

Inês Gonçalves de Oliveira Rodrigues

À DESCOBERTA DAS PALAVRAS: PROMOÇÃO DA
CONSCIÊNCIA DA PALAVRA NUM GRUPO DE 4 E 5 ANOS



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

2019

Inês Gonçalves de Oliveira Rodrigues

À DESCOBERTA DAS PALAVRAS: PROMOÇÃO DA
CONSCIÊNCIA DA PALAVRA NUM GRUPO DE 4 E 5 ANOS

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Prof. Doutora Maria Helena Martins da Cruz Horta

Prof. Doutora Susana Filipa Viegas Rodrigues



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

2019

À descoberta das palavras: promoção da consciência da palavra num grupo de 4 e 5 anos

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.

Fúls Gonçalves de Oliveira Rodrigues.

Copyright – _____ Universidade do Algarve

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.

Dedico à minha Mãe, Célia Maria Rodrigues, por me fazer sentir sempre a sua presença,
mesmo já não estando entre nós, por me fazer ter a certeza de que se orgulha de mim e
que está muito feliz esteja ela onde estiver!

Agradecimentos

Na vida nada acontece por acaso e, muitas vezes, não acontece da forma que mais gostávamos. Muitas vezes sofremos, sentimos dores que achamos que nunca mais vão passar e sentimo-nos sozinhos no mundo. Mas depois vamos crescendo, procurando o nosso caminho, e por muito que leve a encontrá-lo, há sempre um dia em que o encontramos. Quando esse dia chega, é quando temos a certeza de que gostamos do que fazemos, porque temos prazer no que fazemos, porque queremos aprender sempre mais para fazermos melhor. Eu encontrei o meu caminho cedo, desviei-me dele por falta de certezas, mas um dia a vida voltou a mostrar-me o meu lugar. A educação de infância é o meu lugar, é a minha paixão, porque as crianças precisam de pessoas felizes e apaixonadas pela sua profissão e com vontade de aprender todos os dias para as poderem respeitar, amar e fazer felizes, além dos seus cuidadores, as crianças também precisam de nós, educadoras!

Este percurso foi longo, houve quem duvidasse, mas houve também quem me tivesse apoiado incondicionalmente, pois tinha a certeza que eu ia conseguir. Por isso, quero deixar os meus sinceros agradecimentos a todos os que me incentivaram a voltar a estudar, a não desistir do que eu mais gostava de fazer e por contribuírem enormemente para o meu crescimento, tanto a nível pessoal como a nível profissional:

Primeiramente, agradeço às minhas orientadoras, Professora Doutora Maria Helena Martins da Cruz Horta e Professora Doutora Susana Filipa Viegas Rodrigues, por me terem recebido de coração aberto, sempre com imensa disponibilidade e paciência.

À Professora Doutora Maria Helena Martins da Cruz Horta principalmente pelo respeito, preocupação e amizade que sempre disponibilizou. Por todas as aprendizagens, pelo apoio incondicional, por todas as conversas imprescindíveis onde me transmitia sempre coragem, carinho e energia. O maior agradecimento é o de me ter ensinado a crescer mesmo quando era o que mais doía, pois acreditou sempre que eu era capaz!

À Professora Doutora Susana Filipa Viegas Rodrigues, porque se disponibilizou de imediato para fazer parte deste percurso ao meu lado. Por ter feito sempre de tudo para estar presente, apoiando-me, dando-me palavras sábias de coragem que me proporcionaram aprendizagens e crescimento pessoal.

À minha educadora cooperante do contexto de jardim de infância, cujo compromisso de confidencialidade me impede de identificar, por todas as aprendizagens que me proporcionou e por ter tido um papel muito importante no meu crescimento pessoal e profissional.

À minha educadora cooperante do contexto de creche, por toda a disponibilidade, carinho, amizade, palavras de coragem e, principalmente, por todo o apoio. Deu-me imensas ferramentas para a minha prática profissional que só me ajudam no meu dia-a-dia com as crianças. Fez de mim uma pessoa mais motivada, mais interessada, mais culta e uma futura educadora que será uma facilitadora da aprendizagem, em vez de uma líder.

Às minhas auxiliares de educação do contexto de creche, porque foram imprescindíveis, dando-me um apoio enorme, disponibilizaram-se sempre para realizar todas as atividades propostas por mim e ensinaram-me a crescer profissionalmente.

À supervisora institucional, Ed. Patrícia Beira Grande, uma pessoa especial, que teve um papel essencial neste mestrado, disponibilizou-se sempre a ajudar-me, apoiou-me, ficou feliz pelas minhas conquistas e ajudou-se a crescer tanto a nível pessoal como a nível profissional.

Ao grupo das 25 crianças do jardim de infância de Almancil, que me receberam de braços abertos, mostraram sempre muito carinho por mim, estiveram sempre dispostas e curiosas por todas as situações de aprendizagem que eu proporcionava e por me terem ensinado a amar ainda mais a profissão de educadora de infância.

Ao grupo de 12 crianças da creche São José nas Ferreiras, porque foram o meu primeiro contacto no contexto de creche, por me colocarem à prova, oferecendo-me desafios a cada dia que passava e fazerem com que eu aprendesse tanto sobre creche.

Aos familiares das crianças do contexto de creche, porque foi com quem pude criar uma relação e alguns laços de amizade. Pela confiança que depositaram em mim, por me confiarem os seus filhos, pelo apoio e preocupação que tiveram sempre sobre as minhas conquistas.

À Professora Doutora Carla Dionísio, por ter sido incansável durante os dois anos deste mestrado. Por ter facultado sempre ajuda, apoio e disponibilidade.

Agradecer também à minha família porque sem eles nada do que eu conquistei seria possível. À minha avó, ao meu pai, ao meu irmão, à minha tia, aos meus primos e à minha madrastra. Sem eles não teria sido possível. A minha avó foi incansável durante toda a minha vida, é a ela que devo tudo o que sou, foi ela que sempre mais se orgulhou de mim e foi ela que quando eu mais precisei, esteve lá para me ajudar a conseguir levantar-me e continuar a caminhar. A minha avó é a minha guerreira é a minha maior força! O meu pai, o meu irmão e a minha madrastra estiveram sempre presentes e a eles agradeço-lhes todo o apoio e incentivo diário. A minha tia e os meus primos, além de me terem apoiado sempre, são o meu escape da felicidade é com eles que tenho os momentos mais felizes e que são importantes para eu ser a pessoa que sou.

À minha irmã tenho de fazer um agradecimento especial, ela nasceu quando eu voltei para a universidade e despertou em mim uma paixão ainda maior por esta profissão que é a educação de infância. Ela é a minha maior força e a minha maior paixão.

Aos meus sogros Lénia Silva e José Silva, porque são os meus segundos pais, acarinharam-me desde o dia em que me conheceram, foram os que mais me incentivaram a voltar a estudar e fizeram de tudo para que isso acontecesse. Estiveram sempre presentes, ajudaram-me em tudo o que puderam e continuam a apoiar-me diariamente mostrando sempre o maior orgulho em mim. A eles um especial obrigado!

Ao meu namorado André Silva, pelo amor e orgulho incondicional que tem por mim, pelo apoio diário, pela ajuda constante, pela enorme paciência que tem para mim, porque não é fácil estar ao meu lado todos os dias incondicionalmente. Por me ter incentivado a voltar a estudar, por ter feito de tudo para que isso acontecesse e por fazer com que eu seja uma pessoa melhor todos os dias com as suas palavras de calma e coragem. A ele devo grande parte da minha felicidade, porque ele faz de tudo para que eu seja a pessoa mais feliz.

Aos meus animais de estimação, Luna, Mia, Tobias e Enzo por serem os mais fiéis companheiros que podemos ter na vida.

Às minhas colegas de curso por todas as partilhas que me ajudaram a aprender e a crescer a nível pessoal e profissional.

Às minhas amigas e colegas Ana Carolina Carmo, Elena Nedyalkova, Joyce Pereira, Sílvia Canhestro, Elodie Graça e Raquel Cavaco, por toda a sua amizade, ajuda e apoio durante este nosso percurso. Por todos os nossos momentos de partilha e aprendizagem. Sem elas não teria sido tão fácil.

Às minhas Helena de Sousa e Marta Lopes, por estarem sempre ao meu lado, por me apoiarem, por me encherem o ego e por me ajudarem em todos os momentos.

Um especial obrigado à Ana Carolina Carmo (Carminho) por ter estado sempre presente em tudo, por ser o meu anjo da guarda em todos os momentos e por me disponibilizar uma amizade verdadeira.

Por fim agradeço a mim mesma, por ter sido capaz de aprender a aceitar o mundo que me rodeia, por me ter disponibilizado a crescer durante todo este percurso que chega agora ao fim e que eu conquistei com muita energia, lágrimas, críticas construtivas e com muita, muita alegria.

Resumo

O presente estudo, que foi realizado no âmbito da unidade de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2018/2019, decorreu numa instituição pública em contexto de jardim de infância em Almancil, no concelho de Loulé, subordinado ao tema “À descoberta das palavras: promoção da consciência da palavra num grupo de 4 e 5 anos”.

No grupo observou-se que a maioria das crianças demonstrava não saber identificar uma frase e as palavras que a constituíam, o que despertou a atenção e justificou a pertinência de promover jogos lúdicos sobre a consciência da palavra, com a finalidade de ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

A investigação decorreu com um grupo de onze crianças, que se iniciou com uma avaliação inicial e, posteriormente, realizaram-se situações de aprendizagem que envolviam todo o grupo de crianças e que promoviam a consciência da palavra e estimulavam a tarefa de segmentação de palavras. Por fim, efetuou-se a avaliação final com as onze crianças participantes.

A metodologia do estudo é de cariz quantitativo bem como o seu tratamento de dados, contudo, recorreu-se a instrumentos de recolha de informação de cariz qualitativo, como foi o caso da observação participante e das notas de campo, para um melhor complemento da informação recolhida.

A análise dos dados recolhidos revelou que houve uma evolução nas crianças da avaliação inicial para a final, revelando que os jogos realizados na intervenção pedagógica promoveram e estimularam o interesse e o gosto pela consciência da palavra.

Palavras-chave: consciência fonológica, consciência da palavra, crianças, educação pré-escolar

Abstract

The present study, which was held within the Supervised Teaching Practice unit of the Master's degree in Preschool Education, in the academic year of 2018/2019, took place in a public institution in a kindergarten context in Almancil, in the municipality of Loulé, under the theme "The discovery of words: promoting word awareness in a 4- and 5-year-old group".

It was observed in the group, that most children showed not knowing how to identify a sentence and the words that composed it, which aroused attention and justified the relevance of promoting playful games on word awareness, in order to meet the interests and children's needs.

The research was conducted with a group of eleven children, which started with an initial assessment and later learning situations were carried out that involved the whole group of children and that developed word awareness and stimulated the task of word segmentation. Lastly, the final evaluation was done with the eleven participating children.

The study methodology is of a quantitative nature as well as its data processing. However, qualitative information gathering tools, such as participant observation and field notes, were used to better complement the information collected.

Analysis of the data collected revealed that there was a evolution in the children from the initial to the final evaluation, revealing that the games performed in the pedagogical intervention promoted and stimulated the interest and love for the word awareness.

Keywords: phonological awareness, word awareness, children, preschool education

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	viii
Abstract.....	ix
Índice de Figuras	xii
Índice de Quadros	xiii
Índice de Gráficos.....	xiv
Índice de apêndices.....	xv
Lista de Siglas.....	xvi
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico-conceitual	4
1. Comunicação, Linguagem e Fala	4
1.1. Comunicação	4
1.2. Linguagem	5
1.2.1. Linguagem oral	6
1.2.2. Linguagem escrita.....	8
1.3. Fala.....	8
2. Consciência linguística	9
2.1. Consciência Fonológica	10
2.1.1. Consciência da palavra.....	14
3. Papel do/a educador/a no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.....	19
3.1. Exemplos de práticas promotoras do desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita na sala de atividades.....	22
3.1.1. A hora da roda	23
3.1.2. Registos escritos	24
3.1.3. Gestão do espaço e materiais.....	26
Capítulo II – <i>Design</i> metodológico e intervenção pedagógica.....	29
1. Questão de investigação	29

2. Objetivos do estudo.....	29
3. Natureza do Estudo	30
4. Participantes no estudo	31
5. O Jogo de segmentação e contagem de palavras – Avaliação de competências: construção do jogo lúdico.....	32
5.1. Recolha de dados	33
5.1.1. Avaliação Inicial	33
5.1.2. Situações de aprendizagem lúdicas promotoras da consciência da palavra. 34	
5.1.3. Avaliação Final	37
1. Apresentação dos resultados	39
1.1. Segmentações corretas por criança obtidas nas avaliações inicial e final na vertente oral	39
1.2. Segmentações corretas por criança obtidas nas avaliações inicial e final na vertente escrita	44
1.3. Tipos de erros obtidos nas avaliações inicial e final.....	45
1.3.1. Oralidade	45
1.3.2. Escrita.....	46
Capítulo IV – Discussão dos Resultados.....	48
Conclusões.....	52
Referências bibliográficas	55
Apêndices	57

Índice de Figuras

Figura I.1 – Subtipos de consciência fonológica.....	13
Figura I.2 – Histórias na roda.....	24
Figura I.3 – Registos escritos realizados com as crianças.....	25
Figura I.4 – Registo das cores primárias.....	26
Figura I.5 – Área da escrita.....	28
Figura II.6 – 1º Jogo das palavras.....	32
Figura II.7 – 2º Jogo do corpo e das palavras.....	37

Índice de Quadros

Quadro I.1 - Componentes da linguagem e seus domínios correspondentes (Franco et al., 2003, p. 19).....	7
Quadro II.2 - Designação das crianças e respetivas idades	31
Quadro II.3 - Tipos de frase escolhidas para as avaliações inicial e finais (Afonso, 2015, p. 184).....	33
Quadro II.4 – 1º Jogo das palavras	34
Quadro II.5 – 2º Jogo do corpo e das palavras	36
Quadro III.6 – Apresentação de resultados de acerto obtidos entre as avaliações inicial e final.....	43

Índice de Gráficos

Gráfico III.1 – Oralidade: Segmentações corretas por criança nas avaliações inicial e final	39
Gráfico III.2 – Escrita: Segmentações corretas por criança nas avaliações inicial e final	44
Gráfico III.3 – Oralidade: número de erros de todos os participantes nas avaliações inicial e final	46
Gráfico III.4 – Escrita: número de erros de todos os participantes nas avaliações inicial e final	47

Índice de apêndices

Apêndice A – Pedido de autorização para a participação no Relatório de investigação (Consentimento Informado)	59
Apêndice B – Frases escolhidas para as avaliações inicial e final	61
Apêndice C – Registo de observação	62
Apêndice D - Notas de campo/ Registo de observação direta.....	63
Apêndice E – Planificação da semana 19/11/18 a 23/11/18.....	74
Apêndice F – Gráficos que apresentam o número de observações de tipo de erro por criança.....	76

Lista de Siglas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EE – Encarregados de Educação

JI – Jardim de Infância

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Introdução

A comunicação é uma capacidade de todos os animais racionais e irracionais. O ser humano é capaz de comunicar, através da linguagem oral ou escrita, de línguas estrangeiras, além da sua língua materna, de gestos, de sons, através do choro, do riso, do olhar, entre outros. É através do corpo e da fala que se ganha a riqueza de interagir socialmente com outros seres. No entanto, a língua é o que distingue a linguagem oral e essa sim, é exclusiva do homem, por isso, é essencial aprender todas as regras e funcionalidades a ela associadas desde a infância (Sim-Sim, 1998).

O despertar da curiosidade começa na infância e, por isso, o/a educador/a deve facilitar as aprendizagens das crianças de forma a que estas sejam agentes do seu próprio processo de aprendizagem. Desta forma, o papel do/a educador/a tem uma grande importância durante toda a infância. O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita é parte integrante do papel do/a educador/a, no sentido em que são aprendizagens que a criança necessita para o seu crescimento (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) são importantes, pois inserem, na área de expressão e comunicação, todos os domínios que permitem que a criança se expresse e comunique, seja pela arte (fotografia, pintura, escultura), pela dança, pela música, pela educação física, pelo jogo dramático/teatro, pela linguagem oral e escrita ou pela matemática. Todas estes domínios são formas de expressão e comunicação, pois a criança pode comunicar de diversas formas o que sente e o que precisa. Como tal, as OCEPE foram tidas em conta em todo o processo de investigação e redação do presente relatório, pois são uma ferramenta essencial na vida de um/a educador/a de infância.

A presente investigação decorreu no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2018/2019, numa instituição pública em contexto de jardim de infância, subordinada ao tema “À descoberta das palavras: promoção da consciência da palavra num grupo de 4 e 5 anos”. A escolha do tema advém, quer da curiosidade sentida sobre o nível de consciência das palavras que o grupo de crianças teria, quer do interesse em aprender mais sobre o tema e proporcionar às crianças aprendizagens através de jogos promotores da consciência da palavra. As OCEPE referem que brincar com a linguagem promove a

aprendizagem da consciência linguística e, por isso, permite que a criança explore e desenvolva o seu pensamento, permitindo assim avanços cognitivos (Lopes da Silva et al., 2016). Sabendo que o objetivo deste estudo incidiu fortemente em avaliar o nível de consciência da palavra das crianças, pensou-se que o jogo seria a melhor forma de cativar e motivar as crianças, uma vez que, o brincar tem um papel muito importante na aprendizagem das crianças.

Além da curiosidade e interesse em relação à realidade assistida na PES, houve a oportunidade de intervir nessa área, visto que se observaram, nos momentos de brincadeira livre das crianças, algumas fragilidades ao nível da consciência da palavra que despertaram a atenção e a vontade de avançar com a sua promoção.

Na investigação participaram 11 crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, que foram avaliadas individualmente numa sala à parte da sala de atividades. Esta avaliação inicial permitiu conhecer e caracterizar o nível de consciência de palavra das crianças do grupo. Posteriormente, foram planificadas as situações de aprendizagem entre as avaliações, cujo objetivo foi o de promover e estimular a consciência da palavra de todo o grupo de crianças, durante três semanas. Após este período, realizou-se a avaliação final com as mesmas 11 crianças para verificar o nível de consciência da palavra, para mais tarde comparar os resultados obtidos em cada avaliação e refletir sobre os mesmos.

Sendo a consciência da palavra um tipo de consciência fonológica, menos referido na literatura quando comparado com a consciência silábica, procurou-se pesquisar autores e estudos que suportassem a redação do capítulo I da presente investigação, sendo ela o enquadramento teórico-conceptual.

No capítulo II, encontra-se o *design* metodológico e a descrição da intervenção pedagógica, onde se apresenta a questão de investigação, os objetivos e a natureza do estudo, que revela a metodologia utilizada e apresenta os instrumentos de recolha e tratamento de dados: grelhas de registo de observação e avaliação; tabelas e gráficos no *excel*; notas de campo e, ainda, a caracterização dos participantes e os procedimentos metodológicos.

No capítulo III, surge a apresentação dos resultados, com uma análise interpretativa da informação recolhida.

No capítulo IV, apresenta-se a discussão dos resultados, onde se discutem os resultados obtidos, considerando outros estudos da mesma área.

Por fim, encontram-se as conclusões e as referências consultadas, que serviram como base para a redação deste relatório e, por último, os apêndices.

Capítulo I – Enquadramento teórico-conceitual

1. Comunicação, Linguagem e Fala

Os termos comunicação, linguagem e fala são regularmente aplicados como se de sinónimos se tratassem. No entanto, estes conceitos são distintos e, por isso, nesta secção serão apresentados separadamente.

1.1. Comunicação

A comunicação consiste num “processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (Sim-Sim, 1998, p. 21).

Os seres humanos são comunicadores natos, capazes de comunicar de diversas formas: face-a-face, à distância, em situações formais e informais ou espontaneamente, através do silêncio, evitando falar, através de gestos, entre outros (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Quando nascem, primeiro choram, depois riem, expressam-se facilmente ou através de gestos e expressam-se corporalmente e, logo, apercebem-se de que, através destas atitudes expressivas, são capazes de obter algo (Horta, 2016).

Na comunicação, é necessário que existam pelo menos duas pessoas que queiram partilhar conhecimentos, que partilhem o mesmo código e o meio para comunicar, pois a eficácia da comunicação depende disso mesmo. Desta forma, o ato comunicativo é um processo inato, dinâmico e espontâneo, que necessita de interação e oportunidades de comunicar (Sim-Sim et al., 2008).

Apesar da criança ter nascido para comunicar, é necessário que esta a desenvolva e que aprenda a fazê-lo utilizando a língua do seu grupo social. Mas para que isso seja possível, a criança “precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna” (Sim-Sim et al., 2008, p. 29). Desta forma, a família é a organização mais próxima da criança e aquela a partir da qual a criança vai ouvir falar em primeiro lugar. No entanto, as instituições creche e jardim de infância (JI) são também “ambientes comunicativamente estimulantes” (Horta, 2016) e

que vão permitir que a criança ouça falar e que fale de forma a aprender a comunicar (op. cit, 2008).

O/a educador/a de infância é um modelo comunicacional, como tal, deve ter uma postura de coerência entre a sua comunicação verbal e a não-verbal e deve desenvolver competências comunicacionais dentro e fora da sala de atividades. Neste sentido, a comunicação entre o adulto e a criança deve ser de qualidade, clara, disponível e equilibrada de forma a que a criança sinta que o outro está presente para a ouvir e manter uma conversa consigo. O/a educador/a de infância tem um papel muito importante na comunicação, pois permite que a criança aprenda a conversar com quem a rodeia, aprendendo a ouvir e a ser ouvida (Sim-Sim et al., 2008; Horta 2016; Lopes da Silva et al., 2016).

A linguagem é, muitas vezes, confundida com comunicação; no entanto, são capacidades diferentes do ser humano, apesar da linguagem servir para comunicar. Como tal, no subponto 1.2. apresenta-se do que se trata a linguagem.

1.2. Linguagem

A linguagem “é um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua¹” (Franco, Reis & Gil, 2003, p. 16). O homem é o único ser vivo capaz de comunicar através da linguagem, que consegue usar a língua materna, uma língua estrangeira ou a língua gestual para transmitir a mensagem aos seus intervenientes (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim et al., 2008).

Desta forma, a linguagem define-nos como seres sociais, que comunicam, por isso é importante proporcionar às crianças um ambiente linguisticamente estimulante em que se interaja verbalmente. Como referem Sim-Sim et al. (2008), quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricos forem os contactos e as vivências a que as crianças estão expostas, mais aprendizagens ao nível do desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional as crianças terão a oportunidade de fazer.

¹ Língua corresponde ao conjunto de características específicas que a linguagem assume em cada comunidade linguística, identificando o sujeito com essa comunidade (Franco, Reis & Gil, 2003).

Quando se fala em linguagem, pensa-se de imediato em linguagem oral, porque é aquela que adquirimos naturalmente em primeiro lugar, no entanto, a linguagem assume duas modalidades: a linguagem oral e a linguagem escrita. Nos subpontos seguintes poder-se-á consultar do que trata cada uma delas.

1.2.1. Linguagem oral

Franco, Reis e Gil (2003, p. 17) afirmam que “a linguagem oral integra regras complexas de organização de sons, palavras e frases com significado. Para além da sua estrutura e significado exige, também, um propósito e uma intencionalidade”. Por outras palavras, a linguagem oral apesar de ser um processo fascinante, não deixa de ser também um processo complexo. Tendo em conta que, durante o período de aquisição da linguagem, as crianças desenvolvem uma série de competências linguísticas, tais como a aquisição de novas palavras, a possibilidade de produção e compreensão dos sons da língua e a capacidade de fazer uso das regras gramaticais da língua, permite-lhes que, de uma forma natural e intuitiva construam o sistema linguístico da comunidade na qual estão inseridas, através da interação com os outros (Sim-Sim et al., 2008).

Através do desenvolvimento da linguagem oral, que se processa holisticamente, a criança adquire a língua materna de uma forma natural e espontânea. Com ela, é capaz de comunicar com os outros e aprender sobre o que a rodeia, tornando-se assim, o indivíduo de uma comunidade linguística. A língua materna abre a janela do desenvolvimento da linguagem oral à criança e permite ao adulto que a escute, a interpele, clarifique e expanda os seus enunciados, de forma a estimular a sua aprendizagem no que respeita à evolução da linguagem oral (Sim-Sim et al., 2008).

O desenvolvimento da língua materna, na sua vertente oral, dá-se na infância e requer tomar consciência de que existem regras específicas associadas ao sistema da linguagem oral, isto é, existem componentes da linguagem, bem como, subtemas/domínios linguísticos. No Quadro I.1 é possível verificar os componentes da linguagem e os domínios a si associados (Sim-Sim, 1998; Franco, Reis & Gil, 2003; Horta, 2016).

Componentes da linguagem	Subtemas/domínios linguísticos
Forma	Fonologia Morfologia Sintaxe
Conteúdo	Semântica
Uso	Pragmática

Quadro I.1 - Componentes da linguagem e seus domínios correspondentes (Franco, Reis & Gil, 2003, p. 19)

Clarificando, a forma diz respeito à fonologia, morfologia e sintaxe. A fonologia refere-se aos sons e às respectivas combinações. A morfologia diz respeito à formação e estrutura interna das palavras. A sintaxe relaciona-se com a organização das palavras nas frases. As regras, no que ao conteúdo dizem respeito, estão relacionadas com a semântica, isto é, o significado e interpretação das palavras, das frases e do discurso. Por último, as regras de uso que respeitam a pragmática visam a adequação ao contexto do que se quer comunicar (Sim-Sim, 1998; Franco, Reis & Gil, 2003; Horta, 2016).

Sim-Sim (1998, p. 25) clarifica: “crescer linguisticamente é adquirir mestria das regras de estrutura e uso que regulamentam a língua do grupo primário de socialização que é a família, daí o termo língua materna”. À medida que a criança cresce, vai aumentando o seu conhecimento do uso da linguagem em contexto comunicativo.

As crianças, desde o seu nascimento, possuem um potencial de energia, uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia. Têm abertura ao novo e diferente e têm competências nas relações e interações que estabelecem, como é lembrado por Lopes da Silva *et al* (2016). Por isso, seja na creche ou no JI, o/a educador/a tem o dever de potenciar e estimular tanto a linguagem oral como a abordagem à linguagem escrita. Em relação à linguagem oral, algumas formas de o fazer, como já se referiu, são falar, ouvir falar, proporcionar momentos de escuta ativa entre adulto-criança, criança-adulto e criança-criança, criar jogos/brincadeiras que promovam a expressão oral, entre outros (Sim-Sim, 1998). Relativamente à abordagem à linguagem escrita, será mais detalhada no ponto seguinte.

1.2.2. Linguagem escrita

A linguagem escrita “é um sistema simbólico que surge na sequência do desenvolvimento da linguagem oral” que se recebe através da leitura e se expressa através da escrita² (Franco, Reis & Gil, 2003, p. 22).

O desenvolvimento de competências (leitura e expressão escrita) relacionadas com a aprendizagem da linguagem escrita, carece de ensino formal, uma vez que esta não se desenvolve de forma espontânea e universal como a linguagem oral. A leitura e a expressão escrita, apesar de distintas, estão intimamente relacionadas com a linguagem oral, no que respeita às “competências ao nível da compreensão oral (atribuição de significado a cadeias fónicas) e da expressão oral (produção de cadeias fónicas dotadas de significado)” (Franco, Reis & Gil, 2003, p. 23). Estão ainda relacionadas com a “progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito do uso da língua, denominado conhecimento explícito” (op. cit. p. 23).

Tal como a linguagem oral, a linguagem escrita em contexto de creche e de JI merece ser promovida pelo/a educador/a. Como tal, há que criar situações de aprendizagem que a promovam, a partir da leitura de histórias, dos registos escritos, de jogos/brincadeiras que envolvam a escrita e, o mais importante, que as crianças tenham contacto com tudo o que implica linguagem escrita, tais como, jornais, revistas, livros, recibos das contas da luz ou da água, entre outros suportes de escrita; importa que, dentro da sala de atividades, a escrita esteja sempre presente. Ainda sobre a escrita, quando se fala desta forma de comunicação, importa clarificar que não se tem como intenção ensinar as crianças a escrever precocemente, mas sim proporcionar-lhes o contacto com esta forma de comunicação (Sim-Sim, 1998; Horta, 2016; Lopes da Silva et al., 2016).

1.3. Fala

A fala “é um dos modos usados na comunicação. É um modo verbal-oral de transmitir mensagens e envolve uma precisa coordenação de movimentos neuromusculares orais” (Franco, Reis & Gil, 2003, p. 28), ou seja, a fala “é a produção

² Segundo Sim-Sim (1998, p. 24) a escrita “é a materialização da produção linguística na forma gráfica”.

da linguagem na variante fónica, realizada através do processo de articulação de sons” (Sim-Sim, 1998, p. 24).

A criança não precisa de saber falar para conseguir comunicar, isto é, comunica através, por exemplo, do choro quando tem fome, sono ou quando tem alguma indisposição física, embora não o faça de forma intencional ou emitindo sons. No entanto, a criança para conseguir comunicar através da linguagem oral necessita de saber falar. Quando adquire a fala, que é a materialização da linguagem, a criança é capaz de produzir palavras e frases, para transmitir mensagens, a partir da coordenação de movimentos orais. Desta forma, a criança, a partir do momento que saiba utilizar a fala como forma de comunicação, “fica detentora de um poderosíssimo fator de desenvolvimento, pois é através da linguagem que adquire a competência social que irá estimular, em grande medida, a sua formação humana, social e mental” (Horta, 2016, p. 15).

A criança, em contacto com os seus pares, socializando, comunicando e aprendendo cada vez mais vocabulário que lhe permita falar com outras crianças e adultos, passa a estar inserida no sistema de determinada comunidade linguística e desta forma, apodera-se da sua língua materna.

Assim, à medida que as crianças vão crescendo, vão-se tornando cada vez mais capazes de se apropriar das propriedades da língua e, gradualmente, vão adquirindo a consciência linguística bem como a tomada de consciência da estrutura e organização da língua.

2. Consciência linguística

Pensar sobre comunicação, linguagem oral, linguagem escrita e fala remete-nos, inevitavelmente, para a reflexão sobre a linguagem. As crianças, durante o seu percurso de aquisição natural da língua, que se inicia no primeiro momento das suas vidas, vão construindo um conhecimento intuitivo da língua, que as torna capazes de compreender e produzir enunciados de fala na sua comunidade linguística. Desta forma, é definida a arquitetura do conhecimento implícito e, através dele, gradualmente, as crianças usam a língua automaticamente para comunicar, embora ainda não tenham a consciência do que produzem, isto é, não têm noção das propriedades da linguagem, embora demonstrem por

vezes sensibilidade³ a possíveis erros produzidos por si ou por outros (como por exemplo: “Eu di... não eu disse” ou “O pato... prato é teu”) (Sim-Sim, 1998; Freitas, Rodrigues, Costa & Castelo, 2012).

O domínio/ conhecimento explícito inicia-se por volta dos 5/6 anos, já no final do JI. Este conhecimento vai-se construindo gradualmente e pode ser definido pela gradual consciencialização e sistematização do conhecimento implícito do uso da língua, e assim, é possível compreender que a consciência linguística pode ser vista como um estágio intermédio entre estes dois conhecimentos, implícito e explícito, que é caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização (Freitas et al., 2012).

É importante que a consciência linguística seja promovida no JI, pois permite que a criança se aproprie das propriedades da língua. Esta consciência é importante nas aprendizagens da criança para que no seu futuro seja capaz de “atingir um nível elevado de desempenho na competência da escrita(...) [e para isso o conhecimento explícito da língua é fundamental; para ser capaz de alcançar] um nível elevado na compreensão da leitura é necessário saber interpretar as pistas estruturais contidas num texto” (Duarte, 2018, p. 9).

A consciência linguística é constituída por quatro dimensões que vão permitir que a criança se apodere das propriedades da língua, tais como: consciência fonológica, consciência lexical, consciência sintática e consciência pragmática (Lopes da Silva et al., 2016). O presente trabalho dedicou-se ao estudo da consciência fonológica, mais precisamente ao nível da consciência da palavra. Desta forma, apresenta-se em seguida o significado e a importância da consciência fonológica no processo de aprendizagem das crianças.

2.1. Consciência Fonológica

Freitas, Alves e Costa (2007 p. 7), revelam que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo, ao contrário da aquisição da linguagem que é um processo natural para a criança. Aprender a ler e a escrever é “uma tarefa complexa, que

³ “Manifestação intermédia da criança entre o conhecimento implícito e o conhecimento explícito” (Sim-Sim, 1998, p. 220)

envolve competências cognitivas, psicolinguísticas, perceptivas, espaço-temporais, grafomotoras e afetivo-emocionais”. Devido à sua complexidade, é importante promover a “reflexão sobre a oralidade e estímulo da capacidade de segmentação da cadeia da fala em frases, das frases em palavras, das palavras em sílabas e destas em sons que as compõem” (op. cit, p. 7).

A promoção da consciência fonológica é necessária para que a criança consiga aprender o código alfabético e compreender que, na oralidade, a língua é composta por unidades mínimas da língua (sons da fala - fonemas) e que esses sons são representados, na escrita, pelas letras do alfabeto.

A consciência fonológica é a “capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral”, isto é, pensando na unidade, “a capacidade que a criança tem de isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica” (Freitas et al., 2007, p.9). Também Lopes da Silva et al. (2016, p. 64), se debruçaram sobre este assunto e revelam que a consciência fonológica é concernente “à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (...). Esta consciência vai-se desenvolvendo, permitindo à criança uma capacidade crescente para a manipulação (identificação, síntese, análise, supressão) de elementos fonológicos cada vez mais pequenos”.

Lopes da Silva et al. (2016) referem, nas OCEPE, que a consciência fonológica assume um papel importante, pois como já foi possível verificar, que o seu estímulo contínuo permite que a criança consolide competências que lhe permitirão através da descodificação, usar a oralidade de uma forma consciente e facilitarão o seu sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, pois serão capazes de identificar palavras, sílabas e quais as letras que representam os sons que elas produzem quando falam, entre outros aspetos.

Assim, os/as educadores/as devem estimular e desenvolver a consciência fonológica das crianças desde a entrada na creche até à saída do JI, pois desde cedo que as crianças começam a ter uma sensibilidade da estrutura fonológica na linguagem oral, ainda que elementar. Por isso, os/as educadores/as exploram (ou devem explorar), no desenvolvimento da sua ação pedagógica, poemas, lengalengas, adivinhas e trava-línguas, uma vez que as crianças têm particular interesse pelas rimas, pois gostam de as

ouvir, repetir e inventar, e ainda demonstram curiosidade por ouvir e repetir aliterações, principalmente quando estas são exploradas através do jogo/brincadeira. Estas aprendizagens revelam o início da consciência fonológica, que inicialmente se manifesta por uma sensibilidade fonológica que corresponde um conhecimento implícito,⁴ tácito e automático, pois a criança ainda não tem consciência do discurso que executa e que, mais tarde, progride para um conhecimento explícito⁵, voluntário e deliberado da estrutura fonológica do oral, pois nesta altura a criança já consegue separar e manipular cadeias fónicas (Sim-Sim, 1998; Rios, 2013).

Viana (2002) e Rios (2013) fazem referência a Gombert (1990), que afirmou que o conhecimento fonológico acarreta dois tipos de conhecimento:

- O epifonológico, relacionado com a discriminação prematura dos sons, realizada de forma automática, intuitiva e inconsciente, isto é, não controlada;
- O metafonológico, concernente à análise explícita que a criança faz das unidades linguísticas nos seus componentes fonológicos, isto é, de forma controlada, voluntária e consciente.

As crianças, ao adquirirem a consciência fonológica, tornam-se detentoras de conhecimento que lhes fornecerá ferramentas para compreender melhor as palavras e os sons das mesmas. Ou seja, a exploração da consciência fonológica permite às crianças adquirir uma perceção das unidades maiores da fala e, posteriormente, das menores. Para que as crianças no seu futuro não demonstrem fragilidades ao nível da consciência fonológica, é essencial começar-se pela estimulação das unidades maiores da fala, isto é, a consciência da palavra e a consciência silábica, e só mais tarde estimular as unidades menores da fala, isto é, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica (Rios, 2013; Horta, 2017). Tendo como referência Rios (2013), pretende-se apresentar os quatro

⁴ “Domínio e uso automático de conhecimento cuja aquisição não exige nem esforço nem prestação voluntária de atenção ao estímulo” (Sim-Sim, 1998, p. 147).

⁵ “Produto resultante da apreensão consciente da informação, com explicitação de regras, uso de terminologia específica e possível formulação de hipóteses” (Sim-Sim, 1998, p. 147).

subtipos de consciência fonológica, representados na Figura I.1 – Subtipos de consciência fonológica, para se demonstrar no que consistem:



Figura I.1 – Subtipos de consciência fonológica

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

As crianças em idade pré-escolar conseguem, naturalmente, identificar e manipular as sílabas com alguma facilidade. Desta forma, existem autores como Freitas et al. (2007), que fazem referência à consciência da fronteira da palavra, referindo que as crianças revelam problemas na identificação das fronteiras de palavra, uma vez que, processam o som final de uma palavra ao som inicial de outra. Seguidamente, fazem também referência à consciência silábica, intrassilábica e fonémica. Deixando, assim, muito claro na sua obra que a consciência da palavra é necessária para que a criança compreenda as fronteiras da palavra e se torne capaz de pronunciar e identificar as palavras corretamente. Um exemplo disso, é quando as autoras afirmam que existem erros ao nível da escrita nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), em algumas crianças, que poderiam ser eventualmente corrigidos através da promoção da consciência da palavra, mais precisamente através da identificação da fronteira da palavra. Também Rios (2013), como se verificou, faz referência aos quatro subtipos de consciência fonológica começando pela consciência da palavra. Esta autora acredita que é necessário iniciar-se a consciência fonológica pela consciência da palavra, porque “na fase de iniciação da leitura, permite à criança compreender que cada palavra oral corresponde a uma palavra escrita” (op. cit, p. 32).

Acredita-se que no JI a estimulação da consciência fonológica deverá iniciar-se pela consciência da palavra. Com a certeza desta aquisição, estimular-se-á a aprendizagem das sílabas; posteriormente, estimular-se-á a capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba; e, por fim, os processos de identificação, análise ou manipulação de fonemas. Os dois últimos estão muito associados à aprendizagem da leitura e da escrita e são competências que se adquirem com mais facilidade no 1º CEB, por serem mais complexas e por não serem unidades percetivamente salientes (Lopes da Silva et al., 2016).

2.1.1. Consciência da palavra

Como já foi referido anteriormente, a consciência da palavra “reporta-se à capacidade de segmentação da linguagem oral (*continuum* sonoro) em palavras” (Rios, 2013, p. 32). A aquisição desta consciência torna-se importante para as crianças, porque através do seu estímulo, a criança é capaz de compreender e reconhecer que cada palavra oral corresponde a uma palavra escrita, obtendo desta forma, um maior êxito na aprendizagem da leitura (op. cit, 2013).

No entanto, autores como Bassetti (2005), revelam nos seus estudos que as crianças só tomam consciência da palavra quando estão em contacto com a aprendizagem da leitura e da escrita. Esta afirmação está relacionada com o facto de, na oralidade, não existirem pausas significativas, que delimitam a fronteira de uma palavra para outra e, por isso, esta capacidade é uma função mental única, que envolve tarefas de extrema dificuldade para as crianças em idade pré-escolar.

Sim-Sim (1998) afirma que uma criança, quando tenta isolar os elementos que integram uma cadeia de sons, faz um esforço de atenção que contraria o automatismo de processamento; uma criança é muito mais rápida e eficaz a identificar e a reconhecer as palavras de uma mensagem, do que as sílabas e os fonemas, isto é, “perante um enunciado ouvido, rapidamente isolamos as palavras que o integram, com mais morosidade as sílabas e ainda mais vagarosamente os fonemas” (op. cit, p. 226).

Se se pensar nos adultos, estes, são capazes de, tanto na oralidade como na escrita, identificar segmentos hierarquicamente organizados: primeiro os enunciados, segundo as palavras, depois as sílabas, depois as letras e, por fim, os fonemas, provavelmente devido à influência do conhecimento que têm da escrita. Apesar de, para as crianças em idade

pré-escolar, ser complexo identificar palavras de uma mensagem, não significa que seja fácil segmentar corretamente e afirmar quantas palavras estão presentes na frase; apesar disso, o/a educador/a, durante o processo de desenvolvimento da criança, através da promoção da consciência fonológica, deve estimular a criança de forma a que esta seja capaz de identificar e isolar palavras, depois sílabas, depois letras e, por fim, os fonemas (Sim-Sim, 1998; Freitas et al., 2007; Rios, 2013).

As crianças através do estímulo são capazes de isolar as palavras de uma mensagem, ainda assim, é necessário clarificar, que para as crianças não é tão complexo identificar e isolar palavras de conteúdo (como por exemplo: substantivos, adjetivos e verbos) do que palavras funcionais (como por exemplo: determinantes e proposições). As palavras funcionais mais naturalmente se aglutinam a uma palavra de conteúdo dificultando a criança na identificação da mesma (como por exemplo: “*Amenina*” em vez de “*A menina*”). Tendo em conta que as palavras funcionais são mais abstratas para as crianças em idade pré-escolar, pois não têm um significado concreto, procura-se que a consciência da palavra se inicie pelas palavras de conteúdo e só posteriormente é que se deverá começar a introduzir as palavras funcionais, dificultando assim, a estrutura das frases de modo a que as crianças vão adquirindo esta consciência de uma forma simples e correta (Cardoso, 2011; Rios, 2013; Afonso, 2015).

Segundo autores como Karpova (1955), Tummer, Bowey e Grieve (1983), referidos por Afonso (2015), a criança tem mais capacidade em identificar os substantivos numa primeira fase, e só posteriormente é que começa por identificar palavras de outras classes como os adjetivos ou os verbos e tende a ignorar as conjunções e as preposições até ao momento em que já domina a escrita. Cardoso (2011), na sua dissertação de mestrado, realizou um estudo que tinha como objetivo averiguar a consciência de palavra de 40 crianças falantes de português europeu em idade pré-escolar, 4 e 5 anos, e escolar, 1º e 2º anos do 1º CEB, tendo por base a tarefa de segmentação de palavras funcionais e lexicais de uma frase. No seu estudo, Cardoso (2011), também revela considerar a possibilidade de verificar que, para as crianças, as palavras de conteúdo são mais fáceis de isolar do que as palavras funcionais, isto é, as crianças isolam com mais facilidade palavras como substantivos, verbos, advérbios e adjetivos e com mais dificuldade isolam palavras funcionais, como artigos, pronomes, conjunções e preposições. Afonso (2015), na sua tese de doutoramento, realizou um estudo que tinha como base dois grandes objetivos: 1º- contribuir para a identificação da ordem de disponibilização dos

constituintes fonológicos no desenvolvimento da consciência fonológica; e 2º - perceber qual o grau de dificuldade de diferentes tarefas no domínio da consciência fonológica. A autora realizou um estudo piloto no qual observou crianças em idade pré-escolar, crianças em idade escolar do 1º, 3º e 4º anos do 1º CEB e com um grupo de controlo de adultos numa das provas. No entanto, no seu estudo principal a autora cingiu-se apenas a 49 crianças no total, ficando com 22 crianças do 1º ano e 27 do 3º ano do 1º CEB, “abandonando” assim, as crianças em idade pré-escolar por ter constatado, através dos resultados obtidos, que a tarefa de segmentação de palavras era muito complexa para crianças desta idade. Desta forma, através do estudo de Afonso (2015), verifica-se que as crianças dos 3 aos 6 anos são capazes de identificar verbos, substantivos, determinantes e, por fim, preposições. Enquanto que as crianças do 1º ano são capazes em identificar verbos, preposições, nomes e, por fim, os determinantes; já as crianças do 2º ano também têm mais capacidade em identificar primeiro os verbos, nomes, determinantes e, posteriormente, as preposições; por último, as crianças do 3º e 4º anos conseguem identificar sem oscilações os nomes, verbos, determinantes e, por fim, as preposições. Barrera e Maluf (2003) afirmam que as crianças em idade pré-escolar não têm dificuldade em identificar preposições. Para que as crianças sejam capazes de identificar e isolar palavras de uma frase, é necessário tomar-se atenção aos tipos de palavras, de conteúdo ou função, com as quais se inicia este estímulo, pois o sucesso em tarefas de consciência fonológica depende do estímulo correto que é fornecido à criança.

Bassetti (2005) e Cardoso (2011) concluíram que as palavras constituídas por uma única sílaba, se esta for átona (por exemplo: as rosas), levam a criança a ter mais dificuldade na sua discriminação e identificação como uma palavra isolada separada de outra que se lhe segue. No entanto, se a palavra for tónica (por exemplo: às quintas-feiras) permite à criança uma maior facilidade na sua discriminação, identificação como palavra autónoma, não a ligando à palavra seguinte.

Esclarecendo o que acima se referiu, por exemplo, na frase escrita: *o cão é peludo*, para quem já adquiriu a leitura e a escrita não é complexo identificar e segmentar as palavras da frase, pois estas estão separadas através de um espaço em branco (*o-cão-é-peludo*); mas na linguagem oral, isso não acontece, pois as pausas por si só, não são suficientes para indicar o fim e o início da palavra (fronteira da palavra) e, por isso, as crianças em idade pré-escolar por ainda estarem a aprender têm mais dificuldade em revelarem capacidade em realizar tarefas de segmentação frásica. Desta forma, segundo

Sim-Sim (1998), a promoção de situações de aprendizagem desenvolvidas diariamente com as crianças, facilitam muito a aquisição da consciência da fronteira da palavra e a segmentação de frases em palavras e, por isso, devem ser uma prática diária do/a educador/a.

As situações de aprendizagem que se destinem ao desenvolvimento de competências relacionadas com a consciência da palavra vão estimulando as crianças, com o objetivo de colmatar as dificuldades que as crianças revelam. As crianças, principalmente em idade pré-escolar por não saberem ler nem escrever, quando ouvem uma frase e lhes é pedido que a segmentem, podem cometer dois tipos de erros: erros de hiposegmentação (ex: *ocão-é-peludo*) e erros de hipersegmentação (ex: *o-cão-é-pe-ludo*). Este tipo de erros é frequente quando solicitadas tarefas de segmentação de frases em palavras na oralidade, mas, posteriormente, aquando da entrada no 1.º CEB, estes e outros tipos erros relacionados com a identificação da fronteira da palavra, podem evidenciar-se também na linguagem escrita (Rios, 2013; Afonso, 2015).

Tendo em conta o acima referido, é possível compreender que as crianças em idade pré-escolar possam cometer erros de hiposegmentação, isto é, a aglutinação de palavras que deveriam estar separadas em vez de juntas, ou os erros de hipersegmentação, isto é, a separação de palavras que deveriam estar juntas (Afonso, 2015). Neste sentido, Barrera e Maluf (2003), Cardoso (2011) e Afonso (2015) revelam, através dos seus estudos, que os erros mais frequentes na segmentação frásica por parte das crianças são as hiposegmentações, mais precisamente a aglutinação dos artigos átonos com o substantivo.

Para Barrera e Maluf (2003) e Cardoso (2011), os erros de hipersegmentação mais frequentes são os de segmentação silábica, em que as crianças, numa frase em que lhes é pedido para fazer a segmentação frásica, fazem em todas as palavras, ou em algumas, a segmentação silábica.

Cunha e Miranda (2009) afirmam que os erros relacionados com a hiposegmentação, acontecem por parte da criança, porque esta ainda não compreende o termo ‘palavra’ e não consegue distanciar-se do seu significado. No processo de aquisição da escrita, as crianças entendem a palavra como um enunciado e não como uma unidade gramatical ou semântica e, conseqüentemente, verifica-se uma grande propensão à hiposegmentação.

A criança em idade pré-escolar demonstra que a sua noção de palavra não é estável e, por isso, revela mais capacidade, como já se referiu anteriormente, em identificar e segmentar palavras como nomes, verbos e adjetivos, em vez de palavras de outras classes gramaticais, como artigos, conjunções, preposições e outros elementos de ligação. É devido a estas dificuldades que a criança, quando não reconhece uma parte do enunciado como uma palavra (como por exemplo: o ou de), tem a tendência em aglutinar a uma palavra que para si tenha um significado (como por exemplo: João, cão, casa, jarro), isto é, palavras como determinantes e proposições são vagas para as crianças entre os 3 e 6 anos, por isso, é lhes difícil atribuir um significado. Porém, é mais fácil aglutinar a uma palavra à qual elas reconhecem um significado (Cunha & Miranda, 2009; Rios, 2013).

Entende-se assim que, para o sucesso da consciência da palavra, é também muito importante que as crianças tenham uma boa perceção dos sons em geral (ambiente, fala, etc...) e saibam discriminar esses sons e as palavras corretamente para que, quando as produzirem, o façam da forma adequada pois, posteriormente, no processo da aprendizagem da leitura e da escrita, esta boa discriminação e pronúncia vão ter muita influência. Por exemplo, quando uma criança ouve a mãe dizer: “*Olha, João, estão ali os amigos*”. Esta pode revelar problemas na identificação da fronteira da palavra, tendo a tendência de juntar o determinante tónico ao nome, reconhecendo o fonema [z] como parte da palavra: *zamigos* em vez de *amigos*. Isto acontece quando a criança não consegue distinguir as fronteiras da palavra na oralidade e traz consequências posteriores na segmentação frásica e na aquisição da leitura e da escrita; como tal, cabe ao/à educador/a corrigir e realizar situações de aprendizagem que permitam à criança discriminar e pronunciar corretamente todas as palavras, de forma a reconhecer as suas fronteiras (Freitas et al., 2007; Rios, 2013), como por exemplo criar jogos que estimulem as tarefas de segmentação frásica e pronunciar bem as palavras. Neste sentido, é crucial ter em atenção que, embora alguns autores acreditem que, antes da entrada no 1º ano do 1.º CEB, a consciência da palavra já deva estar estabilizada, acontece que alguns comportamentos de crianças do 1º ano do 1º CEB podem ainda não estar completamente desenvolvidos, pelo que é importante trabalhar este assunto na prática letiva (Freitas et al., 2007).

É também importante ressaltar que a criança tem muito mais capacidade, e desenvolve quase que de uma forma inata, a consciência silábica, veja-se os estudos com os analfabetos e, por isso, a consciência das outras unidades fonológicas (constituintes intrassilábicas e sons da fala) acabam por se desenvolver mais tarde (Freitas et al., 2007).

Tendo em conta a literatura e os estudos dos vários autores mencionados, resumir-se que o/a educador/a deverá estimular as crianças em idade pré-escolar, criando situações de aprendizagem que promovam a consciência fonológica. No entanto, não se deverá descartar a hipótese de se iniciar a consciência fonológica pela consciência da palavra, pois esta primeira promoção, é necessária para que as crianças entendam que as palavras surgem num contexto e que o seu conjunto forma uma frase. Posteriormente deverá estimular a consciência silábica, pois é muito estimulada à entrada na escola, embora seja bastante intuitiva para as crianças. A consciência intrassilábica deverá ser estimulada durante o percurso da criança pelo JI, sabendo que as crianças têm um interesse natural por rimas, poder-se-á iniciar esse estímulo por aí. Com a entrada no 1º CEB a consciência fonémica poderá ser a última consciência a ser promovida dada a sua estreita relação com a aprendizagem da leitura e da escrita, embora hajam modelos pedagógicos como a Pedagogia *Montessori* que a apliquem no JI, logo desde o início. No entanto, este nível de consciência é mais complexo do que as referidas anteriormente e, por isso, crianças em idade pré-escolar parecem ainda não adquirir essa consciência. Estes níveis de consciência fonológica devem ser despertados antes e durante o processo de iniciação da criança ao uso do código alfabético (Sim-Sim, 1998; Freitas et al., 2007; Sim-Sim et al., 2008; Rios, 2013; Horta, 2017).

3. Papel do/a educador/a no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Tanto na creche como no JI, a linguagem oral e a linguagem escrita estão sempre presentes, seja de todas as vezes que se fala, seja de todas as vezes que se ouve falar, seja também através do nome das crianças escritos nos seus cabides, ou em documentos afixados na parede, em produções realizadas pelas crianças, entre outros. Dentro da sala de atividades, a linguagem oral e a linguagem escrita predominam e, por isso, as crianças adquirem uma curiosidade, um gosto e um interesse em descobrir e aprender, não só a falar como também a escrever através de garatujas ou de formas idênticas a letras. Devendo ser o/a educador/a um modelo de comunicação, um modelo escritor e um modelo de atitudes e valores, as crianças procuram imitá-lo/a, e, por isso, começam a aumentar o seu vocabulário e a dizer mais palavras, a construir frases progressivamente mais complexas e, posteriormente, a ter conversas; demonstram as suas primeiras

tentativas de escrita, através do nome, do nome das outras crianças e outras palavras pelas quais tenham interesse.

Na creche, as crianças, muitas vezes, ao observarem os/as educadores/as a escreverem o nome delas, têm a tendência em escrever o seu nome também, seja com tinta, com lápis de cera ou com o material que estiverem a utilizar, exatamente porque as interações com a escrita, mediadas por adultos, têm uma grande influência sobre elas. No JI, esta influência da mediação também acontece, mas as crianças já conseguem imitar o seu nome através da forma da letra, já são capazes de identificar letras do seu nome e identificar letras do nome de outras crianças, descoberta que é algo natural para si, tornando-as pré-esritoras e detentoras de uma capacidade precoce para o contacto com a linguagem escrita (Mata, 2008).

As OCEPE referem que as crianças antes de entrarem para o contexto de JI, já contactaram com o código escrito e, por isso, ao entrarem para a educação pré-escolar, têm já algumas ideias sobre a escrita, posto que há que tirar partido do que a criança já sabe (Lopes da Silva et al., 2016). Por isso, o/a educador/a deve proporcionar a emergência da linguagem escrita e do código escrito, para promover a sua literacia, criando um ambiente estimulante, proporcionando-lhes o acesso fácil a livros, enciclopédias, dicionários, histórias infantis, revistas, jornais, recibos da conta da água ou da eletricidade, entre outros.

Dentro da sala de atividades, as áreas podem estar identificadas pelo seu nome, bem como os cabides das crianças ou os placares. O que importa é evidenciar a linguagem escrita de forma a que a criança tenha contacto com ela, com o objetivo de a familiarizar através do jogo/brincadeira. É muito importante não esquecer que as crianças adquirem amor pelo que aprendem se se divertirem enquanto aprendem, para que seja possível desenvolver capacidades e vontade para as crianças participarem em atividades de leitura e escrita (Mata, 2008; Lopes da Silva et al., 2016).

O contacto com a linguagem escrita promove o gosto pela leitura, ainda que esta não seja realizada de forma convencional e, conseqüentemente, facilita o sucesso às crianças aquando da entrada no 1º CEB, no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita (Mata, 2008; Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, e tendo em conta o referido por Horta (2017), o/a educador/a como o adulto com intencionalidade pedagógica que acompanha a criança, só tem de facilitar o

processo de descoberta e de alimentar a sua curiosidade, proporcionando-lhe um ambiente favorável à construção do seu próprio conhecimento, seja ele relacionado com a consciência linguística, seja com a abordagem à escrita. O papel do/a educador/a é crucial e fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e tem deveres intencionais e pedagógicos para com elas, tal como referem Lopes da Silva et al. (2016). Entre esses deveres (Lopes da Silva et al., 2016; Horta, 2017), destacam-se os de:

- Proporcionar à criança materiais diversificados que estimulem os seus interesses e curiosidade e dar-lhe oportunidade de escolher como, com o quê e com quem brincar;
- Criar condições para que as crianças aprendam, num ambiente “comunicativamente estimulante”;
- Promover o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças;
- Permitir que todas as crianças tenham a sua própria voz e opinião;
- Potenciar o desenvolvimento da consciência fonológica e fazer propostas que impliquem diferentes processos e níveis de análise, progressivamente mais exigentes, de modo a facilitar as aprendizagens do grupo;
- Criar oportunidades de jogo para que as crianças brinquem com rimas, repetições de sons e palavras, emparelhamento de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons, através de histórias, conversas, audição e declamação de poesias, trava-línguas, canções, etc.;
- Usar situações lúdicas de troca de palavras numa frase e promover a reflexão sobre o seu resultado;
- Chamar a atenção das crianças para sílabas semelhantes, fonemas iniciais, rimas, etc., que integram as palavras;
- Proporcionar ocasiões para as crianças pensarem sobre a adequação da estrutura de uma frase face ao seu significado;
- Integrar uma variedade de textos e tipos de escrita nas vivências quotidianas do grupo;
- Proporcionar o contacto com diversos tipos de textos escritos, permitindo-lhes um contacto funcional com o escrito, deixando-as “imitar” a escrita e a leitura da vida corrente, para levar a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita;

- Envolver as famílias, incentivando o uso da leitura e escrita, em conjunto com as crianças, em situações do cotidiano, como nas idas às compras, na leitura do texto das embalagens, entre outras.

Porque as crianças aprendem melhor se estiverem felizes, se se sentirem amadas e respeitadas, obtém-se um maior envolvimento por parte destas quando o ambiente no qual estão inseridas é também estimulante, possibilitando-lhes experimentar prazer, concentração, persistência e empenho.

3.1. Exemplos de práticas promotoras do desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita na sala de atividades

O subtítulo tem como intuito revelar exemplos de práticas promotoras do desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita na sala de atividades durante a PES, uma vez que este subdomínio tem uma enorme relevância para o presente estudo e também por se querer clarificar o leitor de como a intencionalidade educativa esteve presente e em consonância, não só com os interesses e necessidades das crianças, como também com os objetivos da presente investigação.

Ao longo desta secção é possível compreender-se como a oralidade é importante para que as crianças adquiram as competências necessárias para: reproduzirem as palavras corretamente, identificarem as fronteiras da palavra cada vez com menos dificuldade e se sentirem cada vez mais confiantes e sem vergonha de comunicar socialmente. A linguagem escrita ao longo da educação pré-escolar tem a função de familiarizar a criança com a leitura e a escrita de uma forma natural e espontânea, pois a criança através da sua curiosidade procura-a naturalmente. Desta forma, ambas as competências foram muito importantes para o estudo, pois motivavam as crianças para as situações de aprendizagem que estavam diretamente relacionadas com a investigação. Neste sentido, os exemplos de situações de aprendizagem que de seguida se apresentam, embora estivessem relacionadas com o projeto curricular de grupo, com os interesses e necessidades das crianças, estavam também relacionadas com as situações de aprendizagem no âmbito da investigação. A oralidade e a escrita estiveram presentes na sala de atividades, durante a PES e a realização da investigação, exemplos que ilustraremos em seguida.

3.1.1. A hora da roda

Durante a PES, todas as manhãs, tinha-se por hábito sentar as crianças em roda, para se conversar sobre algum assunto importante para o grupo, e também sobre o dia anterior ou sobre o que se iria realizar naquele dia. Procurava-se, assim, que as crianças se recordassem das aprendizagens anteriormente adquiridas e para que fosse possível perceber o que já se tinha alcançado e o que ainda era necessário ser promovido. Colocavam-se também as crianças a par das propostas que se tinham pensado realizar naquele dia e se estavam de acordo ou se tinham ideias diferentes. Depois de se escutar as crianças, e estando elas de acordo, lia-se uma história relacionada com o tema que se estivesse a desenvolver com o grupo e pedia-se, consecutivamente, a sua participação, isto é, à medida que se contava a história, as crianças eram envolvidas também. Posteriormente, umas vezes eram realizados jogos relacionados com o domínio da matemática; com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; com a área de formação pessoal e social; e com a área do conhecimento do mundo; conversas; desenhos sobre a história ou desenhos livres; aprendiam-se músicas novas; entre outros. Desta forma, era possível promover e estimular a oralidade; a memorização; a resolução de problemas; a noção de regras; aprender a esperar pela sua vez; o gosto e a curiosidade por histórias. Permitia-se que as crianças verbalizassem, comunicassem, adquirissem vocabulário, que fossem agentes do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e se sentissem parte integrante do grupo. Na sala de atividades existia uma biblioteca com alguns livros de literatura para crianças, no entanto, foram levados outros livros mais recentes, com o intuito de serem explorados na sala com o grupo. A exploração destes livros/histórias permitia que as crianças tivessem contacto com a linguagem escrita e, posteriormente, contacto com outras formas de contar histórias, como o uso de aventais contadores de histórias, flanelógrafo e sombras chinesas para que, mais uma vez, tivessem

a oportunidade de contar as histórias através desses recursos. Exemplos dessas situações são as que ilustram a Figura I.2 – Histórias na roda.



Figura I.2 – Histórias na roda

As situações de aprendizagem, acima referidas, estavam implicitamente relacionadas com os objetivos do presente estudo, que se apresentarão no capítulo II, no sentido em que se procurava através da oralidade pronunciar corretamente todas as palavras, fornecendo vocabulário diversificado às crianças e fazendo sempre referência a palavras novas. Também o contacto com a linguagem escrita através de livros e da própria escrita dos títulos dos desenhos das crianças, bem como a escrita sobre o que se passava nos desenhos das crianças, eram momentos importantes para revelar às crianças que se estava a escrever frases e que estas eram constituídas por palavras.

3.1.2. Registos escritos

Horta (2016) refere que os registos escritos são um instrumento rico e valioso para a educação de infância, nomeadamente para o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita. Em muitos momentos, era escrito tudo o que as crianças verbalizavam, umas vezes sobre o seu fim de semana, outras vezes sobre um assunto que se estivesse a desenvolver. Posteriormente, eram realizados registos escritos, muitas vezes assinados pelas crianças e, depois, afixados nas paredes da sala, de preferência ao nível do seu olhar. A intencionalidade educativa estava sempre presente, pois estes registos só eram possíveis se as crianças falassem e se dessem as suas opiniões e a

intenção dos registos escritos era essa mesmo. Exemplos desses registos, estão ilustrados na figura I.3 – Registos escritos realizados com as crianças.

Envergonhado	Zangado	Feliz	Triste	Medo
Sinto-me envergonhada quando vejo formigas. <i>Beatriz</i>	Sinto-me zangado quando os amigos me aleijam. <i>Martim</i>	Sinto-me feliz quando estou a brincar. <i>Laura</i>	Sinto-me triste quando alguém me bate. <i>Gonçalo</i>	Sinto-me com medo quando estou no escuro. <i>Samir</i>
Sinto-me envergonhada quando faço asneiras. <i>Mário</i>	Sinto-me zangado quando alguém me faz mal. <i>Simão</i>	Sinto-me feliz quando estou na Colômbia. <i>Viego</i>	Sinto-me triste quando estou no escuro. <i>Esther</i>	Sinto-me com medo quando estou no escuro. <i>Alicia</i>
Sinto-me envergonhada quando faço alguma coisa mal. <i>Patrícia</i>	Sinto-me zangada quando alguém me bate. <i>Marisa</i>	Sinto-me feliz quando estou a cozinhar. <i>Flav</i>	Sinto-me triste quando me batem. <i>Mariana</i>	Sinto-me com medo quando apagam as luzes. <i>Alessandro</i>
Sinto-me envergonhada quando falo à frente de todos. <i>Madalena</i>		Sinto-me feliz quando tenho as minhas bicicletas. <i>Francisca</i>	Sinto-me triste quando alguém me bate. <i>Laura C.</i>	
Sinto-me envergonhada quando a Marta me dá beijinhos. <i>Diogo</i>		Sinto-me feliz quando fico em casa. <i>Santiago</i>	Sinto-me triste quando alguém me bate. <i>Carolina</i>	
Sinto-me envergonhada quando a Inês olha para mim. <i>Igor</i>				
Sinto-me envergonhada quando alguém me apanha. <i>Mª Antónia</i>				

Figura I.3 – Registos escritos realizados com as crianças

Os registos escritos eram um suporte, tal como as tabelas, os quadros e outros documentos que se procurava utilizar porque, em primeiro lugar, eram ótimas oportunidades de familiarizar as crianças, no seu dia-a-dia, de uma forma informal com o universo da escrita (Horta, 2016) e, depois, porque a exposição desses documentos escritos, representando os processos desenvolvidos, tornava-os visíveis para as crianças e para os adultos (Lopes da Silva et al., 2016). Além do mais, a intenção pedagógica deste tipo de suporte pedagógico é permitir ao/à educador/a ter uma perceção do grupo e de cada criança, facilitando a observação, o registo, a documentação, a planificação, a ação, a avaliação, a comunicação e a articulação.

As crianças adquirem um sentimento de pertença ao grupo ao realizarem estes registos, porque a sua inclusão no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem está a dar-lhes voz e a permitir que tenham a sua opinião, respeitando a dos outros também (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, os registos foram realizados e analisados com as crianças, na roda, com o objetivo de estas reverem novamente o registo já terminado e para consolidarem aprendizagens.

As crianças demonstraram sempre interesse e entusiasmo ao realizarem os registos, principalmente quando os afixávamos na parede. Estes também ajudavam

quando se estava a fazer outras tarefas e se precisava de recordar alguma aprendizagem anterior, como se pode ver na figura I.4 – Registo das cores primárias, em que, por vezes, era necessário recordar como se fazia a cor verde, por exemplo.

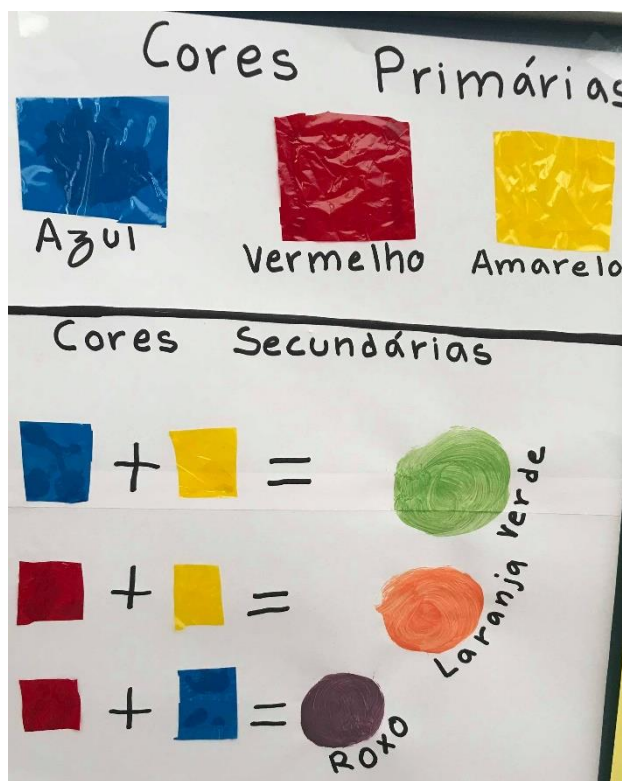


Figura I.4 – Registo das cores primárias

Na presente investigação, procurou-se avaliar a consciência da palavra das crianças e, para essa avaliação foi utilizada não só a oralidade, mas também a escrita como pista visual com o intuito de perceber se eventualmente a escrita ajudava as crianças ou não na tarefa de segmentação de palavras numa frase. Assim, os registos foram sempre muito importantes ao longo da PES, como uma estratégia para familiarizar as crianças com a linguagem escrita.

3.1.3. Gestão do espaço e materiais

No JI, a sala de atividades estava organizada por áreas, que abrem à criança um mundo de experiências significativas e que promovem contextos privilegiados. A lotação máxima de crianças em cada área foi discutida entre a educadora e o grupo para que o número de materiais existentes e o próprio espaço, fossem suficientes para promover as suas aprendizagens.

Desta forma, a sala de atividades era constituída por oito áreas:

- A **área da conversa** e a área da biblioteca que partilhavam o mesmo espaço e se destinavam a reunir o grupo para conversas, confidências, onde a educadora se conseguia aperceber das características do grupo, dos seus gostos e interesses, e onde se realizava o planeamento do dia;
- Na **área da biblioteca** reuniam-se as crianças com a intenção de promover o gosto pela leitura e pela escrita;
- A **área da casinha das bonecas** que privilegiava o jogo simbólico;
- A **área dos jogos de construção** que privilegiava as grandes construções e que estava equipada de diversos tipos de jogos de encaixe (cor, forma e tamanho);
- A **área da garagem** que estava junto à área das construções e permitia a articulação entre ambas as áreas (constituída por vários carros, comboios de plástico ou madeira, um tapete com estradas e uma garagem de plástico);
- A **área da matemática** que era constituída por dominós, puzzles, lotos, enfiamentos de diferentes estilos e graus de dificuldade, blocos lógicos, barras *cuisinaire*, coleções de números, dados, jogos de associação, entre outros;
- A **área de artes visuais** que era partilhada com as mesas da sala de atividades, com um cavalete para pintar e com o chão, que continha materiais como tintas, pincéis, tesouras, colas, vários tipos de lápis, canetas de feltro, papel A4 branco e de cores, cartolinas, revistas e jornais, plasticina e “gavetas” individuais para arrumar as produções das crianças;
- A **área da escrita** que estimulava o interesse da criança pela leitura e pela escrita. Nela existem diversos tipos de revistas, panfletos, jornais, coleções de imagens, jogos de associação, jogos de consciência fonémica (existia uma cruzeta e muitas molas; cada mola tinha uma letra do alfabeto e a criança ia buscar a etiqueta do seu nome ou do nome de um colega e depois tinha de colocar as molas correspondentes ao nome na cruzeta; muitas vezes usava a oralidade produzindo o seu nome ou o nome do colega para chegar às letras pretendidas, não utilizando apenas a pista visual), jogos de imagens (as crianças tinham de dizer o que viam na imagem), jogos de onomatopeias (as crianças tinham de fazer o som que estava associado à imagem), jogos com imagens do corpo humano (as crianças tinham de dizer a que parte do corpo humano estava a imagem a referir-se), cubos com símbolos ou objetos,

que permitiam que a criança contasse histórias a partir deles, etiquetas, dicionário, como se pode ver na Figura I.5 – Área da escrita.



Figura I.5 – Área da escrita

Esta área era muito interessante tanto para os adultos como para as crianças, pois o conjunto de jogos que nela existia era tão rico que era possível proporcionar imensas situações de aprendizagem, como organizar o grupo em roda e realizar o jogo das onomatopeias, jogos em grupo sobre o corpo humano, colagens sobre o corpo humano vistas em revistas, entre outras possibilidades. Na área da escrita existiam materiais como letras magnéticas, letras escritas em molas, que permitiam transcrever os nomes das crianças ou outras palavras, imagens de animais, de objetos, de profissões, que possibilitavam o aumento do vocabulário das crianças. Os jogos que acima se referiu, eram realizados com as crianças para elas os conhecerem e saberem como se jogava, mas também para, nos momentos de brincadeira livre, poderem escolhê-los e jogarem sozinhas ou com outras crianças e, assim, serem agentes do seu processo de aprendizagem. Era uma área que as crianças escolhiam com frequência e pela qual demonstravam particular interesse.

A gestão do espaço e dos materiais é crucial para a aprendizagem das crianças e a forma como a sala de atividades estava organizada, proporcionava a este grupo a possibilidade de adquirir inúmeras competências através de jogos individuais e em grupo. Para o estudo em questão esta disposição das áreas de interesse foi uma enorme mais valia, pois baseou-se em jogos para obter resultados e, como as crianças já estavam habituadas a realizar jogos, tinham interesse pelos mesmos, o que facilitou a conquista dos objetivos delineados para a presente investigação. Desta forma, foi possível, muitas vezes, estimular a consciência da palavra individualmente e em grupo às crianças a partir dos jogos que existiam na área da escrita.

Capítulo II – *Design* metodológico e intervenção pedagógica

O capítulo II tem o intuito de apresentar a questão de investigação, os objetivos e a natureza do estudo, bem como os seus participantes, os procedimentos que levaram a responder tanto à questão como aos objetivos e as situações de aprendizagem que levaram à estimulação e ao desenvolvimento da consciência da palavra.

1. Questão de investigação

O presente relatório de investigação teve como ponto de partida a seguinte questão de investigação: A estimulação através da segmentação e contagem de palavras contribuirá para o desenvolvimento da consciência da palavra num grupo de crianças entre os 4 e os 5 anos?

2. Objetivos do estudo

Partindo da questão de investigação, definiram-se os seguintes objetivos:

- Avaliar e caracterizar o nível de consciência de palavra do grupo de crianças em estudo;
- Estimular o desenvolvimento da consciência da palavra, através da implementação de tarefas de segmentação e contagem de palavras de uma frase;
- Averiguar que tipos de erros são mais realizados pelo grupo de crianças em estudo;
- Verificar se a segmentação e contagem de palavras contribui para o desenvolvimento da consciência da palavra.

3. Natureza do Estudo

A metodologia do presente estudo é de cariz quantitativo. A metodologia quantitativa está presente nesta investigação, uma vez que se focou numa realidade única e simplificadora, tentando-se, através da replicação de experiências, chegar a melhores resultados. As relações foram de causa-efeito e manteve-se uma posição neutra entre a investigadora e os participantes no estudo. Desta forma, procurou-se quantificar quantas crianças tiveram sucesso na aquisição de competências antes e após a implementação das situações de aprendizagem, utilizando técnicas simples de estatística descritiva (Sousa & Batista, 2011; Augusto, 2014; Richardson, 2015). Além disso, recorreu-se, ainda, a dados qualitativos, uma vez que se recolheu dados através da observação participante, colhidos a partir de registos em notas de campo.

A recolha de dados foi realizada através de uma grelha de observação e avaliação. Esta tinha como objetivo recolher toda a informação necessária sobre o desempenho das crianças durante as avaliações, ou seja, se as crianças tinham ou não sido capazes de concretizar as tarefas e como as tinham concretizado. O tratamento de dados foi efetuado através de tabelas e gráficos no programa *excel*. Além dos dados quantitativos, foram recolhidos dados qualitativos através da observação participante, como notas de campo. Estas tinham como intuito fornecer todas as informações necessárias durante toda a investigação, embora tenham tido maior ênfase num período de três semanas, onde decorreram situações de aprendizagem com todo o grupo de crianças, que promoviam através de jogos a consciência da palavra.

A recolha de dados realizada através da observação participante, como notas de campo, caracteriza-se pelo facto de o investigador, depois de uma observação ou entrevista, por exemplo, ter a necessidade regular de escrever o que aconteceu e, maioritariamente, o que tem relevância para o seu estudo. Muitas vezes, essa escrita leva à sua reflexão, a novas ideias, a estratégias e palpites, e é esta atitude de observação, reflexão e escrita que origina as notas de campo, ou seja, o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha de informação. As notas de campo permitem ao investigador uma observação participativa e são um suplemento muito importante para outros métodos de recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Sempre que pertinente e possível, devem encarar-se como complementares as diferentes abordagens. O uso de diferentes métodos pode oferecer possibilidades de triangulação de dados.

4. Participantes no estudo

Para a realização desta investigação foi utilizada uma amostragem por conveniência, no contexto em que decorreu a PES.

Foi entregue um documento aos encarregados de educação, com a finalidade de obter a autorização dos mesmos para a participação dos/as seus/suas filhos/as no estudo, como se apresenta no Apêndice A (Pedido de Consentimento Informado). Foram entregues 25 documentos de autorização, no entanto, receberam-se apenas 14 documentos de autorização, assinados pelos encarregados de educação (EE), mas uma vez que só foram incluídas crianças cuja língua materna fosse o português (europeu). O estudo contou com a participação de apenas onze crianças.

A amostra, inicial, foi constituída por onze crianças entre os 4 e 5 anos de idade, com autorização dos EE para a sua participação. Dos onze participantes, quatro eram do sexo feminino e sete eram do sexo masculino. Para assegurar a confidencialidade e privacidade de todas as crianças no decorrer da investigação, atribuiu-se uma letra a cada uma delas, como se apresenta no Quadro II.2 – Designação das crianças e respetivas idades.

Criança	Idades	Sexo
Criança A	4 anos e 12 meses	Masculino
Criança B	5 anos e 11 meses	Feminino
Criança C	5 anos 3 meses	Feminino
Criança D	5 anos e 4 meses	Feminino
Criança E	5 anos e 5 meses	Masculino
Criança F	5 anos 9 meses	Masculino
Criança G	5 anos e 1 mês	Masculino
Criança H	5 anos e 10 meses	Feminino
Criança I	5 anos e 3 meses	Masculino
Criança J	4 anos e 10 meses	Masculino
Criança L	4 anos e 2 meses	Masculino

Quadro II.2 - Designação das crianças e respetivas idades

Devido ao desinteresse apresentado por duas crianças em participar nas atividades, as mesmas foram excluídas do grupo em estudo. As crianças retiradas do estudo foram as designadas com as letras A e L, que se assinalam a cinzento no Quadro

II.2. Assim, os participantes da investigação, no momento da intervenção da mesma (novembro a dezembro), tinham idades compreendidas entre os 4 anos e 10 meses e os 5 anos e 11 meses, sendo quatro do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

5. O Jogo de segmentação e contagem de palavras – Avaliação de competências: construção do jogo lúdico

Construiu-se um jogo de segmentação de frases para avaliar e caracterizar o nível de consciência da palavra dos participantes. Este era constituído por dezasseis frases, que foram apresentadas às crianças tanto na modalidade oral como na modalidade escrita, e por um saco de pano cheio de tampas de garrafa. Pretendia-se com o jogo observar individualmente cada participante e avaliar qual o nível de consciência da palavra de cada criança antes da aplicação das atividades. Foi realizada uma avaliação inicial com este jogo e passadas três semanas uma avaliação final com o mesmo jogo. Durante as três semanas, foram realizadas situações de aprendizagem com todo o grupo que tinham como objetivo estimular a consciência da palavra. O jogo da avaliação inicial e final era realizado numa sala em que só estavam presentes a investigadora e a criança.

O jogo das avaliações inicial e final era iniciado com uma explicação do mesmo com uma frase que não fazia parte da avaliação. Posteriormente, colocava-se a gravação do telemóvel com a primeira frase, esperava-se que a criança retirasse do saco as tampas e as colocasse em cima da mesa. Por fim, o participante explicava porque tinha colocado x número de tampas, quais as palavras que correspondiam a cada tampa e quantas tampas tinha em cima da mesa, logo, quantas palavras tinha a frase. De seguida, era oferecido à criança um retângulo de folha *eva*, com a frase escrita a computador, em que a criança tinha novamente de realizar a segmentação frásica com recurso às tampas que estavam dentro do saco, como se apresenta na Figura II.6 – Jogo da avaliação inicial.

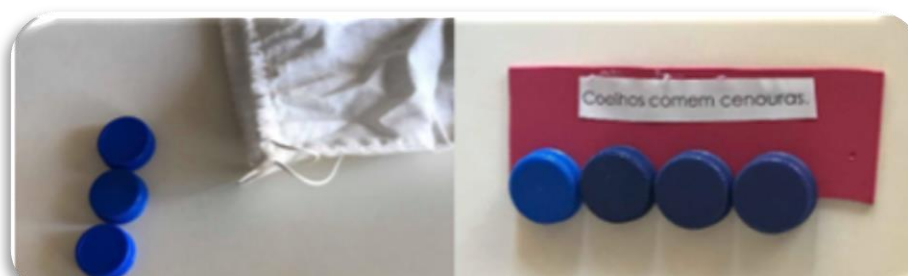


Figura II.6 – Jogo da avaliação Inicial

As frases escolhidas tiveram foram retiradas da tese de doutoramento de Afonso (2015) e encontram-se no Apêndice B para consulta. Estas atendiam a critérios gramaticais, que a literatura revelara terem influência no sucesso e compreensão da consciência da palavra por parte das crianças. Assim, no Quadro II.3 – Tipos de frase escolhidas para as avaliações inicial e finais (Afonso, 2015, p. 184), é possível observar os critérios ou tipos de frases que foram utilizados no estudo para avaliar a consciência da palavra dos participantes.

Tipos de frase	Exemplos
1. Frases sem determinante	Meninos tomam sumo.
2. Frases com determinante átono	As pombas comem milho.
3. Frases com determinante tónico	Estas princesas fazem desenhos.
4. Frases com SN ⁶ com função de OD ⁷ com determinante átono	A fada beijou as princesas.
5. Frases com SN com função de OD com determinante tónico	A tia fechou estas portas.
6. Frases com SP ⁸ em posição inicial	A rainha gosta de jogos.
7. Frases com preposições “para”, “em” e “a”	A mãe falou em prendas. A menina fugiu para casa. A fada chegou a casa.

Quadro II.3 - Tipos de frase escolhidas para as avaliações inicial e finais (Afonso, 2015, p. 184)

Para o registo das observações efetuadas, recorreu-se a uma grelha (Apêndice C), que servia para registar o desempenho das crianças, tanto na avaliação inicial como na avaliação final.

5.1. Recolha de dados

5.1.1. Avaliação Inicial

Como já foi referido anteriormente, a avaliação inicial consistiu num jogo de 16 frases na modalidade oral e na modalidade escrita. Este servia para avaliar e caracterizar o nível de consciência da palavra das crianças e a modalidade escrita para verificar se a pista visual ajudava na tarefa de segmentação de palavras. Este jogo era explicado às crianças de forma a que estas o compreendessem antes de o realizarem, isto é, utilizou-se a frase “Hoje está sol” e segmentaram-se as palavras da frase através das tampas para as

⁶ Sintagma nominal tem na sua constituição um nome (Afonso, 2015)

⁷ Objeto Direto (Afonso, 2015)

⁸ Sintagma preposicional é iniciado pela preposição (Afonso, 2015)

crianças compreenderem o que precisavam de fazer, tanto na vertente oral como na escrita. As crianças tinham a possibilidade de ouvir a gravação de cada frase no telemóvel sempre que a solicitassem.

5.1.2. Situações de aprendizagem lúdicas promotoras da consciência da palavra

As situações de aprendizagem lúdicas iniciaram-se logo depois da avaliação inicial e decorreram num período de 3 semanas. Estas faziam parte do dia da criança, ou na parte da manhã ou na parte da tarde, conforme o interesse do grupo e, eram planificadas junto de outras situações de aprendizagem, como se pode consultar no apêndice E. Estas situações de aprendizagem dedicadas à promoção da consciência da palavra, tinham como objetivo estimular a consciência de palavra de todo o grupo, não tinham um período estipulado para acontecer, isto é, tanto podia ser na parte da manhã como na parte da tarde, respeitando-se sempre as dinâmicas da sala e do grupo, bem como o interesse das crianças pelo jogo que se fazia durante a situação de aprendizagem. Durante as 2 primeiras semanas o jogo que se realizou todos os dias, encontra-se explicado no Quadro II.4 – 1º Jogo das palavras.

Situação de aprendizagem	Jogo das palavras
Duração	Entre 10 a 20 minutos
Áreas/domínios envolvidos	Área de Formação Pessoal e Social Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o sentimento de pertença a um grupo; • Promover o diálogo e a promoção de novas palavras; • Estimular a tarefa de segmentação de palavras;
Descrição	<p>Supondo que a frase que se escolheu tem três palavras “Maria bebe água” Inicia-se:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Repetir a frase; 2. Mostrar uma caneta e perguntar qual é a primeira palavra da frase; 3. Colocar a caneta no chão; 4. Mostrar outra caneta de outra cor e perguntar qual a segunda palavra da frase; 5. Colocar a caneta no chão; 6. Mostrar outra caneta de outra cor e perguntar qual a terceira palavra da frase; 7. Colocar a caneta no chão; 8. Com o dedo indicador apontar para a primeira caneta e dizer a palavra que representa e fazer o mesmo para as restantes; 9. Contar quantas canetas tem resumindo que esse número é igual ao número de palavras da frase escolhida.
Materiais	Canetas de feltro; Frases e papel;

Quadro II.4 – 1º Jogo das palavras

Para a iniciação do jogo a estagiária fazia uma roda com as crianças, na área da conversa, e perguntava que frases é que as crianças gostavam de usar no jogo: se as de alguma história que já tivessem explorado ou outra frase que tivessem pensado.

Após a escolha de uma primeira frase, a estagiária, através do uso de canetas (como estratégia que delimita o início e o fim de cada palavra) ajudava as crianças a segmentar as palavras da frase. O processo de escolha da segunda frase era idêntico ao da primeira e assim sucessivamente.

As frases começaram sempre por ser curtas. Primeiro começou-se com duas palavras de conteúdo, depois com três palavras de conteúdo e só a partir das quatro palavras, é que se introduziam as palavras de função, ou seja, seguiu-se os critérios gramaticais das frases selecionadas para os momentos de avaliação. Importa ressaltar que embora os critérios gramaticais fossem os mesmos, as frases eram diferentes das avaliações inicial e final.

Durante este período, recorreu-se muitas vezes a notas de campo (Apêndice D), que visavam a observação de todo o grupo, mas principalmente das crianças que integraram o estudo.

Durante a última semana deste período de situações de aprendizagem continuou-se a fazer o 1º jogo das palavras, no entanto, introduziu-se um novo jogo que se encontra explicado no Quadro II.5 – 2º Jogo do corpo e das palavras. Este 2º jogo era mais complexo que o 1º jogo e, por isso, introduziu-se por último por se acreditar que as crianças já estariam preparadas para o compreender e realizar.

Situação de aprendizagem	Jogo do corpo e das palavras
Duração	20 a 30 minutos
Áreas/domínios envolvidos	Área de Formação Pessoal e Social Domínio da Educação Física Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o sentimento de pertença a um grupo; • Estimular a consciência e domínio do corpo; • Promover o diálogo e a promoção de novas palavras; • Promover a consciência da palavra; • Promover a manipulação de palavras; • Estimular a capacidade de memorização;
Descrição	<p>Neste caso a frase escolhida foi “O Monstro das cores”, tem quatro palavras, por isso, existem quatro participantes que são palavras e os restantes participantes auxiliam no jogo respondendo às perguntas da investigadora.</p> <p>1º fase do jogo – i) Pedem-se a cada participante-palavra que diga qual é a palavra que representa. ii) A estagiária pede aos participantes sentados para dizerem novamente a frase. iii) A estagiária pergunta às crianças que estão a auxiliar qual é a palavra da criança 1, 2, 3 e 4, para verificar se as crianças estão a compreender o jogo.</p> <p>2º fase do jogo – Troca-se as crianças de lugar, com o objetivo de manipular as palavras dentro da frase. Após esta mudança questiona-se as crianças para verificar se estas compreenderam que a frase tinha outro sentido.</p> <p>3º fase do jogo – Retira-se uma das crianças que representava uma palavra, por exemplo “Monstro” e pede-se aos participantes que verbalizem as palavras que lhes pertencem. Esta é uma tarefa de manipulação de palavras e denomina-se extração/supressão de palavras. Tem como intuito fazer com que as crianças descubram qual é a palavra que está em falta. Posteriormente, continua-se o jogo se as crianças continuarem interessadas, adicionando ou extraíndo palavras.</p>
Materiais	Canetas de feltro; O corpo; Frases;

Quadro II.5 – 2º Jogo do corpo e das palavras

O 2º jogo teve origem na área da conversa e estava relacionado com o uso do corpo. A promoção da consciência da palavra e a estimulação da tarefa de segmentação e manipulação de palavras estavam implícitas no propósito da mesma. Tanto o 1º jogo como o 2º eram planificados em simultâneo com outros jogos e aprendizagens que se pensavam em conjunto para as crianças, cuja planificação se apresenta no Apêndice E para consulta.

O 2º jogo teve uma gestão de grupo idêntica à do 1º jogo, as crianças e a estagiária estavam sentadas em roda na área da conversa. No entanto, utilizou-se o 1º jogo para dar início à situação de aprendizagem e introduzir de forma familiar o 2º jogo. O objetivo de se começar assim, era o de as crianças perceberem quantas palavras tinha a frase que se ia utilizar no 2º jogo. Através do 1º jogo, estas perceberam que a frase tinha quatro palavras.

De seguida, explicou-se às crianças que para se jogar o 2º jogo, era necessário utilizar-se o corpo e a memória e que enquanto uns participantes do jogo eram palavras, os outros participantes tentavam adivinhar o que estava correto ou incorreto.

Neste sentido, foi preciso gerar um sorteio, e por isso, sortearam-se os participantes que iam ser palavras, através das etiquetas dos nomes (instrumento da área da escrita utilizado regularmente por cada criança). Logo a seguir, explicou-se às crianças que os primeiros quatro nomes que saíssem eram os que participavam no jogo e decidiu-se quem seriam os primeiros a jogar. Após o sorteio, definiu-se aleatoriamente que cada criança representava uma determinada palavra e que ficavam de frente em pé, para os participantes que iam adivinhar. As quatro crianças precisavam de estar em pé para se moverem com facilidade, enquanto as crianças que iam adivinhar permaneciam sentadas em roda. Procurou-se esquematizar o 2º jogo de forma a que a sua identificação fosse mais perceptível, por isso, na Figura II.7 – 2º Jogo do corpo e das palavras, apresenta-se o 2º jogo graficamente.

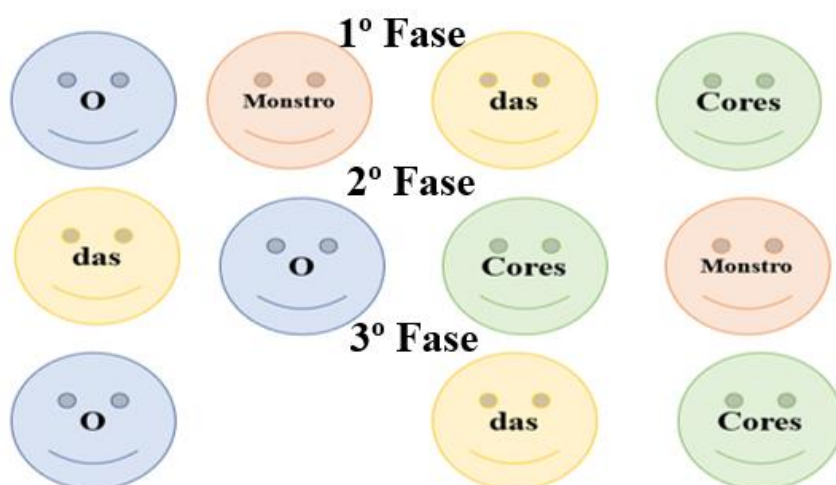


Figura II.7 – 2º Jogo do corpo e das palavras

Informa-se ainda que, na Figura II.7, apresentam-se as fases do jogo e explica-se que cada *smile* representa uma criança do grupo e a palavra a essa criança associada.

5.1.3. Avaliação Final

A avaliação final consistiu novamente na utilização do jogo de segmentação e contagem de palavras, no qual se utilizavam as mesmas frases da avaliação inicial e se

pretendia verificar o nível de consciência da palavra por parte das crianças participantes e perceber se estas haviam evoluído de um momento de avaliação para o outro, tendo em conta as atividades realizadas durante o período entre as avaliações.

Capítulo III – Apresentação dos resultados

Pretende-se, neste capítulo, apresentar os dados obtidos no estudo.

Utilizam-se tabelas, gráficos e descrições relevantes das notas de campo, com o objetivo de responder à questão de investigação, bem como verificar a consecução dos objetivos inicialmente definidos.

1. Apresentação dos resultados

1.1. Segmentações corretas por criança obtidas nas avaliações inicial e final na vertente oral

Apresenta-se, de seguida, o Gráfico III.1 – Oralidade: segmentações corretas por criança nas avaliações inicial e final.

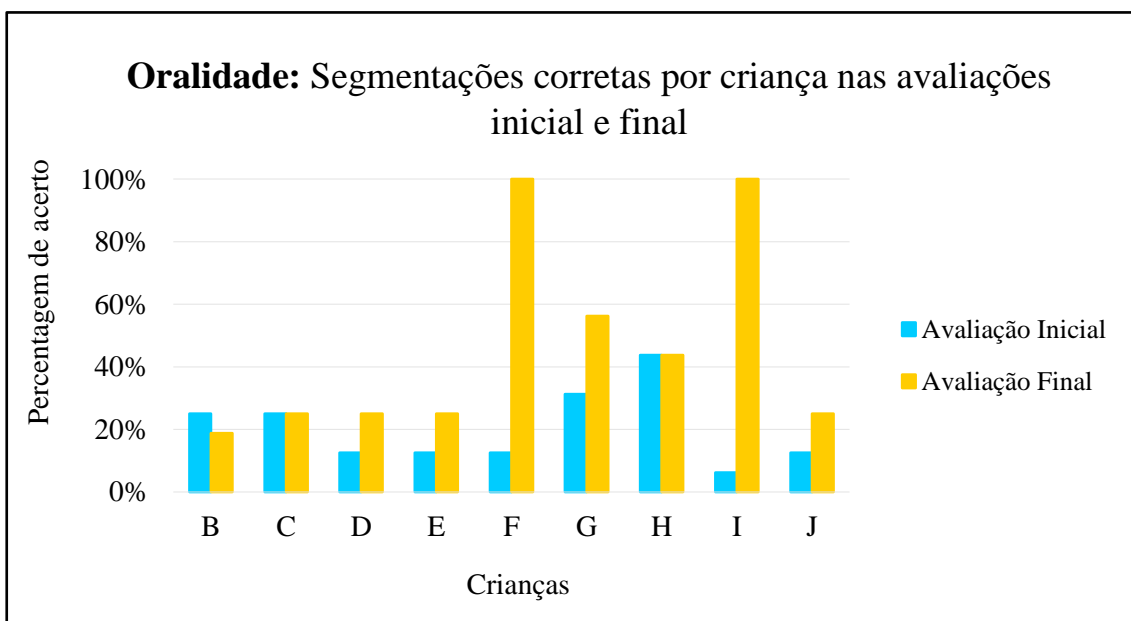


Gráfico III.1 – Oralidade: Segmentações corretas por criança nas avaliações inicial e final

Numa primeira observação ao Gráfico III.1 – Oralidade: segmentações corretas por criança nas avaliações inicial e final, verifica-se que nenhuma criança foi além dos 44% de acerto no momento da avaliação inicial, sendo que a maioria rondou os 13% de acerto. No momento da avaliação final é possível verificar que apenas a criança B apresentou um desempenho inferior ao obtido na avaliação inicial. Todas as outras

crianças ou mantiveram um desempenho similar ou alcançaram percentagens de acerto superiores às alcançadas no momento inicial. Destacam-se os comportamentos observados para as crianças F e I, cujo desempenho foi 100%. No momento da avaliação final é possível verificar que apenas a criança B apresentou um desempenho inferior ao obtido na avaliação inicial.

Durante a avaliação inicial, na sua globalidade, todas as crianças, demonstraram algumas dificuldades, e, por isso, *foi necessário explicar mais do que uma vez como é que o jogo se jogava, tendo em conta que eu (a estagiária), não podia ajudar as crianças a realizar o jogo, pois a minha posição devia ser neutra. As crianças não estavam a perceber que o que se pedia era que identificassem as palavras e não a primeira letra da primeira palavra que ouviam* (Nota de campo de novembro de 2018, Apêndice D). Esta dificuldade inicial na compreensão da tarefa, por parte das crianças, pode estar relacionada com uma eventual explicação pouco clara.

Para que a informação do Gráfico III.1 seja mais esclarecedora e para que se possa observar as diferenças entre a avaliação inicial e a avaliação final em termos de resultados, decidiu-se apresentar os resultados de cada criança individualmente entre as duas avaliações, como se apresenta no Quadro III.6 – Apresentação de resultados de acerto obtidos nas avaliações inicial e final.

Crianças	Avaliação inicial	Avaliação final
Criança B	A percentagem de acerto foi de 25% (em 16 hipóteses a criança acertou 4 estímulos), os erros de hiposegmentação foram os mais frequentes (12 erros), pois a criança B aglutinou sempre os determinantes átonos ao substantivo, bem como as preposições ao substantivo. Verificou-se em minoria erros de hiposegmentação (6 erros), pois esta criança revelou erros (como por exemplo: <i>ca.mi.so.las</i>), ou seja, realizou muitas vezes segmentação silábica na última palavra de cada frase. <i>A criança B foi das crianças que mais demonstrou interesse pelo jogo</i> (Nota de campo de novembro de 2018, Apêndice D). Esta criança revelou ter mais facilidade em segmentar substantivos e verbos.	Revelou uma percentagem de acerto de 19%. É um resultado inferior ao de 25% da avaliação inicial; no entanto, deu mais 3 erros hiposegmentação, voltou a aglutinar o determinante átono ao substantivo, bem como as preposições aos substantivos e menos 5 erros de hiposegmentação em relação à avaliação inicial. Esta criança, <i>durante as situações de aprendizagem anteriores à avaliação final, demonstrava gostar dos jogos, participava, mas não refletia sobre as suas respostas. Isto é, não parava para pensar antes de responder e, por isso, penso que a criança B precisasse de mais estímulo durante um maior período para realmente demonstrar um nível de consciência da palavra mais alto</i> (Nota de campo de dezembro de 2018, Apêndice D).
Criança C	<i>Foi uma criança que mostrou muita insegurança ao jogar, pois tinha receio de dizer o que estava a fazer</i> (Nota de novembro de 2018, Apêndice D). No entanto, foi capaz de segmentar corretamente quatro frases, o que revela uma percentagem de acerto de 25%; tal como a criança B, a criança C também demonstrou uma maior frequência de erros de hiposegmentação, mais precisamente 12 erros, pois teve a tendência de aglutinar o determinante átono ao substantivo. A criança C demonstrou apenas 1 erro de hiposegmentação. Esta criança revelou ter mais facilidade em segmentar substantivos e verbos.	O resultado obtido pela criança C foi de 25% tal como na avaliação inicial. Esta criança revelou dar mais 1 erro de hiposegmentação que na avaliação inicial, pois voltou a aglutinar o determinante átono ao substantivo. Relativamente à hiposegmentação cometeu apenas um erro tal como na avaliação inicial. Durante o período de três semanas, a criança C <i>foi uma criança que, durante as situações de aprendizagem entre as avaliações em grupo, não se pronunciava, muitas vezes nem tentava responder; por vezes, parecia que nem estava na sala. Quando era questionada durante o jogo, nunca queria responder, mas também não queria sair da roda; por isso, permaneceu sempre</i> (Nota de campo de dezembro de 2018, Apêndice D).
Criança D	<i>Estava muito entusiasmada com o jogo, fez muitas perguntas sobre o jogo, sobre o porquê de estar naquela sala, o porquê de estarmos a fazer o jogo, para que servia e se íamos voltar a jogar</i> (Nota de novembro de 2018, Apêndice D). No entanto, mostrou ter muita dificuldade em perceber o que lhe era pedido, embora lhe tenha sido fornecido exemplos, desta forma, revelou uma percentagem de acerto de 13%. Esta criança obteve 12 erros de hiposegmentação, pois aglutinou sempre os determinantes átonos ao substantivo, bem como as preposições ao substantivo. Cometeu 13 erros de hiposegmentação, o que revela a sua percentagem de acerto e a sua dificuldade. Esta criança revelou ter mais facilidade em segmentar substantivos e verbos.	Revelou uma percentagem de acerto de 25%, o que, em relação à avaliação inicial, são mais 12% de respostas corretas. <i>Esta criança, durante as atividades intermédias, participava moderadamente, era um pouco retraída, quando questionada nem sempre respondia. No entanto, preferia fazer parte do jogo, em vez de realizar outras tarefas</i> (Nota de campo de dezembro de 2018, Apêndice D). A criança D na avaliação final cometeu 12 erros, pois continuou a aglutinar os determinantes átonos aos substantivos, embora já não aglutinasse as preposições com os substantivos. Relativamente aos erros de hiposegmentação não cometeu qualquer erro, o que demonstra que a criança na avaliação final foi capaz de compreender com mais facilidade o que lhe foi pedido ao contrário do que havia acontecido na avaliação inicial.

Criança E	<i>Estava muito curiosa sobre o que se estava a fazer na sala das educadoras; por isso, quando lá chegou, quis logo começar a jogar</i> (Nota de novembro de 2018, Apêndice D). Esta criança revelou 14 erros de hiposegmentação, pois aglutinou sempre os determinantes átonos ao substantivo. Cometeu apenas 2 erros de hipersegmentação, assim, a sua percentagem de acerto foi de 13%. Esta criança revelou ter mais facilidade em segmentar substantivos e verbos.	Revelou uma percentagem de acerto de 25%. O que em relação à avaliação inicial demonstra uma melhoria de 12%. Cometeu 12 erros de hiposegmentação, pois aglutinou sempre os determinantes átonos ao substantivo. Não cometeu qualquer erro de hipersegmentação. No entanto, <i>esta criança faltou quase durante duas semanas, o que fez com que perdesse muitas das situações de aprendizagem entre as avaliações com o grupo de crianças. Desta forma, acredita-se que a sua ausência tenha prejudicado a sua evolução e pensa-se que, durante um maior período de estímulo, a criança E poderia ter revelado melhores resultados, pois, nas atividades em que teve oportunidade de jogar, demonstrou bastante interesse e reflexão sobre as respostas</i> (Nota de campo de dezembro de 2018, Apêndice D).
Criança F	A criança F percebeu de imediato os exemplos fornecidos, ainda assim, a sua percentagem de acerto foi de 13%, uma vez que cometeu 11 erros de hiposegmentação, pois aglutinou sempre os determinantes átonos ao substantivo. Cometeu 5 de hipersegmentação. No entanto, <i>a sua atitude foi sempre muito perspicaz, curiosa e interessada</i> (Nota de novembro de 2018, Apêndice D). Esta criança revelou ter mais facilidade em segmentar substantivos e verbos.	Revelou uma percentagem de acerto de 100%. Esta criança evoluiu cerca de 87% nas suas respostas corretas, logo na avaliação final não cometeu qualquer erro tanto de hiposegmentação como de hipersegmentação. <i>Durante as situações de aprendizagem entre as avaliações, a criança F era das que mais participava, demonstrava um interesse profundo. A partir da segunda semana de situações de aprendizagem, demonstrava uma atitude de reflexão muito interessante, isto é, quando era colocada uma frase em jogo, a criança, antes de responder à minha pergunta, parava para pensar e só depois respondia. Estas atitudes eram visíveis e a suas respostas começaram, com a regularidade das situações de aprendizagem, a ser cada vez mais corretas</i> (Nota de campo de dezembro de 2018, Apêndice D). Na avaliação final a criança F, revelou ser capaz de segmentar palavras de várias classes de palavras: substantivos, determinantes, verbos e preposições.
Criança G	Teve uma percentagem de acerto de 31%. Pode-se, assim, afirmar que esta criança tem um nível de consciência da palavra ligeiramente superior às outras crianças (B, C, D, E e F). Ainda assim, cometeu 11 erros de hiposegmentação, pois aglutinou sempre os determinantes átonos ao substantivo, bem como as preposições ao substantivo. Cometeu 3 de hipersegmentação. Salienta-se que, <i>esta criança é muito curiosa e, por isso, rapidamente se interessou pelo jogo. Demonstrou ser muito atenta durante todo o jogo e durante as situações de aprendizagem realizadas com o intuito de promover a consciência de palavra</i> (Nota de novembro de 2018, Apêndice D),	Revelou uma percentagem de acerto de 56%. Esta criança melhorou cerca de 25%, em relação à avaliação final, deste modo, demonstrou uma evolução importante para os objetivos a que esta investigação se propõe. <i>Foi uma criança que, durante os jogos das situações de aprendizagem, demonstrou uma grande vontade em participar, revelava muito interesse pelos jogos, queria ser sempre das primeiras a responder e, por vezes, demonstrava também uma atitude de reflexão sobre as suas respostas. Muitas vezes, respondia assertivamente, outras não, mas no geral era uma criança com vontade de aprender</i> (Nota de campo de dezembro de 2018, Apêndice D). Na avaliação final deu apenas 5 erros de hiposegmentação, o que revela que já está mais desperta para as classes de palavras. Revelou apenas 1 erro de hipersegmentação.

Criança H	Revelou uma percentagem de acerto de 44%, a mais alta de todo o grupo de participantes na avaliação inicial. <i>Foi uma criança que surpreendeu bastante</i> , pois, de acordo com as observações anteriores ao grupo, <i>não indicava que o seu nível de consciência estivesse acima do nível dos colegas</i> (Nota de novembro de 2018, Apêndice D). No entanto, não deixou de ser uma criança que apresentou 8 erros de hiposegmentação, apesar de revelar alguma sensibilidade à segmentação do determinante átono e do substantivo, foi capaz de os segmentar corretamente em pelo menos em 7 frases, no entanto, ainda teve tendência em aglutinar em algumas frases o determinante átono ao substantivo e numa frase aglutinou a preposição com o substantivo. Cometeu, ainda, e 5 de hipersegmentação. Esta criança revelou ter capaz de segmentar naturalmente substantivos e verbos e mais dificuldade em segmentar determinantes e preposições.	Revelou a mesma percentagem de acerto da avaliação inicial, isto é, 44%. <i>Esta criança, durante as situações de aprendizagem entre as avaliações, participava ativamente, demonstrava muito interesse e motivação; no entanto, era das crianças que não mostrava refletir muito antes de responder, ou seja, muitas vezes respondia corretamente outras incorretamente, mas, das vezes em que respondia bem, não pensava antes de responder</i> (Nota de campo de dezembro de 2018, Apêndice D). Na avaliação final surpreendentemente cometeu 10 erros de hiposegmentação mais 2 que na avaliação inicial e cometeu apenas 1 erro de hipersegmentação menos 4 que na avaliação inicial.
Criança I	Revelou uma percentagem de acerto de 6%, a mais baixa de todo o grupo de participantes. <i>Durante a PES, era hábito observar o grupo de crianças e de acordo com as observações individuais das crianças, a percepção que havia da criança I era muito positiva. Esta criança era bastante participativa, gostava muito de jogar todos os jogos que lhe propunha, mas por vezes, “bloqueava” e precisava do seu espaço para recarregar as suas energias</i> (Nota de novembro de 2018, Apêndice D). No dia da avaliação inicial, a criança I teve muita dificuldade em perceber as instruções da investigadora e cometeu 22 erros de hiposegmentação, pois aglutinou todos os determinantes átonos aos substantivos, preposições ao substantivo e alguns verbos ao substantivo. Esta criança revelou ter muita dificuldade em segmentar muitas classes de palavras. Não cometeu qualquer erro de hipersegmentação.	Revelou uma percentagem de acerto de 100%, isto é, mais de 94% de respostas corretas do que na avaliação inicial, o que é surpreendente tendo em conta o facto de esta criança ter segmentado corretamente apenas 1 frase na avaliação inicial. <i>A criança I, durante as situações de aprendizagem entre as avaliações, foi sem dúvida a que mais participou e ficava muito entusiasmada quando percebia que íamos realizar jogos de palavras. Foi das primeiras a demonstrar uma atitude reflexiva, pois observava-se nitidamente que, enquanto todos respondiam, ela ficava abstraída de tudo e todos, a pensar na resposta, e só depois respondia. A certa altura, as suas respostas eram sempre corretas e o seu interesse e motivação eram cada vez maiores, pois estava espelhado no seu comportamento e atitudes</i> (Nota de campo de dezembro de 2018, Apêndice D). Não cometeu qualquer tipo de erros na avaliação final, o que revela uma evolução muito positiva relativamente à segmentação e identificação das classes de palavras.
Criança J	Revelou uma percentagem de acerto de 13% e observaram-se 22 erros de hiposegmentação, pois aglutinou todos os determinantes átonos aos substantivos, preposições ao substantivo e alguns verbos ao substantivo. Esta criança revelou ter muita dificuldade em segmentar muitas classes de palavras. Não cometeu qualquer erro de hipersegmentação. Acredita-se que esta percentagem se deve ao facto de a criança J ter muitas dificuldades ao nível da linguagem oral. <i>A criança demonstrou ter noção de que ainda não fala bem e, por isso, revelava ter vergonha de falar, ficando calada muitas vezes e, por isso, era difícil perceber se ela estava a compreender todas as instruções que lhe eram dadas ou não</i> (Nota de novembro de 2018, Apêndice D).	Revelou uma percentagem de acerto de 25%; em relação à avaliação inicial, melhorou cerca de 12% nas suas respostas corretas. Na avaliação final cometeu 12 erros de hiposegmentação menos 10 do que na avaliação inicial, revelando assim já ser capaz de segmentar substantivos, verbos e preposições com mais facilidade. Relativamente à hipersegmentação continuou sem cometer erros. <i>Foi uma criança que, ao longo das situações de aprendizagem entre as avaliações, demonstrou mais confiança e segurança, não participava sempre, mas eram mais as vezes em que participava. Mostrou muita motivação ao longo dos jogos e era notório que estes aumentavam a sua autoestima. Acredito ainda que, esta criança e as crianças B, C, D, E e J precisavam de mais tempo e mais estímulo para demonstrar outros resultados</i> (Nota de campo de dezembro de 2018, Apêndice D).

Quadro III.6 – Apresentação de resultados de acerto obtidos nas avaliações inicial e final

1.2. Segmentações corretas por criança obtidas nas avaliações inicial e final na vertente escrita

Apresenta-se agora, o Gráfico III.2 – Escrita: Segmentações corretas por criança nas avaliações inicial e final, para se prestar alguns esclarecimentos sobre o mesmo.

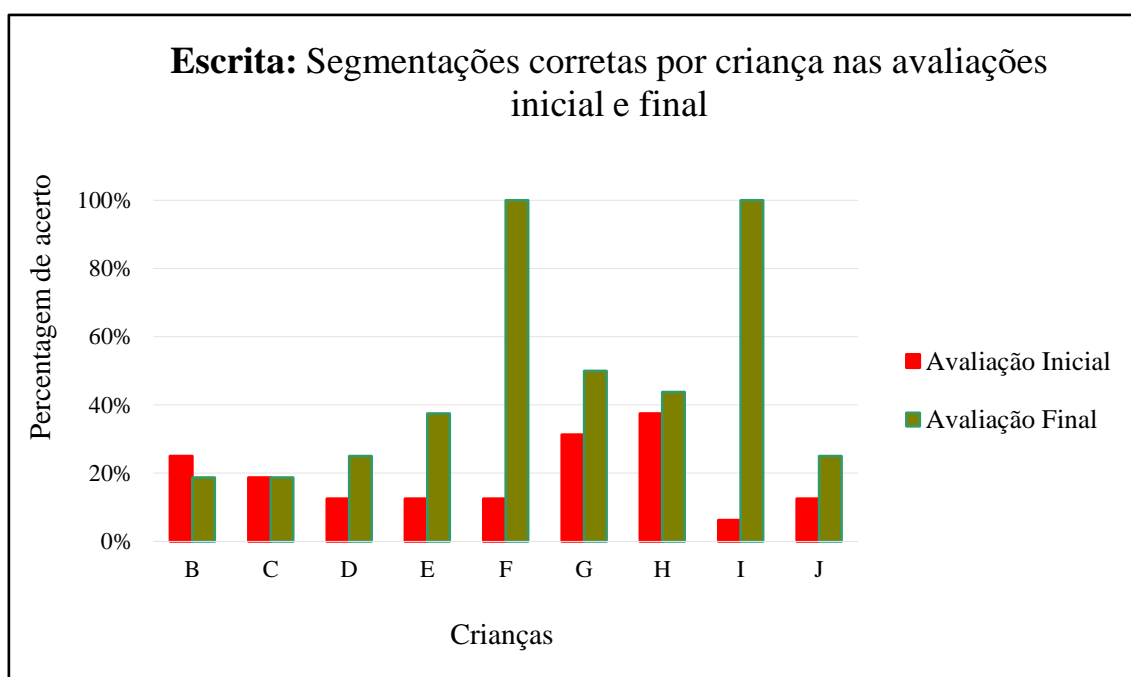


Gráfico III.2 – Escrita: Segmentações corretas por criança nas avaliações inicial e final

Quis-se testar e perceber a influência da escrita no desempenho de tarefas de segmentação e contagem de palavras. Como tal, a partir do Gráfico III.2, percebeu-se que a criança H revelou uma pequena alteração na sua percentagem de acerto, isto é, na vertente escrita teve melhor percentagem de acerto do que na vertente oral. *Durante a avaliação inicial, foi possível observar que todas as crianças não utilizaram a linguagem escrita como uma pista visual, muito pelo contrário. Apesar de lhes se ter dito que podiam olhar para a frase escrita e pensar sobre quantas palavras tinha a frase, as crianças não mostraram efetuar contacto visual com a frase. As crianças B, C, E e J não olharam para a frase escrita, mas pediram para lhes facultar a gravação, para ouvirem novamente a frase e retirarem as tampas do saco* (Nota de campo de novembro de 2018, Apêndice D).

Tal como na avaliação inicial, na avaliação final, a linguagem escrita como pista visual não foi descartada; no entanto, é possível observar que as crianças **B, D, E, G, H e J** obtiveram algumas diferenças nas suas percentagens de acerto. *As crianças, durante a avaliação final, não utilizaram a linguagem escrita como pista visual, pois o seu*

comportamento foi exatamente igual ao da avaliação inicial. Ou executavam logo a tarefa sem olhar para a frase escrita ou então pediam à estagiária para colocar novamente a gravação da frase (Nota de campo de dezembro de 2018, Apêndice D).

Por fim, quer-se deixar claro que, de uma forma global, os resultados das avaliações tanto inicial como final na vertente escrita são praticamente idênticos aos resultados das avaliações na vertente oral.

1.3. Tipos de erros obtidos nas avaliações inicial e final

Na secção 1.2. já foram apresentados alguns dados relativos aos tipos de erros realizados pelas crianças durante as tarefas de segmentação frásica. No entanto, o facto de terem cometido ou não estes erros, estava interligado com o facto de terem tido êxito ou não na segmentação de frases. Além disso, as diferenças observadas no desempenho dos participantes foram bastante ilustrativas. Houve, assim, a necessidade de apresentar esses dados para clarificar e contribuir para a caracterização do desempenho das crianças nas tarefas apresentadas. Contudo, optou-se por colocar em apêndice os gráficos referentes ao desempenho individual dos participantes nos dois momentos de avaliação (Apêndice F), pelo que aqui serão apenas apresentados os dados globais no que ao tipo de erro diz respeito (Gráficos III.3 e III.4).

1.3.1. Oralidade

No Gráfico III.3 – Oralidade: número de erros de todos os participantes nas avaliações inicial e final, explicita-se, com mais precisão, as diferenças ou semelhanças.

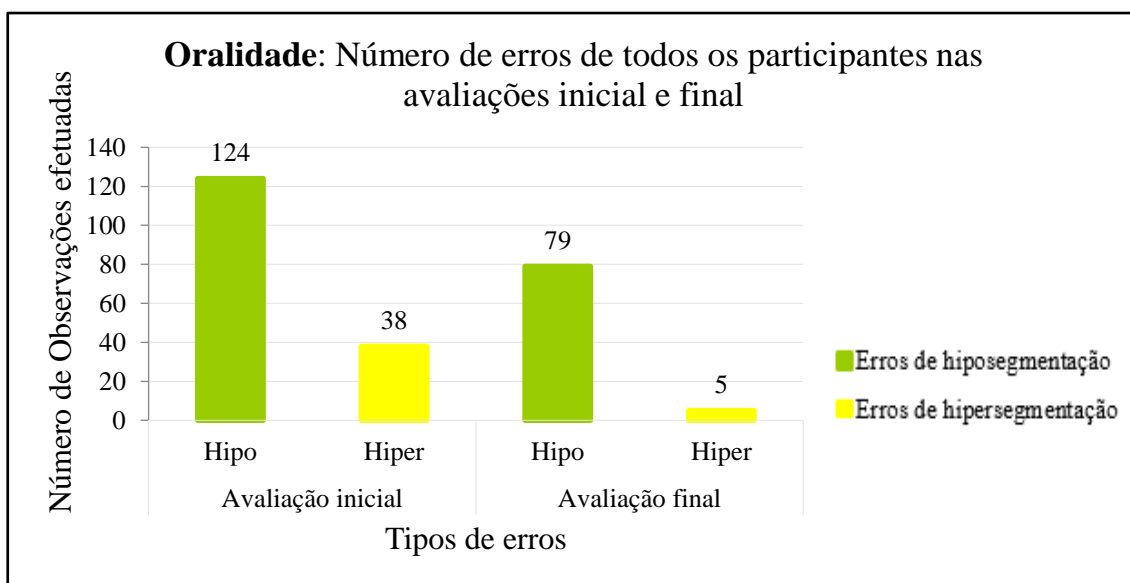


Gráfico III.3 – Oralidade: número de erros de todos os participantes nas avaliações inicial e final

Através do Gráfico III.3, é possível constatar que houve uma evolução generalizada dos participantes, no que respeita aos erros de hiposegmentação, entre a avaliação inicial e a avaliação final pois, de 124 observações de erros de hiposegmentação, passou-se a 79 observações, o que perfaz um total de menos 45 observações do tipo de erro de hiposegmentação. Relativamente aos erros de hipersegmentação, a evolução de todos os participantes é também expressiva. Das 38 observações iniciais se passa para apenas 5 observações na avaliação final (menos 33 observações). Observando o Gráfico III.3, pode-se afirmar que *a predominância de tipos de erro são os erros de hiposegmentação pois as crianças aglutinaram maioritariamente duas palavras. Relativamente aos erros de hipersegmentação, estes aconteceram porque as crianças realizaram segmentação silábica em algumas palavras das dezasseis frases* (Nota de campo de novembro de 2018, Apêndice D).

1.3.2. Escrita

Pretende-se agora apresentar o último gráfico deste capítulo, o Gráfico III.4 - Escrita: número de erros de todos os participantes entre avaliações inicial e final, com a

intenção de revelar com mais clareza os resultados obtidos por todas as crianças em estudo durante as avaliações na componente escrita.

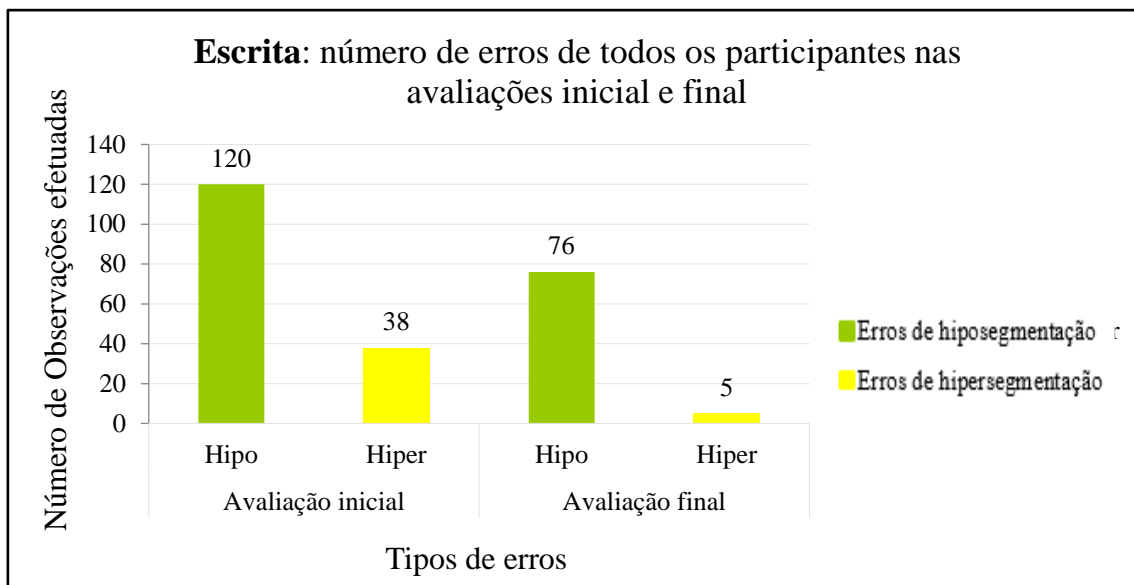


Gráfico III.4 – Escrita: número de erros de todos os participantes nas avaliações inicial e final

A partir do gráfico acima representado, podemos perceber que, no geral, houve menos 4 erros de hiposegmentação na componente escrita, tanto na avaliação inicial como na final, em relação à componente oral. No que respeita aos erros de hipersegmentação na componente escrita, houve menos 1 erro na avaliação inicial em relação à componente oral. Na avaliação final, a quantidade de erros manteve-se a mesma em ambas as componentes oral e escrita. Uma vez mais, pode-se observar que a componente escrita não se altera.

Capítulo IV – Discussão dos Resultados

A partir da análise descritiva dos dados das avaliações obtidas antes e depois das situações de aprendizagem promotoras da consciência da palavra, juntamente com a análise de conteúdo das notas de campo e, partindo da questão de investigação: A estimulação através da segmentação e contagem de palavras contribuirá para o desenvolvimento da consciência da palavra num grupo de crianças entre os 4 e os 5 anos?, pretende-se discutir os resultados obtidos, em relação com outros estudos relevantes na área.

Durante a avaliação inicial verificou-se que algumas crianças demonstraram dificuldades em perceber o que lhes era pedido, talvez devido às indicações dadas pela investigadora. Acredita-se que isso tenha acontecido devido ao facto de existir muito estímulo da consciência silábica e da identificação da primeira letra de cada palavra; ou poderá ser também, pelo facto da explicação dada pela estagiária não estar a ser explícita para algumas crianças.

Observando-se o trabalho de Afonso (2015), constata-se que o grupo de pré-escolar do estudo piloto foi “abandonado” por, de acordo com os resultados obtidos, se verificar que as tarefas de segmentação frásica eram de extrema complexidade para crianças desta faixa etária. Também no trabalho de Cardoso (2011) se verifica que as crianças em idade pré-escolar demonstram dificuldades em realizar tarefas de segmentação frásica, enquanto que as crianças do 1º CEB revelam uma maior capacidade. Refletindo-se sobre a presente investigação, poder-se-ia encontrar semelhanças com ambos os estudos acima referidos, no sentido em que, os resultados da avaliação inicial também revelam que as crianças demonstraram dificuldades na segmentação de palavras. Porém, o presente estudo, ao contrário dos referidos anteriormente, é um estudo longitudinal e não transversal como os acima referidos. Portanto, durante 3 semanas todo o grupo teve contacto com situações de aprendizagem promotoras da consciência da palavra e, ao longo desse período começou a revelar evolução. Após a avaliação final verificou-se que as crianças haviam progredido revelando resultados melhores do que os anteriormente analisados na avaliação inicial. Desta forma, pode-se numa fase inicial da presente investigação encontrar algum paralelismo entre os estudos de Afonso (2015) e

Cardoso (2011), mas outros tipos de comparações devem ser evitadas na medida em que os procedimentos metodológicos adotados são diferentes nos três estudos.

Na presente investigação encontram-se, na avaliação inicial, resultados cuja percentagem de acerto é de 20%. Ao se pensar numa totalidade de 100%, estes 20% parecem representar um valor relativamente baixo. Considerando, apenas a parte inicial e os resultados da avaliação inicial do presente estudo, poder-se-ia dizer que estavam de acordo com Afonso (2015) e Cardoso (2011) afirmando que os jogos de segmentação frásica são de extrema complexidade para crianças em idade pré-escolar.

Porém, ao contrário de Afonso (2015) e Cardoso (2011), a presente investigação não foi apenas de testar e avaliar o nível de consciência da palavra do grupo de participantes, num único momento. Portanto, na segunda avaliação posterior a uma fase de estímulo, as crianças obtiveram uma percentagem de acerto de 47%, o que revelou uma melhoria de 27%, o que permite inferir que a estimulação destas competências torna a criança capaz de as adquirir e, assim, melhorar o seu desempenho.

Na presente investigação, decidiu-se que se iria utilizar a vertente da escrita como pista visual, acreditando-se que poderia eventualmente ajudar as crianças na tarefa de segmentação e contagem de palavras. Porém, verificou-se que *durante a avaliação inicial, todas as crianças não utilizaram a linguagem escrita como uma pista visual, muito pelo contrário. Apesar de lhes se ter dito que podiam olhar para a frase escrita e pensar sobre quantas palavras tinha a frase, as crianças não demonstraram efetuar contacto visual com a frase. As crianças B, C, E e J não olharam para a frase escrita, mas pediram para lhes facultar a gravação, para ouvirem novamente a frase e retirarem as tampas do saco* (Nota de campo de novembro de 2018, Apêndice D). Depreende-se, assim, que as crianças tiveram sempre por base a oralidade em vez da escrita e, que a pista visual escrita não facilitou nem dificultou as crianças na realização das tarefas de segmentação e contagem de palavras, uma vez que os resultados obtidos na vertente oral, em ambas as avaliações, não divergem grandemente dos resultados obtidos na vertente escrita.

Relativamente ao tipo de erros encontrados, os resultados obtidos parecem ir ao encontro de Cardoso (2011) que considera que as crianças isolam com mais facilidade palavras como substantivos, verbos, advérbios, adjetivos e, com mais dificuldade, isolam palavras como artigos, pronomes e conjunções. Também Afonso (2015) revela, no seu

estudo, que as crianças têm maior facilidade em identificar verbos, substantivos, determinantes e, por fim, preposições. Porém, Barrera e Maluf (2003) afirmam que as crianças não têm dificuldade em identificar preposições. No presente estudo verificou-se que as crianças revelaram facilidade em identificar substantivos e verbos e, mais dificuldade em identificar determinantes e preposições. Terão sido essas dificuldades que as levaram a cometer erros de hiposegmentação.

Barrera e Maluf (2003) e Cardoso (2011) consideram que os erros mais frequentes na segmentação frásica por parte das crianças são as hiposegmentações. No presente estudo verificou-se exatamente o mesmo, uma vez que as crianças cometeram mais erros de hiposegmentação do que de hipersegmentação, embora na avaliação final os erros de hiposegmentação tenham diminuído acentuadamente, continuaram a ser mais frequentes que os erros de hipersegmentação.

Na avaliação inicial pode-se observar que todas as crianças, sem exceção, cometeram erros de hiposegmentação, o que é comum, de acordo com Bassetti (2005) e Cardoso (2011), porque as crianças demonstram ter mais dificuldade em segmentar determinantes átonos, pois não os discriminam nem identificam corretamente, do que determinantes tónicos que permitem à criança uma maior facilidade na sua discriminação, identificação e isolamento de outras palavras. No presente estudo, verificou-se o mesmo que os autores acima referidos, isto é, os participantes revelaram grande dificuldade em segmentar determinantes átonos no início da frase (ex.: **As** tias compram brinquedos) e uma maior facilidade em segmentar determinantes tónicos (ex.: **Estas** pessoas contam histórias). Porém, na avaliação final da presente investigação, algumas crianças demonstraram já ter superado algumas dificuldades relativas aos determinantes átonos, revelando uma maior capacidade de identificação e segmentação que se traduziu em resultados mais positivos que os anteriores. Observou-se, ainda, que as crianças cometeram mais erros de hipersegmentação na avaliação inicial do que na avaliação final, o que também parece muito natural, pois as crianças estavam despertas para a segmentação silábica, em função das situações de aprendizagem desenvolvidas até então em contexto de sala. Barrera e Maluf (2003) e Cardoso (2011) revelam que os erros mais frequentes de hipersegmentação são os de segmentação silábica. Esta tendência foi também observada no presente estudo, pois todos os erros de hipersegmentação observados pela estagiária revelavam que as crianças segmentavam as sílabas e não as palavras.

Desta forma, tendo em conta a análise de dados, pode-se afirmar que as crianças participantes no estudo, de uma forma geral, melhoraram cerca de 27% os seus resultados da avaliação inicial para a avaliação final. O tipo de erros cometidos, como os de hiposegmentação e hipersegmentação, também revelaram sofrer alterações de uma avaliação para a outra, após a realização de atividades de estimulação. Acredita-se que estes resultados se devem ao facto de *as situações de aprendizagem entre as avaliações, terem sido bem aceites pelas crianças. O grupo demonstrou sempre muito interesse e motivação pelos jogos lúdicos. Pedia frequentemente para se realizar os jogos das palavras e, ao longo das semanas, foi demonstrando atitudes de reflexão sobre as respostas que davam durante o jogo* (Nota de campo de dezembro de 2018, Apêndice D).

Por fim, quer-se ressaltar que os resultados obtidos neste estudo não podem ser generalizáveis, isto é, referem-se apenas à população estudada, tendo em conta o tipo e dimensão de amostra e a duração do estudo.

Conclusões

Os resultados da presente investigação permitiram responder aos objetivos inicialmente estabelecidos: i. avaliar e caracterizar o nível de consciência de palavra do grupo de crianças em estudo; ii. estimular o desenvolvimento da consciência da palavra, através da implementação de tarefas de segmentação e contagem de palavras de uma frase; iii. verificar se a segmentação e contagem de palavras contribui para o desenvolvimento da consciência da palavra; e, à questão de investigação: A estimulação através da segmentação e contagem de palavras contribuirá para o desenvolvimento da consciência da palavra num grupo de crianças entre os 4 e os 5 anos?. É importante destacar que as opções metodológicas e métodos investigativos utilizados para recolha de dados permitiram o sucesso da apresentação e discussão de resultados.

Através da apresentação, análise e discussão dos resultados, foi possível concluir que as crianças demonstraram uma evolução da avaliação inicial para a final, revelando que os jogos lúdicos entre as avaliações promoveram e estimularam o interesse e gosto pela consciência da palavra, embora o período de realização dessas situações de aprendizagem tenha sido de curta duração, isto é, de apenas 3 semanas.

Apesar de as crianças revelarem erros de hiposegmentação na avaliação final, estes foram menores que na avaliação inicial, e por isso, afirma-se que as atividades intermédias permitiram que as crianças se tornassem capazes de discriminar mais palavras átonas na avaliação final que na avaliação inicial, o que revela que, apesar do pouco tempo de estímulo da consciência da palavra, as crianças já começavam a revelar alguma aquisição desta consciência. Um dos resultados que mais se destaca positivamente na presente investigação é o facto de os erros de hipersegmentação terem reduzido de forma assinalável da avaliação inicial para a avaliação final, o que revela que as crianças conseguiram compreender a diferença entre a segmentação silábica e a segmentação de palavras.

Quando se procedeu à avaliação inicial das crianças, nem tudo foi fácil. Foi necessário manter a concentração e a calma, pois as crianças tiveram dificuldades em entender o que lhes era pedido, talvez porque estavam muito despertas para a consciência silábica e isso dificultava a execução das tarefas, ou porque não compreendiam as instruções dadas para realizar as tarefas, ou ainda porque naquele momento não estavam motivadas no jogo. Em consequência, muitas vezes não se concentravam na explicação e

começavam logo a tentar jogar, sem antes compreenderem como se jogava. Após algumas explicações, como por exemplo: colocar a gravação e demonstrar como se realizava o jogo com as tampas; como colocar o dedo em cima de uma tampa e dizer qual a palavra à qual a tampa correspondia; como contar as tampas revelando que o número de tampas eram igual ao número de palavras que estavam na frase que tinham acabado de ouvir; desta forma, foi possível observar as crianças a jogarem e a revelarem o seu nível de consciência.

As situações de aprendizagem, que se destinavam a jogos de palavras onde se promovia a consciência da palavra, através de frases de histórias conhecidas das crianças, ou até mesmo, de frase ditas por elas, foram muito bem aceites pelas crianças e estas não revelaram quaisquer dúvidas sobre como se jogava. No início deste período, as crianças demonstraram algumas dificuldades, mas com o decorrer das atividades verificou-se que algumas crianças estavam a melhorar, estavam cada vez mais interessadas e motivadas.

Apesar do estudo ter sido apenas realizado com as crianças que tiveram autorização dos EE, cuja língua materna era o português europeu e que mostraram motivação para a realização das propostas, foi possível observar que todo o grupo esteve sempre empenhado, interessado e motivado durante os jogos de palavras que se realizavam, o que me faz acreditar que a promoção desta consciência estava de facto a chegar a todas as crianças e não só aos participantes do estudo.

A satisfação foi sempre a palavra que me encheu o coração, pois sentir que as crianças gostavam dos jogos lúdicos que eu lhes proporcionava e verificar que estavam a aprender com motivação e divertimento, para mim era o que mais importava, pois considero que as crianças merecem aprender de acordo com os seus interesses e necessidades.

Limitações e sugestões para um trabalho futuro

Para minha alegria e satisfação esta investigação foi rodeada não só de facilidades, mas também de fragilidades e aprendizagens. Primeiramente a escolha do tema foi rapidamente uma facilidade, pois era algo que me interessava bastante. Depois a relação que se estabeleceu com as crianças e que permitiu a fácil execução das situações de aprendizagem, foi de facto uma relação muito empática e harmoniosa o que fez com que a implementação do estudo não se tornasse difícil e estivesse de acordo com os interesses e necessidades do grupo. Posteriormente, a maior aprendizagem que pude realizar durante

este estudo, foi sem dúvida as informações científicas presentes na literatura que sustentaram a fundamentação teórica desta investigação, pois ensinaram-me muito acerca do tema e vieram incrementar as minhas aprendizagens anteriores. Existiram também desafios ao longo desta investigação como: a procura de informação mais aprofundada sobre a metodologia e o entendimento da mesma; a realização do tratamento de dados. No entanto, estas dificuldades foram ultrapassadas, pois através da persistência procurei aprender com elas, estudando e questionando outros profissionais. Ao longo desta investigação tudo o que fui aprendendo ajudou-me e proporcionou que o planeamento, a realização de situações de aprendizagem, a elaboração e os registos de observação, levassem à redação do presente relatório.

Este estudo poderia ser continuado e, se o continuasse, gostaria de alterar o seguinte: adotando as mesmas estratégias de intervenção, depois da avaliação inicial com as crianças, mas durante um maior período de tempo (por exemplo, três meses depois), para verificar se os resultados eram similares aos que eu encontrei, porque tenho consciência de que o fator tempo é fundamental em estudos desta natureza; incluía, também, um 3º momento de avaliação passado algum tempo, sem a minha intervenção, com o intuito de verificar a manutenção das competências adquiridas pelas crianças.

Desenvolvimento pessoal e profissional

Estar com este grupo de crianças, foi de facto uma experiência única e especial, pois cresci bastante a nível pessoal e adquiri aprendizagens verdadeiramente importantes para o meu crescimento e sucesso profissional. Além disso, foi possível criar laços de amizade, através das nossas conversas diárias, das nossas partilhas e dos nossos afetos diários, pois os abraços e beijinhos estavam presentes todos os dias.

Ter de realizar o presente relatório de investigação foi também uma experiência e uma aprendizagem muito gratificante, pois fez de mim uma pessoa mais curiosa, interessada, preocupada e culta. É sempre bom aprendermos, mesmo sobre assuntos que já estudámos, pois nunca sabemos tudo sobre eles e há sempre mais a aprender e outras teorias a investigar. Ao mesmo tempo, suscitou o meu interesse científico por outras áreas. Cresceu em mim uma vontade muito grande de investigar outros temas que penso serem pertinentes para a educação de infância, como a consciencialização ambiental, as relações inter e intrapessoais, as questões de género e identidade, entre outros.

Referências bibliográficas

- Afonso, C. (2015). *Complexidade prosódica – tarefas de consciência fonológica em crianças do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Tese de Doutoramento.
- Augusto, A. (2014). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. *Forum Sociológico*, pp. 73-77. Acedido através de: <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/sociologico-1073.pdf>.
- Barrera, S. & Maluf, M. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 16 (3), pp. 491-502. Acedido através de: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a08.pdf>.
- Bassetti, B. (2005) Effects of writing systems on second language awareness: Word awareness in english learners of chinese as foreign language. IN V. Cook, & B. Bassetti (eds). *Second language Writing systems* (pp.335-356). Clevedon, UK: Multilingual Matters. Acedido através de: <http://eprints.bbk.ac.uk/530/1/bassetti.pdf>.
- Bogdan, R. & Biklen S. (1994) *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- 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 através de: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1681/1362>.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). *Domínio da comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar – Fundamentos –*. Lisboa: Ministério da Educação
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, M. J., Rodrigues, C., Costa, T. & Castelo, A. (2012). *Os sons que estão dentro das palavras: descrição e implicações para o ensino do português como língua materna*. Lisboa: Edições Colibri.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem Escrita na Educação de Infância: da intenção à prática*. Viseu: Psicosoma.
- Horta, M. H. (2017). O desenvolvimento da comunicação oral e da consciência linguística à luz das novas OCEPE. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 111, 8-16.

- Lima, R. & Colaço, C. (2010). Falantes conscientes, leitores competentes. Exedra: Revista Científica (9), pp. 245-256. Acedido através de: [file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Dialnet-FalantesConscientesLeitoresCompetentes-3399043%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Dialnet-FalantesConscientesLeitoresCompetentes-3399043%20(1).pdf)
- 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).
- Mateus, M. H., Falé, I. & Freitas, M. J. (2005). *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta
- Richardson, R. (2015). *Pesquisa social: Métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas
- Rios, C. (2013) (2ª Ed.). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: Psicossoma.
- 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.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2016). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha (5ª ed.)*. Lisboa: Pactor.
- Viana, F. L. (2002) *A Linguagem oral à leitura. Construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian.

Apêndices

Apêndice A – Pedido de autorização para a participação no Relatório de investigação (Consentimento Informado)

Exmo. Encarregado de Educação

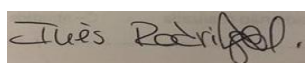
Encontro-me a realizar a Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, na sala do/a seu/sua educando/a. No âmbito do estágio que me encontro a realizar, irei necessitar de realizar situações de aprendizagem em grupo e individuais com o objetivo de recolher e gravar através de áudio, informações para o meu **Relatório de investigação**, que incidirá sobre os conhecimentos que o/a seu/sua educando/a tem ao nível da consciência fonológica, mais precisamente ao nível da consciência da palavra.

Essas informações serão utilizadas de forma a permitir refletir acerca da investigação desenvolvida com o grupo. Sendo o **Relatório de investigação** alvo de provas públicas, os registos serão trabalhados por forma a que não seja identificada a criança, bem como os seus nomes próprios, que serão salvaguardados.

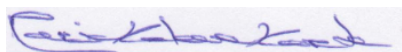
Desta forma, solicito que assinale abaixo se autoriza ou não a participação e gravação de áudio do/a seu/sua educando/a.

Mais informo que estou disponível para esclarecer qualquer dúvida.

Antecipadamente grata,



(Inês Rodrigues)



Maria Helena Horta

(Orientadora da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve)



Susana Rodrigues

(Orientadora da Escola Superior de Saúde da Universidade do Algarve)

Autorização para a participação do/a seu/sua educando/a no Relatório de investigação

Concordo

Não concordo

Nome da criança: _____

Assinatura do/a encarregado/a de educação: _____

Data: ____/____/____

Apêndice B – Frases escolhidas para as avaliações inicial e finais

Frases
1. Meninos tomam sumo.
2. Coelhos comem cenouras.
3. As tias compram brinquedos.
4. As pombas comem milho.
5. Estas pessoas contam histórias.
6. Estas princesas fazem desenhos.
7. A senhora lava roupa.
8. A menina toma xarope.
9. A mãe penteou as filhas.
10. A fada beijou as princesas.
11. A mãe arranjou estas camisolas.
12. A tia fechou estas portas.
13. A rainha gosta de jogos.
14. A menina fugiu para casa.
15. A mãe falou em prendas.
16. A fada chegou a casa.

Apêndice C – Registo de observação

Data da Avaliação: _____

Criança: _____

Avaliadora: _____

Frases	Oral				escrita			
	segmentação	Observações	contagem	observações	segmentação	observações	contagem	observações
1.		Meninos tomam sumo				Meninos tomam sumo		
2.		Coelhos comem cenouras				Coelhos comem cenouras		
3.		As tias compram brinquedos				As tias compram brinquedos		
4.		As pombas comem milho				As pombas comem milho		
5.		Estas pessoas contam histórias				Estas pessoas contam histórias		
6.		Estas princesas fazem desenhos				Estas princesas fazem desenhos		
7.		A senhora lava roupa				A senhora lava roupa		
8.		A menina toma xarope				A menina toma xarope		
9.		A mãe penteou as filhas				A mãe penteou as filhas		
10.		A fada beijou as princesas				A fada beijou as princesas		
11		A mãe arranjou estas camisolas				A mãe arranjou estas camisolas		
12		A tia fechou estas portas				A tia fechou estas portas		
13		A rainha gosta de jogos				A rainha gosta de jogos		
14		A menina fugiu para casa				A menina fugiu para casa		
15		A mãe falou em prendas				A mãe falou em prendas		
16		A fada chegou a casa				A fada chegou a casa		

Apêndice D - Notas de campo/ Registo de observação direta

Registo de observação direta

As minhas notas de campo iniciaram-se em outubro, quando iniciei a minha Prática de Ensino Supervisionada, e tiveram uma duração de três meses. Em outubro, o que observei foi escrito de uma forma descritiva e geral. Em novembro e dezembro, as minhas notas de campo tinham como objetivo analisar as motivações das crianças no que respeitava à consciência da palavra, verificar se os seus comportamentos se alteravam quando realizávamos jogos similares aos das avaliações e compreender se as crianças estavam interessadas e despertas para esta consciência.

Mês de outubro de 2018

Comecei a PES já um pouco mais tarde do que estava previsto e, por isso, estava ansiosa para observar; assim, tinha como objetivo observar o grupo, a equipa educativa, a sala, os materiais e a ou as metodologias para que, posteriormente, conseguisse ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças e da educadora. Durante algumas semanas, tentei perceber qual era a dinâmica das crianças, como é que elas gostavam mais de aprender e apercebi-me de que os jogos eram predominantes no seu processo educativo. Percebi também que costumavam sentar-se muitas vezes em roda, para aprender a fazer jogos em grupo e que isso era uma coisa de que gostavam particularmente, porque as fazia sentir que pertenciam ao grupo e isso deixava-as felizes e confortáveis.

Durante a tarde era habitual as crianças escolherem jogos ou outras brincadeiras para fazer e, nesses momentos, eu aproveitava para jogar ou brincar com elas. Nessas alturas, tentava regularmente perceber de forma informal quais eram as suas motivações para a consciência da palavra e foi quando percebi que as crianças não revelavam saber identificar uma palavra numa frase, mas conseguiam identificar as letras pelas quais as frases começavam.

No final deste mês, e como eu ia quatro dias por semana, eu já fazia parte do grupo e, por isso, questionava a educadora muitas vezes sobre os instrumentos que ela utilizava

para estimular a consciência fonológica. A educadora mostrou-me alguns jogos construídos por ela, muito interessantes; no entanto, promoviam a consciência silábica na sua maioria e a consciência intrassilábica. Durante algumas conversas, a educadora também me revelou que a consciência fonológica estava sempre presente, o que era um facto, mas que costumava fazer mais jogos com os bocadinhos das palavras e que também procurava, muitas vezes, encontrar as primeiras letras de algumas palavras.

Estas práticas revelaram-me que as crianças já estavam muito à vontade com a consciência silábica, pois é também algo muito intuitivo para elas. Revelou-me também que gostavam muito de fazer jogos para encontrar letras e que ficavam muito motivadas quando se sentavam em roda com a educadora, à procura das letras das palavras.

Foi em consideração ao interesse por jogos que as crianças tinham, que pensei que a partir de um jogo seria a melhor forma de poder estimular uma necessidade das mesmas, a consciência da palavra.

Mês de novembro de 2018

Em novembro começámos com as avaliações iniciais; as crianças, na parte da tarde, tinham momentos de brincadeiras livres e, por isso, individualmente se quisessem, vinham comigo para a sala dos professores para fazermos um jogo sobre as palavras. De uma forma geral, todas as que tinham autorização para participar na investigação mostraram interesse e motivação ao conhecerem o jogo e ao participarem nele. No entanto, houve duas das crianças que estavam muito distraídas, que não mostraram qualquer interesse e motivação no jogo e, por isso, eu questionei-as sobre se queriam parar e voltar para a sala e como elas me disseram que sim, eu respeitei-as e não prossegui com o jogo.

Durante a primeira avaliação, também de uma forma global, as crianças revelaram algumas dificuldades em compreender a minha explicação e o que lhes era pedido, e, por isso, foi necessário explicar mais do que uma vez como é que o jogo se jogava, tendo em conta que eu (a estagiária), não podia ajudar as crianças a realizar o jogo, pois a minha

posição era neutra. As crianças não estavam a perceber que o que se pedia era para identificarem as palavras e não a primeira letra da primeira palavra que ouviam.

Durante as avaliações, também reparei que muitas das crianças, nas últimas palavras das frases que ouviam, faziam segmentação silábica e acabavam por colocar muitas tampas que não correspondia já às palavras, mas sim às sílabas. Assim, através da minha observação e questionamento, pude perceber que eram realizados muitos jogos com bastante frequência, mas a consciência da palavra era ainda um jogo a descobrir. Apercebi-me de que a linguagem oral era muito e bem estimulada; no entanto, havia tipos de consciência fonológica mais valorizados e destacados do que outros, o que me levou a crer que a dificuldade das crianças em compreender o que lhes era pedido na avaliação inicial advinha das suas motivações anteriormente promovidas. Assim, acredito que será necessário realizar jogos que motivem as crianças a interessar-se pela consciência da palavra, com o intuito de colmatar os erros anteriormente demonstrados. Ou seja, tendo em consideração que as crianças revelaram estar muito despertas para a consciência silábica, o que interferiu na compreensão, no que respeita, a segmentação frásica, é necessário desconstruir essas aprendizagens para que possam adquirir outras e, no futuro, saberem usá-las individualmente ou em simultâneo.

De uma forma mais individual a criança B foi das crianças que mais demonstrou interesse pelo jogo; a criança C foi uma criança que mostrou muita insegurança ao jogar, pois tinha receio de dizer o que estava a fazer; a criança D estava muito entusiasmada com o jogo, fez muitas perguntas sobre o jogo, sobre o porquê de estar naquela sala, o porquê de estarmos a fazer o jogo, para que servia e se íamos voltar a jogar; a criança E estava muito curiosa sobre o que se estava a fazer na sala dos professores; por isso, quando lá chegou, quis logo começar a jogar; a criança F mostrou ser muito perspicaz, curiosa e interessada; a criança G é também uma criança muito curiosa e, por isso, rapidamente se interessou pelo jogo. Demonstrou ser muito atenta durante todo o jogo; a criança H foi uma criança que surpreendeu bastante, pois, de acordo com as observações anteriores ao grupo, não indicava que o seu nível de consciência estivesse acima do nível dos colegas; a criança I, era muito positiva. Esta criança era bastante participativa, gostava muito de jogar todos os jogos que lhe proponham, mas por vezes “bloqueava” e precisava do seu espaço para recarregar as suas energias; a criança J demonstrou muitas dificuldades ao nível da linguagem oral. Normalmente é uma criança que fala muito pouco e demonstra ter

vezes e por isso, é difícil perceber se ela está a compreender todas as instruções que lhe são dadas durante as atividades e também durante a avaliação inicial.

Ainda, durante a avaliação inicial, pôde-se observar que todas as crianças não utilizaram a linguagem escrita como uma pista visual, muito pelo contrário. Apesar de lhes se ter dito que podiam olhar para a frase escrita e pensar sobre quantas palavras tinha a frase, as crianças não mostraram efetuar contacto com a frase. Algumas como a D, F, G, H e I, foram de imediato buscar as tampas sem pedir à investigadora que voltasse a colocar a gravação com a frase. Já as crianças B, C, E e J, não olharam para a frase escrita, mas facultou-se a gravação, para ouvirem novamente a frase e retirarem as tampas do saco.

Uma das importantes observações que fiz durante a avaliação inicial, foi a predominância de tipos de erro que são os erros de hiposegmentação pois as crianças aglutinaram maioritariamente duas palavras. Relativamente aos erros de hipersegmentação, estes aconteceram porque as crianças realizaram segmentação silábica em algumas palavras das dezasseis frases

Desta forma, percebi logo, que durante as três semanas que tínhamos até à avaliação final, iria ter de realizar alguns jogos com as crianças e explicar-lhes as diferenças entre as consciências, porque eu acreditava que era possível as crianças perceberem as suas diferenças e, assim, conseguirem realizar as segmentações frásicas.

Semana do dia 23 de novembro de 2018 (13h às 14h)

As crianças tiveram o seu primeiro contacto em grupo e em roda com o jogo das palavras. Este é muito idêntico ao jogo da avaliação inicial; no entanto, as frases são diferentes, não podiam de todo ser as mesmas, pois não se pretendia que as crianças as decorassem, mas sim que aprendessem e adquirissem a consciência da palavra. A estratégia por mim a adotada foi com canetas de feltro de cores diferentes.

Portanto, eu dizia uma frase que lhes fosse familiar, ou de um livro que tivéssemos lido na parte da manhã ou de uma canção e, depois, perguntava-lhes, agarrando na caneta, qual era a primeira palavra da frase e esperava as suas respostas. Se tivessem dito erradamente, continuava com a caneta no ar, para que percebessem que ainda não estava correto; se ainda assim continuassem a errar, então ajudava-as, dizendo corretamente.

Neste dia, expliquei-lhes logo que a letra (a) também era uma palavra e usei o termo letra, porque a maioria das crianças, quando ouvia as frases, começava logo à procura da primeira letra, porque era a isso que estavam habituadas. Por isso, neste dia, quando ouviram (a Maria é bonita), a primeira coisa que fizeram foi dizer o som [ɐ] para identificarem a letra e não a palavra. Por isso, fiz questão de lhes dizer: sim, é a letra (a), mas também é uma palavra antes da palavra (Maria) e coloquei a caneta e voltei a dizer a palavra que a caneta representava.

Foi também possível observar que as crianças, no seu global, tinham a tendência para fazer segmentação silábica na última palavra da frase e, por isso, também decidi que era melhor intervir, com o objetivo de elas perceberem o porquê de não estar correto. Foi então que lhes disse: “quando dizemos (a Maria é bonita), não dizemos (bo.ni.ta), dizemos apenas (bonita). Não é?” O grupo respondeu-me que sim; por isso, disse-lhes que, quando andamos a descobrir as palavras das frases, dizemos as palavras todas de uma vez e não dizemos os bocadinhos das palavras devagarinho. Que isso só fazemos quando procuramos as sílabas, que são os bocadinhos das palavras.

No fim, pude perceber que as crianças gostaram muito do jogo, mas ainda foram notórias as suas dificuldades, o que é muito aceitável. Em suma, as crianças aglutinaram sempre o determinante átono ao substantivo, como escrevi acima, e realizaram várias vezes a segmentação silábica na última palavra da frase.

Semana do dia 26 de novembro (13h-14)

As crianças pedem muitas vezes para fazermos o jogo das palavras, mas a criança C, está constantemente a pedir para ir fazer jogo só comigo.

Voltámos a sentar-nos em roda para jogar. Desta vez, as crianças quiseram ser elas a dizer frases e eu deixei, pois são elas também os agentes do seu processo de aprendizagem. A explicação sobre a aglutinação do determinante átono ao substantivo voltou a surgir e a explicação sobre a segmentação silábica também, pois são erros presentes na segmentação frásica e, como tal, eu acreditei que, ao explicar-lhes sempre que necessário, irá fazer com que compreendam e, conseqüentemente, comecem a aprender e a adquirir a consciência da palavra

Já foi possível observar que as crianças F, G, H e I já não respondem tão rápido e ficam normalmente a pensar um pouco antes de responder. A criança B é muito participativa, mas ainda demonstra as dificuldades iniciais. A criança F está a evoluir rapidamente e demonstra uma motivação e um interesse muito grande; gosta mesmo muito de fazer o jogo.

Semana do dia 27 de novembro de 2018 (11h- 11h30)

Voltámos a fazer o jogo das palavras, mas desta vez com bolas de plasticina. Nota-se que as crianças D, F, G, H e I estão a melhorar. Já compreendem que os determinantes átonos (por exemplo: As) pois são palavras independentes dos substantivos, e por isso, já os separam da palavra que se lhe segue, com alguma frequência. No entanto, pareceu-me que devido ao facto das bolas de plasticina serem todas da mesma cor, algumas crianças ficaram confusas e tiveram mais dificuldades que no dia anterior.

As crianças têm demonstrado com regularidade dentro e fora da sala de atividades o interesse e gosto pelo jogo de palavras e pedem com muita frequência para o jogarmos.

Semana do dia 28 de novembro de 2018 (11h- 11h30)

Voltámos à estratégia das canetas porque perguntei às crianças o que elas preferiam mais. Se preferiam com as canetas ou se preferiam com a plasticina. Uma vez que, a maioria respondeu com as canetas, decidimos mudar.

Noto, cada vez mais, um maior entusiasmo no grupo quando realizamos o jogo das palavras. Quando terminamos as crianças ficam com pena. Desta vez a participação foi maior no sentido em que as algumas crianças quando me viam a pensar numa frase diziam elas uma. Sempre que isso aconteceu eu utilizei as frases ditas pelas crianças, o que as motivou mais ainda.

Observei que a maioria das crianças já não faz segmentação silábica e que já começaram a compreender mais o que são as palavras e o que são as sílabas. Há naturalmente ainda dificuldades, mas sinto uma evolução no grupo.

Semana do dia 3 de dezembro de 2018 (14h- 15h00)

Hoje fizemos o jogo das palavras de uma forma diferente. Utilizamos o nosso corpo, ou seja, eu dizia uma frase e perguntava qual era a primeira palavra da frase, esperei que as crianças me respondessem e chamei a **criança B**. Disse ao grupo que a **criança B** era a palavra (A), depois perguntei qual era a segunda palavra e quando me responderam chamei outra criança (esta não faz parte do grupo de participantes em estudo, por isso aqui aparecerá uma letra associada a esta criança e a outras, que não se encontram na tabela dos participantes), a **criança L** e disse-lhe que era a palavra (mãe), de seguida fiz o mesmo com a **criança E** para a palavra “comprou” e com a **criança M** para a palavra “leite”.

Posteriormente perguntei-lhes se nós retirássemos a **criança M** da frase, como ficava a nossa frase. O grupo levou algum tempo a perceber, mas arriscaram com respostas. Eu intervi para os ajudar. De seguida voltámos a colocar a **criança M**, mas retirámos a **criança B** e voltei a perguntar-lhes como ficava a frase. Desta vez foram mais rápidos nas suas respostas e mostraram estar a começar a entender o jogo. Voltámos a colocar a **criança B** na frase, mas retirámos a **criança E**. As crianças voltaram a revelar alguma dificuldade, por isso eu intervi dizendo as palavras que tínhamos em jogo. Depois perguntei se fazia sentido ao qual as crianças me responderam que não. A **criança E** voltou ao jogo e eu voltei a dizer pausadamente as palavras da frase. Perguntei-lhes então, se assim, a frase já fazia mais sentido e as crianças responderam em coro que sim.

Fizemos este jogo com mais três frases, porque quase todas as crianças queriam ser palavras, por isso para que continuassem motivadas realizamos o jogo até todas as que queriam participar, participarem e terminamos para não cansarmos as crianças e não fazer com que as que não estavam tão dispostas ficassem desmotivadas.

Semana do dia 4 de dezembro de 2018 (14h- 14h30)

As crianças voltaram a pedir para fazermos o jogo das palavras, mas com o corpo. Por isso voltámos a fazer. As crianças estavam muito participativas e divertidas.

No entanto, ainda mostram alguma dificuldade quando retiramos palavras do meio da frase o que é normal. Estou muito contente com o grupo, porque observo uma evolução, um entusiasmo muito grande nas crianças e acredito que estou a estimular a sua consciência da palavra.

A criança H é das crianças mais expressivas e a que mais pede pelo jogo, no entanto, a criança I apesar de não se expressar muito, é realmente a que mais motivada está e revela uma atitude de reflexão antes de responder e responde quase sempre corretamente.

Semana do dia 5 de dezembro de 2018 (14h- 15h30)

Hoje voltámos ao jogo das palavras com as canetas. Foi a vez que mais frases fizemos. As crianças estavam excessivamente participativas, por isso deixei que algumas dissessem as suas frases. Correu muito bem, no entanto, há ainda crianças que revelam alguma dificuldade, mas já nenhuma faz a segmentação silábica quando peço para vermos quantas palavras tem a frase. As crianças já perceberam que quando queremos ver os bocadinhos das palavras é as sílabas e que quando vamos ver quantas palavras tem a frase é palavras e já não misturam as duas segmentações. O que me deixa muito feliz, pois demonstra que o estímulo que lhes é dado está a surtir numa aprendizagem profunda.

Como desta vez também tivemos mais tempo, a meio do jogo perguntei a algumas crianças que precisavam de falar um pouco porque é que gostavam deste jogo. E as respostas foram encantadoras:

Eu: Vocês gostam de jogar ao jogo das palavras?

Todos: Sim!

Eu: Porquê?

Criança B: Porque é divertido!

Criança G: Porque é giro!

Criança F: Porque é para aprender!

Criança M: Porque podemos aprender as palavras!

Criança L: Porque aparece na história.

Mês de Dezembro de 2018

Durante a avaliação final foi possível observar as crianças individualmente, refletir e comparar alguns dos seus comportamentos enquanto realização as tarefas de segmentação e palavras: a criança B durante as atividades anteriores à avaliação final, demonstrava gostar dos jogos, participava, mas não refletia sobre as suas respostas. Isto é, não parava para pensar antes de responder e, por isso, acredita-se que a criança B precisasse de mais estímulo durante um período maior para realmente demonstrar um nível de consciência da palavra mais alto; a criança C foi uma criança que, durante as atividades intermédias em grupo, não se pronunciava, muitas vezes nem tentava responder; por vezes, parecia que nem estava na sala. Quando era questionada durante o jogo, nunca queria responder, mas também não queria sair da roda; por isso, permaneceu sempre; a criança D durante as atividades intermédias, participava moderadamente, era um pouco retraída, quando questionada nem sempre respondia. No entanto, preferia fazer parte do jogo, em vez de realizar outras tarefas; a criança E faltou quase durante duas semanas, o que fez com que perdesse muitas das atividades intermédias com o grupo de crianças. Desta forma, acredita-se que a sua ausência tenha prejudicado a sua evolução e pensa-se que, durante um maior período de estímulo, a criança E poderia ter revelado melhores resultados, pois, nas atividades em que teve oportunidade de jogar, demonstrou bastante interesse e reflexão sobre as respostas; durante as atividades intermédias, a criança F era das que mais participava, demonstrava um interesse profundo. A partir da segunda semana de atividades, demonstrava uma atitude de reflexão muito interessante, isto é, quando era colocada uma frase em jogo, a criança, antes de responder à pergunta da investigadora, parava para pensar e só depois respondia. Estas atitudes eram visíveis e a suas respostas começaram, com a regularidade das atividades, a ser cada vez mais corretas; a criança G Foi uma criança que, durante os jogos das atividades intermédias,

também demonstrou vontade em participar muito grande, revelava muito interesse pelos jogos, queria ser sempre das primeiras a responder e, por vezes, demonstrava também uma atitude de reflexão sobre as suas respostas. Muitas vezes, respondia assertivamente, outras não, mas no geral era uma criança com vontade de aprender; a criança H durante as atividades intermédias, participava ativamente, demonstrava muito interesse e motivação; no entanto, era das crianças que não mostrava refletir muito antes de responder, ou seja, muitas vezes respondia corretamente outras incorretamente, mas, das vezes em que respondia bem, não pensava antes de responder; a criança I, durante as atividades intermédias, foi sem dúvida a que mais participou e ficava muito entusiasmada quando percebia que íamos realizar jogos de palavras. Foi das primeiras a demonstrar uma atitude reflexiva, pois observava-se nitidamente que, enquanto todos respondiam, ela ficava abstraída de tudo e todos, a pensar na resposta, e só depois respondia. A certa altura, as suas respostas eram sempre corretas e o seu interesse e motivação eram cada vez maiores, pois estava espelhado no seu comportamento e atitudes; a criança J foi uma criança que, ao longo das atividades intermédias, demonstrou mais confiança e segurança, não participava sempre, mas eram mais as vezes em que participava. Mostrou muita motivação ao longo das atividades e era notório que estas aumentavam a sua autoestima. Acredita-se ainda que esta criança e as crianças B, C, D, E e J precisavam de mais tempo e mais estímulo para demonstrar outros resultados.

Relativamente à linguagem escrita verifiquei que as crianças, durante a avaliação final, não utilizaram a linguagem escrita como pista visual, pois o seu comportamento foi exatamente igual ao da avaliação inicial. Ou executavam logo a tarefa sem olhar para a frase escrita ou então pediam à investigadora para colocar novamente a gravação da frase

Comparando as avaliações inicial e final relativamente à oralidade observei que as crianças F e I durante as atividades intermédias eram crianças muito participativas, com uma atitude muito reflexiva relativamente às respostas que davam no jogo e já eram crianças que regularmente segmentavam as frases do jogo das atividades intermédias corretamente e por isso é que não me admirou quando estas crianças conseguiram realizar as tarefas de segmentação de palavras sem cometer nenhum erro.

Uma observação bastante pertinente durante as avaliações, é a de ter sido possível constatar que as crianças não utilizavam a frase escrita para tentar segmentar a frase, mas

tentavam antes utilizar a sua memória auditiva e lembrarem-se da frase a gravada, ou então pediam para ouvir a gravação novamente.

Apêndice E – Planificação da semana 19/11/18 a 23/11/18

Planificação/Guião – Jardim de Infância de Almancil

Educadora: Teresa Varela dias

Educadora estagiária: Inês Rodrigues

Data: 19/11/18 a 23/11/18

Grupo: A

sala: 1

Rotinas Diárias

8h00 às 9h00 – Receção das crianças

10h30 às 11h00 – Lanche e recreio

13h00 às 14h00 – Situações de aprendizagem

9h00 às 9h30 – cantar os bons dias e marcar as presenças

11h00 às 11h45 – Brincadeiras livres

14h00 às 15h00 – Brincadeiras livres

9h30 às 10h15 – situações de aprendizagem

12h00 às 13h00 – Almoço e Recreio

Dias	Objetivos	(SA) Situação de aprendizagem ^{1*}	Materiais	Avaliação ^{2*}
segunda-feira	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros; Estimular a lateralidade; Exploração espacial: dentro e fora; Identificar quantidades através de diferentes formas de representação; Promover a consciência da palavra através do corpo; Estimular a memória; Promover o contato com os direitos e deveres enquanto cidadão; 	<ul style="list-style-type: none"> Aquecimento; Relembrar coreografias; Nova coreografia; Relaxamento; Construção de uma tabela e de um gráfico sobre o número de irmãos/ãs de cada criança; 	Arcos; Coluna; Músicas; Papel; Canetas;	
		<ul style="list-style-type: none"> Jogo do corpo e das palavras; Conversa sobre os direitos da criança; 	Canetas	
terça-feira		<ul style="list-style-type: none"> Ida à biblioteca municipal de Loulé; 		

quarta-feira	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o gosto pelas histórias; • Aprender novas palavras; • Promover a memorização de novas histórias; • Identificar as diferentes emoções; <p>Estimular a capacidade de expressão de sentimentos e emoções;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • História “O monstro das Cores” de Anna Llenas; • Conversa sobre as emoções; • Jogo sobre as emoções 	Livro; Cubo;	
quinta-feira				
sexta-feira	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar momentos de jogo dramático; • Estimular o jogo simbólico; • Estimular o reconhecimento das emoções e sentimentos em si e no outro; • Promover o contato com a ciência; • Promover a linguagem escrita; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconto da História “Monstro das Cores” de Anna Llena através do uso do Fantocheiro; • jogos de emoções com acesso à mimica e à expressão verbal 	Fantocheiro; Fantoches; Caixa; Imagens; Cubo;	
		<ul style="list-style-type: none"> • Experiência “Explosão das Cores”; • Registo escrito e gráfico da experiência; 	Garrafas; Bicarbonato de sódio; Vinagre; Corantes; Folha; Canetas;	

*1 O Plano Semanal de Atividades é um documento flexível podendo sofrer alterações sempre que necessário.

*2 **R – SA realizada** **NR – SA não realizada** **C – SA em continuidade**

Apêndice F – Gráficos que apresentam o número de observações de tipo de erro por criança

Resultados obtidos dos tipos de erro na avaliação inicial

Através destes gráficos é permitido compreender o número de erros efetuados por cada participante, na avaliação inicial. Na sua análise percebe-se de imediato que as crianças cometeram mais erros de hiposegmentação que de hipersegmentação.

Oralidade

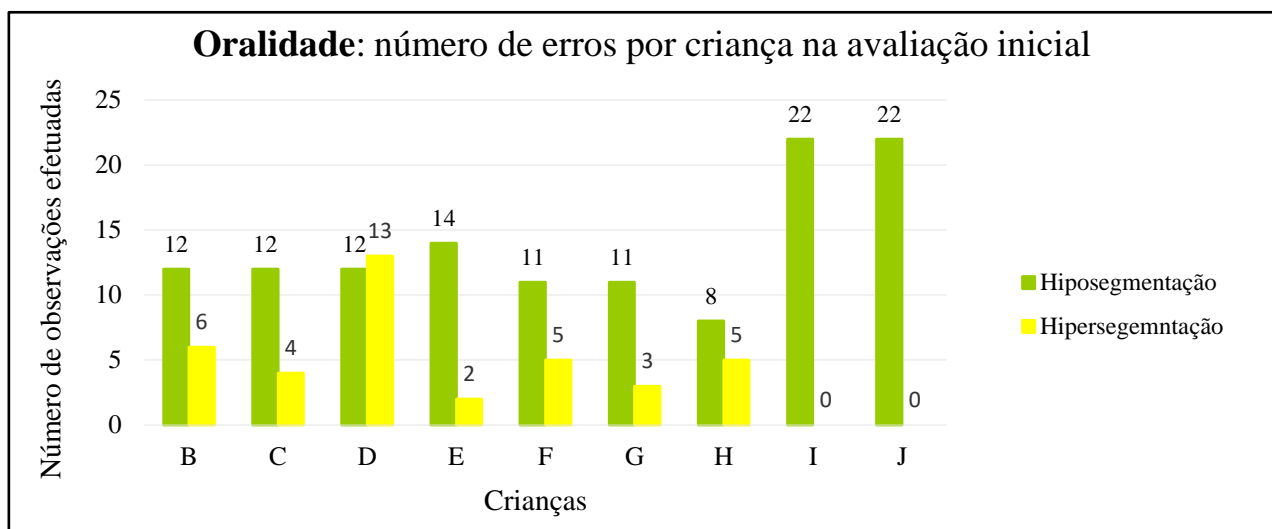


Gráfico 5 - Oralidade: número de erros por criança na avaliação inicial

Escrita

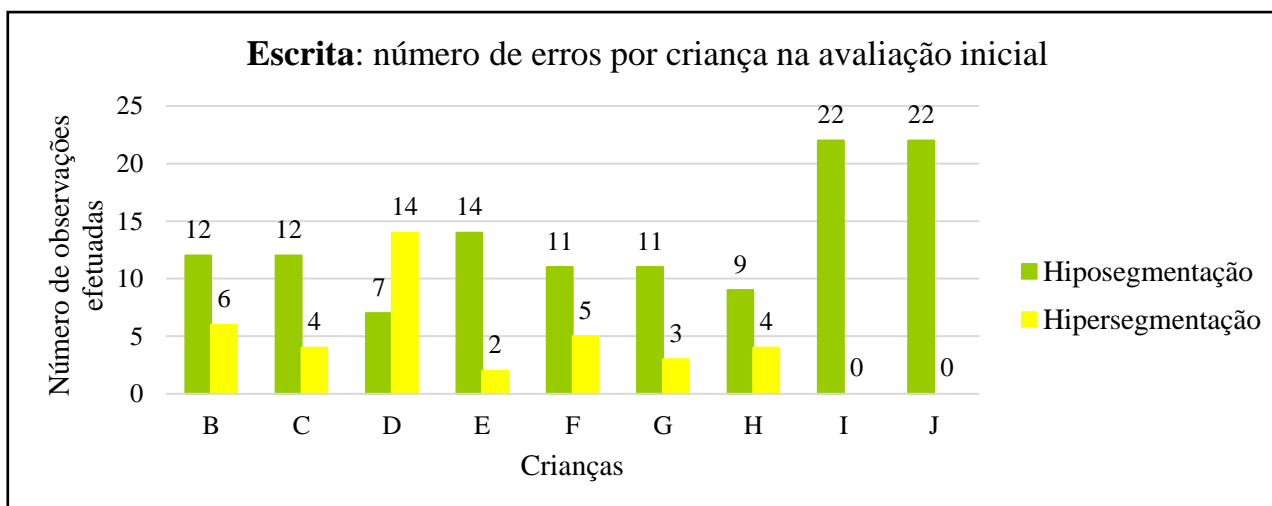


Gráfico 6 - Escrita: número de erros por criança na avaliação inicial

Resultados obtidos dos tipos de erro na avaliação final

Através destes gráficos é permitido compreender o número de erros efetuados por cada participante, na avaliação final. Na sua análise percebe-se de imediato que os erros de hipersegmentação diminuíram e que apesar dos de hiposegmentação se manterem revelam-se num número inferior ao da avaliação inicial.

Oralidade

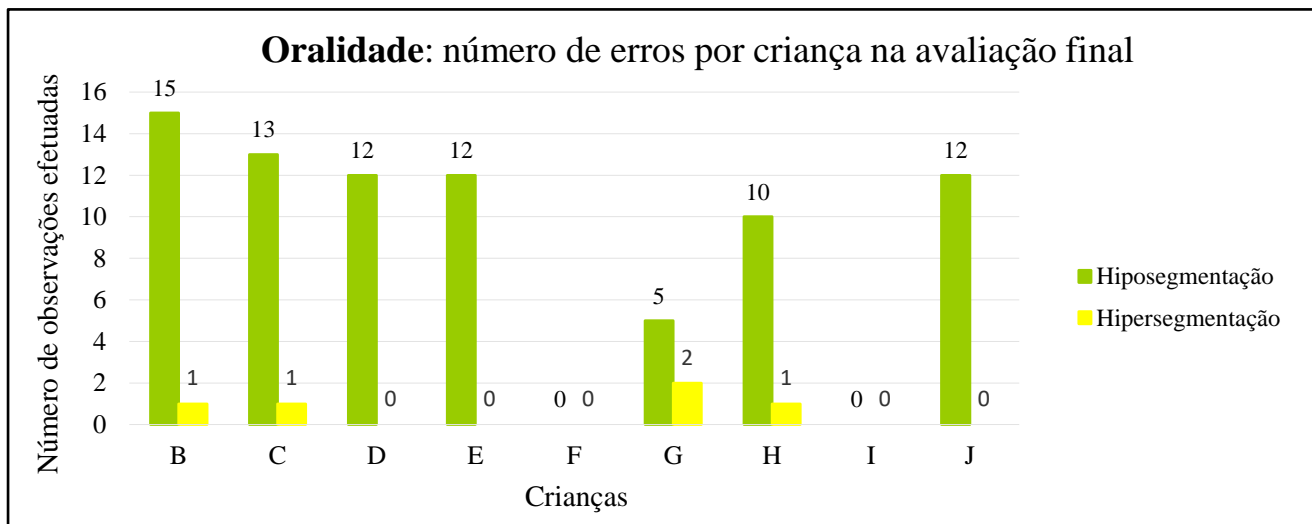


Gráfico 7 - Oralidade: número de erros por criança na avaliação final

Escrita

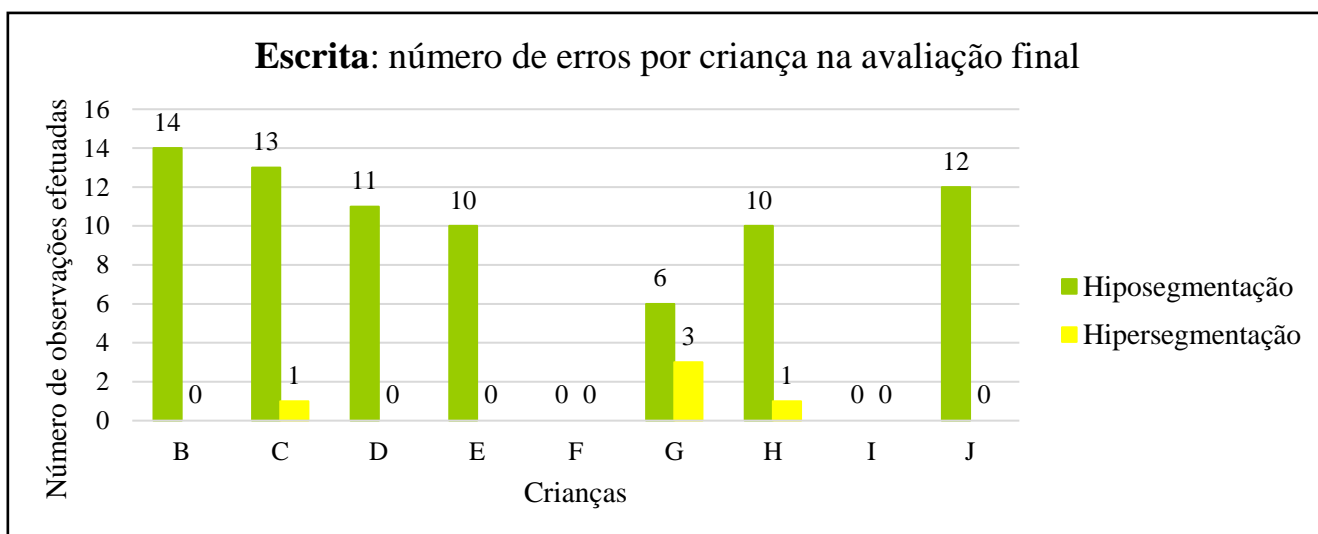


Gráfico 8 - Escrita: número de erros por criança na avaliação final