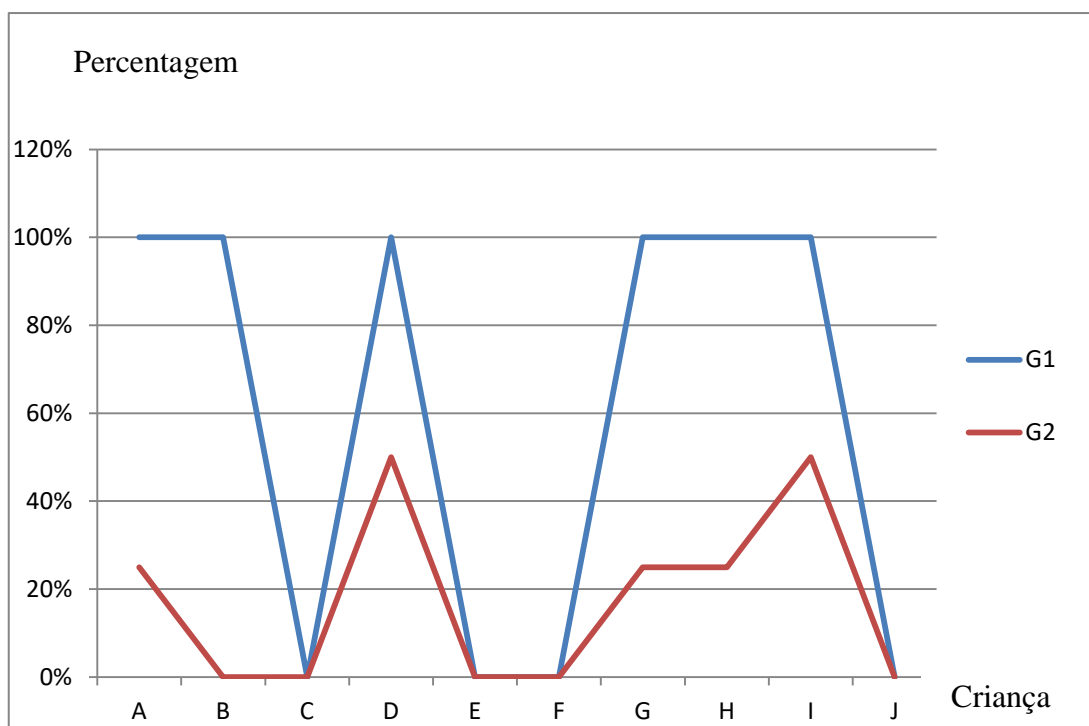


Gráfico III. 19 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 4ª atividade, na oralidade (por percentagem)

Salientamos que as crianças C e E apresentam percentagens nulas em ambos os grupos, uma vez que não realizaram a atividade por motivo de ausência.

Primeiro, notamos que, seis dos oito participantes nesta etapa identificaram a totalidade das palavras pertencentes ao G1. Destes seis, dois (crianças D e I), foram capazes de identificar metade (50%) das palavras do G2, e três delas (crianças A, G e H) nomearam 25% das palavras desse grupo. Apenas a criança B, que apesar de registar uma evolução de 100% na identificação das palavras do G1 em relação à atividade anterior, não foi capaz de nomear nenhuma fronteira da palavra do G2.

As crianças F e J foram as únicas que não obtiveram uma percentagem positiva em ambos os grupos, uma vez que não conseguiram identificar qualquer palavra.

Os dados apresentados acima provam, novamente, que as crianças identificam com mais facilidade palavras do G1 do que do G2.

Nesta 5ª atividade da investigação, destacamos os valores nulos das percentagens das crianças A e H, na identificação das palavras de ambos os grupos, que nos indicam uma regressão na capacidade em estudo (Gráfico III. 20).

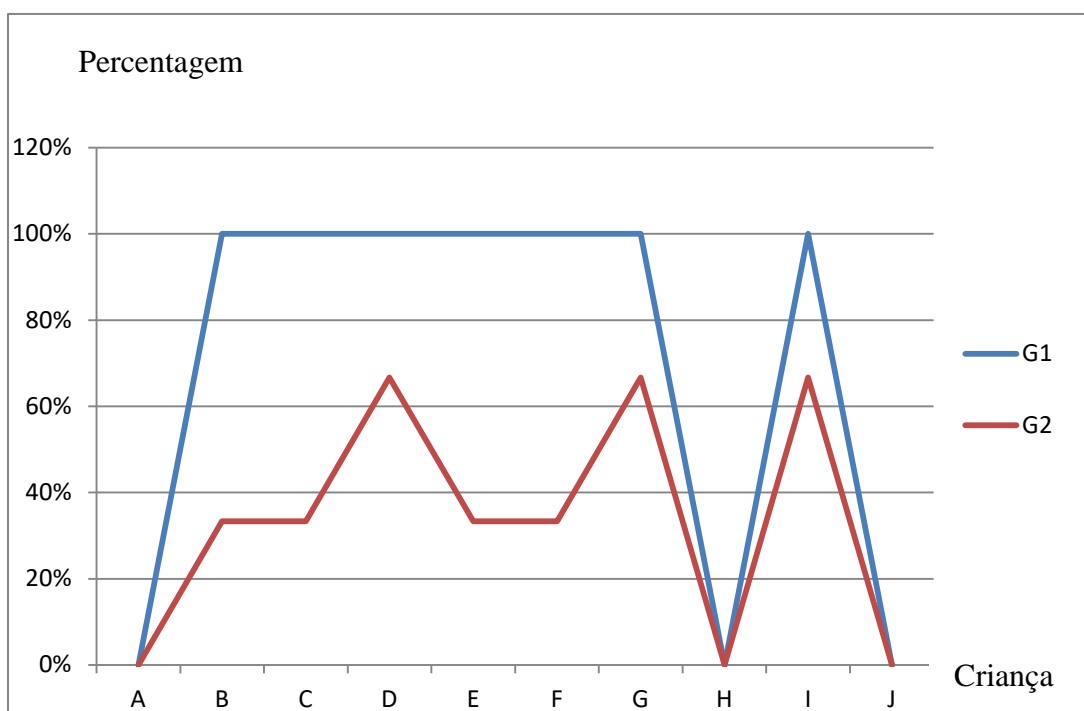


Gráfico III. 20 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 5ª atividade, na oralidade (por percentagem)

A criança J continua, nesta fase, incapaz de identificar a fronteira da palavra quer de palavras pertencentes ao G1, quer de palavras do G2.

Por outro lado, os restantes sete participantes (B, C, D, E, F, G e I) demonstraram uma evolução no processo. Todas estas sete crianças registam uma percentagem de 100% na nomeação de palavras do G1.

As crianças B, C, E e F conseguiram identificar um terço das palavras do G2 (33,3%), uma evolução em relação à etapa anterior (na qual registaram 0%).

As crianças D, G e I nomearam dois terços das palavras do G2 apresentadas (66,7%).

Nesta fase da investigação, realçamos a evolução de identificação da palavra em ambos os grupos, porém, as crianças, mais uma vez, revelam que nomear palavras do G1 é uma tarefa mais simples do que nomear palavras do G2.

Todos os participantes, à exceção da criança J, foram capazes de identificar a totalidade das palavras do G1 na oralidade (Gráfico III. 21).

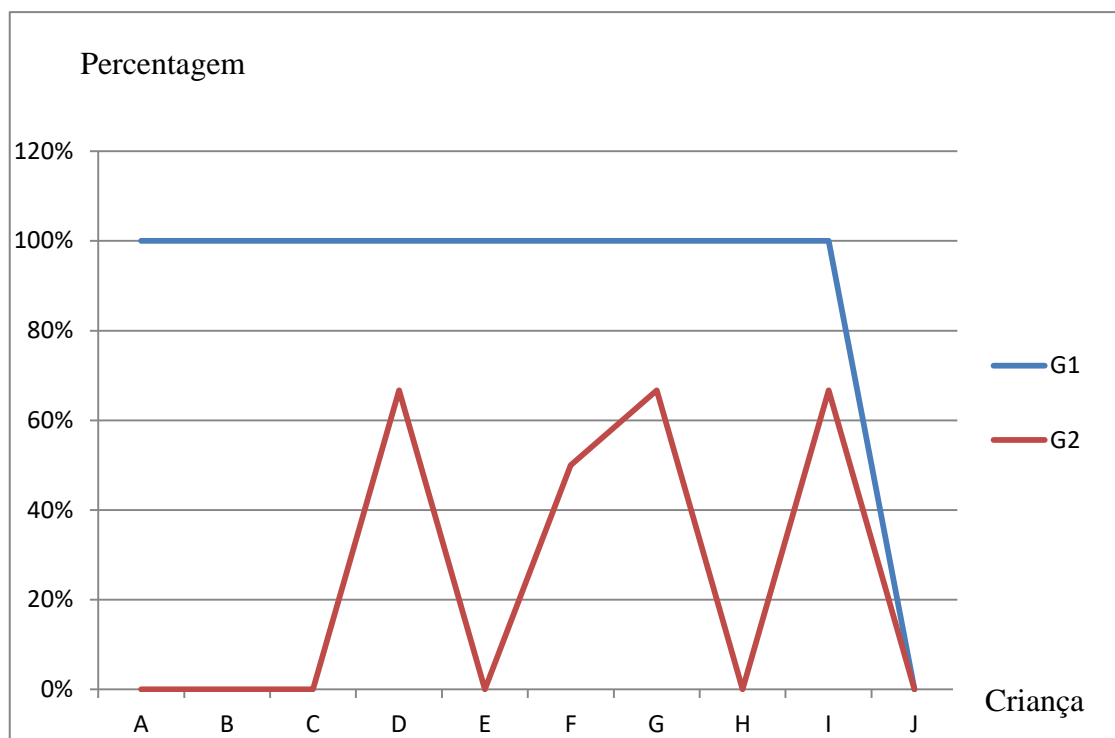


Gráfico III. 21 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 6ª atividade, na oralidade (por percentagem)

Dessas nove crianças, três (D, G e I) reconheceram a fronteira de dois terços das palavras do G2, obtendo uma percentagem de 66,7%. A criança F nomeou 50% das palavras do G2, e as restantes cinco crianças (A, B, C, E e H) não assinalaram nenhuma fronteira da palavra desse mesmo grupo.

A criança J, à semelhança das atividades anteriores, não conseguiu nomear qualquer fronteira da palavra, quer do G1, quer do G2.

Na última atividade do projeto, constata-se que, a maioria das crianças, conseguiu identificar mais palavras do G1 que palavras do G2.

Outro aspeto a realçar é o facto de algumas crianças demonstrarem evolução na identificação das palavras do G1, porém, verificou-se o contrário na identificação das palavras do G2, em relação à tarefa anterior.

### 3.4.2. Na escrita

Apresentamos, agora, os resultados de identificação da fronteira das palavras do G1 e do G2 por atividade, na vertente escrita.

Na vertente escrita, apenas a criança I foi capaz de identificar a fronteira da palavra. Esta criança nomeou a totalidade de palavras do G1 e sete oitavos (87,5%) de palavras do G2.

Os restantes nove participantes (A, B, C, D, E, F, G, H e J) não nomearam qualquer palavra do G1 e do G2, alcançando, assim, percentagens nulas.

Sete participantes (A, B, C, E, F, H e J) não conseguiram identificar nenhuma fronteira da palavra de ambos os grupos, G1 e G2 (Gráfico III. 22).

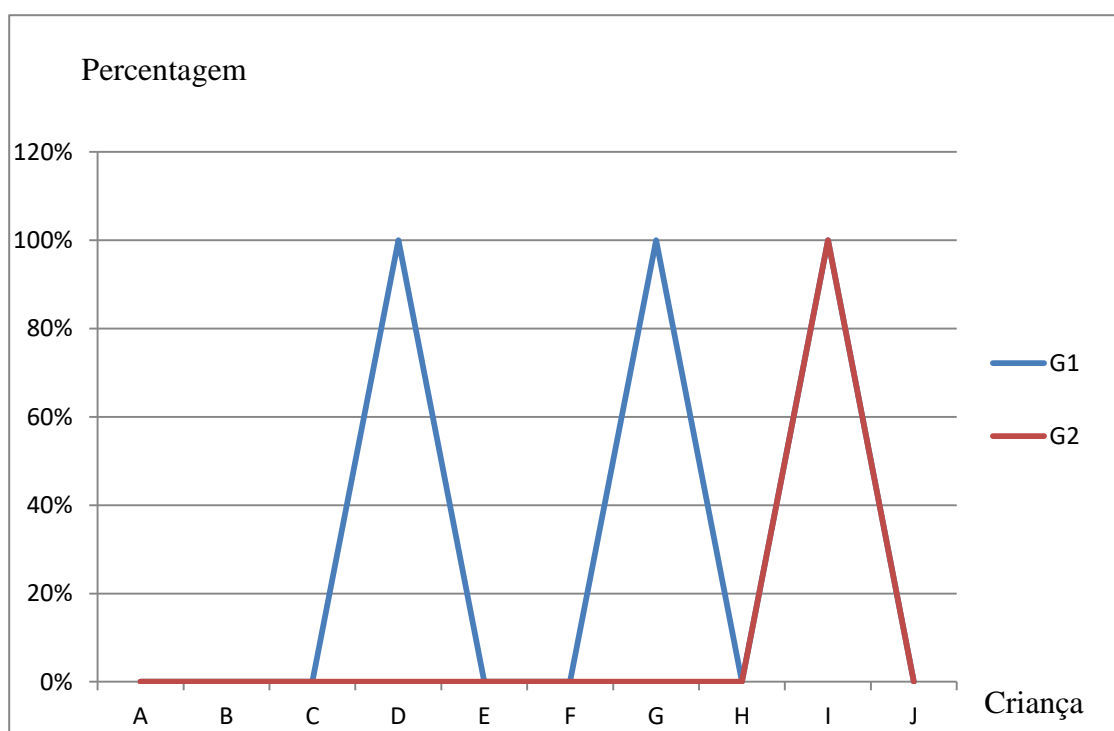


Gráfico III. 22 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 2ª atividade na escrita (por percentagem)

As crianças D e G, apesar de obterem uma percentagem nula na identificação das palavras do G2, conseguiram nomear a totalidade de palavras do G1.

A criança I foi aquela que assinalou todas as palavras do G1 e do G2.

Nesta 2ª proposta, começa a ser perceptível que as crianças identificam, com maior facilidade, as palavras do G1 do que do G2, na escrita.

A maioria das crianças (A, D, E, F, G, H e I) nomeou 100% das palavras de ambos os grupos, G1 e G2, o que revela uma grande evolução na capacidade estudada, em relação à tarefa anterior (Gráfico III. 23).

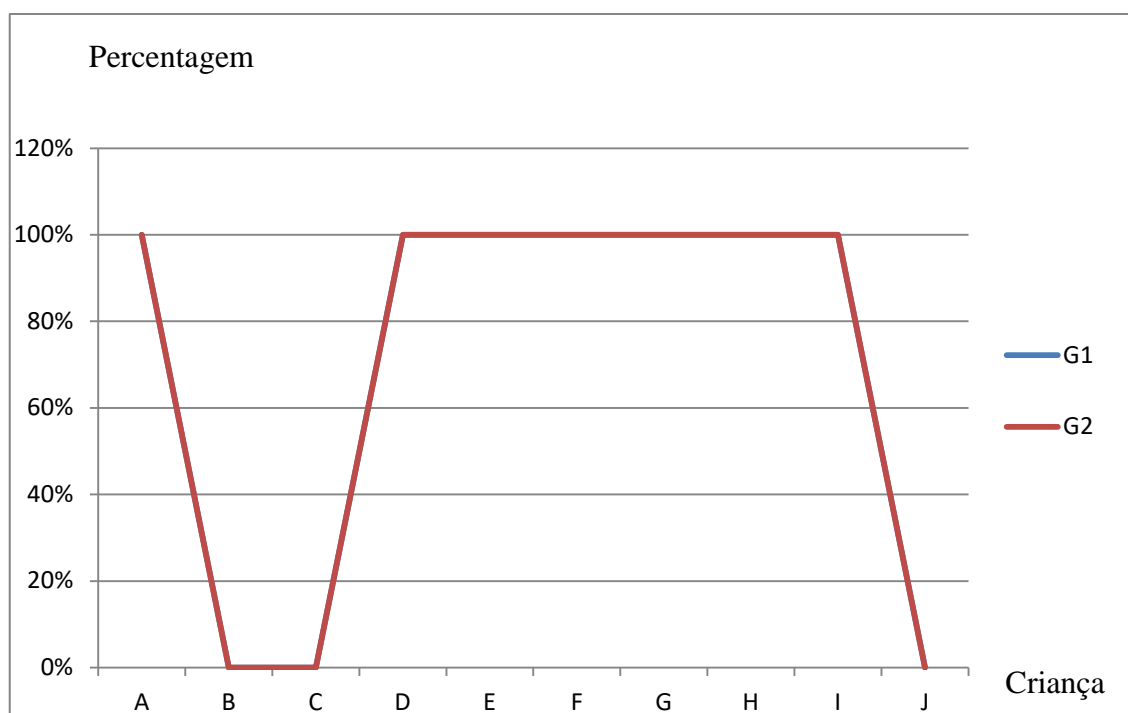


Gráfico III. 23 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 3ª atividade na escrita (por porcentagem)

As restantes três crianças (B, C e J) foram aquelas que continuaram sem conseguir identificar qualquer fronteira da palavra, no G1 e no G2.

Nesta tarefa, não há diferença de porcentagens entre a identificação das palavras do G1 e do G2, uma vez que os valores das porcentagens, por criança, coincidem.

As percentagens das crianças C e E encontram-se nos 0%, uma vez que estas crianças não realizaram esta etapa do projeto (Gráfico III. 24).

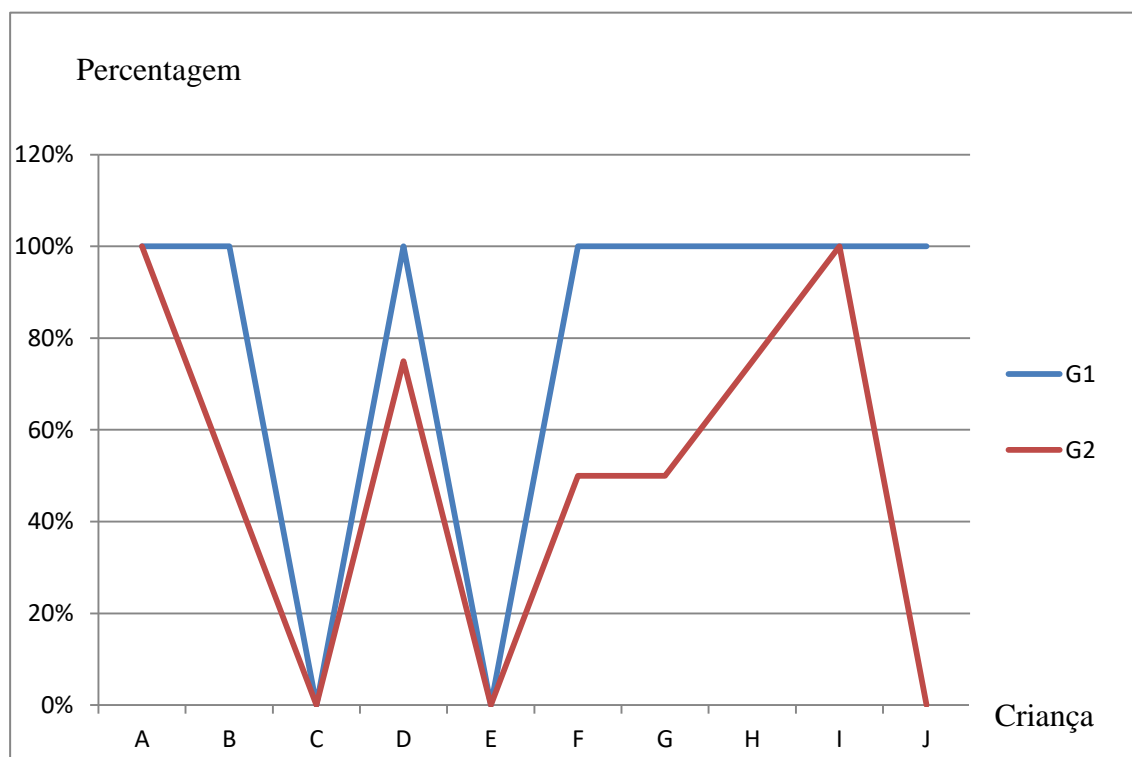


Gráfico III. 24 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 4ª atividade na escrita (por percentagem)

Assim, verificamos que todos os outros oito participantes (A, B, D, F, G, H, I e J) alcançaram percentagens de 100% na identificação das palavras do G1, já que nomearam todas as palavras apresentadas deste grupo.

Porém, dessas oito crianças, apenas duas (A e I) mantiveram a percentagem nos 100% no que respeita a identificação da palavra do G2. As crianças D e H nomearam três quartos (75%) de palavras do G2; as crianças B, F e G conseguiram assinalar metade das palavras do G2 apresentadas; e a criança J, mais uma vez, não foi capaz de identificar nenhuma fronteira da palavra do G2.

Em relação à atividade anterior, observa-se uma evolução na identificação das palavras do G1, já que mais crianças conseguiram nomear palavras desse grupo, porém, observa-se a situação inversa na identificação das palavras do G2.

Nesta 5ª proposta, a maioria das crianças (B, C, D, E, F, G, I e J) atingiu a percentagem máxima (100%) na identificação da fronteira da palavra do G1 (Gráfico III. 25).

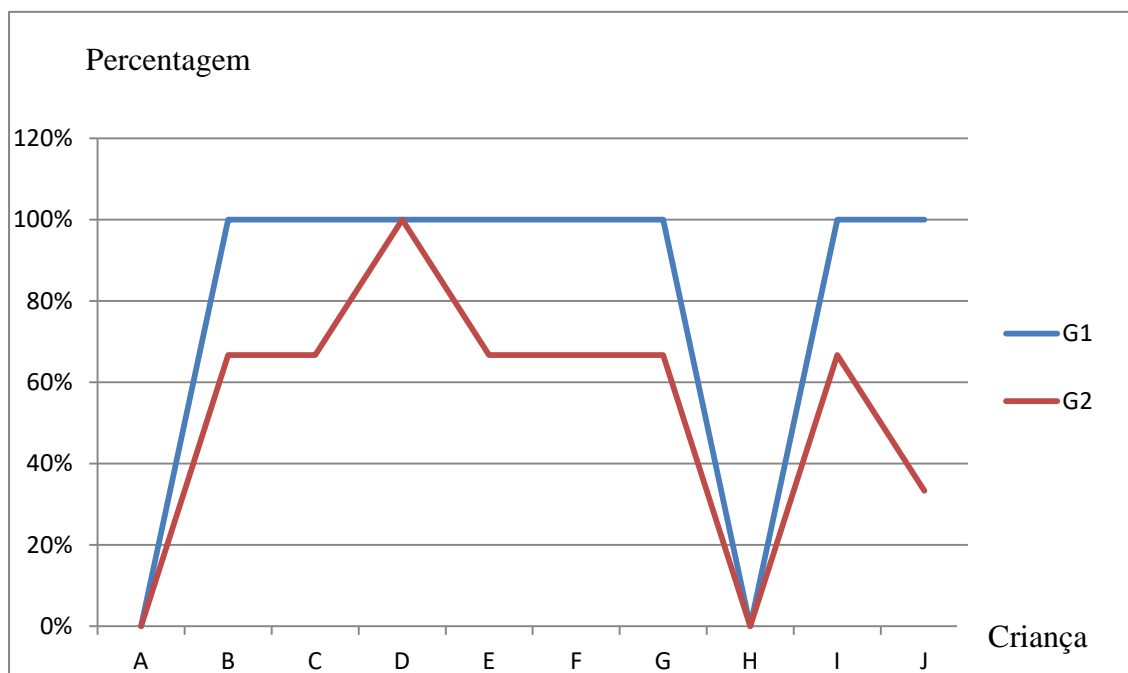


Gráfico III. 25 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 5ª atividade na escrita (por percentagem)

As crianças A e H revelaram uma regressão nesta capacidade, em relação às atividades anteriores, uma vez que registaram percentagens nulas em ambos os grupos de palavras.

Na identificação das palavras do G2, apenas a criança D conseguiu nomear a totalidade das palavras deste grupo. Seis das crianças (B, C, E, F, G e I) reconheceram dois terços (66,7%) das palavras apresentadas do G2, e a criança J assinalou 33,3% das palavras do mesmo grupo.

À exceção das crianças A e H, no geral, observa-se uma evolução na identificação das palavras de ambos os grupos, em relação à tarefa anterior.

Na última etapa da investigação, mostramos que os dez participantes conseguiram identificar todas as palavras do G1 apresentadas (Gráfico III. 26).

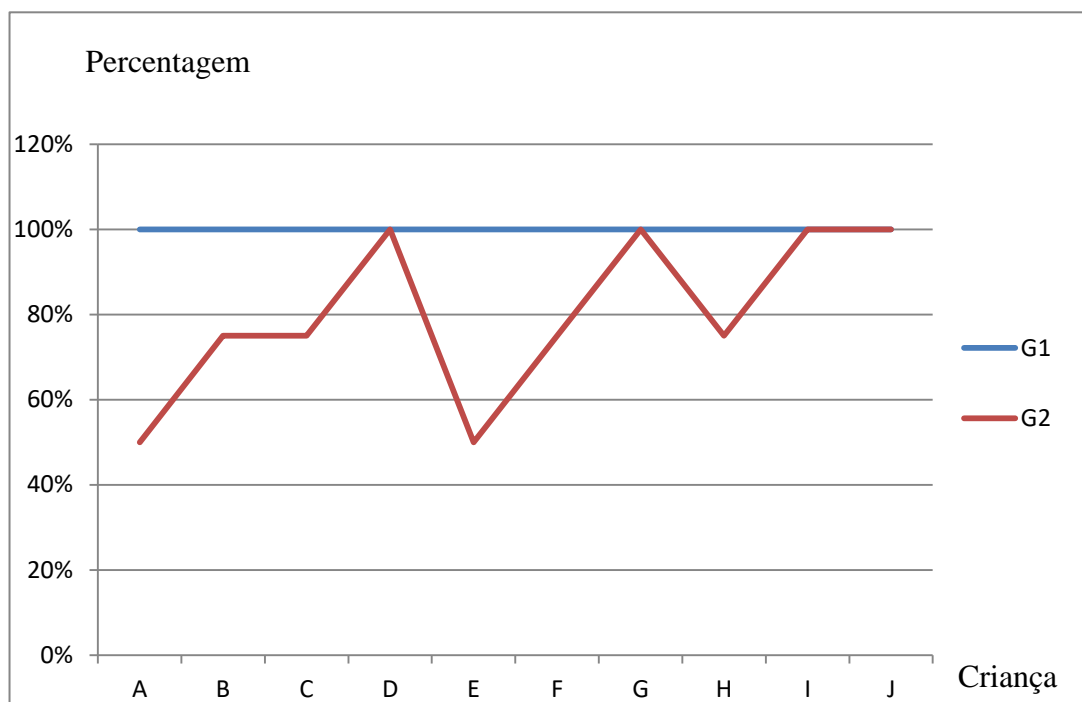


Gráfico III. 26 – Identificação da fronteira da palavra do G1 e G2 na 6ª atividade na escrita (por percentagem)

As crianças D, G, I e J alcançaram a percentagem máxima (100%) na nomeação de fronteira das palavras do G2.

As crianças B, C, F e H conseguiram assinalar três quartos (75%) das palavras do G2, e as crianças A e E ficaram-se nos 50%, uma vez que nomearam metade das palavras deste grupo.

Assim, nesta tarefa, todas as crianças conquistaram um patamar positivo na identificação da fronteira de palavra de ambos os grupos. As percentagens apresentadas são iguais ou superiores a 50%, o que revela uma grande evolução, de todas as crianças, durante a investigação, na capacidade de identificação da fronteira da palavra.

### 3.5. Discussão dos resultados

Verificamos que todas as crianças revelaram uma clara evolução ao longo da participação nas etapas do estudo (Apêndice 2 – Evolução nas vertentes por cada criança (por percentagens); Apêndice 3 – Evolução nas vertentes por cada criança (por pontos)), já que se encontravam bastante motivadas pelo material didático que lhes foi proporcionado.

Note-se que consideramos evolução mesmo com pequenas descidas de pontuação no desempenho dos participantes, uma vez que o grau de dificuldade foi aumentando de atividade para atividade e que é importante ter em conta o seu possível cansaço.

Consideramos semelhantes a nível de desempenho os casos das crianças B, C, D, E, F, G e I, apesar de sabermos que cada criança é uma criança.

Dessas, a criança B foi aquela que mais tarde demonstrou resultados, uma vez que apenas reconheceu a fronteira da palavra a partir da 4ª atividade, tanto oral como graficamente, apesar de revelar uma evolução bastante positiva (percentagens a partir dos 78% na oralidade e 90% na escrita).

As crianças C, E e F começaram a revelar esta consciência na 3ª atividade, apesar da primeira identificar mais facilmente, nesta fase, e ao contrário das restantes, a palavra na oralidade que na escrita, facto que nos intrigou. Sendo o único caso durante todas as etapas em que se verificou tal acontecimento, acreditamos que o mesmo tenha justificação no facto de se tratar de uma criança que revela dificuldades a nível de concentração. As suas percentagens encontram-se a partir dos 58% na oralidade e 85% na escrita. A criança E revelou desenvolvimento da consciência de palavra com valores a partir dos 74,1% na oralidade e 85,2% na escrita, e a criança F com 85,2% e 88,9%, nas respetivas vertentes.

A criança D começou a revelar desenvolvimento da consciência da palavra na 2ª etapa, com resultados bastante positivos, com percentagens a partir dos 67% na oralidade e 87% na escrita.

A criança I foi a única com resultados positivos na 1ª etapa do estudo, que justificamos, com base no conhecimento que detemos da criança, por se tratar de uma criança que reage bastante bem e rapidamente aos estímulos e conhecimentos transmitidos. Para este caso, pensamos ainda ser pertinente expor que, durante o estágio da investigadora e antes do início das tarefas do estudo, algumas das atividades realizadas com o grupo de crianças envolveram o treino desta competência e de outras ao nível da linguagem oral e da linguagem escrita. Os seus resultados encontram-se a partir dos 70,8% na oralidade e 95,5% na escrita.

Destacamos os casos das crianças A e H, por serem os participantes cujos resultados sofreram grande descida em determinado ponto do processo, e a criança J, por manter uma percentagem nula na oralidade até à última atividade.

A criança A é uma criança que se revela mais tímida e inibida em atividades onde seja necessária uma maior exposição da sua parte. Assim, na 5ª etapa do estudo, a tarefa realizada com outros participantes, verificamos que esta criança se sentiu mais constrangida a participar, o que conduziu aos seus resultados nulos. Por isso, esta criança necessitou de mais tempo e mais estímulos por parte da investigadora durante as tarefas, como a utilização de palitos para reforçar a visualização dos espaços entre as palavras das frases.

No caso da criança H, a diferença na evolução dos seus resultados podem ser justificados por se tratar de uma criança com dificuldades de concentração, que, depois de acompanhamento em terapia da fala, realiza terapia ocupacional. Com esta criança, apesar de cinco das seis tarefas do estudo terem sido realizadas individualmente, tornou-se mais difícil captar a sua atenção, e, por isso, revelou-se essencial reforçar os estímulos e os materiais utilizados durante as tarefas. À semelhança da criança A, foi essencial a flexibilidade dos materiais e do tempo nas tarefas.

A criança J, com os resultados obtidos, apenas nos revelou desenvolver a capacidade de identificação da fronteira da palavra na vertente escrita. Trata-se de uma menina de etnia chinesa, com bastante dificuldade ao nível da expressão oral e de utilização da língua portuguesa, com a qual apenas tem contacto no ambiente educativo, já que no seio familiar se comunica em mandarim. Assim, pensamos ser coerente associar os resultados nulos a esse facto, já que a criança foi capaz de identificar a fronteira da palavra graficamente, a partir da 4ª etapa do estudo.

Reforçamos que, pelo menos, nas primeiras duas atividades, a maioria das crianças não era capaz de identificar qualquer fronteira da palavra, tanto na oralidade como na escrita. Foram muitos os participantes que, aquando do pedido para identificarem as palavras das frases, ainda na 3ª atividade, recorreram à consciência silábica, isto é, fizeram a contagem das sílabas oralmente e quando apresentadas as frases escritas. Assim, e com base na literatura (Freitas, Alves, & Costa, 2007; Lopes da Silva, et al., 2016), reforçamos a importância da promoção do desenvolvimento da capacidade de identificação da palavra.

Com os resultados obtidos, afirmamos que todas as crianças (exceptuando o caso da criança C na 3ª etapa acima referida), quando capazes de identificar a fronteira da palavra, esta tarefa é mais alcançável na escrita do que na oralidade, como se pode confirmar no Apêndice 4 – Diferença entre oralidade e escrita por atividade (por pontos) e Apêndice 5 – Diferença entre oralidade e escrita por atividade (por percentagens)).

Pensamos que esta ocorrência possa ser justificada pelo facto de que na escrita a criança, visualizando a frase e as palavras, reconhece os espaços entre estas, algo que também foi explicado e estimulado pela investigadora ao longo do estudo com todas as crianças. Com o conhecimento que a investigadora tem das crianças que participaram na investigação, das suas características, necessidades e interesses, é possível deduzir que, na oralidade, esta tarefa torna-se mais abstrata, uma vez que a criança utiliza, nesta vertente, apenas a audição. Não tendo acesso à visão, que sabemos ser o sentido mais importante e utilizado por estas crianças, tornou-se mais acessível a identificação dos espaços entre as palavras na escrita. Por outro lado, voltamos a frisar e continuando a justificar, que, muitas das crianças, na fase inicial do estudo, realizavam a contagem das sílabas oralmente, o que também poderá ter influenciado o seu desempenho na identificação da fronteira da palavra na oralidade.

Reparamos que os participantes, quando começaram a demonstrar desenvolvimento da competência em estudo, alcançaram resultados sempre positivos e num patamar acima dos 50%.

É na 3ª etapa que nos apercebemos que a consciência da palavra por parte das crianças se intensifica em relação às propostas anteriores. São 4 os participantes que identificam 100% das palavras na escrita nesta atividade, percentagens que contrastam com as percentagens nulas destas crianças nas atividades anteriores. Ponderamos que este fenómeno, que coincide com o meio da investigação, se deve ao facto dos participantes começarem a perceber o que era pretendido, depois do acompanhamento e explicação nas duas atividades anteriores.

Outra afirmação que tencionamos ressaltar com fundamento nos resultados alcançados e na literatura consultada, é a da evolução da consciência da palavra em simultâneo nas duas vertentes, oralidade e escrita, como se pode certificar no Apêndice 6 – Evolução entre atividades (por percentagens). Como as autoras Lima e Colaço (2010) defendem, as crianças demonstraram resultados positivos de forma crescente, à exceção da vertente escrita da 4ª para a 5ª etapa (decréscimo de 15,5%). Porém, identificamos que foi, também, nesta fase que a evolução na oralidade foi menor (0,6%).

Acreditamos que esta divergência estará relacionada com o tipo de frases utilizadas, já que da 3ª para a 4ª etapa se intensificou a presença de palavras do G2 (determinantes artigos e pronomes átonos em adjacência verbal), isto é, palavras mais difíceis de serem identificadas pelas crianças.

Através dos resultados alcançados (Apêndice 7 - Identificação de palavras do G1 e palavras do G2 na oralidade (por percentagens) e Apêndice 8 - Identificação de palavras do G1 e palavras do G2 na escrita (por percentagens)) torna-se claro que, em todas as etapas do

estudo e por todos os participantes, foi mais ocorrente a identificação das palavras do G1 do que palavras do G2.

Na oralidade e na escrita, quando capazes de identificar a fronteira da palavra, as crianças nomearam 100% das palavras do G1.

Por outro lado, a identificação das palavras do G2 encontra-se entre os 25% e os 67,7%, na oralidade, nunca atingindo a totalidade (100%). Também na vertente escrita, a percentagem de identificação das palavras desse grupo, apesar de mais elevada, apresenta-se entre os 33,3% e os 100%.

Então, parece-nos plausível declarar, como Cunha e Miranda (2009) e Lopes da Silva, et al. (2016) já nos anunciavam, que as crianças identificam mais facilmente palavras que lhes tenham algum significado (G1) do que palavras de ligação ou substituição de nomes nas frases (G2).

Tornou-se claro que a implementação de um estudo com material didático para identificação da palavra e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da consciência da palavra, proporcionou uma constante evolução nos resultados das crianças. Portanto, podemos assegurar que a resposta à nossa questão de estudo «A exploração de frases e palavras contribuirá para o desenvolvimento da consciência da palavra em crianças de 4 anos?» é sim.

Temos consciência da importância deste estudo na aprendizagem de capacidades essenciais para as crianças que nele participaram, uma vez que nestas ficou claramente provado o desenvolvimento da consciência da palavra.

## Conclusões

Segundo a questão de investigação e os objetivos definidos para o presente estudo, que nos conduziram durante o mesmo, e depois da revisão bibliográfica e apresentação e discussão dos resultados, encontramos-nos capazes de tecer algumas conclusões.

Quanto à questão de investigação colocada «A exploração de frases e palavras contribuirá para o desenvolvimento da consciência da palavra em crianças de 4 anos?», concluímos, sem qualquer dúvida, que as atividades desenvolvidas e os materiais disponibilizados proporcionaram a aquisição e o desenvolvimento dessa consciência tão importante para as crianças.

Foi gratificante assistir ao progresso das aprendizagens dos participantes, e à tomada de consciência de que esses estavam a adquirir competências essenciais para as etapas futuras, nomeadamente, a aquisição da leitura e da escrita.

No decorrer da investigação, e como consequência da mesma, deram-se transformações na sala de atividades e na prática pedagógica, de maneira a acompanhar e responder às novas aprendizagens das crianças.

Os materiais utilizados e os procedimentos de recolha de dados foram construídos a pensar nos participantes, já que se pretendia a sua total participação e motivação. Quando se trata de educação pré-escolar, pensamos ser essencial que a investigação possa ir ao encontro dos interesses dos participantes. Então, a nossa intencionalidade pedagógica passou por uma investigação que aproveitou frases e palavras da história preferida do grupo, assim como da ideia dos jogos com diferentes níveis de dificuldade.

Também o facto da maioria das tarefas terem sido realizadas individualmente nos possibilitou assegurar um maior acompanhamento de cada participante, bem como a flexibilidade às suas necessidades específicas. Cada criança é uma criança, e por isso, algumas necessitaram de mais tempo, de mais estímulos e de outros materiais para atingirem os resultados desejados.

Com os resultados alcançados descobrimos que todos os objetivos colocados por nós, no início desta investigação, foram satisfeitos, e conseguimos obter uma resposta afirmativa para a nossa questão de pesquisa.

Provamos ser crucial que se desenvolva a consciência de palavra com as crianças ainda em idade pré-escolar, e antes do desenvolvimento de outras capacidades, nomeadamente, a consciência silábica. Só assim será possível combater quaisquer dificuldades que as crianças possam deparar-se à entrada do 1º ciclo do Ensino Básico.

No entanto, é importante refletir sobre as limitações com que nos deparamos no decorrer desta investigação, e ainda, sobre as suas contribuições em termos pessoais e profissionais.

Sendo os participantes crianças de um grupo, inseridos numa instituição com atividades letivas planeadas para todo o ano letivo, não foi fácil gerir o tempo para a sua participação nas atividades da investigação.

Também gostaríamos de ter desenvolvido as atividades com crianças mais novas, ou seja, estudar com outras variáveis, para a obtenção de diferentes resultados e posterior análise.

Era de extremo interesse dar continuidade ao estudo iniciado, de maneira a acompanharmos a evolução dos participantes. Por exemplo, seria excepcional desenvolver outro estudo com os mesmos participantes à sua entrada no 1º ciclo do Ensino Básico, de maneira a obter resultados e averiguar de que forma este estudo poderá ter contribuído para uma melhor aquisição da leitura e da escrita, em comparação com outros participantes não sujeitos a este estudo.

Com a realização desta investigação, e para além dos resultados alcançados, pensamos ser importante ressaltar, enquanto educadoras, o impacto de uma investigação realizada diretamente com as crianças. É para elas que trabalhamos, é a favor delas que realizamos este estudo. Ver o seu desenvolvimento e a aquisição de competências tão importantes, através de atividades lúdicas, tornou-se imperativo na nossa prática.

Mais uma vez, salientamos que a intencionalidade e a flexibilidade devem estar presentes em qualquer investigação, pois cada criança tem necessidades diferentes, capacidades diferentes. Apesar disso, demonstramos que, com a atitude correta, todas alcançaram os objetivos pretendidos.

Não existem objetivos inalcançáveis quando trabalhamos com crianças! Desde que tenhamos o caminho correto traçado e as conquistarmos, tudo é possível!

A magia de se fazer uma investigação diretamente com as crianças não se compara a nenhuma outra!

## Referências bibliográficas

- Augusto, A. (2014). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. *Forum Sociológico*, pp. 73-77. Acedido a 12 de agosto de 2017, em: <https://sociologico.revues.org/1073>
- Cardoso, S. J. (2011). *Consciência de Palavra em Crianças de Idade Pré-escolar e Escolar - Uma tarefa de segmentação frásica*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Dissertação de Mestrado não publicada.
- Cunha, A. & Miranda, A. (2009). A Hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: a influência da prosódia. *Alfa 53 (1)*, pp. 127-148. Acedido a 12 de agosto de 2017, em: <https://sociologico.revues.org/1073><http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1681/1362>
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Gatti, B. A. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, pp. 11-30. Acedido a 11 de agosto de 2017, em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>
- Horta, M. H. (2010). *A Linguagem Escrita no Processo de Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico - Representações de Educadores e Professores*. Huelva: Universidade de Huelva. Dissertação de Mestrado não publicada.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem Escrita na Educação de Infância: da intenção à prática*. Viseu: Psicosoma.
- Lima, R. & Colaço, C. (2010). Falantes conscientes, leitores competentes. *Exedra: Revista Científica (9)*, pp. 245-256. Acedido a 11 de agosto de 2017, em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3399043.pdf>
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Pires, C. M. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de Educação, Vol 2(2)*, pp. 66 -83. Acedido a 12 de agosto de 2017, em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3962/1/A%20Investiga%C3%A7%C3%A3o-ac%C3%A7%C3%A3o%20como%20suporte%20ao%20desenvolvimento.pdf>
- Rios, C. (2013) (2ª Ed.). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: Psicosoma.
- Santos, M. T., & Befi-Lopes, D. M. (2012). Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 24 (3)*, pp. 269-275. Acedido a 12 de agosto de 2017, em: <http://www.scielo.br/pdf/jsbf/v24n3/v24n3a13.pdf>

- Silva, T. C. & Guimarães, D. O. (2013). A aquisição da linguagem falada e escrita: o papel da consciência linguística. *Letras de Hoje: Porto Alegre*, v. 48, n. 3, pp. 316-323. Acedido a 12 de agosto de 2017, em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/12608/9911>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Tenório, S. M., & Ávila, C. R. (2012). Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista CEFAC*, 14 (1), pp. 30-38. Acedido a 12 de agosto de 2017, em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v14n1/119-10.pdf>