

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ANIMAÇÃO DA LEITURA

*A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA AO
SERVIÇO DA COMPETÊNCIA LEITORA*
Os sons das palavras

Helena Maria Arruda Mesquita Maciel,
A Consciência Fonológica ao Serviço da
Competência Leitora, 2012

Trabalho de projeto apresentado à
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação
Especialização em Animação da Leitura

Por Helena Maria Arruda Mesquita Maciel
Sob Orientação da Professora Doutora Maria Cristina Vieira da Silva

2012

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI



**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA AO SERVIÇO DA COMPETÊNCIA
LEITORA**
Os sons das palavras

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

Helena Maria Arruda Mesquita Maciel

Porto

2012



Escola Superior de Educação de
Paula Frassinetti
Desde 1963

Ao Rui, à Joana e ao Miguel que me acompanharam nesta viagem com ternura, carinho e muita paciência.

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Educação pré-escolar, jardim de infância, linguagem oral e escrita, consciência linguística, consciência fonológica, leitura emergente.

Este trabalho nasce na sequência da construção de um projeto de intervenção direcionado a crianças em idade pré-escolar, e cuja problemática e intencionalidade se centrou no desenvolvimento de tarefas específicas na área da consciência fonológica. Com ele se visava o desenvolvimento de diferentes competências linguísticas e, muito em particular, um acesso mais facilitado à aprendizagem da leitura e escrita. A consciência fonológica surge aqui envolvida numa dinâmica teia que abraça a linguagem, enquanto forma privilegiada de comunicação nas vertentes indissociáveis da oralidade e da escrita. Encarando nós a criança como sendo construtora da sua própria aprendizagem, num dos ambientes em que ela se move de forma que se pretende o mais natural possível que é justamente o jardim de infância. Conscientes da relevância da consciência linguística para a criança, nesta fase tão peculiar e fundamental do seu desenvolvimento, e do papel do jardim de infância, implementámos e explorámos diferentes estratégias com as crianças intervenientes, de acordo com uma estrutura e sequência específica, no sentido de favorecer o seu desenvolvimento de um modo mais ativo.

Ao longo do caminho, fomos construindo materiais que consideramos essenciais para levar a bom porto as atividades implementadas, de forma a corresponder aos interesses, necessidades e características do grupo de crianças alvo da intervenção. Como ponto de partida, e esta foi uma das nossas preocupações mais prementes, até porque nos encontramos numa dinâmica de animação da leitura, assegurámos a utilização de textos significativos e (re)conhecidos pelas crianças.

Previamente à intervenção e numa fase posterior à mesma, procurámos diagnosticar as competências do grupo alvo, mediante a aplicação de uma bateria de provas fonológicas, o que nos permitiu um olhar avaliativo sobre o

trabalho desenvolvido junto de 24 crianças. Para esse efeito, socorremo-nos ainda de outros instrumentos de recolha de dados, como inquéritos e notas de campo, os quais nos permitiram um olhar mais contextualizado sobre os níveis de desempenhos alcançados pelas crianças.

ABSTRACT

KEYWORDS: Preschool education, kindergarten, written and oral language, linguistic awareness, phonological awareness, emergent reading.

This work began as the result of an intervention project oriented for preschool children, while it's problematic and intent was based on the development of specific tasks in the area of phonological awareness. This project's aim was the development of different language skills, particularly, an easy access to the learning of reading and writing. The phonological awareness is wrapped in a dynamic web that embraces language, as a privileged form of communication along the inseparable lines of oral and writing. Facing the fact that the child builds his/hers own learning, kindergarten is truly the environment where he/she integrates and responds as natural as it is expected. Owing the fact that linguistic awareness is relevant to the child, during this peculiar and fundamental stage of hers/his development, and bearing in mind the role of kindergarten, we have implemented and explored different strategies with the children involved, with a specific structure and sequence, in order to encourage their development more actively.

We built materials, along the way, that we considered to be essential to carry on successfully the implemented activities, so as to correspond to the interests, needs and characteristics of the children in the study group. As a starting point we were sure to use meaningful texts that the children would know and/or recognize, and this was one of our major concerns because we found ourselves in a dynamic of reading animation.

Before and after the intervention, we sought to diagnose the target group competences, through a series of phonological tests, which enabled us to assess the undergoing work along with all 24 children. Before and after the intervention, we sought to diagnose the target group competences, through a series of phonological tests, which enabled

us to assess the undergoing work along with all 24 children. For that matter, we used several data collection tools, such as inquiries and field notes that made possible for us to have a more contextualized view, over the performance levels the children were able to achieve.

AGRADECIMENTOS

Sendo esta uma das partes opcionais deste trabalho, foi com alguma hesitação que me decidi a realizá-la. Não por não existir a quem agradecer mas porque nem sempre as palavras chegam para exprimir o que nos vai na alma. Para que este sentimento não seja confundido com ingratidão, e porque na realidade sem a presença de muitos não teria sido possível levá-lo a bom porto, aqui fica registado um, muito obrigada sentido a todos quantos, de uma forma mais ou menos direta, se cruzaram comigo nesta viagem:

À E.S.E. de Paula Frassinetti que, no seu todo, me permitiu o acesso a novos conhecimentos, novas experiências, novas sensações, novas descobertas...

A todos os professores, sem exceção, das unidades curriculares em presença neste mestrado, elementos essenciais em todo o processo porque me ajudaram a repensar toda uma nova estratégia educativa... foram uma lufada de ar fresco... e um incentivo à continuidade de uma prática já iniciada há algum tempo.

À professora Marta Martins, minha professora de literatura na formação inicial, responsável pela descoberta desta área crucial enquanto pessoa e enquanto profissional. É da sua responsabilidade a existência em mim do “bichinho da literatura” e é da sua responsabilidade o ter-me candidatado à frequência deste mestrado.

À professora Joana Cavalcanti, por me ter feito acreditar que poderia ir mais longe... ainda não cheguei ao destino mas continuo a sonhar, e desta feita construindo caminho.

A todas as colegas que comigo partilharam este caminho... todas foram importantes, pela demonstração de empenho, esforço e saber...

À minha família que, com grande demonstração de paciência, foi suportando e carregando as minhas responsabilidades sempre que precisei, sem nunca se rebelar contra a minha falta de atenção e até certo espírito de rebeldia, fruto do cansaço, é certo, mas pelo qual nunca foram responsáveis...

À direção do Agrupamento de Escolas de Coronado e Covelas, por aceitarem a minha proposta de trabalho, dando-me o espaço e a liberdade necessárias para a sua execução.

Às famílias, que sempre me apoiaram no que puderam, e em mim confiaram ao entregarem nas minhas mãos o seu bem mais precioso, as suas crianças, minhas alunas e destinatários deste trabalho.

Às crianças que comigo partilharam um espaço e um tempo de aprendizagem, sempre bem-dispostas, interessadas e que, apesar da sua pouca idade, demonstraram, em tantos momentos, a sua transparente preocupação em cumprir bem as suas tarefas.

Esperando não me esquecer de ninguém, o que é bem possível, mas não propositado, deixo para o final um agradecimento especial, muito sincero e cheio de ternura à pessoa sem a qual esta viagem não seria, em definitivo, a mesma. Pelo exemplo de empenho e competência profissional, pelo apoio envolto em doses extremas de paciência, pela capacidade de usar as palavras certas no momento certo, pela capacidade de impulsionar com energia, quer o olhar quer a vontade, face a uma meta que às vezes parecia tão difícil de alcançar esquecendo o seu próprio cansaço.

Obrigada Doutora Cristina Vieira, em quem o sentido da palavra “professora” ganha alento e concretiza uma realidade bem genuína.

LISTA DE ABREVIATURAS

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

O.C.E.P.E. – Orientações curriculares para a educação pré-escolar

SUMÁRIO

1. Introdução	1
2. Designação do Projeto	3
3. Fundamentação	4
3.1. O jardim de infância: para quem e porquê	4
3.2. A linguagem, uma ferramenta para compreender e comunicar...	6
3.2.1. Em primeiro lugar, a oralidade	7
3.2.2. Relações entre linguagem oral e linguagem escrita	9
3.2.3. A linguagem escrita em contexto de jardim-de-infância	11
3.3. O que é ler? Porquê e para quê ler? Como ler?	12
3.4. Qual o papel do jardim de infância nas tarefas relativas à leitura e que ação deve implementar o educador?	15
3.5. Consciência linguística para melhor comunicar	19
3.6. Consciência fonológica, uma competência complexa	20
3.7. Consciência fonológica, uma competência necessária.	24
3.8. A importância da sistematicidade, adequação e contextualização do trabalho ao nível da consciência fonológica	26
4. Destinatários e contexto de intervenção	28
4.1. Caracterização dos destinatários	28
4.2. O jardim de infância de Feira Nova	36

4.3. O meio envolvente	36
4.4. Prioridades definidas pelo corpo docente	38
5. Objetivos do Projeto	41
6. Estratégias de intervenção	42
6.1. Considerações metodológicas	42
6.2. Instrumentos aplicados para posterior análise	47
6.3. Intervenção pedagógica	53
6.4. Análise dos dados	66
6.4.1. Dados relativos aos pré testes	66
6.4.2. Dados relativos aos pós testes	70
6.4.3. Dados relativos à comparação entre os dois momentos de avaliação – pré testes e pós testes	73
6.4.4. Alguns casos...	79
7. Recursos	86
8. Avaliação	88
9. Disseminação	91
10. Considerações finais	93
Referências bibliográficas	95

Quadro 1 – Distribuição das crianças de cinco anos

Quadro 2 - Distribuição das crianças de quatro anos

Quadro 3 – Questões presentes na entrevista inicial

Quadro – 4 Questões presentes nas grelhas de registo de avaliação diagnóstica

Quadro 5 – Questões presentes nos inquéritos por questionário às famílias sob hábitos de leitura

Quadro 6 – Questões presentes nos inquéritos por questionário às crianças

Quadro 7 – Tarefa em presença no teste diagnóstico

Quadro 8 – Atividades de consciência fonológica realizada

Quadro 9 – Unidades de intervenção

Quadro 10 – Jogos de escuta

Quadro 11 – Jogos de ritmo

Quadro 12 – Descoberta das rimas

Quadro 13 – Atividades de consciência silábica

Quadro 14 – Atividades de consciência de palavra

Quadro 15 – Atividades de consciência de intrassilábica

Quadro 16 – Atividades de consciência fonémica

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Gosta de ler?

Gráfico 2 – Acha importante ler?

Gráfico 3 – Costuma ler?

Gráfico 4 – Razões para não ler?

Gráfico 5 – Tipos de leitura?

Gráfico 6 – O que faz para promover a leitura?

Gráfico 7 – Frequenta bibliotecas?

Gráfico 8 – O seu filho pede que lhe leia?

Gráfico 9 – Dados comparativos das realizações das crianças nas tarefas de classificação da bateria de provas fonológicas - subtarefa de classificação com base na sílaba inicial e no fonema inicial

Gráfico 10 – Dados comparativos das realizações das crianças nas tarefas de manipulação da bateria de provas fonológicas – subtarefa de manipulação especificamente, ao nível da supressão da sílaba e do fonema inicial.

Gráfico 11 – Dados comparativos das realizações das crianças de segmentação – nível das análises silábica e fonêmica.

Gráfico 12 – Dados comparativos das realizações das crianças nas tarefas de classificação da bateria de provas fonológicas – subtarefas de classificação com base na sílaba inicial e fonema inicial.

Gráfico 13 – Tarefas de manipulação – nível da supressão da sílaba e do fonema inicial.

Gráfico 14 – Tarefas de segmentação, especificamente, ao nível das análises silábicas e fonémica

Gráfico 15 – Comparação das tarefas dos pré testes e dos pós testes, nas tarefas de classificação – Classificação com base no fonema inicial

Gráfico 16 – Comparação das tarefas dos pré testes e dos pós testes – tarefas de manipulação – Supressão da sílaba inicial

Gráfico 17 - Comparação das tarefas dos pré teste e dos pós testes – tarefas de manipulação – supressão do fonema inicial

Gráfico 18 – Gráfico de comparação das tarefas dos pré-teste e dos pós testes – tarefas de segmentação ao nível da análise silábica

Gráfico 19 - Comparação das tarefas dos pré testes e dos pós testes – tarefas de segmentação ao nível da análise fonémica

Gráfico 20 - Comparação dos resultados das crianças que se destacaram nas tarefas de classificação com base na sílaba inicial no pré teste e no pós teste

Gráfico 21 – Comparação dos resultados das crianças que se destacaram nas tarefas de classificação com base no fonema inicial no pré teste e no pós teste

Gráfico 22 – Comparação dos resultados das crianças que se destacaram nas tarefas de manipulação na subtarefa de supressão da sílaba inicial, no pré teste e no pós teste

Gráfico 23 – Comparação dos resultados das crianças que se destacaram nas tarefas de manipulação na subtarefa de supressão do fonema inicial, no pré teste e no pós teste

Gráfico 24 – Resultados das crianças que tiveram o mesmo desempenho na tarefa de segmentação, na subtarefa de análise silábica nos dois

momentos da avaliação – pré teste e pós teste.

Gráfico 25 – Resultados das crianças que se destacaram na tarefa de segmentação, na subtarefa de análise silábica

Gráfico 26 – Resultados das crianças que se destacaram na tarefa de segmentação, na subtarefa de análise fonémica

Índice de Mapas

Mapa 1 – Mapa de Portugal

Mapa 2 – Mapa do Concelho da Trofa

Índice de Anexos

Anexo A – Inquéritos sobre hábitos de leitura

Anexo A1 – Inquéritos às famílias

Anexo A2 – Inquéritos às crianças

Anexo B – Árvore de Objetivos

Anexo C – Bateria de testes fonológicos, Silva (2002)

Anexo C1 – Teste diagnóstico

Anexo C2 – Grelhas de registo

Anexo C3 – Imagens a explorar

Anexo C4 – Teste tarefa 1

Anexo C5 – Teste tarefa 2

Anexo C6 – Teste tarefa 3

Anexo C7 – Teste tarefa 4

Anexo C8 – Teste tarefa 5

Anexo C9 – Teste tarefa 6

Anexos C10 – Gráficos de resultados dos testes

Anexo D – Grelhas de observação direta

Anexo D1 – Itens a observar 1

Anexo D2 – Itens a observar 2

Anexo E – Registo de autoavaliações

Anexo E1 – Ficha de autoavaliação, profissões a rimar

Anexo E2 – Avaliação da consciência silábica 1

Anexo E3 – Avaliação consciência silábica 2

Anexo E4 – Ficha de autoavaliação, jogos de escuta

Anexo E5 - Avaliação da consciência fonémica

Anexo F – Calendarização semanal das atividades

Anexo F1 – Calendarização semanal das atividades de consciência fonológica realizadas

Anexo F2 – Trabalho desenvolvido

Anexo G – Quadro dos textos trabalhados

Anexo H – Registo de atividades

Anexo H1 – Registo da hora do conto, o casamento da gata

Anexo H2 – Registo da viagem da sementinha

Anexo H3 – Um lengalenga com imagens

Anexo I – Teste de apresentação do projeto ao conselho pedagógico

Anexo J – Autorizações das famílias

Anexo K – Projeto curricular de grupo

Anexo K1- Projeto curricular de grupo

Anexo K2 – Entrevista inicial

Anexo K3 – Cartão de leitor

Anexo K4 – Requisição de livros

Anexo K5 – Semana da leitura convite

Anexo L – Experiências vividas

1. Introdução

Mais do que nunca, sentimos que o processo educativo deve ser encarado como um percurso desafiante e intenso, que se prolonga e vai construindo ao longo da vida. Gostaríamos, por isso, de partilhar a ideia, em que acreditamos firmemente, de que as vivências e descobertas realizadas durante os primeiros anos de vida assumem um papel de relevo no desenvolvimento da criança, enquanto ser humano.

Neste sentido, este projeto, que se enquadra numa perspetiva que tem por base a animação da leitura, é? Foi? Um verdadeiro desafio tendo em conta as ações que dele decorreram.

Teve como principal intenção o dar a conhecer o resultado de um trabalho que cruza, em simultâneo, algumas questões consideradas como fundamentais para o processo de formação de futuros bons leitores (especificamente a importância da consciência fonológica, enquanto competência linguística, que deve ser trabalhada e, de certa forma, acarinhada, o mais precocemente possível, de preferência com grande sistematicidade e intencionalidade. nas suas diferentes variáveis - consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica-), e uma prática educativa refletida e fundamentada para o desenvolvimento dessa competência reconhecida, hoje, como basilar para a construção de um “conhecimento” envolvente como é o do saber ler.

Esse conhecimento vai-se construindo aos poucos, passo a passo, num caminho nem sempre fácil para todos e de extrema dificuldade para alguns.

Ao longo deste trabalho de projeto, e depois desta introdução, na realidade o seu primeiro momento, iremos tentar iluminar, ao longo dos seus diferentes capítulos, o trabalho delineado e desenvolvido.

Num segundo momento, abordaremos a designação do projeto e a motivação que lhe esteve subjacente.

Num terceiro momento, surge a fundamentação teórica que suporta a escolha da temática e as opções tomadas quer inicialmente, quer depois, ao

longo do percurso de toda a prática vivenciada. Da fundamentação, tentámos que emergisse a pertinência da consciência fonológica como fonte privilegiada para o desenvolvimento das crianças e, sobretudo, o seu papel no processo de emergência da leitura, hoje, entendendo-se este “hoje”, como um espaço e um tempo de características muito próprias, um hoje pleno de desafios num mundo em que portas e janelas de informação se abrem e fecham a um ritmo quase alucinante e em que a capacidade para “saber ler” pode ajudar a desbravar novos caminhos. Todo este processo só teria sentido em função da especificação de um público-alvo: assim, num quarto momento, surgem os destinatários e o contexto de implementação envolvidos nesta viagem.

Em seguida, no quinto momento, veremos aclarados os objetivos que nos propusemos alcançar com a implementação do projeto e que se prenderam, na sua essência, com o querer favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica de um grupo de crianças em concreto, refletindo simultaneamente nas ações desenvolvidas.

No sexto momento, surgem as considerações acerca do tipo de investigação assumida: da metodologia, dos instrumentos de recolha de dados e das formas de avaliação envolvida no processo. Também aqui encontramos as estratégias de intervenção utilizadas, uma breve descrição das atividades e tarefas de consciência fonológica e os aspetos considerados na conceção do espaço envolvente.

Num outro momento, surge a avaliação de todo o caminho percorrido, em que consideraremos aspetos fortes e aspetos menos conseguidos do nosso trabalho.

Ainda num outro momento, tivemos oportunidade de refletir em formas de disseminar este projeto, não o querendo dar por finalizado aqui.

Por fim, apresentamos as considerações finais, nas quais tentámos responder, de forma reflexiva, a várias das questões que foram surgindo ao longo do percurso realizado.

Passemos, então, ao capítulo seguinte, em que abordaremos a designação do projeto.

2. Designação do Projeto

O projeto “A consciência fonológica ao serviço da competência leitora – os sons das palavras” que agora se apresenta inscreveu-se numa das áreas de intervenção definidas no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Animação da Leitura, mais especificamente a da Animação da Leitura e Promoção da Competência Leitora. Este projeto revestiu-se de um carácter essencialmente interventivo, na medida em que pretendeu provocar transformação ao nível das competências linguísticas do grupo de crianças a que se destinou, a partir de atividades e situações vivenciadas em contexto de sala de atividades no jardim de infância, o seu contexto de aplicação. Ao mesmo tempo, procurou-se uma maior consciencialização dos pais/famílias para a relevância da temática no desenvolvimento dos seus filhos, tendo em conta que o universo familiar pode constituir-se como impulsionador de uma melhor competência linguística, pelas experiências que, em casa, as crianças podem desenvolver. A construção e aplicação de um portefólio de atividades especificamente direcionadas para o desenvolvimento da consciência fonológica num contexto muito específico, e com regras bem definidas como é o jardim de infância, dadas as características das faixas etárias das crianças que o frequentam, foi outra das nossas preocupações. A junção destes três fatores particulares da intervenção justificou e deu consistência ao caminho seguido para atingir a finalidade última deste projeto, que foi o procurar dotar as crianças das competências necessárias para um melhor e mais fácil acesso à aprendizagem da leitura e escrita. Tal finalidade encontra-se explicitada na própria designação do projeto (“ A Consciência Fonológica ao Serviço da Competência Leitora – Os sons das palavras”) surgindo assim, a consciência fonológica enquanto capacidade necessária ao desenvolvimento de competências linguísticas e, particularmente, como competência facilitadora do acesso à leitura e à escrita, num trabalho especialmente dirigido a crianças em idade pré-escolar.

3. Fundamentação

“Um projecto consiste numa intenção de transformação do real, é uma conceptualização do que se poderá fazer, tendo em vista uma possível mudança. Um projecto implica um conjunto de princípios e valores: a autonomia dos sujeitos, a iniciativa, a participação, o progresso, a colaboração, a concertação, a negociação, o dinamismo, a abertura, o progresso e a co-responsabilização.” (Vilar, 2001:3)

Estas palavras encerram, em si, a nossa preocupação e o desejo de construir um projeto com significado real para todos os seus intervenientes, contextualizado, dirigido a um destinatário concreto e pleno de especificidades. Assim, para materializar e fundamentar todo o trabalho que se veio a desenvolver, foram várias as linhas orientadoras em presença. Foi o seu entrelaçar, o fator determinante para a seleção do caminho percorrido, das experiências vivenciadas, da forma que as tarefas assumiram durante todo o processo e do ritmo dos passos que foram dados, ao longo da viagem que nos decidimos a realizar.

A primeira dessas linhas orientadoras prendeu-se com o universo de implementação do projeto, neste caso em concreto, o universo cuja realidade conhecemos como “jardim de infância”, e a faixa etária por ele abrangida.

3.1. O jardim de infância: para quem e porquê

O jardim de infância, é antes de mais, o espaço onde se realizam e enriquecem os saberes e conhecimentos das crianças mais pequenas, numa relação muito próxima com as suas famílias e a comunidade que as envolve. Um espaço relacional de descoberta do si, do outro e do mundo favorecendo a sua projeção em direção a um universo cada vez mais abrangente, do qual farão um dia parte como cidadãos que se pretendem autónomos, dinâmicos, responsáveis, solidários, dotados de sentido crítico e munidos da dose certa de criatividade e imaginação.

O jardim de infância, encarado como um espaço/ambiente educativo, rege-se pelas orientações preconizadas e defendidas, pela já amplamente reconhecida educação pré-escolar que abrange crianças com idades

compreendidas entre os três e os seis anos. A educação pré-escolar assume-se como a primeira etapa da educação básica, e como estrutura de base para uma educação que se concretiza e desenvolve num *continuum*, ao longo da vida (O.C.E.P.E,1997:17); o jardim de infância assume-se como o espaço particular da educação pré-escolar, “*onde as crianças constroem a sua aprendizagem*” (O.C.E.P.E,1997:18), sendo assim, o espaço real em que este nível de ensino se enquadra e realiza.

A frequência do jardim de infância enfatiza a necessidade de garantir igualdade de acesso à educação a todas as crianças, de acordo com o decreto-lei nº147/97, dando a cada uma a possibilidade de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado.

As idades contempladas pela valência de jardim de infância correspondem a uma faixa etária reconhecida como segunda infância, cujo período e forma de desenvolvimento é quase mágico, um tempo e um espaço em que tudo pode acontecer, dependendo muito do educador, da visão que este tem do mundo, dos outros, de si próprio enquanto agente educativo, da visão que tem da infância, do que é para si educar/ ser educado, e também da forma de atuação que assume perante o grupo específico com que está a trabalhar. O jardim de infância e o profissional que nele se movimenta devem valorizar toda a exploração e experimentação diversificada de materiais, a vivência de situações de aprendizagem distintas mas complementares, a observação da realidade envolvente, a aquisição de hábitos e regras, a convivência com outras crianças e adultos contribuindo assim para a sua socialização. Devem ainda, proporcionar às crianças oportunidades de decidirem sozinhas, de descobrirem os erros, de procurarem respostas e encontrarem soluções, de verificarem limites e fronteiras. Não podemos deixar de referir, pela importância de que se reveste para as opções tomadas, que esta fase do desenvolvimento da criança é profundamente caracterizada por tendências animistas e egocêntricas. O jardim de infância deve, acima de tudo, proporcionar à criança condições favoráveis para se fortalecer e aprender, organizando-se como um meio facilitador do seu crescimento e aprendizagem, nomeadamente, no que diz respeito ao desenvolvimento da expressão e

comunicação *“através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilidade estética e de compreensão do mundo”*. O.C.E.P.E. (1997:21)

Estabelecida que está esta primeira linha, a da importância do jardim de infância no desenvolvimento da criança, traçada aqui de uma forma muito geral, importa agora determo-nos sobre a questão da linguagem, da relevância de que ela se reveste para todos os seres humanos e as formas como ela se amplifica e desenvolve, centrando a nossa atenção na oralidade mas não esquecendo a sua relação com a escrita.

3.2. A linguagem, uma ferramenta para compreender e comunicar

De forma mais específica, e numa relação que nos parece clara, relativamente à temática deste projeto, é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, e do trabalho desenvolvido em contexto de jardim de infância, favorecer a aquisição de um maior domínio da linguagem oral, com base *“na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações”*. (O.C.E.P.E. 1997: 67). Em consonância com esta diretriz, presente num dos documentos de referência para os educadores de infância, encontrámos, em várias leituras, algumas ideias que nos pareceram poder constituir um suporte para toda a nossa ação, não as dispensando nesta nossa fundamentação. Ainda que saibamos que a maioria das crianças adquire, de forma espontânea, alguma capacidade para refletir sobre a língua que fala e ouve falar, consideramos que é preciso *“fortalecer este conhecimento inicial”* National Research Council (2008:57), caminhando no sentido de uma reflexão sobre a língua mais intencional, articulando-a com experiências literárias diversificadas, já que a literacia é *“uma competência que envolve as diferentes capacidades comunicativas: falar, ouvir, ler e escrever...”* e que é descoberta pela criança bem cedo, hoje em dia, na verdade, muito antes da entrada para a escola primária ou primeiro ciclo.

Vários estudos, como os de Vellutino (1997,1987), Vellutino et al. (1972, 1996), Morais (1994), entre outros, demonstraram ser imprescindível que o educador/professor promova uma prática intencional e sistemática de estimulação da linguagem oral e escrita em contexto de jardim de infância. Um ambiente estruturalmente rico, ao nível da linguagem, em ambas as vertentes, é de extrema importância para todas as crianças e, muito em especial, para as crianças que convivem, no seu dia a dia, com ambientes mais desfavorecidos nesta área. Vemos assim reforçada a ideia de que, quanto mais rico for o meio linguístico em que a criança se encontra inserida, maior será a sua capacidade para fazer uso das suas competências linguísticas para aceder à Leitura e à Escrita. Fortalecem-se, deste modo, os alicerces de um futuro escolar promissor para a criança, ao mesmo tempo que a ajudamos a autoconstruir-se como pessoa, já que a linguagem, a comunicação e o conhecimento são sustentáculos basilares do seu desenvolvimento. Estas ideias sobre o papel desempenhado pelo jardim-de-infância são bem patentes nas palavras de Inês Sim-Sim:

“A educação pré-escolar, ainda que de frequência facultativa, é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens, e o jardim-de-infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança. Neste processo, são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social.” Sim-Sim,(2008:7)

3.2.1. Em primeiro lugar, a oralidade

A aquisição da linguagem oral é um processo complexo mediante o qual, através da interação verbal com outros, vamos assimilando a realidade linguística própria do meio em que estamos inseridos, ou seja, nos vamos apropriando da nossa língua materna com as suas regras e especificidades, crescendo nas nossas competências linguísticas, o que, do ponto de vista da linguagem oral, acontece de uma forma intuitiva e natural, desde a nossa mais tenra idade. O desenvolvimento da linguagem oral processa-se, de acordo com

as autoras Inês Sim-Sim, Ana Cristina Silva e Clarissa Nunes (2008:13), “*de forma holística, o que significa que as suas diferentes componentes são apreendidas em simultâneo*”. É possível distinguir, ao longo do progresso desta competência, diversos domínios que, embora interrelacionados, contêm as suas próprias especificidades, a saber:

- O domínio do desenvolvimento fonológico, definindo-se este como capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua;
- O domínio do desenvolvimento semântico, que contempla o conhecimento e o uso dos elementos linguísticos – palavras, frases, discurso;
- O domínio do desenvolvimento sintático, ou seja, o domínio das regras de organização das palavras em frases;
- O domínio do conhecimento pragmático, que envolve a aquisição das regras de uso da língua.

Estas autoras chamam ainda a nossa atenção para o facto de que “*em todos os domínios estão presentes duas faces do processo, a recepção e compreensão das mensagens e a produção de enunciados, não esquecendo que a compreensão precede sempre a produção.*” Sim-Sim, Silva, Nunes, (2008:24)

Neste ponto do nosso caminho, gostaríamos de salientar a necessidade de oferecer à criança a possibilidade de imersão num ambiente linguístico desafiador e estimulante, onde ela possa ir experimentando e explorando as especificidades das estruturas da sua língua materna, o que depende em muito do papel modelador do adulto. De facto, convém ter presente que “*perante o input linguístico que o meio fornece, a criança analisa-o, extrai regularidades, descobre as regras do código e com elas produz generalizações.*” Sequeira, Sim-Sim, (1989:5)

Aqui, surgiu, para nós de forma natural, uma outra questão: a da importância do desenvolvimento desta faceta da linguagem.

João A. Lopes (2006:10) alerta-nos para o facto de que favorecer o desenvolvimento da linguagem oral é “*promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, as relações humanas e o bem-estar físico e mental, não só do indivíduo como da comunidade em que está inserido*”. A linguagem oral e cognição são,

assim, codependentes neste processo de desenvolvimento, o que torna a primeira importante também como ponto de apoio e suporte de otimização das outras áreas de desenvolvimento. A linguagem oral é, por excelência, o veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento de que a criança, em particular, precisa para descobrir o mundo que a rodeia, para se descobrir a si própria e aos outros. Assim, temos bem presente na nossa mente que quando bem trabalhada, é a linguagem oral que nos facilita o acesso à forma de linguagem específica que é a escrita e, deste modo, ao mundo dos livros e de toda a informação escrita, pilares extraordinários na descoberta quer do mundo físico quer do mundo das “ideias”.

3.2.2. Relações entre linguagem oral e linguagem escrita

Com a certeza de que *“a oralidade precede a linguagem escrita e funciona como factor facilitador da aprendizagem da leitura.”* Viana, (2002:19) precisamos de clarificar um pouco mais o tipo de relação que existe entre estas duas formas de linguagem: e escrita apresentam formas de funcionamento diferenciadas, existindo mesmo autonomia da linguagem oral relativamente à linguagem escrita. No entanto, não podemos esquecer que a linguagem escrita assume um importante papel de representação da linguagem oral, realçando a ideia de que a escrita está intimamente relacionada com a oralidade.

“A linguagem escrita enquanto representação da linguagem oral está intimamente ligada à própria oralidade e exige a capacidade de descontextualização do discurso oral o que requer controlo e uma reflexão constante sobre o conhecimento do oral.” Sim-Sim, (2006:139)

Acentuando esta ideia, verificamos que Ana Cristina Silva afirma que *“a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral.”* (Silva, 2006:126). É então necessário que a criança seja conduzida a perceber que *“as palavras escritas significam coisas”*. Guisado, Rico, (1999: 11).

Aceitando a ideia de que o domínio da linguagem oral é uma condição básica para o domínio da linguagem escrita, é mais fácil compreender que o complexo processo da aprendizagem da leitura será, para a criança, tanto mais

fácil, quanto maior for a sua capacidade para entender a relação que existe de forma inequívoca, entre o que se fala e o que se escreve ou lê. Esta relação passa por entender a linguagem oral como sendo a “manifestação natural e espontânea da linguagem enquanto forma de comunicar “ e a linguagem escrita como uma outra dimensão da linguagem. Segundo Maltingly (1972), esta é “uma atividade secundária que implica a consciência de certas dimensões da linguagem oral” (Silva, 2006:126), o que requer uma nova forma de conhecimento, fruto de maior reflexão e entendimento das regras exigidas pela escrita. *“A criança evolui nos conceitos que formula sobre a escrita em consequência de se tornar progressivamente consciente dos sons da sua língua materna.”* Sim-Sim,(2006:172)

Num sistema alfabético como o nosso, não é fácil, para a criança, adquirir, por si mesma, capacidades de reflexão sobre a linguagem oral que utiliza. É preciso ajudá-la a analisar a linguagem oral e a aceder ao princípio alfabético que codifica e rege a linguagem escrita. A criança precisa de ser levada a compreender que, apesar da linguagem oralizada surgir de forma autónoma relativamente à escrita (ainda que o inverso não seja verdadeiro), existe uma relação de grande proximidade entre a linguagem oral e a linguagem escrita. A criança precisa de compreender então *“o sistema de correspondências entre a linguagem e a linguagem oral e de que forma o sistema de escrita alfabética codifica a linguagem oral.”* Martins, (1996:77) É preciso que a criança aprenda e entenda as regras que unem as unidades da fala às unidades da escrita, *“regras que segundo Gough e Juel (1989) só podem ser descobertas, nunca aprendidas com um ensino explícito”.* Martins, (1996:19)

De que falamos, então, quando falamos em regras? Falamos, por exemplo, da ordenação temporal com que as unidades da fala são representadas na escrita – da esquerda para a direita, de cima para baixo – ou falamos dos espaços entre as palavras, não nos esquecendo de que, no nosso sistema alfabético, as unidades da linguagem oral, os fonemas, passam à linguagem escrita sob a representação de letras, *“formas relativamente*

simples, em que a orientação constitui um dos aspectos distintivos mais importantes.” Martins,(1996.19)

Dado que o domínio do código escrito exige um esforço muito consciente, julgamos oportuno contextualizar um pouco as tarefas de linguagem escrita que importa serem desenvolvidas no jardim de infância.

3.2.3. A linguagem escrita em contexto de jardim de infância

O jardim de infância deve assumir a responsabilidade de um novo papel, já que as atividades nele vivenciadas devem ser orientadas no sentido de se dar uma especial atenção ao desenvolvimento da linguagem na sua vertente oral, sem menosprezar a vertente escrita. Porquê?

Uma das razões prende-se com a importância de a criança *“reconhecer nesta forma particular de linguagem, enquanto meio de comunicação, a capacidade de cumprir diferentes funções, fornecer informação e ajudar a resolver problemas.” National Research Council (2008:31)*

De acordo com a linha de pensamento de Lourdes Mata, são muitos os benefícios para a criança quando esta tem oportunidade de contactar com a linguagem escrita precocemente, sobretudo se a exploração de materiais e os momentos de escrita e leitura refletirem a prática intencional e sistemática do educador. Neste sentido, Dionísio e Pereira (2006) sustentam que, de entre as práticas relevantes nesta sensibilização/ iniciação à escrita em contexto de jardim de infância, se encontram as que *“envolvem o nome da criança, o qual pelo seu enorme valor afectivo, pode facilmente tornar-se num valioso recurso de inúmeras descobertas.”* Dionísio e Pereira (2006: 610) E como pode ser utilizado o seu nome? Através de tarefas que fazem parte do seu dia-a-dia, marcação das presenças, escolha dos espaços para onde escolhe ir, e da escolha das tarefas que quer executar em determinado momento, registando as escolhas realizadas, num quadro, por exemplo. O seu nome transforma-se num *“motivo de comparação, reflexão e de indagação”*. Dionísio e Pereira (2006: 610).

Se acrescentarmos que, quando observa alguém a ler/escrever, a criança tem a possibilidade de ir construindo a sua própria perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e vai sentindo vontade de experimentar e, quando experimenta, tal como acontece em todas as áreas do seu desenvolvimento, a desenvolve competências, podemos entender melhor que, deste modo, *“o seu conhecimento sobre as funções da leitura e da escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada”* (Mata, 2008:14) A criança pode começar então, mesmo que seja apenas pela voz do outro, a descobrir o que é exatamente ler... Lê-se o que se escreve ou o que alguém escreveu, escreve-se para se ler, o que se escreveu para nós mesmos, o que se escreveu para que outros possam ler, lê-se para aprender, lê-se para fruir de um tempo e de um espaço que nem sempre é, na realidade, o nosso, lê-se para conhecer, para sonhar... Isto porque, cada vez que a criança entra em contato com a escrita, *“desenvolve critérios que irão permitir-lhe diferenciar o que se pode e o que não se pode ler”* (Mata, 2008:46)

E, porque ler assume uma importância vital para a criança, quer no seu percurso escolar, quer no futuro, como cidadã dotada de responsabilidade e sentido crítico, num mundo em constante mudança, foi importante refletir um pouco sobre algumas questões relativas a esta matéria tentando, de modo simples, responder, até para clarificar o nosso pensamento, a algumas perguntas que a seguir explicitamos.

3.3. O que é ler? Porquê e para quê ler? Como ler?

Na nossa pesquisa, constatamos que a definição de leitura se tem vindo a tornar um conceito cada vez mais abrangente, por força das sucessivas mudanças que têm ocorrido, na nossa sociedade e que continuam a acontecer a um ritmo cada vez mais célere. Partindo da ideia central de que a leitura é muito mais do que dominar a mera técnica de juntar letras em sílabas, as sílabas em palavras e estas em frases, já de si tarefa complexa e a necessitar

de esforço por parte do futuro leitor, para além de exigir a vontade de aprender, vejamos o que (re)descobrimos sobre tão importante competência.

Sobre o que é ler, optámos por seguir a linha de alguns autores, tais como Mialeret (1966) para quem ler é *“saber transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas: é compreender o conteúdo da mensagem escrita, julgar e apreciar o seu valor estético”* Bonboir (1970) acrescenta: *“é ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhe dar alma; é recriar ou criar um significado de uma mensagem até aí implícita.”* Estes autores são citados por Viana (2002:13), para quem estas definições parecem ser as mais completas e nas quais é possível identificar as operações mentais e as disposições afetivas ou mesmo as atitudes requeridas pelo ato de ler.

Para Lopes (2006), ler fomenta o desenvolvimento do raciocínio e do sentido crítico, o gosto pelo conhecimento, a imaginação, uma inteligência sensível; em suma, promove a formação integral da pessoa. Segundo o mesmo autor, ler é *“construir o significado do que está escrito”* Lopes (2006:66). Para Viana (2002:121), ler envolve a aquisição de uma competência que é, em simultâneo, cognitiva, social e cultural. Estas duas perspetivas harmonizam-se para nos fazer entender que, quando lemos, acedemos a informações até aí desconhecidas para nós e este acesso possibilita-nos o transformarmos essas informações em conhecimento. A leitura torna-se, assim, numa forma de crescimento e aprendizagem e construímos novo saberes, o que é fundamental para o nosso desenvolvimento pessoal. O que não nos deixou dúvidas, é que, hoje, a maioria dos autores como, por exemplo, Zagar (1992) aceita que *“o acto de ler é o produto da utilização de várias estratégias simultâneas e em interacção.”* Martins, (1996:17), o que traduz, de certa forma, a complexidade envolvida neste processo.

Ler deverá ser, também, um prazer que passa pela curiosidade de conhecer e saber mais, e pelo prazer de sentir e descobrir as muitas e variadas formas de leitura possíveis: lemos com diferentes finalidades e com múltiplos sentidos, lemos o que escrevemos e o que outros escreveram. Independentemente das motivações, e como diz Viana (2002:5) *“em qualquer*

forma de leitura a centralidade está no leitor e na sua capacidade de decifrar e apreender o significado do que se lê.” Ainda assim, “de um ponto de vista abrangente e integrador, saber ler é: compreender, julgar, apreciar, criar. A leitura fluente resulta da interação de todas estas operações o que a torna numa actividade particularmente complexa.” Viana (2002:3)

Uma outra ideia sobre a leitura nos prendeu a atenção, sobretudo porque terá implicações no próprio processo de aprendizagem desta competência: “aprender a ler significa apreender o sentido das práticas sociais e culturais em torno da linguagem escrita e esse sentido só pode adquirir-se através da participação nessas práticas”. Martins, (1996:19)

Não sendo o ato de ler, naturalmente espontâneo, como é o falar, deduz-se facilmente que exige trabalho e motivação por parte do futuro leitor. É preciso aprender a ler. Mas, aprender a ler não é simplesmente a aquisição de um conhecimento e, nesse sentido, devemos levar a criança a observar e a refletir sobre o que vivencia para distinguir relações entre os elementos apreendidos, para analisar e assim desenvolver uma progressiva diferenciação conceptual e poder descobrir novas relações entre os conceitos.

Ler é, então, um *“processo complexo que requer do aprendente: motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido”* Viana, (2002:5).

A leitura deve tornar-se *“uma actividade criativa, formativa que favorece o desenvolvimento da criança”* (Viana, 2002:6). Aliás, não podemos esquecer que, como nos disse Goethe, citado por Viana (2002:5) *“a aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira.”* Reforçando estas ideias, acreditamos que os objetivos da leitura são melhor compreendidos pelas crianças, através das oportunidades de interação com a linguagem escrita que tiverem tido antes da sua entrada para a escola primária.

Ora, correspondendo a educação pré-escolar ao espaço e tempo que precede, por natureza, a entrada no ensino formal, consideramos importante refletir sobre as ações, que ao nível da leitura e da escrita emergentes aí têm lugar, não esquecendo nunca, que tal como nos lembra Pereira (2011) as crianças em idade pré-escolar progredem nas suas concetualizações como

resposta às oportunidades que lhes forem facultadas relativamente às experiências e contato com materiais escritos. De igual modo, a mesma autora considera importantes as oportunidades de reflexão e o papel das respostas que obtiveram aos problemas que lhes foram sendo colocados pelas experiências que foram vivendo.

3.4. Qual o papel do jardim de infância nas tarefas relativas à leitura e que ações deve implementar o educador?

O jardim de infância tem hoje, mais do que nunca, pelos apelos que lhe são lançados pela sociedade atual e pelos desafios próprios da vida moderna, a responsabilidade acrescida de impulsionar atividades promotoras do gosto pela leitura, para que as crianças ao seu cuidado se vão tornando leitores fluentes e eficazes, sabendo construir conhecimento e retirando, com espírito crítico, as informações necessárias para tal, do manancial escrito que existe hoje em dia. O educador deve fomentar práticas que sirvam de exemplo, que modelem o ato de ler: *“a modelagem constitui uma poderosa forma de ensino e de aprendizagem”* Lopes (2006:64). O educador tem a responsabilidade de, por um lado, sensibilizar as crianças do pré-escolar para a importância que a leitura e a escrita têm na sociedade em que vivemos atualmente. Por outro lado, deve implementar e utilizar estratégias que facilitem o caminho da criança não só no sentido de compreender o que ouve e o que fala, mas ainda que lhe permitam igualmente refletir sobre os sons que ouve e produz. Neste sentido, Pereira e Dionísio (2006) chamam a nossa atenção para as orientações curriculares, em que se preconiza o papel do educador como agente que deve *“alargar intencionalmente as situações de comunicação em diferentes contextos”* (1997:14). No entanto, alertam para o facto de que, ainda que este seja um documento, de facto, de referência para que todos os educadores fundamentem as suas decisões pedagógicas, não pode ser entendido como um curriculum, num sentido formal.

“Assumindo-se que as crianças já sabem ‘coisas’ sobre a leitura e a escrita espera-se que o jardim de infância aceite e expanda o que eles já sabem” Dionísio e Pereira (2006:603) De facto, aquando da sua entrada no primeiro ano do ensino básico, momento em que se inicia a aprendizagem formal da leitura e da escrita, muitas crianças já tiveram oportunidade de fazer novas descobertas sobre estas competências, experiências essas que lhes servirão de base e poderão proporcionar um bom desempenho ao nível da leitura.

São muitos os estudos, como, por exemplo, os de Alves Martins e Quintas Neves (1987); Besse (1981,1993); Goés e Martlew (1983) entre outros, realizados especificamente sobre esses conhecimentos que as crianças possuem de forma precoce, e que demonstram a sua importância na aprendizagem da leitura.

Atualmente, uma das questões fundamentais em torno da aquisição da leitura é justamente a de procurar entender a razão pela qual é tão difícil para algumas crianças aprender a ler, enquanto que, para outras, esta constitui uma tarefa em que demonstram grande destreza. Para Ana Cristina Silva, as diferenças a este nível parecem estar relacionadas com *“as oportunidades que as crianças tiveram ao longo dos anos pré-escolares de aceder a conhecimentos e conceitos relativos à linguagem escrita, à linguagem oral, e ao modo como a primeira transcreve a segunda.”* Silva (2004:187)

Assumindo que o caminho como leitor começa muito antes do início da aprendizagem formal, fica claro que, embora exista uma certa componente natural e espontânea que conduz à chamada emergência da leitura e da escrita, é preciso, para um comportamento leitor consciente, dotado de sentido crítico e eficaz, todo um trabalho de estimulação ao nível da linguagem oral e um contacto precoce com materiais que utilizem a linguagem escrita, para que o futuro leitor apreenda e compreenda as formas e características da linguagem oral, da linguagem escrita e da relação que existe entre as duas. Isto implica ser capaz de refletir sobre o conhecimento que se tem da vertente oral da língua. Em contexto de jardim de infância, o educador deve preocupar-se em apresentar à criança uma abordagem essencialmente formativa, que lhe

permita o maior número possível de experiências de manipulação formal das unidades da língua. É necessário, e muito importante, despertar na criança o desejo de aprender a ler incentivando uma atitude positiva para com os livros, as histórias, os poemas...

Se quisermos ativar na criança os mecanismos que a levam a ler e a apreciar a leitura, é necessário torná-la consciente de que a linguagem escrita, as palavras escritas, seja qual for o suporte em que se encontram, são portadoras de significado e nos transmitem, tal como quando falamos, as mais variadas mensagens. É preciso que o educador trabalhe no sentido de desenvolver nas crianças os chamados comportamentos emergentes de leitura. Estes comportamentos são o reflexo de um conjunto de conceitos, competências e atitudes de grande complexidade, cujo processo de desenvolvimento é gradual, está dependente do contacto com o material impresso e tem início num conhecimento intuitivo, que as crianças já possuem no jardim de infância, até chegar a um domínio consciente e bem explícito. Todas as situações a vivenciar devem ter em mente a promoção da emergência da linguagem escrita, como um passo importante para o desenvolvimento da literacia. Huey (1908), citado por Viana (2002: 27), *“foi quem pela primeira vez evidenciou a importância das competências vividas durante a infância”*. Entre outros, Marie Clay (1972), citada por Viana (2002:29), *“demonstrou o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a leitura em paralelo com o desenvolvimento da linguagem oral.”* A pesquisa levada a cabo por Clay (1972), tendo sido orientada para os já referidos comportamentos emergentes da leitura, *“atribui grande importância às interações protagonizadas pelas crianças durante a infância no desenvolvimento da leitura.”* A autora chama a atenção para alguns comportamentos das crianças perante textos escritos em diferentes suportes, muito antes de saberem ler e escrever, tais como: as expectativas elevadas face aos livros, a capacidade de usar estratégias de autocorreção, a capacidade de diferenciar entre números e letras, entre imagem e texto, as convenções direcionais da leitura e mesmo a relação das letras com os sons do discurso.

Assumimos a ideia de Viana de que, para se dominar a linguagem escrita, é preciso dominar a linguagem oral e, que as atividades em contexto de jardim de infância devem ser orientadas no sentido de favorecer a linguagem oral. Para tal, é necessário “que a criança se torne consciente de como é a linguagem, como se estrutura e como se utiliza “. É ainda preciso desenvolver atividades que impliquem a construção, pela criança, enquanto geradora do seu próprio desenvolvimento, do seu conhecimento sobre a linguagem oral e o escrito. É necessário, então, proporcionar-lhe as experiências e as ferramentas necessárias que a levem à reflexão e despertem a sua curiosidade num ambiente linguístico rico, através de experiências linguísticas diversificadas sendo as atividades de promoção da consciência linguística, em geral, e as da consciência fonológica, em particular, fundamentais para esse desenvolvimento.

Para concluir este ponto e passar ao seguinte, em que abordaremos a questão da consciência linguística e o seu papel na comunicação, gostaríamos de deixar um breve apontamento de reflexão, surgido pela leitura de um texto de Pereira (2011), que nos deixou a certeza de que, cada vez mais, o educador deve refletir sobre as suas práticas, assumindo mesmo um trabalho que envolve a procura de fundamentação teórica para o que realiza, de uma forma crítica e (re)construtiva para o seu próprio saber. Este apontamento prende-se com as denominadas metas de aprendizagem, que vêm, de certo modo, reforçar as orientações curriculares, e que surgem de *“como a tentativa de definição dos caminhos essenciais que conduzem as crianças”* no acesso a todo um universo de saber e conhecimento cultural ou outro. Não deixando de o considerar um documento dotado de mais valias, como, por exemplo, o de servirem como referencial comum à prática dos educadores, Pereira (2011) reitera a ideia de que é necessário um olhar e uma leitura crítica sobre as metas de aprendizagem, para delas podermos extrair o essencial e também o que tornará mais ricos todos os nossos atos educativos.

3.5. Consciência linguística, para melhor comunicar

Depois de realizada uma análise cuidada de algumas leituras em torno desta temática, foram várias as ideias que encontramos, com as quais nos identificamos e que consideramos de grande pertinência destacar nesta fundamentação teórica. Por um lado, foi como encontrar uma nova e enriquecedora forma de conhecimento; por outro, verificamos que esse conhecimento se enquadrava e ganhava maior sentido quando posto em paralelo com o trabalho por nós realizado com o grupo de crianças destinatário da nossa intervenção.

Com a convicção de que a consciência linguística tem um papel decisivo ao nível do desenvolvimento linguístico em geral (e da Leitura e da Escrita em particular), extraímos dessas leituras, em primeiro lugar, a definição ainda que breve, de consciência linguística. Esta competência, de grande relevância no processo de aquisição da linguagem, quer na sua vertente oral quer na sua vertente escrita, pode ser definida como *“a fase do processo de desenvolvimento do conhecimento metalinguístico em que o sujeito falante se torna capaz de reflectir sobre as regras de funcionamento e uso da sua própria língua, nos domínios sintáctico, semântico, pragmático e fonológico.”* (Sim-Sim, 2006: 140)

Flavell (1981;1985), citado por Silva (2006), tornou evidente o facto de as crianças se tornarem, de forma gradual, mais capazes de controlar as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos, transformando-os em novas competências, que lhes vão permitindo ir ultrapassando os desafios e as etapas próprias do seu desenvolvimento, de forma enriquecedora e geradora de transformação positiva em diferentes áreas, o mesmo acontecendo com as chamadas competências metalinguísticas. Por tudo isto, *“o desenvolvimento da consciência linguística, está associada a progressos em relação às capacidades infantis de descentração e ao desenvolvimento metacognitivo em geral”*. Silva (2006: 119)

Sendo a consciência fonológica uma das diferentes modalidades ou dimensões de consciência linguística apontada, por muitos autores como Inês

Sim-Sim, Ana Cristina Silva ou Fernanda Leopoldina Viana, entre outros, como uma das mais importantes capacidades para a criança ser capaz de conhecer o significado das palavras; pensar sobre os sons; progredir na compreensão do princípio alfabético” *National Research Council, (2008:28)*, é nela que a nossa atenção vai, a partir de agora estar focalizada. A promoção da consciência fonológica constituiu-se, pois, a razão de ser e a força impulsionadora deste projeto.

3.6. A consciência fonológica, uma competência complexa

À medida que vão aumentando os seus conhecimentos sobre a língua materna, as crianças vão-se tornando progressivamente mais capazes de refletir sobre os sons dessa língua. Essa reflexão, “ainda que intuitiva pode incidir sobre os segmentos sonoros das palavras.” Sim-Sim, Silva, Nunes, (2008:48) É a capacidade de refletir e analisar os segmentos sonoros que constitui a questão central da consciência fonológica. Como tivemos oportunidade de referir, a consciência fonológica é, então, a competência metalinguística que nos torna capazes de analisar e refletir, de forma consciente, sobre a estrutura fonológica da linguagem oral, ou seja, de entender que as palavras são feitas de sons, o que, por sua vez, implica a aptidão consciente e intencional de prestar atenção às unidades sonoras, de pensar sobre elas, de as identificar e manipular. Esta habilidade facilita-nos a progressão ao nível do conhecimento do significado das palavras, da compreensão do princípio alfabético e conduz-nos a uma aprendizagem da leitura bem sucedida.

Esta competência surge num processo contínuo, que vai desde a simples sensibilidade aos sons, sejam eles os sons da fala ou outros, até à manipulação voluntária desses mesmos sons e implica sermos capazes de mobilizar habilidades de reconstrução, segmentação, identificação e manipulação silábica e fónica. Assim, ao realizarmos a análise dos sons da fala, podemos verificar que as palavras podem ser decompostas em unidades

de menores dimensões, existindo uma graduação na sua complexidade – desde as sílabas, passando pelas unidades intrassilábica até aos fonemas.

E porque falamos em palavra, não podemos deixar de abordar a questão da consciência de palavra, que, enquanto uma outra forma de capacidade linguística, desempenha também um papel muito importante em todo este processo.

Esta forma de consciência surge associada, de forma íntima, à consciência silábica e a sua importância revela-se no sentido da criança entender que as palavras são constituídas *“a partir da junção alinhada de unidades menores.”* Alves, Freitas, Costa (2007: 57)

Por outro lado, a importância de trabalhar a consciência de palavra prende-se também com o facto de, como demonstram muitos trabalhos de investigação nesta área (por exemplo, Januscheck, Paprotté e Rhode (1979), citados por Vartin, 1984) até aos 7 anos, as crianças considerarem o nome do objeto como uma entre outras propriedades desse objeto. Já Piaget (1926) e também Vigotsky (1984) haviam demonstrado que as crianças se apoiam nos atributos dos objetos para explicar os seus nomes, ou seja, *“a palavra é para elas parte integrante do objecto.”* Martins, (1996:95)

Posteriormente, autores como Berthoud, Papandropoulos et al. (1974) e Berthoud, Papandropoulos (1980), ao observarem a evolução da noção de palavra na criança concluíram *que “as crianças entre os 4 e os 5 anos não parecem diferenciar palavras e coisas. Só são consideradas ‘palavras’, as palavras que se referem a acções ou objectos concretos:”* Martins, (1996:94).

Continuando o nosso raciocínio sobre a consciência fonológica pudemos verificar que ela se apresenta sob duas formas. Uma primeira forma, denominada implícita, manifesta-se na sensibilidade ao sistema de sons da língua e remete-nos para um conhecimento fonológico funcional, que pode ser verificável, por exemplo, nos jogos com os sons das palavras que surgem, de forma espontânea, nas brincadeiras das crianças. Já numa segunda forma, denominada de explícita, por implicar a análise dos sons das palavras, o reconhecimento linguístico processa-se já a um nível consciente e deliberado,

o qual é observável, por exemplo, nas tarefas que implicam isolamento de fonemas de uma palavra.

Esta realidade é reforçada por muitos autores, entre os quais Gombert (1990), Turner. (1991) e Wagner e Torgesen (1987), que apontam a consciência fonológica como a capacidade de *“identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas assim como a de as manipular de uma forma deliberada”* (Martins, 1996:78)

Fowler (1991) vai um pouco mais longe e aponta para a existência de uma correspondência entre a evolução do sistema de produção e percepção do discurso e a consciência fonológica. Por outras palavras, a consciência fonológica não surge de forma autónoma relativamente ao domínio da linguagem oral; pelo contrário, está-lhe intimamente associada, pois, quando crianças, iniciamos a nossa própria reflexão sobre a linguagem começando *“por apreender unidades linguísticas de maior dimensão que os fonemas.”* (Silva 2004:115)

Percebemos, então, a evolução da consciência fonológica como um processo que se orienta no sentido da apreensão de segmentos fonológicos sucessivamente mais pequenos, sendo as tarefas de análise silábica e intrassilábica mais fáceis do que as de análise fonémica. De igual forma, as tarefas que pressupõem e exigem a manipulação dos diferentes segmentos, sílabas ou fonemas, revestem-se de uma maior grau de dificuldade relativamente às de reconhecimento e segmentação. Como suporte destas ideias, surgem vários estudos como os de Treiman (1983, 1985) e Maclean e Bradley (1989), que *“apontam para a ideia de que a capacidade para segmentar fonemas é precedida pela capacidade de segmentar unidades silábicas.”* Martins, (1996: 81)

Podemos mesmo dizer que a consciência fonológica se processa em diferentes patamares de conhecimento, que correspondem a outros tantos níveis de análise, a saber:

1. O patamar da sensibilidade fonológica, que envolve as capacidades de discriminação auditiva e de deteção e produção de rimas, sendo a

discriminação auditiva entendida como a capacidade de identificar e categorizar sons. As capacidades de ouvir de forma atenta e seletiva e de discriminar diferentes sons são fundamentais para um desempenho eficaz, quer no domínio da produção quer na compreensão do oral, para além de constituírem requisitos necessários para o domínio de um sistema de escrita alfabético como o nosso. Neste patamar, os jogos de escuta revelam-se de grande importância, já que se apresentam como “entidades estruturantes de realizações intelectuais, emocionais e sociais, essenciais ao desenvolvimento humano.” Lopes (2006:29) Estes jogos são tarefas que exigem, da parte das crianças, o treino das capacidades de atenção, concentração e respeito pelas regras básicas da comunicação: saber escutar e saber esperar pela sua vez de intervir. Na sequência dos jogos de escuta, e ainda dentro deste primeiro patamar, encontram-se as rimas, que contemplam a introdução dos “sons” das palavras e visam uma iniciação mais formal às tarefas de consciência fonológica, já que, através da sua exploração, a atenção das crianças pode ser direcionada com relativa facilidade para as diferenças e semelhanças entre os sons das palavras, permitindo ainda alertá-las para a ideia de que estas unidades linguísticas não têm apenas uma mensagem mas também uma forma física. As tarefas relativas às rimas têm como objetivo mais geral o fazer despertar a atenção das crianças para os sons da fala e, como objetivos de carácter mais específico, a identificação, reconhecimento, agrupamento e evocação de palavras que terminam com o mesmo som.

2. O patamar da consciência silábica. As tarefas neste nível de análise têm como principal objetivo desenvolver a capacidade de analisar as palavras em sílabas, separando-as e sintetizando-as, ou seja, favorecem a identificação de similaridades sonoras ao nível das sílabas, e envolvem capacidades muito específicas, e que passamos a enunciar:

- a) Contagem, que é a capacidade de identificar o número de sílabas contidas numa palavra;
- b) Segmentação ou capacidade para dividir as palavras nas sílabas que as compõem;

- c) Reconstrução ou capacidade para formar palavras completas a partir de sílabas isoladas;
- d) Evocação, que é a capacidade de produzir palavras a partir de uma determinada sílaba inicial;
- e) Manipulação, que é a capacidade para retirar, acrescentar ou trocar a ordem das sílabas numa palavra, originando palavras novas.

3. O patamar da consciência intrassilábica constitui a capacidade para isolar unidades dentro da sílaba e caracteriza-se como um nível de consciência intermédio entre a apreensão da sílaba e do fonema podendo facilitar a identificação dos segmentos fonémicos.

4. O patamar da consciência fonémica envolve a análise fonémica, a qual se manifesta mediante as seguintes capacidades específicas:

- a) Contagem ou a capacidade para identificar o número de fonemas contidos numa palavra;
- b) Segmentação ou a capacidade de dividir palavras nos fonemas que as compõem;
- c) Reconstrução ou a capacidade para formar palavras completas, partindo de fonemas isolados;
- d) Manipulação fonémica, a capacidade para retirar, acrescentar e até mudar fonemas numa palavra, originando palavras novas.

Ao longo da pesquisa que realizámos para fundamentar a nossa intervenção, foi-nos possível verificar o elevado nível de complexidade desta competência que é a consciência fonológica, complexidade essa que motivou a necessidade de aprofundar um pouco mais as nossas leituras, e onde fomos encontrar fortes indicadores da relevância da realização de um trabalho sistemático e consistente ao nível da promoção desta modalidade de consciência linguística em particular.

3.7. A consciência fonológica, uma competência necessária

A consciência fonológica surge como uma *das “principais competências relacionadas com a aquisição da leitura”*, Viana, (2002:55) e são muitos os estudos como os de Williams, 1984; Wagner e Torgesen, 1987; Adams 1994, cujos resultados apontam a relação direta entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. Tais estudos revelam que as crianças pequenas com *“bons resultados em tarefas de consciência fonológica, estão situadas, posteriormente entre os melhores leitores.”* Viana, (2002:72)

Reforçando esta ideia da importância da consciência fonológica para o processo de aprendizagem da leitura, são também muitos os estudos (veja-se, como exemplo, os de Ball e Blachman (1991); Blachman, Ball e Tangel (1994); Bradley e Bryant (1983) que apontam, de forma inequívoca, para a existência de tarefas específicas visando desenvolver a consciência fonológica e que concluem que, ao levá-las a cabo, a probabilidade de sucesso que a criança terá na posterior aprendizagem da leitura aumenta de forma considerável.

Inês Sim-Sim, uma das autoras que se tem dedicado a estas questões, chama a nossa atenção para o facto de que o nível de consciência fonológica que a criança possui da sua própria fala se encontrar *“entre os factores que já provaram influenciar o sucesso na aprendizagem da correspondência letra-som, essência do processo de decifração numa língua de escrita alfabética”* Sim-Sim,(2006:139)

Tal como Inês Sim-Sim, João A. Lopes acentua a importância da consciência fonológica quando afirma que *“a consciência dos fonemas em crianças em idade pré-escolar tem demonstrado um enorme valor preditivo, sendo responsável por mais de 50% da variância na competência para a leitura no fim do primeiro ano de escolaridade. Além disso, o nível de consciência fonológica à entrada para a escolaridade revela-se o mais importante determinante do sucesso ou fracasso na aprendizagem da leitura.”* (Lopes, 2006:20) Também Margarida Alves Martins nos assegura que “o

desenvolvimento da consciência dos sons da linguagem aparenta ter um papel importante na aprendizagem da leitura, já que esta consciência é necessária para se poder pensar as relações entre a linguagem escrita e linguagem oral.” Martins, (1996: 72)

As leituras que fizemos ganham particular sentido se pensarmos que “o discurso oral é uma corrente de sons difícil de separar em diferentes segmentos” Guisado, Rico, (1999:50), sendo a nossa língua escrita de tipo alfabético, ou seja, adotando um sistema em que os fonemas (sons) são representados através de grafemas, e onde se estabelecem regras de correspondência entre ambos.

Hoje, sabe-se que a relação existente entre a consciência fonológica e a leitura e a escrita é uma relação bidirecional e recíproca, ou seja, “se a consciência fonológica apoia e favorece a competência da leitura/escrita, a aprendizagem da leitura/escrita favorece a competência fonológica.” Guisado, Rico, (1999:19) Quem conhece bem a realidade vivenciada pelas crianças portuguesas, diz-nos exatamente o mesmo: se a consciência fonológica é “*indispensável para a aprendizagem da leitura, esta revela-se fundamental para o incremento da consciência fonológica*”. (Lopes, 2006:33)

3.8. A importância da sistematicidade, adequação e contextualização do trabalho ao nível da consciência fonológica

Para terminar esta nossa fundamentação, parece-nos importante referir a importância de que se reveste um trabalho sistemático, organizado e consistente relativamente às tarefas de consciência fonológica, que importa desenvolver o mais precocemente possível.

Estudos vários como os de Bryant e Bradley (1983) e Lundberg, Frost e Petersen (1988), com base em programas específicos nesta área da consciência fonológica e ainda outras competências metalinguísticas, vieram demonstrar que “o nível de consciência fonológica se pode desenvolver antes

da criança aprender a ler” e que a consciência fonológica *“favorece um melhor rendimento leitor”*. Guisado, Rico, (1999:55).

Todo o trabalho desenvolvido nesta área deverá ter como ponto de partida a oralidade, já que é esta forma de linguagem a mais familiar para a criança. As atividades propostas deverão corresponder e mesmo obedecer à sequência própria do desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, dever-se-á iniciar com tarefas relativas à descoberta do universo sonoro, em geral, passando depois para experiências que explorem um outro universo, desta vez o universo mais próximo dos sons da fala. Depois, gradualmente, e respeitando sempre o ritmo do grupo de crianças, mas não deixando de lhes lançar desafios, dever-se-á ir avançando nas tarefas que envolvem, de forma direta, as capacidades de manipular, explícita e intencionalmente, as unidades linguísticas relacionadas com a consciência fonémica.

A par destes, outro aspeto a ter em conta consiste no cuidado em contextualizar essas tarefas num campo de experiências literárias, em que se dá primazia ao desenvolvimento da oralidade mas sem esquecer a linguagem escrita. De acordo com Guisado, Rico, (1999) que advertem para o lugar primordial da leitura num programa de desenvolvimento fonológico, procurámos que todas as atividades de promoção de consciência fonológica implementadas ao longo do projeto tivessem como ponto de partida a leitura de um excerto dos textos trabalhados com o grupo de crianças, noutros contextos.

Sabendo que, no período pré-escolar, a criança é mais sensível aos sons e aos significados das palavras faladas, assumimos a ideia de que a consciência fonológica deveria surgir como fator de desenvolvimento da capacidade linguística, em geral, preparando este grupo de crianças, em particular, para serem futuros bons leitores.

Foi essa a nossa grande aposta e a razão do investimento que fizemos no desenvolvimento deste projeto.

4. Destinatários e contexto de aplicação

Conhecer os destinatários e o ambiente envolvente dos mesmos neste projeto de intervenção pareceu-nos tão importante para as decisões a tomar e para a escolha das estratégias relativas ao caminho a seguir, como as leituras que constituíram a nossa fundamentação teórica. Tendo o nosso pensamento num trabalho adaptado e ajustado à nossa realidade, julgamos oportuno considerar a existência, na comunidade educativa, e especificamente no Agrupamento de escolas a que o jardim de infância pertence, de um Projeto Educativo, cuja génese radicava no reconhecimento de problemas para os quais era necessário e até urgente dar resposta. Este projeto, enquanto documento orientador das práticas educativas, continha em si alguns dos elementos que consideramos essenciais ter em conta na concretização do trabalho que viemos a desenvolver. É assim, tendo por base esse Projeto Educativo, do qual já fazíamos parte como elementos ativos, que damos início à caracterização da pequena “comunidade” destinatária da nossa intervenção.

4.1. Caracterização dos destinatários

O trabalho desenvolvido teve por público-alvo um grupo composto por 24 crianças (11 raparigas e 13 rapazes) cujas idades se situavam, no início da intervenção e tendo como referência a data de 31 de dezembro de 2009, entre os quatro e os cinco anos, tal como se pode verificar nos seguintes quadros:

Quadro 1:

Distribuição das crianças de cinco anos - (total de 14)

5 A e 11 M	5 A e 9 M	5 A e 7 M	5 A e 6 M	5 A e 5 M	5 A e 4 M	5 A e 2 M	5 A e 1 M
1	1	1	2	4	1	3	1

Quadro 2:

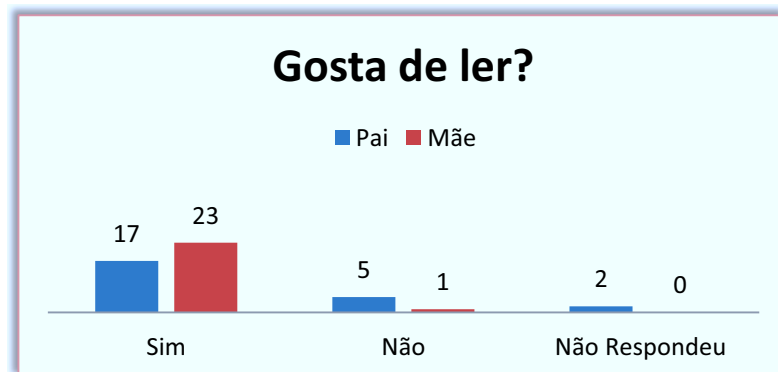
Distribuição das crianças de quatro anos - (total de 11)

4 A e 9 M	4 A e 8 M	4 A e 7 M	4 A e 6 M	4 A e 4 M	4 A e 3 M
2	2	1	3	2	1

Todas as crianças do grupo frequentavam o jardim de infância desde os três anos. Este fator revelou-se importante, na medida em que foi notório o à vontade com que as estas crianças se moviam quer no espaço sala, quer no restante espaço do jardim de infância. Notou-se, em todo o grupo, a vivência e a interiorização de regras e rotinas que, como esperado, facilitaram todo o trabalho desenvolvido. Embora a linguagem utilizada fosse a padrão, o vocabulário fosse adequado e conseguissem construir frases corretas e com alguma complexidade, eram várias as crianças com dificuldades ao nível da articulação das palavras (pelo menos três já se encontravam a realizar terapia da fala). O ambiente que os cercava, no seu dia-a-dia, apresentava algumas marcas de ruralidade, o que também estava presente na oralidade de muitas das crianças, que evidenciavam alguns regionalismos.

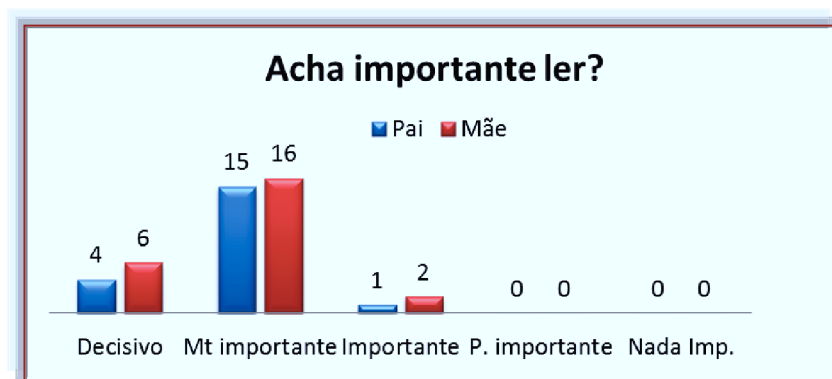
De acordo com os dados que conseguimos recolher mediante a realização dos inquéritos sobre hábitos de leitura em família, foi possível traçar um retrato dos hábitos leitores das famílias das crianças (Anexo C) destinatárias desta intervenção, os quais, de alguma forma, marcaram as experiências deste grupo de crianças em particular. Nos quadros seguintes, serão apresentados os dados por nós considerados como mais relevantes.

Gráfico nº 1 relativo à questão: Gosta de ler?



Quando inquiridos quanto ao seu gosto pela leitura a maioria das mães (23) afirma gostar de ler, sendo que apenas uma respondeu que não. Relativamente aos pais, também a maioria (17) respondeu de forma afirmativa, 5 responderam que não e dois não responderam. Parece-nos possível dizer que, pelo menos aparentemente e de acordo com as respostas obtidas, um número significativo de pais gostará de ler.

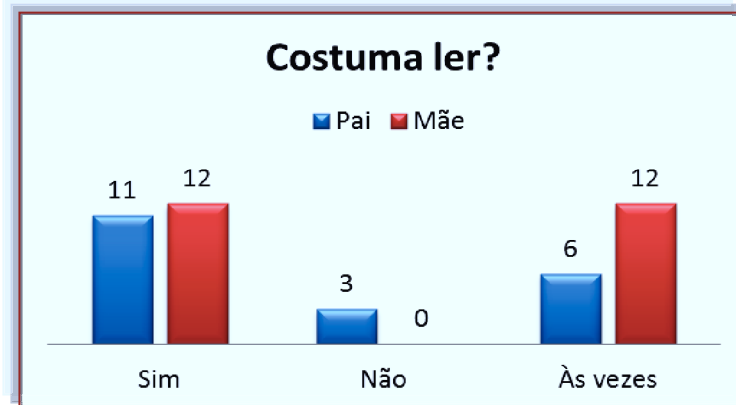
Gráfico nº 2 - Acha importante ler?



As respostas a esta questão deixam evidente que, pelo menos aparentemente, todos os pais relevam a importância da leitura.

Procurámos ainda saber com que frequência, os pais dos nossos destinatários liam:

Gráfico nº 3 Costuma ler?



O número de mães que afirma ler com regularidade é igual ao número que apenas se dedica a essa atividade ocasionalmente. Em termos gerais, observa-se que uma parte significativa dos pais não tem hábitos de leitura regulares, ainda que, como vimos, reconheçam a importância da prática desta atividade.

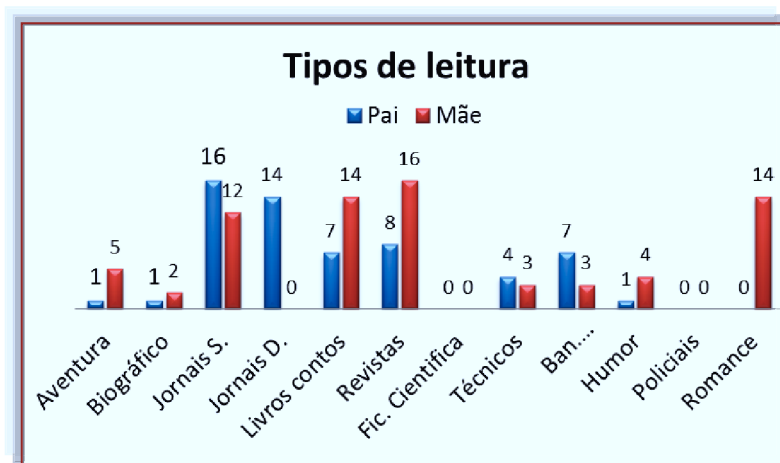
Procurámos ainda identificar as razões apontadas para a ausência da prática de leitura:

Gráfico nº 4 - Razões para não ler:



Curiosamente, a maioria de mães e pais não respondeu, o que nos faz pensar que não se reconhecem como não leitores. Relativamente aos outros respondentes, salientamos suas respostas envolvendo a ausência de gosto pela atividade de ler e uma outra que apontava para a dificuldade em comprar livros. Esta última resposta está de acordo com o conhecimento que temos da família; curiosamente, a criança é uma das que sente especial atração pela área dos livros.

Gráfico nº 5 relativo à questão: que tipo de leitura?



Inquiridas quanto ao tipo de leitura, as mães referem as revistas, alguma literatura (contos e romance) e ainda jornais, ao passo que os elementos do género masculino parecem preferir os jornais, e, menor escala, revistas, contos e banda desenhada.

Conscientes do papel que cabe aos pais enquanto agentes educativos por excelência, quisemos ainda saber como promoviam estes pais a leitura das crianças a seu cargo.

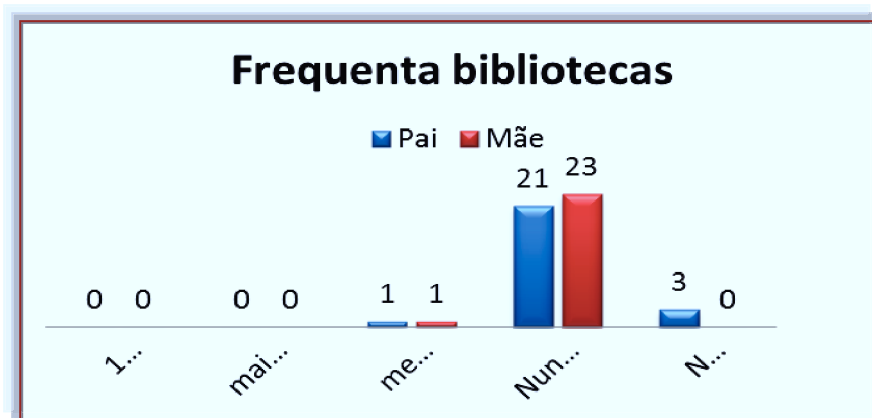
Gráfico nº 6 O que faz para promover a leitura?



As respostas a esta questão deixam aparentemente claro que ler livros e contar histórias são atividades tidas como suscetíveis de promover a leitura, mas levantam-nos, a nós, pelo menos uma ou duas questões. Sendo que a maioria aponta a leitura de livros como forma de promoção da leitura mais privilegiada como poderemos entender a questão relativa ao costumar ler, em que cerca de metade tenha respondido “só às vezes”? Por outro lado, na questão sobre o tipo de leituras realizadas, as revistas e jornais foram o tipo de leitura privilegiados: será relevante questionar, então, onde ficam situados os livros?

Quisemos ainda saber se os pais procuravam espaços por excelência dinamizadores de Leitura, como são as bibliotecas.

Gráfico nº 7 Frequenta bibliotecas?



Quase todos os pais e mães responderam de forma negativa. Tal comportamento parece indicar que, apesar de existir na sua área de residência, uma biblioteca relativamente bem equipada, pertença da Casa da Cultura do concelho, que oferece iniciativas de forma sistemática, nas quais, enquanto jardim de infância, nós participamos muitas vezes, este espaço não é valorizado pelos pais, como espaço educativo ou as iniciativas não são suficientemente bem divulgadas.

No sentido de nos apercebermos se as práticas de leitura partilhada com os filhos era regulares, pedimos que nos indicassem a frequência com que o/a filho/a pedia que o pai ou a mãe lhe lessem.

Gráfico nº 8 O seu filho pede que lhe leia?



As respostas a esta questão parecem indiciar que nem todas as crianças demonstram o mesmo interesse pela leitura; verificamos que o mesmo acontecia em contexto de sala de aula, o que foi, para nós, indicativo da necessidade de trabalhar no sentido de construir um espaço privilegiado para a implementação de hábitos de leitura. Tal desiderato veio em parte, ao encontro do nosso projeto, tendo nós em atenção a necessidade de fazer surgir a consciência fonológica envolta em atividades promotoras de experiências leitoras.

Para complementar as informações obtidas, gostaríamos de salientar como características próprias deste grupo os seguintes aspectos:

O jogo simbólico estava muito vivo neste grupo. O mundo do imaginário e os seres fantásticos como fadas, bruxas, duendes, magos, etc., exerciam um poder enorme de atração. As histórias, contadas ou lidas, constituíam outro fator de grande impacto neste grupo de crianças. Conseguiram manter-se atentas ao desenrolar da história, levantavam questões, faziam deduções, davam ideias para a resolução de um conflito, permaneciam em silêncio nos momentos de suspense e manifestavam-se de forma bem ruidosa (batiam palmas, davam gritinhos, riam) quando a história chegava ao final e se resolvia de forma considerada, por elas, como satisfatória.

Em termos globais, eram crianças afáveis, muito vivas, alegres e que se mostraram sempre muito participativas. Eram curiosas e tinham sempre algo a dizer sobre o que se estava a discutir. Quando estavam em grupo, gostavam de dar a sua opinião e era fácil perceber que apreciavam ser “ouvidas”, partilhando experiências e ideias. Por vezes, a grande dificuldade era fazê-las escutar e perceber que não eram as únicas a querer falar. Eram muito autónomas e demonstravam grande vontade de agradar ao adulto. Carinhosas e atentas ao que se passa com os outros, utilizavam com muita frequência a expressão “partilhar com os amigos”, quer fossem os materiais da sala quer fosse algo que trouxessem de casa. Interessavam-se por tudo o que as rodeava, demonstravam grande sentido de humor e preocupavam-se com temas como a origem das coisas, da natureza, de Deus e da morte. Não gostavam de ser meros espectadores, mas antes de participar ativamente. As amizades já assumiam grande importância: gostavam de ter responsabilidades e conseguiam, quase todas, falar do que sentiam quando estavam tristes ou zangadas. Eram muito meigas e preocupavam-se com a reação dos outros em caso de conflito: não era raro vê-las a tentar consolar um amigo que se magoara ou que se sentia triste. Especialmente as mais velhas, tinham um grande sentido de justiça e chegavam mesmo a chamar a atenção, quer dos colegas quer do adulto, se não concordavam com determinada atitude

4.2. O Jardim de infância de Feira Nova

O JI de Feira Nova, situado na Freguesia de S. Mamede do Coronado, é um dos oito estabelecimentos de ensino do Agrupamento, o único jardim que funciona separadamente das chamadas EB1. Possui uma Associação de Pais e de Encarregados de Educação que também se encontra representada no Conselho Geral, órgão com o qual mantém uma relação de grande proximidade. Existe também uma forte interação entre todos os elementos da comunidade educativa (docentes e não docentes, pais e encarregados de educação, membros dos diferentes órgãos de gestão e outras entidades como Câmara Municipal, Junta de freguesia, entre outros) fator indispensável para levar a bom porto iniciativas consideradas relevantes para o grupo de crianças destinatário do trabalho desenvolvido.

4.3. O meio envolvente

Não pretendendo dar conta de todos os elementos, mas querendo destacar os necessários para uma caracterização coerente e com sentido, procurámos identificar o meio envolvente deste jardim de infância.

O recente concelho da Trofa (criado em 19 de novembro de 1999), assenta num vale entre a serra de Covelas e o Monte de S. Gens. A cerca de 31 Km a Norte da sede do concelho do Porto, a Trofa é hoje um concelho de características rurais mas com forte tendência suburbanas, pois tem manifestado um notável desenvolvimento nas últimas cinco décadas, tanto no campo populacional como no aspeto económico, verificando-se um considerável aumento de indústrias e de comércio, que levou a que este recente concelho se tornasse num claro foco de expansão.

Para termos uma visão de onde nos situamos geograficamente apresentamos de seguida, alguns mapas:



Mapa 1
Portugal...



Mapa 2
O Concelho da Trofa

S. Mamede do Coronado, freguesia que integra o jardim de infância onde se desenvolveu o trabalho, é um dos núcleos populacionais onde a agricultura detém ainda grande domínio. É uma zona habitacional calma, onde existem várias indústrias a laborar, entre elas a arte sacra, farmacêutica, têxtil, de mármore e cantaria, de carpintaria, de construção civil, de máquinas agrícolas e de metalomecânica. A hotelaria, o comércio diversificado e a agricultura, como já referimos, e, em especial, a agropecuária e a produção de milho possuem uma importante cota no desenvolvimento desta freguesia. Partindo do pressuposto de que as dificuldades económicas das famílias condicionariam o acesso a bens culturais e materiais, constatou-se que o orçamento familiar da comunidade em geral estava diretamente relacionado com o nível de qualificações académicas e profissionais dos elementos ativos do agregado familiar, situando-se a escolaridade dos pais maioritariamente ao nível do 1º e 2º ciclo completos. A ação social escolar, estruturalmente muito presente e providenciada pela autarquia, é particularmente mais acentuada nos estabelecimentos situados em zonas rurais e mais afastadas da sede do Agrupamento. De notar que o Jardim de Infância de Feira Nova, onde implementámos o projeto, estando localizado entre o rural e o urbano, apresenta índices de subsídio intermédios, sendo que, à data de

implementação do projeto, o desemprego começa a fazer-se sentir cada vez mais. Depois de realizada esta breve caracterização, pensamos que se justifica agora referir que prioridades foram definidas para responder às necessidades sentidas pelo corpo docente, do qual fazemos parte integrante.

4.4. Prioridades definidas pelo corpo docente

Sob o título “aprender com todos os sentidos”, o Projeto Educativo do Agrupamento apela aos sentidos para: dar sentido ao ensino, dar sentido à aprendizagem, aproximando as componentes mais abstratas e teóricas do currículo ao quotidiano dos alunos, procurando facilitar a apreensão de conhecimentos e a adoção de uma nova linguagem e discurso por parte daqueles que vivem em ambientes familiares menos favorecidos. Apela também à utilização dos recursos sensoriais como estratégia de ensino e de aprendizagem e, finalmente, apela ao sentido social que a escola deve dar à sua ação.

Consideramos estas ideias importantes e decidimos referi-las aqui, já que se adequam às dinâmicas de trabalho com as quais nos identificamos, enquadram a nossa ação educativa no dia-a-dia e tentámos que estivessem presentes ao longo de toda a implementação deste projeto de intervenção, de forma muito particular.

Foram então definidas, no Projeto Educativo do Agrupamento (2008/2011:8,9) as seguintes prioridades educativas:

- a) Despertar o interesse das famílias pelos problemas da educação;
- b) Promover medidas tendentes a melhorar os resultados escolares do Agrupamento (que não são satisfatórios), em comparação com os resultados médios nacionais (Portugal Continental) e regionais (Norte), disponibilizados pelo Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE), principalmente ao nível da matemática e do português (designado por língua materna na educação pré-escolar e que consideramos aqui numa aproximação direta à área de intervenção do nosso trabalho – a consciência fonológica ao serviço da competência leitora);

c) Prevenir o abandono escolar, o qual apresenta, como principal causa, as condições económico-sociais das famílias;

d) Responder às necessidades apresentadas pelo aumento, que se tem verificado no Agrupamento, do número de crianças e de alunos com necessidades educativas especiais.

Neste ponto consideramos importante acrescentar que a ideia atrás referida vai, na nossa opinião, ao encontro do que é preconizado para as escolas que *“devem possuir no seu seio os meios para atender às necessidades/direitos de cada uma das crianças cidadãs”*. DGIDC, (2008:6)

Consideramos ainda relevante a ideia de que o decreto-lei nº3/2008, veio como sua primeira medida de reorganização da educação especial, clarificar os grupos de destinatários a quem esta se dirige. Neste aspeto são consideradas duas áreas de intervenção, a saber:

i) Crianças/alunos com problemáticas de baixa intensidade e alta frequência, ou seja que requerem sobretudo uma maior flexibilização e diferenciação pedagógica;

ii) Crianças/alunos com problemáticas de alta-frequência e baixa-intensidade que requerem recursos humanos e logísticos mais sofisticados e especializados.

Estas noções são importantes neste contexto já que embora existam crianças/alunos integrados na segunda área, na maioria dos casos, fazem parte da primeira área.

No caso em particular da educação pré-escolar, nível de ensino em que lecionamos e ao qual se dirige esta nossa intervenção, acabamos por nos rever nas palavras de Bairrão (1998) *“são estes os casos que ao nível do pré-escolar, inquietam os educadores e que se encontram numa cadeia de risco que vai desde o insucesso ao abandono escolar.”* DGIDC, (2008:16)

Esta referência parece-nos justificar-se dado encontrarem-se, entre o grupo de destinatários do nosso projeto, algumas crianças com necessidades muito particulares ao nível da terapia da fala, sobretudo ao nível da articulação, frequentando já sessões no sentido de alterar essa sua realidade. Neste sentido, a terapeuta e a terapia em si são assumidas como parceiros

educativos, uma mais-valia para o trabalho a desenvolver no nosso dia a dia como educadores.

e) Procurar estabilidade quer para o corpo docente quer para o corpo não docente por forma a privilegiar o desenvolvimento de projetos de continuidade pedagógica;

5. Objetivos do Projeto

De acordo com a árvore de objetivos (Anexo E) estruturada e pensada para a intervenção a desenvolver no âmbito deste projeto, definimos, como objetivo último, tornar as crianças mais capazes de aceder, de forma mais fácil e segura, à aprendizagem da leitura e da escrita. Para tal, foi-nos necessário delinear objetivos que servissem de motor e que orientassem toda a nossa ação. Gostaríamos de referenciar o raciocínio seguido nessa estruturação.

Para conseguirmos alcançar o objetivo último já mencionado, pensámos que seria imprescindível trabalhar no sentido de dotar as crianças de níveis superiores de consciência fonológica. Para isso, sentimos, enquanto agentes educativos e simultaneamente investigadores em ação, que seria útil tornar os docentes mais capazes da prática sistematizada e fundamentada de atividades que favorecessem o desenvolvimento nas crianças desta competência. Ao mesmo tempo, pretendíamos envolver as famílias nas atividades a desenvolver, quer em contexto de sala de aula, quer em casa, num verdadeiro trabalho de parceria, o que nem sempre, no entanto, se veio a verificar.

Por último, tendo por base as atividades de consciência fonológica desenvolvidas, procedemos à construção de um pequeno portefólio de atividades promotoras desta competência, como representação do conjunto de atividades e tarefas executadas ao longo da intervenção

6. Estratégias de intervenção

6.1. Considerações metodológicas

Tendo em conta as características do meio envolvente e do próprio jardim de infância, a conceptualização do Projeto Educativo do Agrupamento, o desenvolvimento das crianças, as limitações de tempo e as características decorrentes do espaço, do modelo de intervenção pedagógico-didático e da estratégia global de ação, foram delineadas as linhas metodológicas a seguir.

Como pedra basilar de toda a ação, propusemo-nos seguir uma abordagem denominada de investigação-ação, que surge como um dos quatro modelos de investigação defendidos por Gagné *et al* (1989). Este tipo de investigação é caracterizada pela procura de resposta a problemas concretos visando provocar transformações na realidade, através de uma intervenção que se pretende baseada “*na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças*”. Bogdan e Biklen (1994:292).

Ainda de acordo com estes autores, “o objetivo da investigação-ação deve ser o de denunciar as práticas de forma a modificá-las.” Bogdan e Biklen (1994: 299) Esta foi, na verdade, uma das nossas preocupações que se concretizou na escolha da promoção da consciência fonológica como objeto de estudo da nossa investigação-ação. A atenção centrou-se na importância da consciência fonológica para o processo de aprendizagem da leitura e escrita, não esquecendo o seu papel decisivo como preditor dessa aprendizagem. Partimos, então, rumo à descoberta do verdadeiro sentido dessa importância e, assim, de agentes educativos passámos a educadores/investigadores, com uma intencionalidade bem definida. Não ficámos por aí: lançámo-nos, em pleno voo, rumo a uma ação contextualizada, visando uma mudança positiva e real, não só ao nível da complexa competência que reconhecemos como consciência fonológica, mas também ao nível da nossa prática educativa. Outra das principais características deste modelo de investigação prende-se com a forma como o observador se enquadra no contexto da investigação, sendo de salientar o seu envolvimento ativo na razão dessa investigação. Enquanto

investigadores, assumimos este tipo de investigação aplicada, em que, como observadores, nos envolvemos e temos um papel ativo, sendo agentes de mudança porque “o seu objectivo é precipitar a mudança” (Bogdan e Biklen (1994)). Conscientes do efeito que poderíamos vir a provocar, tentámos sempre interagir quer com as crianças, quer com as suas famílias, num espírito de grande proximidade, de forma natural e com grande empenho em construir conhecimento, procurando uma maior capacidade para compreender a importância da consciência fonológica no desenvolvimento dessas crianças. Em consonância com a nossa forma de ser e estar, aproveitámos a relação criada entre os intervenientes da comunidade educativa em presença (famílias, crianças, outros parceiros educativos) para a implementação de todo o trabalho.

Tendo em atenção a ideia defendida por Merian, citado por Bogdan e Biklen (1994:89) quando afirma que um estudo de caso consiste “na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”, considerámos tratar-se, este nosso trabalho de um estudo de caso, essencialmente descritivo que nos envolveu enquanto investigadores em ação e para a ação, tendo, como principais objetivos, a compreensão da forma de “construção” da consciência fonológica, a sua importância no processo de aprendizagem da leitura e escrita, ao mesmo tempo que, também pela ação, conduzíamos o grupo de crianças destinatárias do projeto a um patamar superior do desenvolvimento dessa competência.

A denominação do projeto, já explicada no ponto dois deste trabalho, contém a questão relevante que lhe deu azo. Considerando, pois, a questão da importância da consciência fonológica como o ponto de partida de todo o trabalho a implementar, construímos a nossa árvore de objetivos.

O enquadramento teórico, e a reflexão que dele fizemos, resultaram numa metodologia de trabalho de pesquisa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994: 47- 51) se enquadra numa pesquisa qualitativa, que se caracteriza pelos seguintes aspetos:

- i) Ter como fonte direta de dados, o ambiente natural, sendo o investigador o elemento/instrumento principal;
- ii) Ser o interesse dos investigadores mais centrado nos processos do que nos resultados e/ou produtos;
- iii) Tenderem os investigadores para uma análise dos dados, mais indutiva;
- iv) Ser dada especial importância ao ponto de vista dos participantes.

Deste modo, e para nos podermos centrar com maior precisão no trabalho pretendido, contextualizando, na realidade encontrada, as opções tomadas neste projeto de intervenção-ação, procuramos manter o nosso olhar focado nos interesses e necessidades sentidas nas crianças, e de forma paralela, fomos utilizando as abordagens qualitativa e quantitativa.

A recolha de dados foi realizada em função de um contato aprofundado com os destinatários, no seu contexto ecológico natural, neste caso o jardim de infância. Para esta recolha, utilizámos mais do que um instrumento, o que nos ajudou a cruzar e complementar dados, proporcionando resultados mais fidedignos.

Em todo este processo, a abordagem qualitativa encontra-se presente na medida em que, tal como Bogdan e Biklen (1994:47) preconizam, nesta modalidade “existe sem dúvida uma fonte direta de dados, o ambiente natural. Neste sentido e enquanto investigadores, fomos assumindo um papel importante como observadores participantes, centrando-se a nossa atenção muito no processo e um pouco menos nos resultados, podendo compreender melhor a realidade observada porque fazíamos parte dela.

Evertson e Green (1986) definem justamente a observação enquanto *“conjunto de utensílios para recolha de dados e enquanto processo de tomada de decisões relativas ao que se quer observar, como observar e registar os dados, quando, onde e por quem”*, citados por Lessard-Hebert, M. *et al* (1994:147)

Neste sentido, observámos as ações realizadas no ambiente em que naturalmente ocorreram, no caso específico deste trabalho, falámos das ações exploradas e vivenciadas, em contexto de sala de atividades de jardim de

infância, visando o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças pequenas.

Significando a observação participante, numa vertente mais ativa, em que o observador *“está envolvido nos acontecimentos e que os regista após eles terem tido lugar, este tipo de observação permite ao observador apreender a perspetiva interna e registar os acontecimentos como eles são percebidos por um participante.”* Evertson e Green (1986:178) fomos capazes de identificar as vantagens nesta forma de observação participante, já que nos permitiu recolher informações úteis para entender determinados comportamentos e poder mesmo atuar sobre eles. Mas, momentos houve em que surgiu a necessidade de utilizarmos uma outra forma de observação. Assim, utilizámos também a observação direta, para perceber, ver e interpretar a informação recolhida. O observador não entrou, sob nenhuma forma, em interação com as crianças observadas, manteve-se fora da ação, fazendo a sua observação de acordo com uma grelha de registo com itens pré-determinados. Esta forma de observação teve a vantagem de permitir a recolha de informações no momento em que a intervenção se produzia, registando-se assim os comportamentos espontâneos.

Como já referimos, a vertente quantitativa marcou também presença. A principal razão para tal prendeu-se com a necessidade de encontrar ferramentas de recolha de dados que fundamentassem o trabalho não apenas numa avaliação qualitativa, de natureza mais subjetiva, por ser rica em *“pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”*. Bogdan e Biklen, (1994:16) mas também numa vertente quantitativa, que nos permitisse aferir resultados, nomeadamente ao nível dos testes diagnósticos e pós-testes, cruzando estes com as informações obtida através dos inquéritos por questionário, aos pais/encarregados de educação sobre hábitos de leitura.

O projeto e a investigação-ação a ele inerente partiram do diagnóstico das competências linguísticas das próprias crianças, e do questionamento sobre os dados resultantes, confrontando estes últimos com a análise das perspetivas teóricas dominantes no âmbito da promoção da competência

linguística em geral e, muito em particular da consciência fonológica. A nossa ação pedagógica foi, também ela, alvo de análise, pois procurámos articular as tarefas entendidas como prioritárias para este grupo, atendendo às diferentes áreas de conteúdo preconizadas pelas O.C.E.P.E e, em especial, as questões relacionadas com a linguagem e a consciência fonológica.

Para que o caminho percorrido fizesse sentido, começámos pelo assumir consciente da criança como construtora de linguagem e de conhecimento, para si própria. O papel do adulto/educador clarificou-se assim, como sendo o de gerador de situações potencializadoras de novas aprendizagens e como garante das ferramentas necessárias para despertar a curiosidade e o interesse das crianças para as experiências linguísticas diversificadas que lhes foram proporcionadas. O envolvimento das famílias e a construção de um conjunto de recursos específicos, tendo em conta a temática, fizeram também parte do processo.

Dada a faixa etária dos destinatários, outra das questões com a qual nos preocupámos e que nos parece fazer sentido referir aqui é a questão da(s) forma(s) de avaliação a utilizar ao longo do processo, visando a aferição do impacto das situações vivenciadas nas crianças, da motivação que gerou, dos interesses que despertou, das transformações que se foram sentindo ao longo do caminho e das alterações que foram sendo necessárias.

Nos termos das Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar (Despacho nº 5220/97, de 4 de agosto),

“Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação a realizar com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento.”

O. C. E.P.E, (1997:27)

Por sua vez, o decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto, que define o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (II, ponto 3 alínea c), refere-se que *“o educador avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção [...] o ambiente e os processos educativos*

adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.”

Assim, a avaliação, enquanto ato pedagógico que requereu uma atitude e um saber específico conducentes ao desenvolvimento e adequação das estratégias realizadas no decurso de todo o projeto, teve em consideração as especificidades das práticas e formas avaliativas em contexto de jardim de infância. Assumiu uma dimensão formativa, na qual tentámos não esquecer a necessidade de acompanhar e monitorizar, o mais objetivamente possível, o percurso realizado por cada criança, mediante a recolha de dados concretos para a reflexão e adequação da intervenção.

Ao longo do caminho, foram vários os momentos e os instrumentos de recolha de dados adotados, os quais iremos referenciar no próximo ponto deste trabalho.

6.2. Instrumentos aplicados para posterior análise

Depois de delineada a metodologia seguida, é o momento de referir especificamente quais os instrumentos de recolha de dados aplicados, fazendo a sua descrição. Realizámos uma pequena entrevista individual a cada uma das crianças, através da qual ficámos a conhecer um pouco dos seus interesses e gostos pessoais. Tendo em conta que eram crianças muito pequenas, a entrevista constava de cinco áreas de questões: Identificação; relações familiares; gostos pessoais; preferências na escola e preferências em casa.

Quadro Nº 3 - representativo das questões presentes na entrevista realizada às crianças no início da intervenção:

Identificação da criança	Relações familiares	Gostos pessoais	Preferências na escola	Preferências em casa
Nome	Com quem vive	Cor preferida	O que mais gosta de fazer	O que mais gosta de fazer

Idade	Tem ou não irmãos	Animal preferido	O que não gosta de fazer	O que não gosta de fazer
		Animal de companhia	Amigo/ amigos preferidos	
		Quando for grande o que quer ser		

Como fonte auxiliar para a caracterização dos destinatários, utilizámos as grelhas de observação e registo, para proceder à posterior avaliação diagnóstica, em uso pelo departamento do pré-escolar, no agrupamento em que lecionamos.

Estas grelhas são compostas por questões de observação direta, relativas às áreas de conteúdo preconizadas pelas O.C.E.P.E.: formação pessoal e social, conhecimento do mundo, expressões, linguagem oral e abordagem à escrita e matemática.

Estas grelhas permitiram-nos de uma forma relativamente rápida conhecer as crianças, nos diferentes níveis a que se reportavam. Tivemos também a preocupação de realizar uma observação participante em simultâneo para complementar as informações obtidas através destas grelhas.

Quadro nº 4 - questões presentes nas grelhas de registo da avaliação diagnóstica

Formação pessoal e social	Expressões	Linguagem oral e abordagem à escrita	Matemática	Conhecimento do mundo
Sabe o seu nome e a idade	Corre e salta com equilíbrio	Narra situações vividas	Conhece as cores	Faz perguntas
Respeita regras	Apresenta destreza	Fala de forma clara e audível	Reconhece certos	Mostra curiosidade por

rotinas	manual – recorta, desenha...		elementos pertencem a um determinado conjunto	tudo o que o rodeia
Participa por iniciativa própria nas atividades	Explora materiais e técnicas por iniciativa própria	Mostra interesse em comunicar	Identifica figuras iguais	Reconhece alguns meios de transporte
Interage com os pares/adultos	Usa materiais para construir algo	Atribui significado aos seus registos		Identifica alguns habitats
Partilha materiais	Exprime emoções e sentimentos			
Veste e despe algumas peças de roupa	Assume personagens do jogo de faz de conta			
	Canta e explora alguns instrumentos musicais.			

Realizámos ainda inquéritos por questionário às famílias (pai e mãe) para conhecer os hábitos de leitura em família do público-alvo da investigação.

Quadro nº 5 - referente às questões presentes nos inquéritos por questionário aos pais/encarregados de educação sobre hábitos de leitura

Caraterização dos inquiridos	Hábitos de leitura	Tipos de leitura	Leitura atual	Importância da leitura em família	Frequência de biblioteca	Ida a espetáculos
Idade	Gostar de ler?	Que tipos de leitura faz?	Está a ler no momento?	Acha importante ler para o seu filho?	Frequenta a biblioteca pública?	Leva o seu filho a espetáculos.
Habilitações	Razões	Com que	Quantos	O seu filho	Com que	Leva o seu

acadêmicas	para não ler	frequência?	livros comprou?	pede-lhe para lhe ler?	frequência?	filho a exposições
Profissão		Quantos livros lê por ano?	Os livros que compra são para quem?	O que faz para promover a leitura?		Com que frequência o faz?
				Quantos livros o seu filho possui?		

Para complementar as informações obtidas pelos questionários às famílias, apresentámos ainda inquéritos por questionário às crianças.(anexo A3)

Quadro nº 6 - referente às questões presentes nos inquéritos por questionário às crianças:

Gostas de ler livros?	Em casa contam-te histórias?	Quem é que te lê histórias?	Tens muitos livros?	Os teus pais deixam-te escolher livros?
Sim	Sim	Mãe	Muitos	Sim
Não	Não	Pai	Alguns	Não
		Professora	Poucos	
		Outros		

Aplicámos um teste diagnóstico (Anexo C) a todas as crianças com o objetivo de avaliar o seu nível de consciência fonológica antes de iniciarmos a implementação das tarefas específicas para o desenvolvimento desta competência.

Para a sua realização, foi utilizada a bateria de provas fonológicas de Silva (2002), constituída por seis subprovas que consideram várias medidas de consciência fonológica. Os testes apresentavam diferentes níveis de dificuldade e contemplavam as seguintes tarefas:

i) Tarefas de classificação, em que a criança deveria categorizar duas palavras-alvo, em quatro, segundo um critério silábico ou fonémico e mediante o qual se pretendia avaliar a sua capacidade para detetar sílabas ou fonemas iniciais idênticos em diferentes palavras;

iii) Tarefas de manipulação, mediante as quais era solicitado à criança que eliminasse uma sílaba ou um fonema de uma palavra apresentada oralmente, originando uma não-palavra. Estas tarefas servem para avaliar a sua capacidade para manipular as unidades silábicas e as unidades fonémicas. A tarefa de supressão da sílaba inicial obriga, num primeiro momento, a realizar a análise da palavra apresentada, de modo a poder extrair-se a sílaba inicial. Num segundo momento, implica um trabalho de síntese, de forma a poder reconstituir-se as sílabas restantes. Registe-se que Gombert (1990) considerou esta prova como a mais fiável para determinar a capacidade da criança para manipular a unidade silábica.

De igual modo, a supressão do fonema inicial implica, tal como a tarefa anterior, maiores recursos mnésicos, pois tem subjacentes a si duas importantes operações: primeiro, a análise da palavra apresentada, de modo a extrair o fonema inicial e, em segundo lugar, o conseguir manter em memória os restantes sons das palavras e reconstruí-los. Estas tarefas revelaram-se de grande dificuldade para o grupo de crianças.

iii) Tarefas de segmentação, nas quais a criança deveria pronunciar isoladamente os fonemas ou as sílabas de palavras apresentadas oralmente e mediante as quais se pretendia avaliar a capacidade da criança para explicitar as unidades silábicas e as unidades fonémicas das palavras.

Quadro nº7 - referente às tarefas em presença no teste diagnóstico:

Tarefas de classificação	Tarefas de manipulação	Tarefas de segmentação
Classificação com base na sílaba inicial	Supressão da sílaba inicial	Análise silábica
Classificação com base no fonema inicial	Supressão do fonema inicial	Análise fonémica

O teste diagnóstico foi apresentado individualmente a cada uma das crianças, ao longo de cerca de quarenta e cinco minutos. Todas as tarefas foram realizadas tendo por base cartões com imagens representativas das palavras a analisar. O uso das imagens teve como objetivo auxiliar as crianças na realização das tarefas propostas.

A escolha desta bateria de provas fonológicas justificou-se pela constatação da sua utilização noutros trabalhos, em que ficou evidenciada a sua mais-valia na avaliação da criança ao nível da consciência fonológica.

À exceção da prova de manipulação do fonema inicial, composta por vinte e quatro itens, todas as outras apresentam catorze itens. Cada tarefa incluía dois exemplos de treino: só depois de nos assegurarmos que as crianças compreendiam a tarefa passámos aos itens avaliativos.

Foram elaboradas grelhas de registo (Anexo C2) onde, por cada resposta correta, era registado um ponto. Assim, a cotação para cada item pode variar entre os zero e os catorze pontos, com exceção da tarefa de manipulação do fonema inicial, a qual tinha previstas vinte e quatro respostas. Nestas grelhas, também se registaram algumas observações, que considerámos relevantes, sobre o comportamento das crianças durante a aplicação do teste.

Consideramos importante referir que as imagens utilizadas não foram as originais da prova, dada a sua insuficiente qualidade gráfica. Procedemos à

seleção de imagens (Anexo C3) correspondentes às palavras identificadas nos diferentes itens propostos, a partir de imagens reais ou desenhos disponíveis na internet, salvaguardando a sua qualidade, por um lado, e a sua verossimilhança com as palavras.

Antes da aplicação do teste diagnóstico, foi elaborado um *powerpoint* com as imagens selecionadas, o qual foi utilizado na sua exploração prévia com e pelas crianças. Com este procedimento, procurámos assim que estas reconhecessem a palavra-alvo associada às mesmas e não outras sinónimas, tentando evitar interferências a este nível na aplicação da prova.

Após a aplicação do teste, a título de diagnóstico inicial, os dados daí resultantes foram analisados, de forma a afinar a estratégia de intervenção que havia já sido pensada.

Ao longo da implementação do projeto, e com uma periodicidade semanal, foram realizadas observações diretas, recorrendo a grelhas de avaliação construídas para o efeito, a preencher pelo educador/observador (Anexo D) e ainda registos e tarefas de autoavaliação(Anexo E) , sob a forma de um registo individual. Neste último, cada criança teve oportunidade de avaliar a atividade e tomar consciência dos seus progressos.

No final da intervenção, foi novamente aplicado o mesmo teste diagnóstico, tendo os dados resultantes da aplicação de ambos os diagnósticos sido analisados, de forma a permitir aferir do efeito da intervenção levada a cabo.

As referências ao tratamento dos dados podem ser encontradas neste trabalho no ponto 6.4.

6.3. Intervenção pedagógica

Em todo o trabalho desenvolvido, foi dada primazia às tarefas orais sobre as da escrita. No entanto, e apesar de ter sido a oralidade o ponto crucial de todo o trabalho, procurou-se criar, sempre que oportuno, momentos apropriados à exploração de diversos suportes de escrita com diferentes características e utilidade – livros, revistas, cartazes. Procurou-se ainda

integrar o “escrito” nas vivências do grupo, mediante a elaboração de recados e avisos à família, registos gráficos de situações várias, avaliações semanais realizadas em grupo, etiquetagem do espaço e dos materiais, escrita dos nomes e das palavras novas e significativas para o grupo, nos quadros de registo das presenças e de registo do tempo, no cartão de responsável, nos cabides, no painel das regras da sala elaborado em grupo, etc... Todas estas atividades constituíram experiências de linguagem escrita associadas à utilização de símbolos com significado porque eram construídas e pensadas para serem “lidas” e decifradas, numa linha de continuidade e simultaneidade com as capacidades de reflexão sobre a oralidade e segmentação da cadeia da fala (o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas, as sílabas nos seus constituintes até aos fonemas).

No que diz respeito às atividades de consciência fonológica, em particular, foram tidos em conta alguns aspetos considerados importantes para o resultado da intervenção. Por um lado, a ideia de que o desenvolvimento da criança se processa de forma integrada, de modo a que as atividades e situações vivenciadas se tornassem uma oportunidade de aprendizagem em que elas pudessem relacionar e integrar saberes relativos a outras áreas. Daí decorreu a necessidade de criar um espaço promotor de experiências literárias que apoiassem, por um lado, e de uma forma mais geral, todo o trabalho a realizar com o grupo, e acompanhassem, de forma mais específica, no âmbito do projeto de intervenção, as tarefas de consciência fonológica. Assim surgiu a nossa própria “biblioteca”, à qual, por vontade de todo o grupo, foi dado o nome de “Biblioteca - magia das palavras”. Aqui, a leitura de histórias tornou-se parte da rotina, de forma intencional e sistemática, através da “hora do conto”, realizada diariamente, depois de uns minutos de descanso e antes das atividades programadas para a tarde. Esta atividade deu voz ou, por outras palavras, concretizou as considerações de Viana, que nos chama a atenção para o facto de que para se *aprender a ler, tem de se ouvir ler*.

O espaço desta “nossa biblioteca” favoreceu, ainda, a exploração de livros com e pelas crianças através do envolvimento das famílias, o que, por

sua vez, levou de forma direta à realização de experiências literárias, tais como:

- A leitura frequente de histórias, poemas, lengalengas com conteúdos que despertaram o interesse das crianças do grupo e, que procurámos fosse rica em conceitos;

- Os jogos de linguagem, para uma exploração do carácter lúdico da linguagem;

- As pequenas dramatizações com utilização de diferentes artefactos;

- O uso e experimentação da escrita nos desenhos e registos;

- A vivência de atividades que destacassem a função da escrita como suporte;

- Os jogos e outras situações em que fizesse sentido a associação de palavras do reportório oral com a sua forma escrita;

- A exploração e identificação de relações de som/grafia em contextos significativos;

- O falar sobre as letras e sobre o seu valor sonoro.

Por outro lado, na elaboração das atividades, tivemos em consideração as orientações emanadas das leituras realizadas durante o período de preparação da fundamentação teórica, acerca do modo como se dá, na criança, o desenvolvimento da consciência fonológica. De acordo com a literatura consultada, tendo por referência autores como Inês Sim-Sim, Margarida Alves Martins, Fernanda Leopoldina Viana e Lourdes Mata, entre outros, esta competência desenvolve-se num *continuum* que vai desde a simples sensibilidade aos sons (sejam eles os sons da fala ou outros), até à sua manipulação, de forma intencional, a qual se pode desenvolver através de tarefas específicas e orientadas. Tivemos ainda em consideração que as atividades/tarefas promotoras de consciência fonológica deveriam ser implementadas com frequência e intencionalidade, por outras palavras, o seu carácter sistemático e a consistência seriam cruciais numa metodologia de estimulação da oralidade e da consciência fonológica.

Assim, ao mesmo tempo que favorecíamos o desenvolvimento das crianças a nível cognitivo, pelo acesso a novos conhecimentos, pelas

associações claras entre a experiência dos outros e a sua e pela oportunidade de exercitar as capacidades de organização e retenção de informação, também a nível linguístico um novo caminho estava a ser percorrido. Neste âmbito, destacamos, nomeadamente, o favorecimento da clarificação de relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada, como, por exemplo, o sentido da leitura, o reconhecimento da fronteira entre as palavras, o reconhecimento da relação entre o comprimento das palavras faladas e a recorrência das letras e dos sons, bem como a correspondência letra-som.

A implementação do conjunto de tarefas e atividades direcionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, dada a complexidade de que se reveste esta competência, obedeceu a uma hierarquização dos seus diferentes níveis de dificuldade, ao longo das sessões. Atendemos ainda a uma sequência de etapas com a evolução própria dos distintos níveis de consciência fonológica, tendo ainda em atenção o facto de que uma mesma atividade poderia ativar várias dimensões da competência específica contemplada. Partimos, em primeiro lugar, da ideia de que o grupo de crianças destinatário da intervenção, pela sua faixa etária, se encontra num nível de conhecimento linguístico intermédio, ou seja, entre o conhecimento linguístico implícito da oralidade e o conhecimento metalinguístico, que já pressupõe a capacidade de manipular e refletir sobre os sons de forma intencional e consciente. O caminho percorrido teve em atenção, por um lado, o facto de o desenvolvimento da linguagem se processar de forma holística, tal como todo o desenvolvimento global da criança é holístico e integrado, o que significa que as suas componentes, função, forma e significado são apreendidas em simultâneo.

Assim, ao longo de treze semanas, entre os meses de março e julho de 2010, foram desenvolvidas cerca de 92 atividades de consciência fonológica, de acordo com a distribuição por tipo de atividades que se pode observar no quadro que se apresenta de seguida:

Quadro nº 8 -Atividades de consciência fonológica realizadas

Quadro das tarefas de consciência fonológica realizadas					
Semanas	Tipo de análise				
1 e 2	Sensibilidade fonológica				
	Jogos de escuta? Jogos de ritmo Descoberta e exploração de rimas				
3, 4 e 5	Sensibilidade fonológica	Sensibilidade fonológica			
		Jogos de escuta? Jogos de ritmo Descoberta e exploração de rimas			
	Jogos de escuta? Jogos de ritmo Descoberta e exploração de rimas	Consciência silábica?			
6, 7 e 8		Consciência silábica	Consciência de palavra		
9 e 10		Consciência silábica	Consciência de palavra	Consciência intrassilábica	Consciência fonêmica
11			Consciência de palavra	Consciência intrassilábica	Consciência fonêmica
12 e 13			Consciência de palavra	Consciência intrassilábica	Consciência fonêmica

Na realização das atividades, outros aspetos foram tidos em consideração, refletidos e colocados em prática: a manipulação das unidades sonoras, por parte das crianças, já que o principal objetivo era o desenvolvimento de competências relacionadas com a perceção e a produção do oral, assentou sobre uma representação concreta dos sons, através de

pistas auditivas, visuais e táteis, pela utilização de imagens, sons e objetos. As instruções dadas procuravam ser explícitas e as respostas aos pedidos realizados foram sempre previamente modeladas.

As atividades desenvolvidas contemplaram, a seu tempo, as dimensões de segmentação, síntese, supressão, deteção e manipulação das unidades sonoras em causa (sílabas, constituintes intrassilábicas e fonemas). Procurou-se sempre incentivar o uso da linguagem com diferentes funções e obedecendo a um espírito essencialmente lúdico: descrever experiências, fazer perguntas, expressar sentimentos mediante jogos de palavras, jogos com rimas, lengalengas e momentos de leitura partilhada (através da voz do adulto na hora do conto).

O número de sessões por semana ficou estabelecido em três por semana, com a duração de quarenta e cinco minutos cada, durante as quais, através de ações específicas e orientadas se desenvolveu um trabalho que abrangeu os vários níveis de consciência fonológica. A calendarização semanal das atividades realizadas encontra-se no anexo F.

Sendo importante que as crianças conhecessem bem as palavras utilizadas nas tarefas, estas tiveram sempre por base textos significativos para as crianças e já trabalhados noutras ocasiões. Anexo G

Consideraremos agora, a evolução da intervenção em cinco unidades que se explicitam no quadro a seguir apresentado:

Quadro nº9 - Unidades de intervenção

I unidade	II unidade	III unidade	IV unidade	V unidade
Sensibilização fonológica	Consciência silábica	Consciência de palavra	Consciência intrassilábica	Consciência fonémica
Jogos de escuta	Identificação silábica		Identificação	Identificação fonémica

Jogos de ritmo	Segmentação silábica		Segmentação	Segmentação fonémica
Descoberta de rimas	Reconstrução silábica		Reconstrução	Reconstrução silábica
	Identificação de similaridades sonoras		Supressão	Identificação de similaridades sonoras
	Supressão silábica			Supressão fonémica
	Manipulação silábica			Manipulação silábica

I unidade – Sensibilização fonológica

A concretização de tarefas de sensibilização fonológica foi feita através de jogos de escuta, para favorecer a discriminação auditiva. Os jogos promotores desta competência foram repetidos de forma regular, ao longo do tempo de duração da intervenção.

Estes jogos tinham, como principais objetivos, permitir às crianças fazer silêncio, discriminar sons, identificar sons circundantes, localizar a origem dos sons, memorizar sons, identificar e reproduzir sequências sonoras. Na realização destes jogos, as crianças puderam trabalhar capacidades como a escuta atenta e seletiva.

Quadro nº 10 - Jogos de escuta

	Designação da atividade	Objetivos
Jogo 1	“Fecho os olhos e escuto”	Possibilitar a exploração da capacidade de escuta Favorecer a capacidade para
Jogo 2	“De olhos fechados eu descubro o som 1”	
Jogo 3	“ De olhos fechados eu descubro o som 2”	

Jogo 4	“ Gato a miar”	escutar de forma sensível e atenta Desenvolver a capacidade para localizar sons Desenvolver habilidades de memória e atenção Favorecer a reflexão sobre sequências de sons Promover a atenção auditiva Identificar sons Localizar a proveniência dos sons Exercitar a capacidade de superar distrações e diferenças de pronúncia Desenvolver a capacidade de prestar atenção às diferenças entre o que se espera ouvir e o que realmente se ouve. Ser capaz de escutar um som e associá-lo à sua fonte
Jogo 5	“ Eu escutei... de onde veio o som?”	
Jogo 6	“Eu escutei...de onde vem o som agora?”	
Jogo 7	“Vou seguir o som?”	
Jogo 8	“ Filas de sons...”	
Jogo 9	“Qual foi o som que escutei primeiro?”	
Jogo 10	““Onde está escondido o som?”	
Jogo 11	“ Quem está a falar?”	
Jogo 12	“Vou encontrar o meu par...”	
Jogo 13	O telefone avariado”	
Jogo 14	“ Uma história sem sentido 1”	
Jogo 15	“ Uma história sem sentido 2”	
Jogo 16	“ Os sons da natureza”	
Jogo 17	“ Sons da natureza e sons da fala”	
Jogo 18	“ Quem diz o quê?”	
Jogo 19	“Como se fazem os sons 1”	
Jogo 20	“ Como se fazem os sons 2”	

A tarefa seguinte foi a realização dos jogos de ritmo. Estes pretendiam sensibilizar para o ritmo, favorecer a escuta e a reprodução de ritmos e a decodificação e a codificação de sequências rítmicas.

Quadro nº 11 - Os jogos de ritmo

	Designação da atividade	Objetivos
Jogo 1	“Arcos e ritmos 1”	Sensibilizar para o ritmo Escutar e reproduzir ritmos Desenvolver a memória
Jogo 2	“ Arcos e ritmos 2”	
Jogo 3	“ O meu corpo segue o ritmo 1”	
Jogo 4	“O meu corpo segue o ritmo 2”	
Jogo 5	“Bate, bate coração”	
Jogo 6	“ Palmas e ritmos”	

Jogo 7	“Ritmos e instrumentos musicais 1”	auditiva sequencial
Jogo 8	“Ritmos e instrumentos musicais 2”	
Jogo 9	“ Ao ritmo da pandeireta”	Favorecer a capacidade de reprodução de ritmos
Jogo 10	“Ritmos com objetos”	
Jogo 11	Ritmos com objetos 2”	Descodificar e codificar sequências rítmicas
Jogo 12	“ Folhas com ritmo1”	
Jogo 13	“ Folhas com ritmo 2”	
Jogo 14	“ Coelhoinhos com ritmo”	
Jogo 15	“ O elefante e a formiga”	
Jogo 16	“ As minhocas bailarinas 1”	
Jogo 17	“ As minhocas bailarinas 2 “	

A descoberta das rimas...

Considerando que as crianças estavam já aptas a passar para o nível seguinte, passámos então à descoberta das rimas.

A descoberta e exploração das rimas tiveram, no início, o propósito de sensibilizar as crianças para esta particularidade da estrutura fonológica das palavras que é a rima.

Quadro nº 12 - relativo às atividades de descoberta das rimas

	Designação da atividade	Objetivos
Atividade 1	“ A formiga, o muro e a barriga...”	Fomentar a sensibilidade aos sons da fala; Apelar ao sentido das diferenças e semelhanças entre os sons das palavras;
Atividade 2	“A formiga procura uma amiga”	
Atividade 3	“Poemas a rimar”	
Atividade 4	“ Palavras que rimam”	
Atividade 5	“1,2,3,4... Onde foi o pato?”	
Atividade 6	“1, 2, 3, 4,... quem lhe deu com o sapato?”	
Atividade 7	“Cantar a rimar”	

Atividade 8	“ O saco das rimas”	Promover a percepção das palavras que rimam; Agrupar palavras que rimam Promover a capacidade para evocar palavras que rimam; Apelar para a atenção aos padrões da fala; Promover a procura de palavras que rimam ou que apresentem uma constituição fonológica semelhante
Atividade 9	“ Histórias que rimam”	
Atividade 10	“ O teu nome rima com o meu...”	
Atividade 11	“Outros nomes a rimar”	
Atividade 12	“Passa a rima”	
Atividade 13	“ Rima ou não rima”	
Atividade 14	“Quem rima é a bolota, se não rimar meto-a na bota”	
Atividade 15	“Sabes rimar?”	
Atividade 16	“ Quem quer rimar comigo?”	
Atividade 17	“ Eu quero é rimar...”	
Atividade 18	“ O que não ...”rimar , deita ao mar	
Atividade 19	“ Profissões a rimar”	
Atividade 20	“ Quando crescer quero ser...”	

II unidade - Consciência silábica

No momento seguinte, surge o nível de análise silábica. Por outras palavras, as crianças puderam vivenciar o reconhecimento da sílaba, dividir palavras em sílabas, contar as sílabas de uma palavra, identificar palavras através da sílaba, juntar sílabas, identificar a sílaba inicial, manipular sílabas.

Quadro nº 13 - Atividades de consciência silábica

	Designação da atividade	Objetivos
Atividade 1	“Os nomes aos bocados”	Identificar e reconhecer sílabas em palavras;
Atividade 2	“ Qual é o meu primeiro bocado?”	

Atividade 3	“ Qual começa como o meu?”	Identificar sílabas iguais agrupando as palavras que as contêm; Favorecer a análise das palavras em sílabas Favorecer o reconhecimento da sílaba inicial; Sensibilizar para a divisão silábica; Fazer a síntese silábica constituindo palavras; Fazer inversão de sílabas construindo novas palavras, Favorecer a síntese de sílabas em novas palavras,
Atividade 4	“Palavras aos bocados”	
Atividade 5	“ O príncipe já sabe contar?”	
Atividade 6	“ Ajuda o príncipe a encontrar o par... 1”	
Atividade 7	“ Ajuda o príncipe a encontrar o par... 2”	
Atividade 8	“ Adivinha o que estou a dizer...”	
Atividade 9	“Com o susto parti-me...”	
Atividade 10	“O contador silábico...”	
Atividade 11	“Mesmo aos bocados, adivinha quem eu sou...”	
Atividade 12	“Quem me comeu um bocado?”	
Atividade 13	“Dois a dois é melhor...”	
Atividade 14	“Quem não pertence aqui?”	
Atividade 15	“O dominó das palavras I	
Atividade 16	“Estou baralhada”	
Atividade 17	“Adivinha o que estou a dizer”	
Atividade 18	“ O inventão de palavras”	
Atividade 19	“ Não quero ficar sozinha...”	
Atividade 20	“Uma palavra nova”	

III unidade – Consciência de palavra

As próprias crianças e as situações vivenciadas num determinado momento fizeram surgir a necessidade de trabalhar e aprofundar a consciência de palavra e de frase. Os jogos propostos nesta fase tiveram como principal objetivo proporcionar às crianças a consciência de que a fala é constituída por uma sequência de palavras que formam ideias linguísticas (frases), e que estas podem ter ou não sentido, dependendo das palavras que a frase contenha e também da ordem específicas dessas palavras. Aqui, estiveram envolvidas tarefas como identificar palavras grandes, palavras pequenas, palavras raras, palavras novas. Foram desenvolvidos jogos em que existiam palavras

“proibidas”, ou em que se podiam segmentar frases, notar ausências ou substituições de palavras, omitir a palavra inicial ou final de uma frase e inventar palavras.

Quadro nº 14 - Atividades de consciência de palavra

	Designação da atividade	Objetivos
Atividade 1	“Sabes o que eu sou?”	<p>Despertar a atenção da criança para a palavra;</p> <p>Melhorar a discriminação auditiva de palavras;</p> <p>Desenvolver a capacidade de manipular isoladamente as palavras,</p> <p>Facilitar o caminho para a consolidação da noção de segmentação da palavra,</p> <p>Refletir sobre o tamanho das palavras</p> <p>Desenvolver progressivamente a ideia de que o formato das palavras é independente dos referentes.</p>
Atividade 2	“À procura de palavras”	
Atividade 3	“ O teu nome é ou não é uma palavra?”	
Atividade 4	“Palavras e mais palavras”	
Atividade 5	“Palavras mágicas”	
Atividade 6	“ Brincar às palavras”	
Atividade 7	“ Quantas palavras contaram?”	
Atividade 8	“ Palavras escondidas”	
Atividade 9	“ Pés nas palavras”	
Atividade 10	“Cada palavra no seu lugar”	
Atividade 11	“Palavras fora do lugar.”	
Atividade 12	“Palavras inventadas”	
Atividade 13	“A árvore das palavras pequenas”	
Atividade 14	“A árvore das palavras grandes”	
Atividade 15	“ Dominó das palavras 2”	
Atividade 16	“Palavra, palavrinha, qual é a mais pequenina?”	
Atividade 17	“ Palavras novas, onde estão?”	
Atividade 18	“ Palavras raras...”	
Atividade 19	“Onde estou?”	
Atividade 20	“ Hoje vou à pesca”	

IV unidade - Consciência intrassilábica

Surge depois o nível da consciência intrassilábica. As tarefas desenvolvidas neste nível de consciência procuraram sensibilizar as crianças para os denominados constituintes intrassilábicos.

Quadro nº 15 - Atividades de consciência intrassilábica

	Designação da atividade	Objetivos
Atividade 1	“Morcegos e traças...”	Trabalhar a noção de que a sílaba pode ser dividida em elementos mais pequenos, ocupando estas posições fixas dentro da unidade (Ataque, núcleo, coda)
Atividade 2	“Traças e mais traças...”	
Atividade 3	“ O rei e a fada...”	
Atividade 4	“ O rei e a rainha”	
Atividade 5	“ A joaninha pousou numa flor”	

V unidade – Consciência fonémica

Chegámos, por fim, ao último nível de consciência fonológica, fonológica, o da consciência fonémica/fónica. As tarefas desenvolvidas pretenderam levar as crianças até à identificação do fonema inicial das palavras, à segmentação e à reconstrução fonémica, assim como à supressão e à manipulação fonémica. Por outras palavras, as crianças tiveram oportunidade de experimentar a identificação de palavras que começavam pelo mesmo som inicial, e também de evocar e agrupar palavras iniciadas pelo mesmo som inicial e fazer a correspondência fonema-letra.

Quadro nº 16 - Atividades de consciência fonémica

	Designação da atividade	Objetivos
Atividade 1	“ Parti-me aos bocadinhos, quem me ajuda?”	Sensibilizar para a

Atividade 2	“ De quantos bocadinhos sou feita?”	identificação do fonema inicial
Atividade 3	“Adivinhas quem sou?”	
Atividade 4	“O meu primeiro bocadinho, sabes dizer qual é?”	Selecionar palavras segundo o fonema inicial
Atividade 5	“O primeiro bocadinho do teu nome é...”	Fazer correspondências entre fonemas
Atividade 6	“O primeiro bocadinho do meu nome é igual ao teu?”	Fazer a evocação de palavras de acordo com o fonema inicial
Atividade 7	“ Palavras aos bocadinhos”	
Atividade 8	“ Quantos bocadinhos?”	
Atividade 9	“ Ai, ai, a traça é comilona”	Separar as palavras em fonemas
Atividade 10	“Bocadinho a bocadinho, junta-me lá outra vez...”	
Atividade 11	“ Tira aqui e põe ali e vê o que dá...”	Adicionar fonemas para construir palavras
Atividade 12	“És mesmo uma troca bocadinhos”	
Atividade 13	“Jogar com as palavras”	Sintetizar palavras a partir de fonemas isolados
Atividade 14	“ Em que palavra estou a pensar”	
Atividade 15	“Palavras aos pares”	
Atividade 16	“O meu último bocadinho...”	Chamar a atenção para fonemas finais
		Associar letras aos fonemas

6.4. Análise dos dados

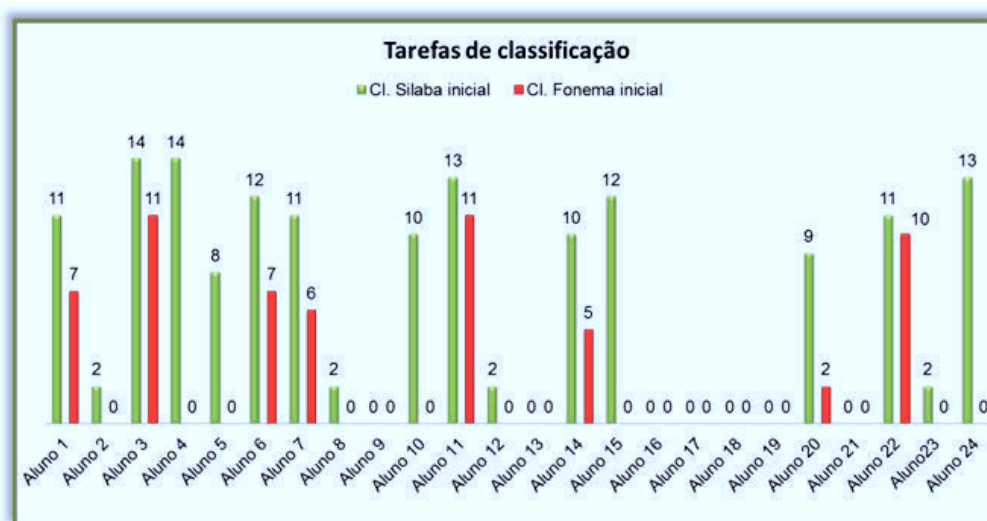
6.4.1. Dados relativos aos pré-testes

Os dados relativos à primeira aplicação do teste de Silva (2002), imediatamente antes da implementação das tarefas de consciência fonológica, e que passaremos a apresentar, permitiram-nos traçar, com exatidão, um retrato das capacidades que as crianças revelavam previamente à nossa intervenção.

Conforme o gráfico nº 9, relativo ao desempenho nas tarefas de classificação, a maioria das crianças apresentava uma diferença significativa

na realização das subtarefas de classificação, tendo-se registado melhores resultados nas subtarefas de classificação com base na sílaba inicial do que nas de classificação com base no fonema inicial, como, aliás, a literatura aponta.

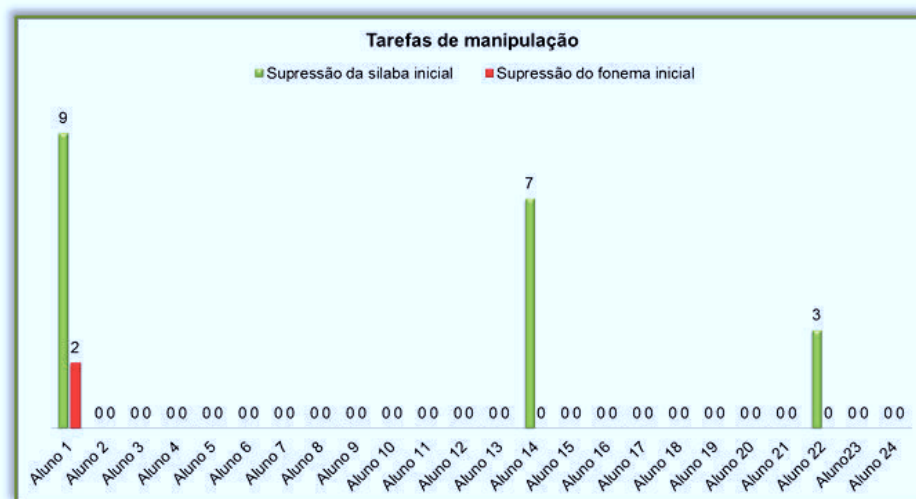
Gráfico nº 9 - Dados comparativos das realizações das crianças nas tarefas de classificação da bateria de provas fonológicas – subtarefas de classificação com base na sílaba inicial e fonema inicial.



De registar que algumas crianças foram capazes de responder acertadamente a todos os itens na classificação silábica; pelo contrário, a maioria das crianças regista 0 respostas certas quando o que está em causa é a capacidade de classificação do fonema inicial.

Vejamos, de seguida, o gráfico relativo ao desempenho das crianças nas tarefas de manipulação – subtarefa de manipulação ao nível da supressão da sílaba e do fonema inicial.

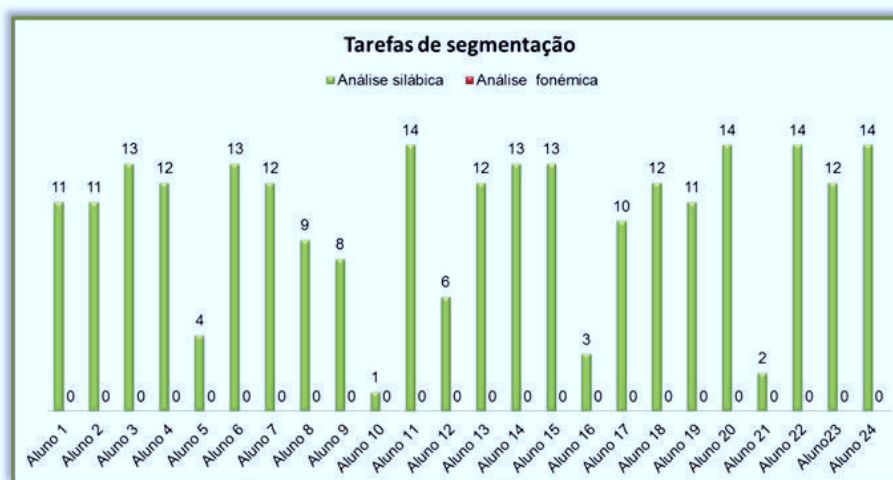
Gráfico nº 10 - dados comparativos das realizações das crianças nas tarefas de manipulação da bateria de provas fonológicas – subtarefas de manipulação especificamente, ao nível da supressão da sílaba e do fonema inicial.



Ao nível das tarefas de manipulação, apenas 3 crianças responderam de forma positiva, embora com diferenças visíveis entre elas. Apenas uma deu alguma resposta positiva ao nível da supressão do fonema inicial. Esta é claramente a tarefa em que as crianças revelam maiores dificuldades, registando o número mais baixo de classificações, quer na supressão da sílaba inicial, quer sobretudo na supressão do fonema inicial.

Continuando a análise do desempenho das crianças na bateria de provas fonológicas, observemos agora os resultados que conseguiram alcançar nas tarefas de segmentação, as quais apresentam como subtarefas as análises silábica e fonémica.

Gráfico nº 11 - dados comparativos das realizações das crianças nas tarefas de segmentação – nível das análises silábica e fonémica.



Nas tarefas de segmentação, é bem evidente, em todas as crianças, a diferenciação entre as capacidades evidenciadas nas tarefas de análise silábica face às tarefas de análise fonémica. De salientar também as diferenças individuais nas tarefas de análise silábica. Ainda assim, esta é a tarefa em que se regista a maior diferença entre os valores da análise silábica e fonémica, sendo estes, respetivamente, os melhores e os piores desempenhos das crianças.

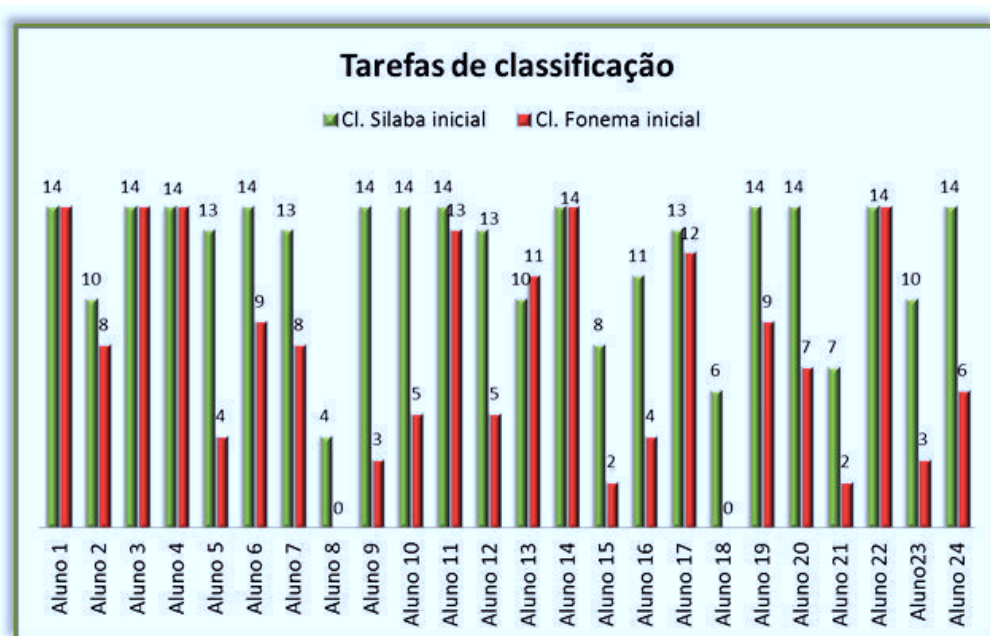
Estes resultados foram, pois, o ponto de partida para uma intervenção contextualizada ao nível da consciência fonológica. Já sabíamos quais as tarefas em que as crianças apresentavam maiores dificuldades e, apoiando-nos nas leituras realizadas, fomos consolidando o percurso que queríamos fazer e assim traçámos o caminho.

Após a implementação do plano por nós delineado para as tarefas de consciência fonológica, repetimos a bateria de testes fonológicos, agora como pós-testes, para aferirmos da mudança. Os resultados encontram-se nos gráficos a seguir apresentados.

Começamos por observar os resultados dos pós-testes ao nível das tarefas de classificação, subtarefas de classificação com base na sílaba inicial e com base no fonema inicial.

6.4.1. Dados relativos aos pós-testes

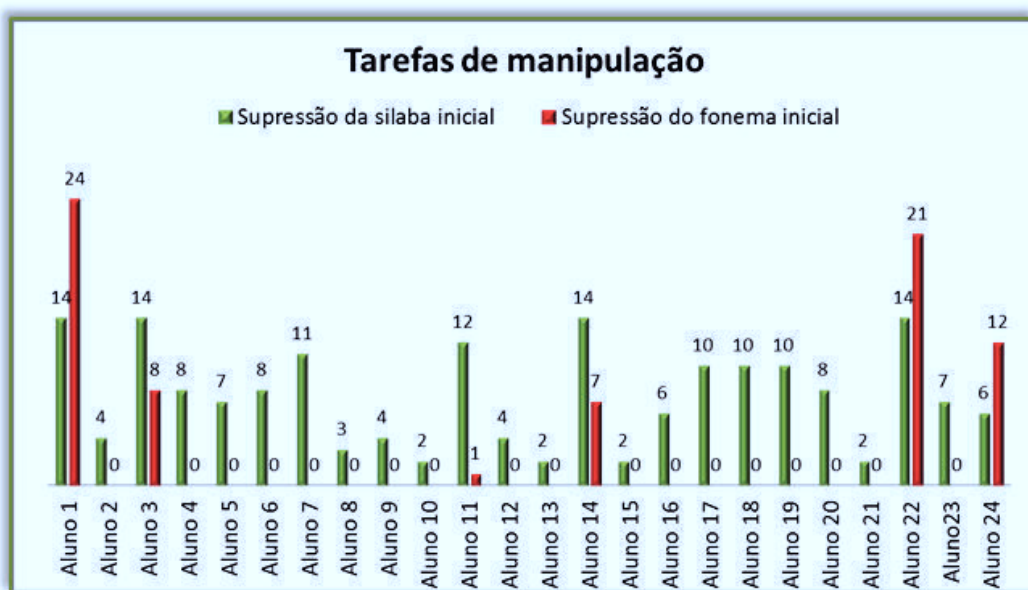
Gráfico nº 12 - dados comparativos das realizações das crianças nas tarefas de classificação da bateria de provas fonológicas – subtarefas de classificação com base na sílaba inicial e fonema inicial.



Através da observação deste gráfico, é possível verificar uma maior aproximação das respostas positivas relativas às duas tarefas, ainda que algumas das crianças ainda apresentem realizações um pouco aquém do desejável. Relembramos aqui que essas crianças têm vindo a ser alvo de uma intervenção ao nível da terapia da fala, em virtude das dificuldades apresentadas.

Passamos agora à apresentação dos resultados obtidos pelas crianças nas tarefas de manipulação que contemplam as duas subtarefas de supressão: da sílaba e do fonema, respetivamente.

Gráfico nº 13 - Tarefas de manipulação - nível da supressão da sílaba e do fonema inicial.

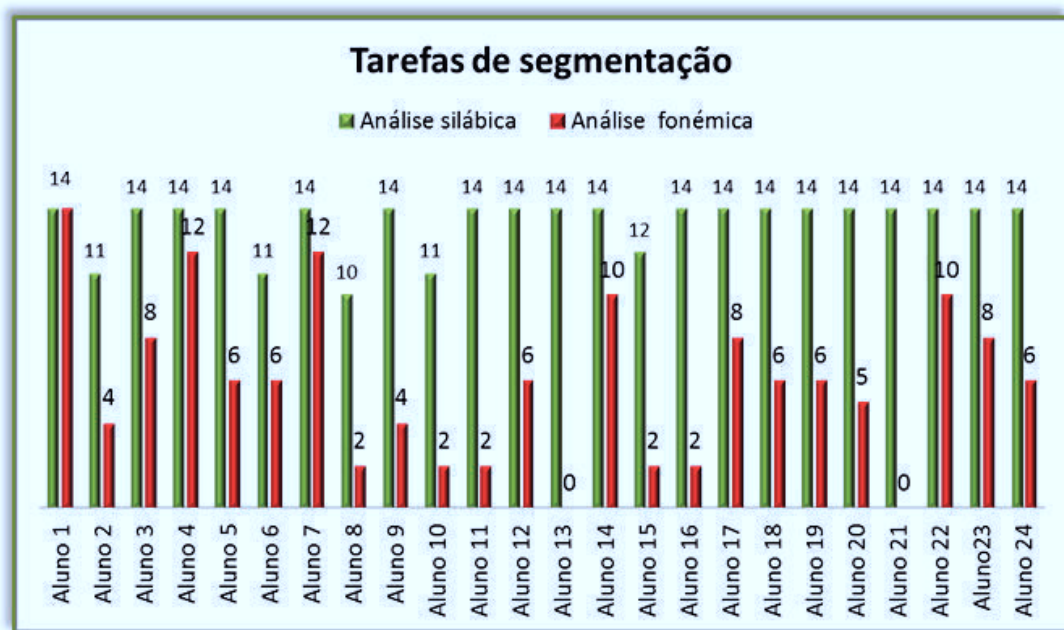


Através da observação deste gráfico, mais uma vez constatamos que, nas tarefas que envolvem a manipulação do fonema, a maioria das crianças continua a apresentar dificuldades evidentes. Apenas uma das crianças conseguiu a totalidade das respostas corretas. Uma segunda criança conseguiu responder a quase todas (apenas não identificou corretamente 3 dos itens em avaliação). De registar que 16 das 21 crianças não conseguiram qualquer resposta correta. Quatro das crianças acertaram sensivelmente em metade das respostas.

Chamamos a atenção para o facto de que, neste gráfico, estão representadas duas subtarefas com um total de itens diferente para cumprir: a subtarefa de supressão da sílaba contempla 14 itens e a subtarefa de supressão do fonema 14.

Passamos agora a apresentar o gráfico com os resultados obtidos pelas crianças nas tarefas de segmentação que englobam as análises silábica e fonémica.

Gráfico nº14 - Tarefas de segmentação, especificamente, ao nível das análises silábica e fonémica.



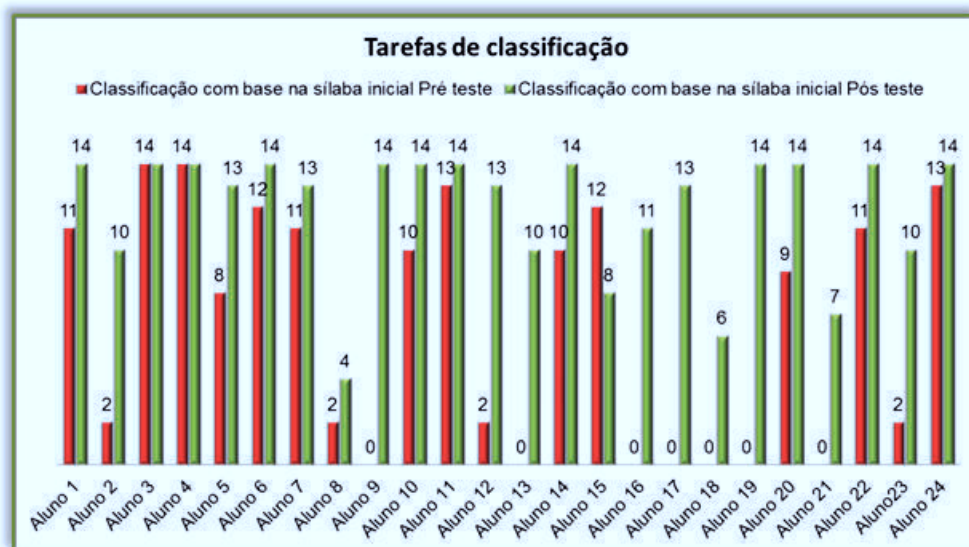
Neste gráfico podemos observar que apenas os alunos 14 e 21 não apresentam qualquer resposta ao nível da análise fonémica. E, mais uma vez constatamos que, nas tarefas que envolvem a análise ao nível da sílaba, o desempenho é substancialmente superior (com 19 das crianças a conseguirem a totalidade das respostas corretas) ao revelado nas tarefas cuja análise é feita ao nível do fonema, relativamente ao primeiro tipo de tarefas de segmentação

Apresentamos, de seguida, os gráficos representativos do desenvolvimento da consciência fonológica no grupo de crianças destinatário deste projeto, mediante comparação dos resultados obtidos nos pré-testes e pós-testes.

6. 4. 3. Dados relativos à comparação entre os dois momentos de avaliação – pré-teste e pós-teste

Para completar todo este quadro de análise de dados apresentamos a seguir os gráficos de comparação dos resultados obtidos em ambos os momentos de avaliação, pré teste e pós-testes de acordo com as unidades de intervenção

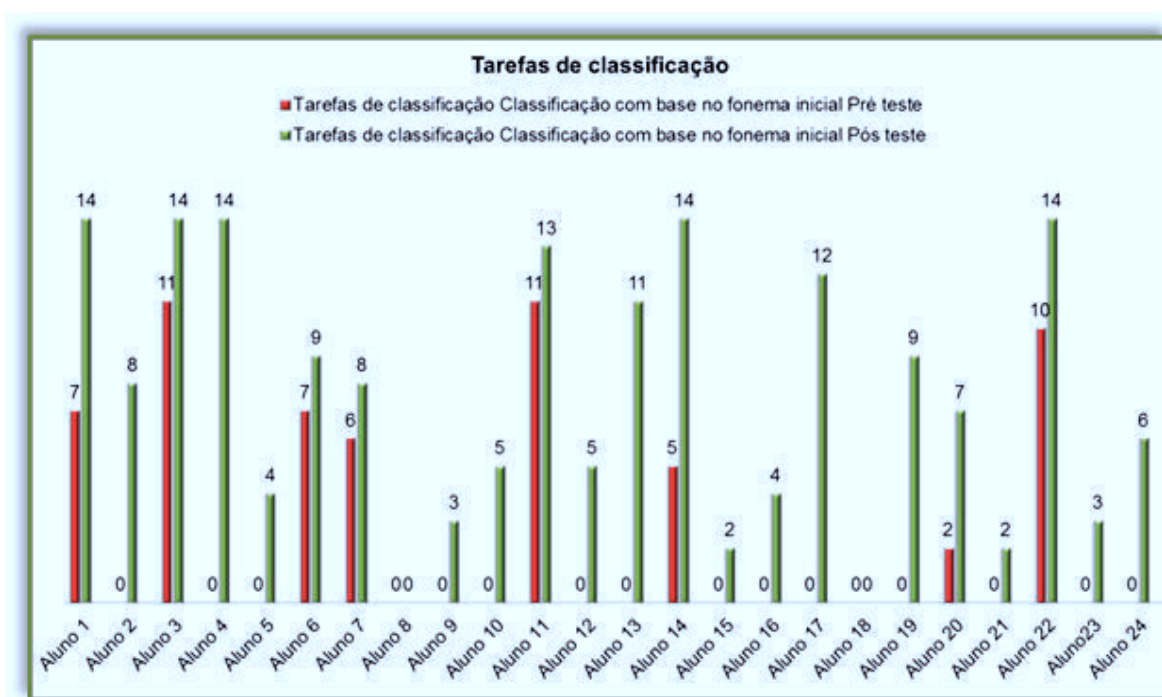
Gráfico nº 15 - Comparação das tarefas do pré teste e dos pós teste nas tarefas de classificação - Classificação com base na sílaba inicial



Pela análise deste gráfico, podemos constatar que, apesar das diferenças individuais, quase todas as crianças apresentam um quadro de evolução muito positivo (apenas uma das crianças mantém um nível de resposta que podemos considerar baixo, com 2 respostas corretas no pré-teste e 4 no pós-teste). Gostaríamos, no entanto, de salientar que, nas sete crianças que, no pré-teste, não identificaram corretamente nenhum dos itens em avaliação, se nota um salto qualitativo evidente: de 0 para 6 a 7 respostas corretas no caso de duas das crianças e, nas restantes, de 0 para 10 a 14.

Passamos ao gráfico representativo das respostas relativas às tarefas de classificação na sub tarefa de classificação com base no fonema inicial

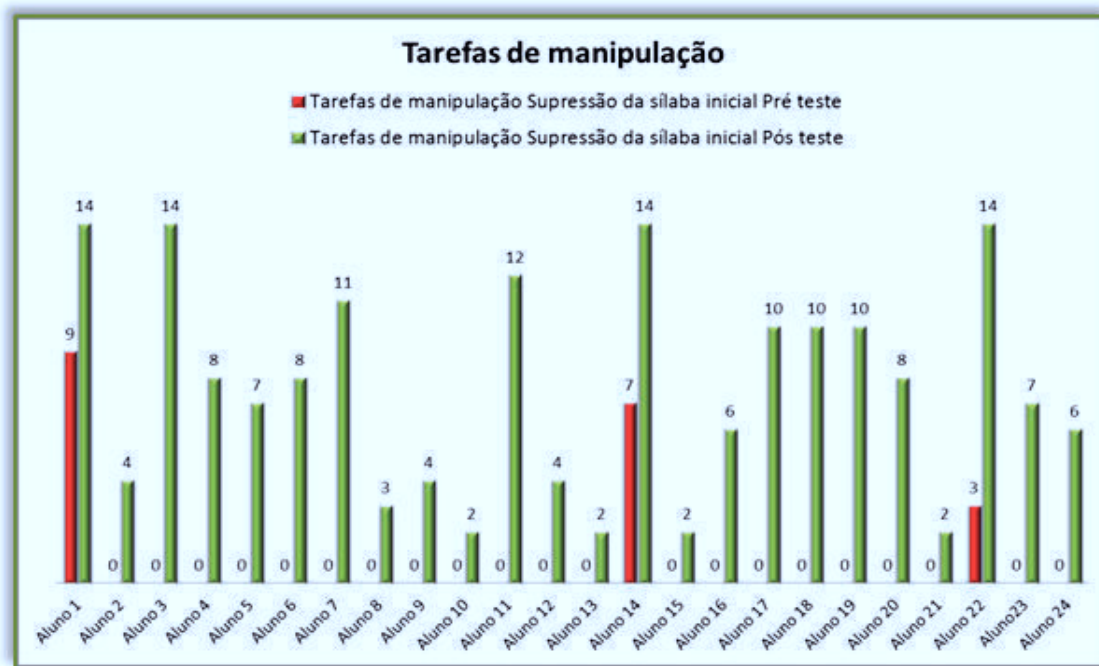
Gráfico nº 16 - Gráfico de comparação das tarefas do pré teste e dos pós teste - Tarefas de Classificação com base no fonema inicial



Neste gráfico, é-nos possível observar, mais uma vez, o salto qualitativo verificado após a intervenção. Embora não tão evidente como na tarefa anterior, e constatando que, pelo menos duas das crianças continuaram a não registar qualquer resposta correta, é com satisfação que constatamos a evolução de algumas: a aluna 4, por exemplo, de 0 respostas corretas passou para a totalidade de respostas corretas (14)

Passamos agora à apresentação dos gráficos de comparação na tarefa de manipulação e nas subtarefas de supressão da sílaba inicial e supressão do fonema inicial.

Gráfico nº 17 - Gráfico de comparação das tarefas do pré teste e dos pós teste - Tarefas de manipulação Supressão da sílaba inicial

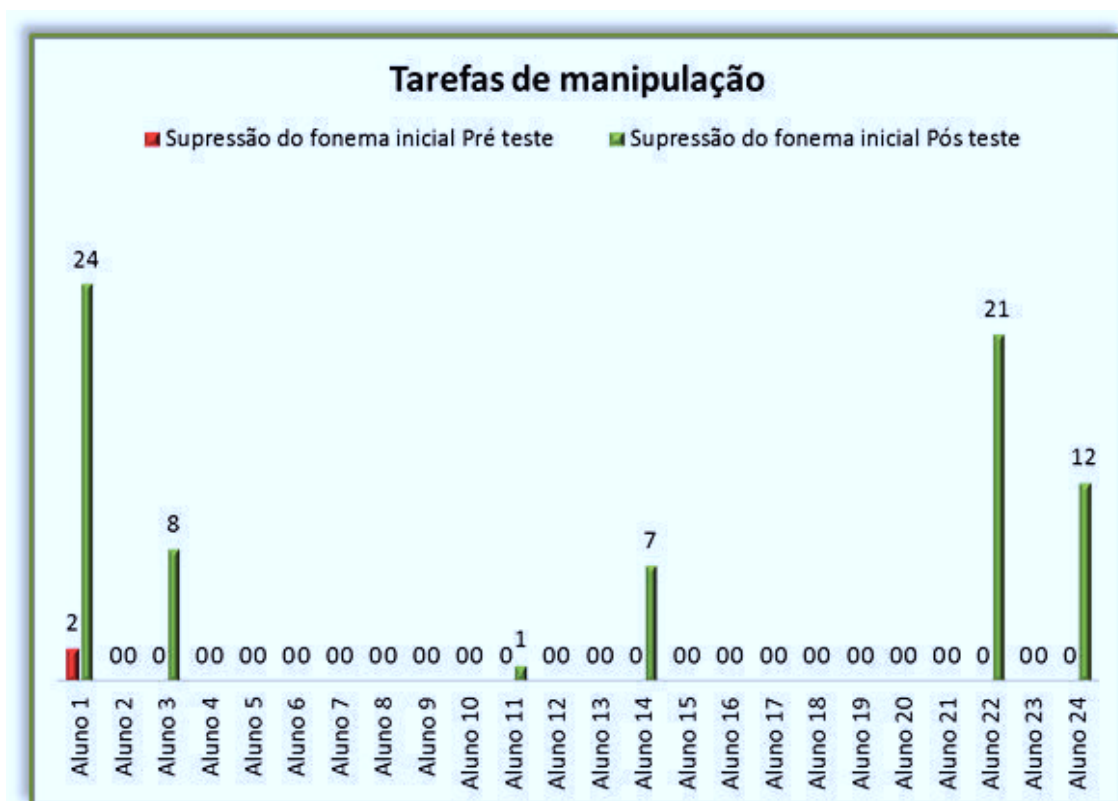


Observando este gráfico, podemos constatar que, após a nossa intervenção, todas as crianças registraram uma melhoria evidente nesta tarefa relativamente ao pré teste. Gostaríamos de realçar, neste gráfico, a evolução das crianças que conseguiram passar das 0 respostas a níveis de desempenho bem próximos da totalidade de respostas corretas.

Observemos agora o gráfico relativo à tarefa de manipulação na subtarefa de supressão do fonema inicial

Gráfico nº 18 - Gráfico de comparação das tarefas do pré teste e dos pós teste

Supressão do fonema inicial

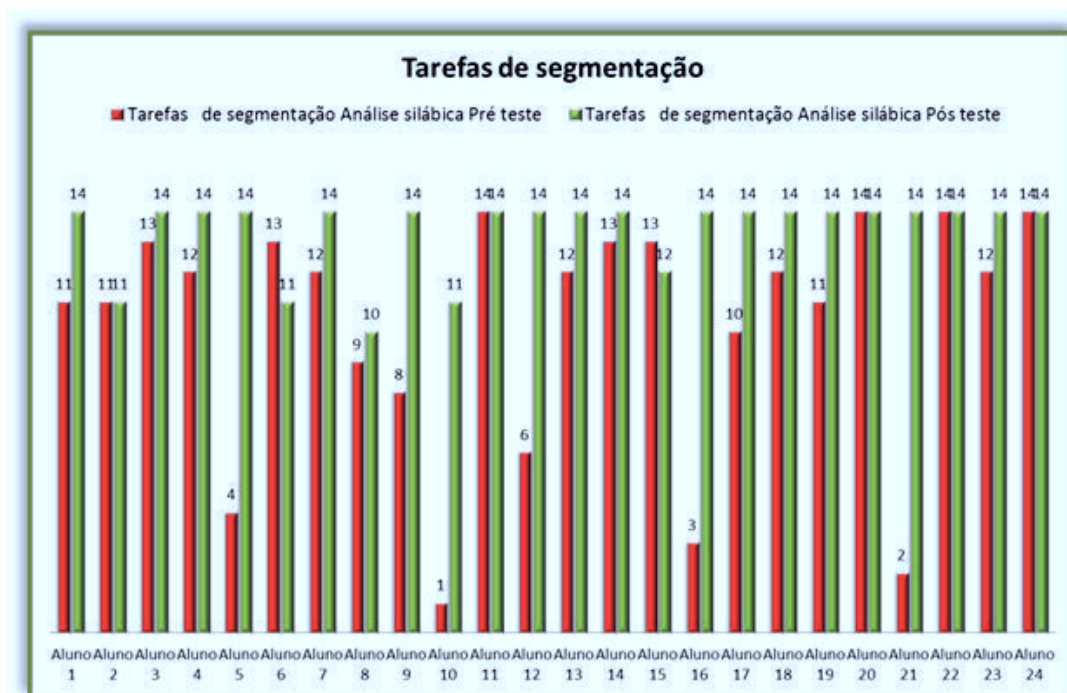


Neste gráfico, realçamos o facto de a maioria das crianças ter mantido um desempenho ao nível de 0 respostas corretas. Ainda assim, os alunos 1 e 22 atingiram, o primeiro, a totalidade das respostas corretas e o segundo, a quase totalidade.

Passamos agora aos gráficos das tarefas de segmentação, nas subtarefas de análise da sílaba inicial e fonema inicial.

Gráfico nº 19 - Gráfico de comparação das tarefas do pré teste e dos pós teste

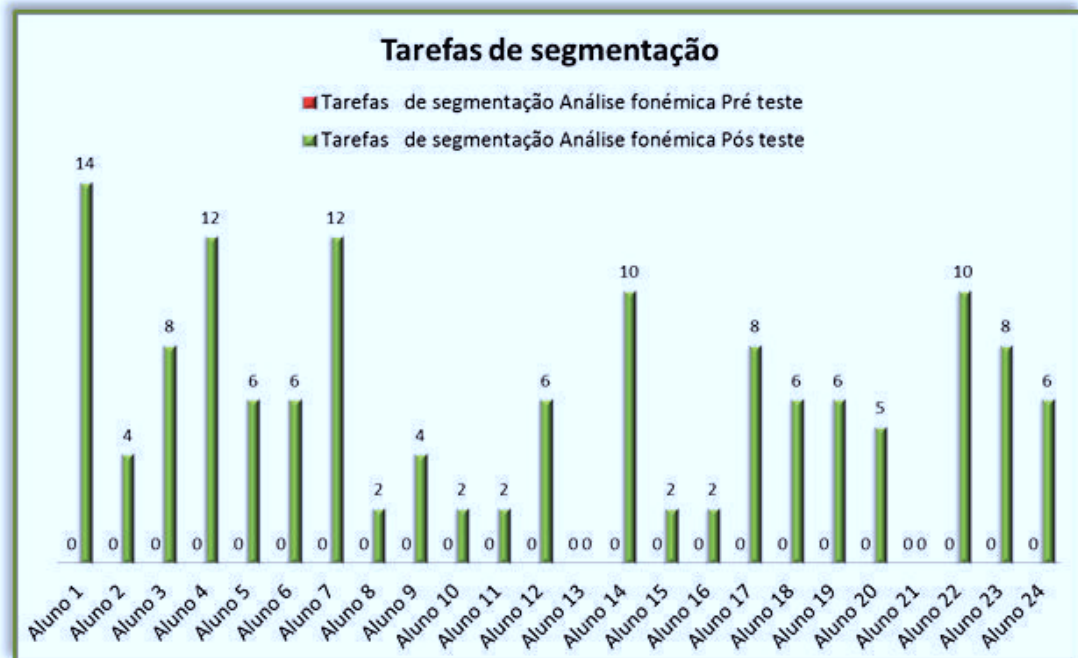
Tarefas de segmentação ao nível da análise silábica



Pela observação deste gráfico, é possível constatar a semelhança entre os desempenhos registados no pré-teste e no pós-teste relativamente a esta subtarefa. Temos a realçar o facto de 3 crianças (alunos nº 10, 16 e 21) que apresentavam um nível de resposta baixo no pré-teste terem registado uma melhoria significativa.

Passamos agora a apresentar o último gráfico, representativo dos resultados obtidos na tarefa de segmentação, subtarefa de análise fonémica.

Gráfico nº 20 - Análise fonémica



Na análise deste gráfico, constatamos que pelo menos 3 crianças alcançaram resultados muito positivos. Constatamos igualmente que, em comparação com os pré-testes, houve, na generalidade, uma melhoria significativa, ainda que duas das crianças tenham mantido o nível de 0 respostas corretas.

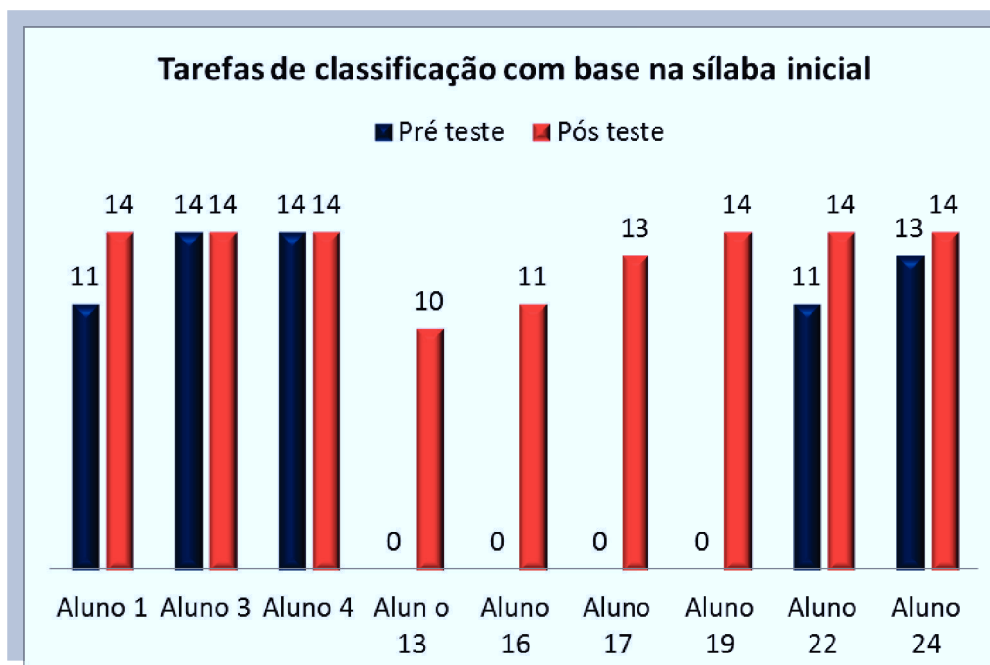
Estes resultados vão ao encontro da constatação (teoricamente sustentada) de que a consciência fonológica necessita de um trabalho consistente, sistemático e intencional. Podemos também verificar que as tarefas que envolvem a sílaba são mais facilmente resolvidas e que as que envolvem o fonema necessitam de um treino bem mais intenso, sendo de aquisição mais tardia.

Olhando para os resultados do grupo, gostaríamos de nos deter no percurso de algumas crianças que, ao longo de todo o processo, se destacaram.

6.4.4. Alguns casos ...

Em primeiro lugar, atente-se no gráfico seguinte, em que isolámos os alunos que revelaram uma maior progressão nas subtarefas de classificação com base na sílaba inicial.

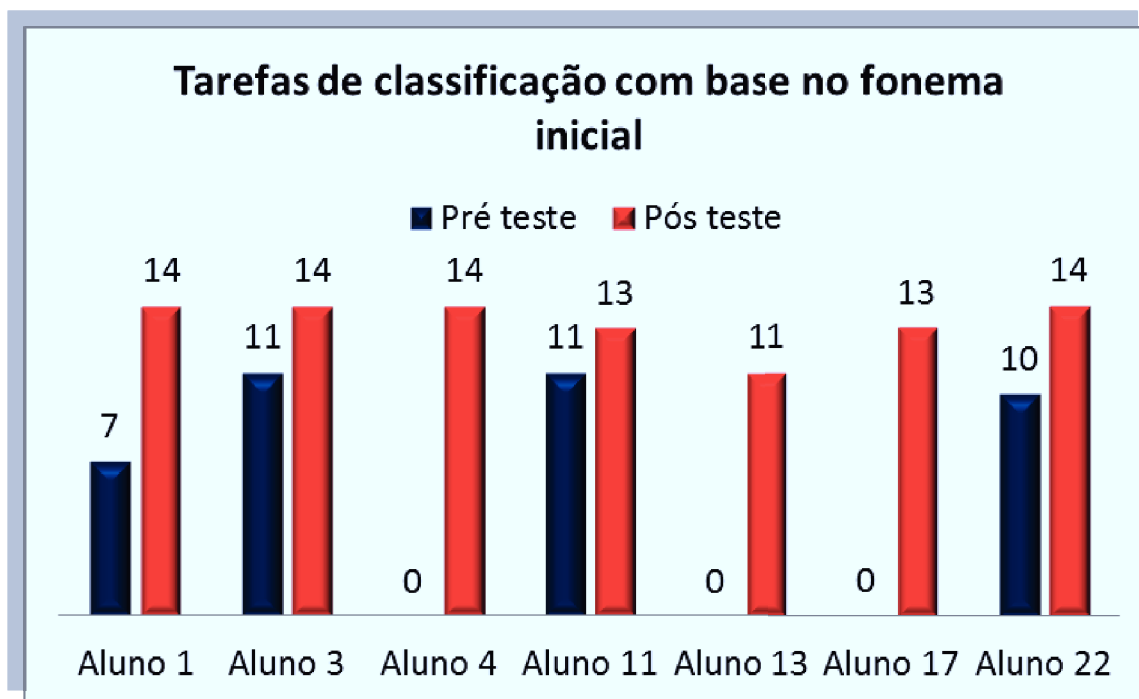
Gráfico nº 21 - Gráfico comparativo dos resultados das crianças que se destacaram nas tarefas de classificação com base na sílaba inicial no pré-teste e no pós-teste:



Neste gráfico, podemos observar os resultados das crianças que melhores desempenhos apresentaram após a intervenção – alunos 13, 16, 17, 19. No mesmo gráfico, detacamos também os alunos que demonstraram, em ambos os momentos, níveis superiores de desempenho similares.

Apresentamos de seguida, o gráfico relativo aos resultados dos alunos que revelaram, após a intervenção, melhor desempenho, na tarefa de classificação com base no fonema inicial.

Gráfico nº 22 - Gráfico comparativo dos resultados das crianças que se destacaram nas tarefas de classificação com base no fonema inicial



Neste gráfico, podemos observar os resultados de 3 crianças (os alunos 14,11 e 13) que passaram de 0 respostas corretas no pré-teste a um nível de realização muito positivo no pós-teste. Realçamos ainda os alunos 3, 11 e 22, que mantiveram, em ambos os momentos de avaliação, um desempenho similar, ainda que com melhorias no segundo momento. Gostaríamos de destacar ainda uma outra criança, o aluno 1, que evidenciou igualmente uma melhoria significativa.

Passamos agora apresentar os gráficos relativos aos resultados dos alunos que se destacaram ao nível da tarefa de manipulação, subtarefas de supressão da sílaba inicial e do fonema inicial, respetivamente.

Gráfico nº 23 - gráfico comparativo dos resultados das crianças que se destacaram na tarefa de manipulação na subtarefa de supressão da sílaba inicial

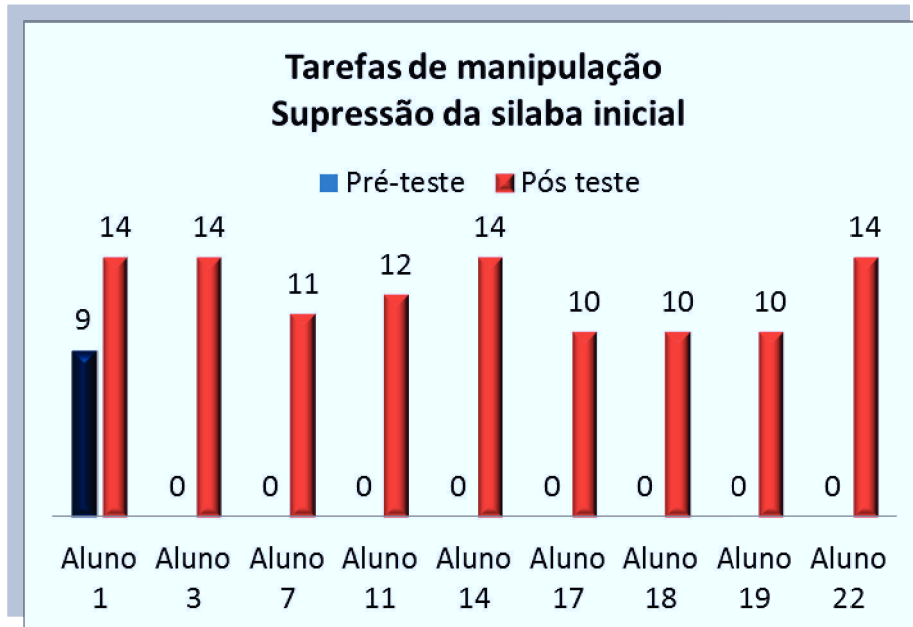
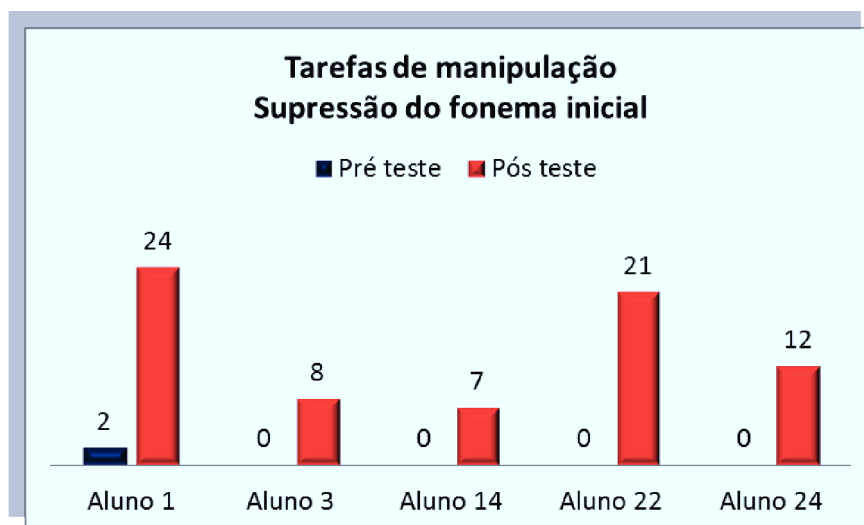


Gráfico nº 24 - Gráfico comparativo dos resultados das crianças que se destacaram na tarefa de manipulação na subtarefas de supressão do fonema inicial



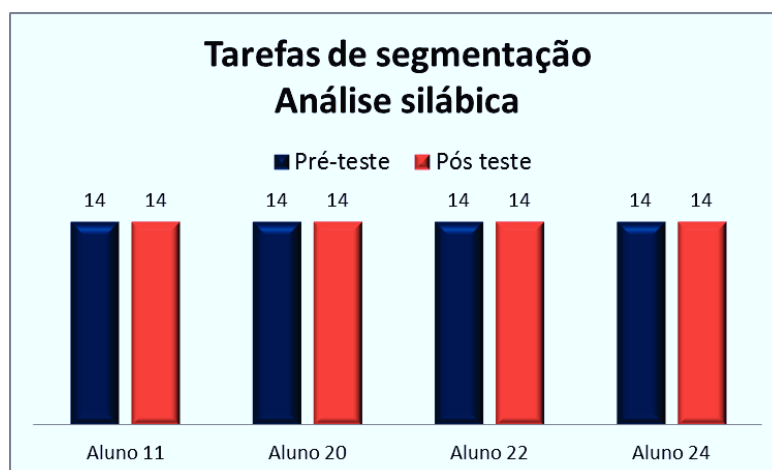
Pela observação destes gráficos, podemos verificar a evolução evidente no desempenho destas tarefas após a intervenção.

Na subtarefa de supressão da sílaba inicial, com exceção da criança referenciada como aluno 1, cujo desempenho se situa entre as 9 e as 14 respostas corretas, nos dois momentos da avaliação, todas as restantes evoluíram de 0 respostas para um nível próximo do máximo possível, as 14 respostas.

Ao nível da subtarefa de supressão do fonema inicial, o número de crianças com desempenho positivo é diminuto, apenas cinco crianças...

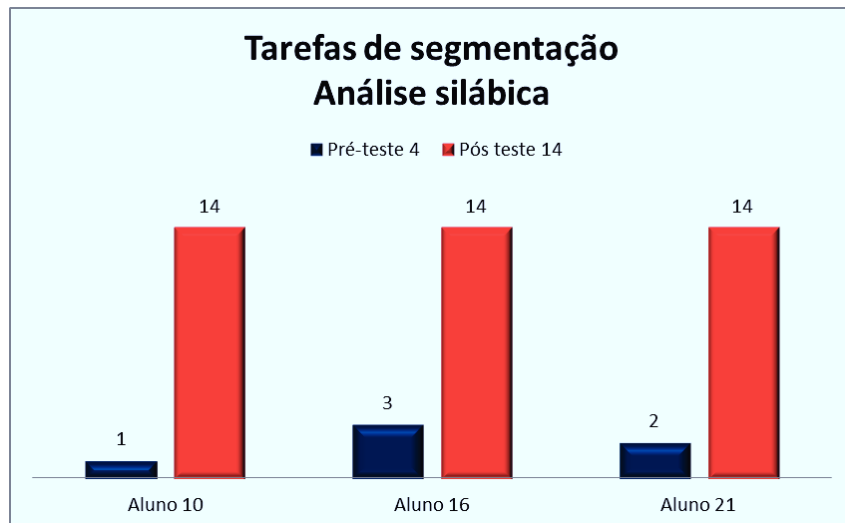
Chegamos agora aos gráficos relativos aos alunos que se destacaram ao nível da tarefa de segmentação nas subtarefas de análise silábica e análise fonémica, respetivamente

Gráficos nº 25 - Resultados das crianças que tiveram o mesmo desempenho na tarefa de segmentação, na subtarefa de análise silábica nos dois momentos da avaliação – pré teste e pós teste.



Pela observação do gráfico nº 24 é visível um desempenho equivalente nos dois momentos desta avaliação, nas quatro crianças referenciadas neste gráfico, como alunos 11, 20, 22 e 24.

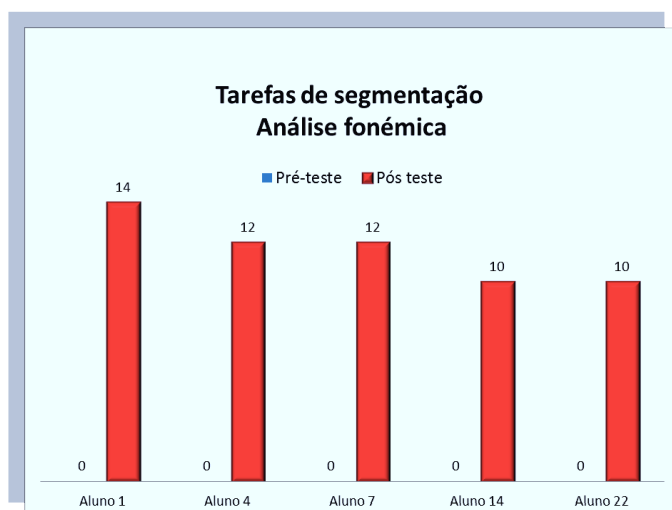
Gráfico nº 26 – resultados das crianças que se destacaram na tarefa de segmentação, na subtarefa de análise fonémica



No quadro nº 25, apresentam-se os resultados alcançados pelas 3 crianças cuja capacidade de resposta se evidenciou após a intervenção.

Passamos, por fim, ao último gráfico, que é referente aos alunos que se destacaram ao nível da tarefa de segmentação na subtarefa de análise fonémica.

Gráfico nº 27 - Gráficos comparativos dos resultados das crianças que se destacaram na tarefa de segmentação, na subtarefa de análise fonémica



Neste gráfico, quisemos realçar a evolução das crianças com melhor nível de desempenho nestas tarefas que envolviam o fonema. Estas cinco crianças evoluíram de 0 respostas corretas no pré-teste, para o máximo (no caso da criança referenciada como aluno 1) ou muito próximo do máximo (no caso das crianças referenciadas como alunos 4, 7, 14 e 22), no pós-teste.

Gostaríamos de destacar a criança referenciada como aluno 1 que, sendo uma das crianças com melhor desempenho em todas as áreas e a mais velha do grupo, demonstrou inicialmente alguma dificuldade na execução das tarefas de consciência fonológica. Intrigadas, a nossa atenção recaiu nela, até porque o esforço que sentíamos que fazia para corresponder ao que lhe era pedido era muito evidente. Com a implementação dos jogos de escuta, percebemos que ela parecia não ouvir bem, havendo mesmo situações em que ela não nos parecia escutar de todo. Depois de uma conversa com a família e uma consulta com um especialista, esta situação acabou por se definir. A criança, por motivos felizmente passageiros, não conseguia mesmo escutar, situação que, após uma pequena intervenção cirúrgica, se resolveu. Este episódio permitiu-nos confirmar a importância de um olhar e um sentir verdadeiramente atento numa área tão crucial como a que neste projeto.

Olhando para todo o conjunto de dados, é-nos possível aferir uma efetiva progressão ao nível do desempenho do grupo. Cruzando estes dados mais quantitativos com os obtidos através da nossa observação participante, conseguimos perceber que as crianças com melhor desempenho eram também aquelas que demonstravam maiores capacidades para, por exemplo, permanecer atentas e concentradas mais tempo nas tarefas, utilizar a sua própria oralidade de uma forma mais criativa, brincando com os sons das palavras através de jogos que elas próprias procuravam criar. Observámos também que as crianças com dificuldades ao nível articulatório precisavam de fazer um esforço muito maior para participar, necessitando de uma atitude incentivadora por parte do adulto para prosseguirem. Neste sentido, estamos em sintonia com autores como, por exemplo, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), que enfatizam a necessidade de um trabalho sistemático e consistente, com

utilização de estratégias apelativas. As mesmas autoras nos orientam na construção da consciência fonológica como uma competência que se adquire com base em experiências que respeitem um percurso específico: primeiro ao nível das sílabas, unidades das quais as crianças parecem ter consciência de uma forma mais natural e espontânea, depois os constituintes silábicos e, só depois, os fonemas, unidade sonora cuja percepção é mais tardia.

7. Recursos

Os recursos a utilizar revestiram-se de grande importância para o desenrolar de toda a ação, pois deles dependeu, em muito, o sucesso das atividades e tarefas implementadas. Procurámos sempre ter em atenção o carácter lúdico das atividades e os interesses e motivações do próprio grupo. Como ponto de partida, procedemos à seleção dos textos a utilizar nas tarefas, em função de critérios de qualidade literária e adequação ao recetor, sendo o outro critério para a escolha a recetividade e reação do grupo a esses mesmos textos. Todos os textos surgiram de forma natural e contextualizados pelo trabalho desenvolvido, tendo ficado assim definido o nosso *corpus* literário: “ *O Casamento da Gata*” e “*A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas*”, ambos de Luísa Ducla Soares, como textos longos. Ao nível das lengalengas, a nossa escolha recaiu sobre “*Um, Dois, Três, Quatro*”, versão de Catarina Cardoso (2009), “*Sape Gato Lambareiro*” e ainda “*Pelo Muro Acima*” e estas últimas na versão de António Mota (2009). Também trabalhámos os poemas “*Tudo ao Contrário*” e “*A Fada Palavrinha*”, ambos de Luísa Ducla Soares. Os textos “*A Viagem da Sementinha*” e “*Um Tubarão na Banheira*” foram particularmente úteis na descoberta de palavras novas. A temática das profissões deu também origem a tarefas de consciência fonológica, tendo estas surgido, inicialmente, sob a forma de jogo.

Ao nível dos recursos materiais, destacamos a utilização do computador, o leitor de Cd's, alguns instrumentos musicais, em especial, instrumentos de percussão como a pandeireta, o pau de chuva, o bloco de dois sons, o xilofone e o tambor. Utilizámos também material de consumo rápido – cartolinas, colas, tesouras, especialmente para a estruturação de mapas/quadros de registo em grupo em diferentes tarefas.

Foram construídos jogos diferenciados para as diferentes atividades, de modo a diversificar a abordagem às tarefas, tentando utilizar o mais possível o elemento surpresa, estratégia que funcionava muito bem com o grupo.

Elementos não menos importantes dos recursos materiais foram a bateria de provas fonológicas utilizada como pré e pós teste, estando-lhe associado todo o material necessário para a sua realização, como os cartões com imagens e as folhas de registo das respostas dadas pelas crianças. O inquérito aos pais, construído para recolha de dados relativos a hábitos de leitura das famílias e os inquéritos realizados às crianças como complemento das informações recolhidas junto dos pais foram outros dos recursos materiais construídos por nós.

8. Avaliação

Sendo a avaliação um dos aspetos mais importantes de um projeto, procurámos, ao longo do processo, a construção de formas de aferição do impacto e da adequação das estratégias ao grupo de crianças.

Olhando para trás, não podemos deixar de sentir alguma nostalgia face ao que fomos construindo.

Sentimos no início deste percurso, algum receio, por parte de crianças e famílias, perante a expectativa da chegada de uma educadora que lhes era ainda desconhecida. Da nossa parte, esse receio também teve lugar, mas era preciso arregaçar as mangas, perceber as motivações de ambos os lados e avançar. Foi o que fizemos: não foi difícil e assim fomos construindo o nosso projeto, acreditando ser a área da intervenção escolhida, a consciência fonológica ao serviço da competência leitora, uma das áreas importantes para o desenvolvimento da criança, e deste grupo, em particular.

Olhando para os resultados que as crianças conseguiram alcançar nas provas fonológicas, após a intervenção e, sobretudo comparando estes resultados com os obtidos no pré teste exatamente na mesma bateria de provas, não podemos ficar indiferentes face à melhoria significativa que os dados obtidos evidenciam. Continuando a existir alguma diferença entre as tarefas relacionadas com o fonema e aquelas que envolvem a sílaba, essas diferenças diluíram-se mais após a intervenção e mesmo as crianças que apresentaram um conjunto de respostas menos positiva, evidenciam melhoria relativamente ao primeiro teste, o que nos faz pensar que com um pouco mais de tempo e tarefas bem orientadas e planeadas poderiam ir bem mais longe. Os resultados, pensamos nós, acabam por ir ao encontro do que teoricamente é preconizado, ou seja, para obtermos melhores resultados e muito para além deles, ajudarmos de facto as nossas crianças a aceder a um patamar superior de competência linguística, e por consequência a um mais fácil acesso a uma leitura emergente afinada e segura, necessitamos de sistematicidade, intencionalidade e também, acrescentaríamos persistência,

Não foi um caminho sempre reto, perante este conjunto de crianças que, no seu todo, se assumiram como um grupo com traços vincados e, em geral, com muita dificuldade em fazer silêncio. Sendo muito irrequietos, apesar de os sentirmos sempre motivados e participativos, foi preciso alguma dose de paciência, arte e engenho, principalmente no início, para os conduzir no caminho certo.

Procurámos, sempre que possível, não esquecer a nossa posição enquanto investigadores em ação, a participação ativa das crianças. Foram elas próprias a sugerir a utilização das “carinhas felizes” (Anexo...FALTA), presentes nos registos de autoavaliação, para irem dando conta quer do seu interesse pelas atividades e tarefas executadas, quer da forma como elas iam decorrendo. Assim, acabamos por ir sabendo, ao longo do caminho, os interesses, necessidades e dificuldades sentidas e pudemos mesmo verificar o grau de satisfação e orgulho quando sentiam ter cumprido bem todas as ações.

Tendo como ponto de referência os objetivos delineados, e olhando para os resultados conseguidos no final do projeto, sentimos ter cumprido, o melhor possível, a nossa missão. Foi possível constatar um maior interesse pelo livro/leitura, sempre o nosso ponto de partida, em todas as situações vivenciadas. Passaram a ser frequentes questões como: “Posso escolher um livro?”; “Esqueci-me de trazer o livro... prometo que não me esqueço, posso levar outro?”; “ A minha mãe pediu para te dizer que a história era bonita, podemos ficar com o livro mais tempo para a lermos outra vez?”.

As rimas foram uma grande fonte de motivação: descobriam rimas em tudo e tentavam fazer rimas com tudo, umas vezes muito bem-sucedidos, outras nem tanto.

Surgiu também um maior interesse pela mensagem escrita, visível na preocupação em saber como se escreve e para que se escreve, e sobretudo de que os outros percebessem o que era colocado na folha de papel, muitas vezes desenhos misturados com palavras mas que, refletindo em conjunto, percebíamos fazer sentido. Desta forma, por exemplo, a distinção entre letras e desenhos e entre letras e números ficou bem evidente e consolidada, ainda que reconhecessem todas elas como formas de comunicação.

Também constatámos uma atenção especial em relação à descoberta de palavras novas. A linguagem tornou-se menos infantil, com recurso a vocábulos diferentes e bem aplicados.

O período de atenção e concentração aumentou, e esta foi uma mais-valia que se estendeu a todas as outras áreas trabalhadas, pois não foi só a da comunicação a ganhar maior relevância.

Outro aspeto positivo do nosso trabalho consistiu no facto de termos provocado uma mudança de atitude das famílias relativamente ao seu envolvimento no processo de aprendizagem dos seus educandos. Tal efeito ganhou mais visibilidade à medida que fomos avançando no nosso trabalho: era cada vez mais evidente que os pais estavam cada vez mais envolvidos e ativos na vida do jardim de infância, nomeadamente no que diz respeito às questões ligadas à literacia e até mesmo à consciência fonológica (a qual, no início pareceu ter assustado todos mas, a partir de certo momento, deixou de constituir fator de estranheza).

Como aspetos negativos e que implicaram esforço da nossa parte, temos a assinalar essencialmente o fator tempo. O tempo destinado e possível para a implementação da vertente prática da intervenção acabou por sofrer alguns revezes, pois era determinante respeitar o ritmo de trabalho do grupo de crianças e mesmo o tempo que cada uma delas precisava para construir o seu próprio conhecimento.

Consideramos também como menos positivo o facto de sermos simultaneamente intervenientes ativos e observadores: foi preciso algum esforço para nos disciplinarmos até conseguirmos o distanciamento e a objetividade necessários para não interferirmos mais do que o absolutamente necessário junto destas crianças.

Mas os aspetos positivos e menos positivos fazem parte da vida e das experiências do mundo real. E esta foi uma experiência bem real.

9. Disseminação

Não querendo que esta experiência fique por aqui, consideramos importante este ponto do nosso trabalho.

Em contexto profissional, nas reuniões de departamento, por exemplo, foi possível verificarmos que, embora a designação de consciência fonológica fosse reconhecida pelos meus colegas e o trabalho envolvendo rimas e jogos de linguagem variados fosse mencionado e realizado por muitos deles, não nem sempre esse trabalho era sistematizado e intencional, como é preconizado por diferentes autores (por exemplo, Viana e Sim-Sim). Desta constatação emergiu a ideia de que esta poderia constituir uma necessidade de formação nesta área a explorar, possibilidade que poderá surgir, aproveitando a nossa experiência, refletindo nela, e construindo até uma ponte com o 1º ciclo, numa perspectiva de articulação construtiva e necessária.

A criação de portfólios, ponderados de igual modo, contendo as tarefas por nós realizadas é outra das possíveis formas de disseminação que queremos explorar. Neste sentido, gostaríamos até de trabalhar com profissionais cuja área de intervenção fosse um pouco mais além, por exemplo, na área da linguística e da psicolinguística, visando o aprofundamento das questões que seguramente terão de estar em presença ao pensar-se em tarefas a executar com crianças de várias faixas etárias, com ritmos de desenvolvimento diferenciados, tendo presente que, para além das necessidades que possam ser mais ou menos evidentes nesta área, a componente lúdica é crucial.

A colaboração de especialistas na área da literatura para a infância também é de equacionar, ao nível da aferição da qualidade dos textos, porque queremos dar uma intencionalidade à seleção dos mesmos, procurando explorar nomeadamente uma dimensão um pouco mais multidisciplinar que aqui, por contingências de tempo, não foi possível.

A possibilidade de mostrar a nossa experiência, dando conta do trabalho realizado através da apresentação de comunicações em encontros onde a partilha de experiências educativas acontece de forma mais pertinente e eficaz

está também no nosso horizonte. Reconhecendo que diferentes realidades originam experiências que podem vir a enriquecer os trabalhos de muitos, seria interessante trocar experiências, cruzando os dados e aferindo resultados. Outra das possibilidades é sem dúvida, a publicação de artigos sobre a intervenção realizada. Falar a outros das nossas próprias experiências faz-nos de certo modo crescer, deixamos de olhar apenas para a nossa realidade, obriga-nos a refletir de modo diferente, a ver o assunto de várias perspetivas e isso só traz benefícios, não é?

10. Considerações finais

Chegados ao final do que consideramos ser mais uma etapa do nosso percurso profissional, tendo consciência de que se prolongou um pouco mais do que o que esperávamos, encontramos nas palavras da autora de Como realizar um projeto de investigação, Judite Bell (1997) citando Cohen e Manion (1989), a força que precisamos para a concluir. Fechada esta etapa, assumimos que, longe de ter terminado, temos a responsabilidade de avançar porque “uma das características da investigação-ação, é o facto de o trabalho não estar terminado quando o projeto acaba. Os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática” (Bell, 1997: 21)

Seguindo esta linha de pensamento, gostamos de pensar que temos muitos motivos para nos sentirmos satisfeitas. Sobretudo porque se se notou mudança nas realizações das crianças (visível na avaliação quantitativa que apresentámos, bem como nas apreciações de natureza mais qualitativa que fomos fazendo ao longo do percurso), sendo o tempo de intervenção tão curto, podemos imaginar o que poderemos alcançar depois de refletir e amadurecer um pouco mais os resultados desta experiência. Provavelmente, o que construímos então não seria realizado da mesma forma, agora.

Com alguma pena, é verdade, sentimos que as crianças do grupo, na sua maioria, partiram para uma realidade diferente, naturalmente mais crescidas e amadurecidas, mas mesmo assim tendo de enfrentar novos desafios, nem sempre fáceis. Por outro lado, as que ainda ficaram connosco, deram-nos a possibilidade de continuar todo um trabalho que fortaleceu as nossas expectativas e, deram-nos também a garantia, pela atitude ativa, curiosa, cheia de apelos e muito participativa, de estarmos no caminho certo. As que vierem a seguir terão à sua espera uma profissional mais confiante, mais capaz, embora simultaneamente certa de que o processo de aquisição de conhecimento nunca estará completo.

Queremos, por isso, confirmar nestas últimas considerações que o caminho percorrido valeu todo o esforço pelo ganho de consistência numa área que consideramos ser importante privilegiar, muito especialmente em jardim-

de-infância, a da consciência fonológica e o seu papel em todo o processo da emergência da leitura.

Referências bibliográficas

Adams, M.J. (1994). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Massachusetts: The Mit Press.

Adams, Jager Marilyn; Foorman, R. Barbara; Lundberg, Ingvar; Beeler, Terri (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Alves Martins, M., e Quintas Mendes, A. (1987). *Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. Análise psicológica*, 5 (1), 45-65.

BAIRRÃO, Joaquim [et al.] (1998). (coord.) *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

Ball, E. W., Blachman, B. A. (1991). *Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? Reading and Research Quarterly*, 26 (1), 49-66.

Bell, Judith. (1997). *Como realizar um projecto de investigação. Trajectos*. Viseu: Gradiva.

Berthoud-Papandropoulos, I., Sinclair, H. (1974). *What is a word? Experimental study of children's ideas on grammar. Human Development*, 17, 241-258.

Berthoud-Papandropoulos, I. (1980). *La réflexion métalinguistique chez l'enfant*. Universidade de Genebra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Besse, J. M. (1993). *De l'écriture productrice à la psychogénèse de la langue écrite. In G.*

Chaveau, M. Remond, & E. Rogovas-Chaveau (Eds.) *L'enfant apprentilecteur: L'entrée dans le système écrit*. Paris: Collection CRESAS, nº 10. INRP-L'Harmattan.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bonboir, A. (1970). *Pédagogie corrective*. Paris: P.U. F.

Bradley, L; Bryant, P. E. (1983). *Categorizing sounds and learning to read: a causal connection*. *Nature*, 301 (3), 419-421.

Clay, Marie (1972). *Reading. The patterning of complex behavior*. Auckland: Heinemann.

Cardoso, Catarina (2009). *Um, Dois, Três, Quatro*. In *Mais rimas. Textos populares* (3ª edição) CIDADE: Montanha Encantada. Everest Editora.

Cardoso, Catarina (2009) *Sape Gato Lambareiro*. In *Mais rimas. Textos populares* (3ª edição). CIDADE: Montanha Encantada. Everest Editora.

Decreto-Lei n. 147, de 11 de junho de 1997. Diário da República n. 133, I Série A, p. 2828-2834.

Decreto-Lei n. 241, de 30 de agosto de 2001. Diário da República n. 201, I Série A, p. 5569-5572.

DGIDC (2008). Despacho nº 2/2008. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*.

Dionísio, M. L.; Pereira, Íris (2006), *A educação pré-escolar em Portugal, Concepções oficiais, investigação e práticas*. Florianópolis: Perspectiva, v. 24 N°2, Julho/Dezembro, pp 597-622.

Evertson e Green (1986). *Educação, Sociedade e Culturas* (1997). N° 7, 7-28.

Flavell, J.H. (1981). *Cognitive monitoring*. In W. Dickson (ed.), *Children's oral communication skills*. Nova Iorque: Academic Press.

Flavell, J.H. (1985). *Développement métacognitif*. In J. Bideau; M. Richelle (eds.), *Psychologie développementale: problèmes et réalités*. Bruxelas: Mardaga.

Fowler, A. E. (1991). *How early phonological development may set the stage for phoneme awareness*. In S. Brady; D. Shankweiler (eds.), *Phonological processes in literacy*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum.

Freitas, Maria João; Alves, Dina; Costa, Teresa, (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: P.U.F.

Gough, P. B., & Juel, C. (1989). *Les premières étapes de la reconnaissance des mots*. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

Guisado, A. C., Gonzalez, R. P., Rico, A. M., Gáscon, M. E. (1999). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. Barcelona: Editorial Praxis.

Januscheck, Paprotté e Rhode (1979). *In* Valtin, R. (1984). *The Development of metalinguistic abilities in children learning to read and write*. Nova Iorque: Springer – Verlag.

Lessard-Herbert, M. *et al* (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lopes, João A. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim de Infância, Manual de Atividades*. Porto: Edições ASA.

Loureiro, Maria Isabel (2009). *A Viagem da Sementinha*. Lisboa: Everest Editora.

Lundberg, I. Y.; Frost, J. y e Petersen, O. (1988). *Effects of an extensive program of stimulating phonological awareness in preschool children. In Reading Research Quarterly, XXIII/3, 263-284.*

Machado, David (2009). *Um Tubarão na Banheira*. Lisboa: Editorial Presença.

Mattingly, I. G. (1972) *Reading: The linguistic process, and linguistic awareness. In* J. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by year and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press.

Martins, Margarida Alves (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*, Lisboa: Instituto Superior de Educação e Psicologia Aplicada.

Mata, Lourdes (2004) “Era uma vez...” *Análise Psicológica*, 1 (XXII): 95-108.

Mata, Lourdes (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mialeret, G. (1966). *L' apprentissage de la lecture*. Paris: P. U. F.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da educação Básica – Ministério da Educação.

Morais, J. (1994). *L' Art de Lire*. Paris: Editions Odile Jacob.

Mota, António (2009). *Pelo Muro Acima*. In *O livro das lengalengas 2*. (2ª edição). Vila Nova de Gaia: Gailivro.

National Research Council (2008). *Começar com o pé direito, um guia para promover o sucesso da leitura*. Porto: Porto Editora.

Pereira, Íris (2011). *Contributos para uma discussão das metas de aprendizagem (linguística) para a educação pré-escolar*. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 92, janeiro/abril 2011, Lisboa: Associação de Profissionais de educação de Infância (APEI) , 55-56.

Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l' enfant*. Paris: Alcan.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Coronado e Covelas (2008/2011).

Silva, Ana C. (2002). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA.

Silva, Ana Cristina (2004). *Descobrir o Princípio Alfabético*. Lisboa: UIDPCDE.

Silva, Ana Cristina (2006). *Até à Descoberta do Princípio Alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, Inês; Silva, Ana Cristina e Nunes, Clarisse (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim de Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, Inês; Sequeira, Fátima, (1989). *Maturidade Linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho.

Sim-Sim, Inês, (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.

Soares, Luísa Ducla (2001). *O Casamento da Gata*. Lisboa: Editora Terramar.

Soares, Luísa Ducla (2009). *A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Soares, Luísa Ducla (2010). *Tudo ao contrário*. In *Brincar com as palavras*. Lisboa: Civilização Editora.

Soares, Luísa Ducla (2010). *A Fada Palavrinha*. In *Brincar com as palavras*. Lisboa: Civilização Editora.

Treiman, R. (1983). *The structure of spoken syllables: Evidence from novel word games*. *Cognition*, 15, 49-74.

Treiman, R. (1985). Onsets and as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 161-181.

Tunmer, W. E., & Rohl, M. (1991). *Phonological awareness and reading acquisition*. In D. J. Sawyer & B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspectives*. Nova Iorque: Springer.

Valtin, R. (1984). *The Development of metalinguistic abilities in children learning to read and write*. In J. Downing & R. Valtin (Eds), *Language awareness and learning to read*. Nova Iorque: Springer – Verlag.

Vellutino, F. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256 (3), 34-41.

Vellutino, F. R.; Steger, J. A.; Kandel, G. (1972). *Reading disability: an investigation of the perceptual deficit hypothesis*. *Cortex*, 8, 106-189.

Viana, F.L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F.L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Viana, F. L. e Teixeira, M.M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Viana, F. L.(2007). *O ensino da leitura: A avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vigotsky, L. S. (1984). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial la Pleyade. (Publicado originalmente em 1934).

Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). *The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills*. *Psychological Bulletin*, 10 (2), 192-212.

Williams, J. P. (1984). *Phonemic analysis and how it relates to reading*. *Journal of Disabilities*, 17, 240-245.

Zagar, D. (1992). *L'approche cognitive de la lecture: de l'accès au lexique au calcul syntaxique*. In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecoq, L. Sprenger-Charolles, & D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: Presses Universitaires de France.

Anexo A1 – Inquéritos às famílias

Exmo. Pai/ Mãe/ Encarregado de Educação do (a) menino (a)

Contando desde já com a sua preciosa cooperação, solicito mais uma vez a sua ajuda, através do preenchimento deste questionário sobre hábitos de leitura das famílias.

As respostas serão posteriormente submetidas a tratamento estatístico.

Os meus melhores agradecimentos

Helena Maciel



1. Caracterização dos Inquiridos

Pai: Idade: _____ Anos

Mãe: Idade: _____ Anos

2. Habilitações Literárias

	Pai	Mãe
1º Ciclo (4º Ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º Ciclo (6ª Ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º Ciclo (9º Ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secundário (11º/12º)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bacharelato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pós-Graduação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Profissão:

Pai: _____ Mãe: _____

4. Hábitos de Leitura

4.1 Gosta de ler		
	Pai	Mãe
Não	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(se respondeu não, responda à pergunta 4.2, por favor).		
(se respondeu sim, passe à pergunta 5, por favor)		

4.2 Razões para não ler livros		
	Pai	Mãe
Dificuldade de comprar livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É aborrecido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificuldade de compreensão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os amigos não leem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prefiro outras atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não gosto de ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É cansativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras: _____ Quais? _____ _____		

5. Costuma ler?		
	Pai	Mãe
Sim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Às vezes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(se respondeu não, passe à pergunta 7, por favor)		

5.1. Que tipo de leitura faz? (nesta pergunta pode assinalar mais que uma resposta)		
	Pai	Mãe
Ficção Científica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Romance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Técnicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Banda Desenhada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aventura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biográfico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Policiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jornais semanários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jornais desportivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros de Contos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Humor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.2 Com que frequência lê?	Livros	Revistas	Jornais
Pai			
Todos os dias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mais do que uma vez por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menos do que uma semana por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Só nas férias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe			
Todos os dias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mais do que uma vez por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menos do que uma semana por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Só nas férias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.3 Hábitos de leitura de livros por ano		
	Pai	Mãe
Nenhum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 a 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 a 10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 a 20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mais de 20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Atualmente está a ler algum livro?		
	Pai	Mãe
Sim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qual? _____	Qual? _____	

6.1 No último ano quantos livros comprou, aproximadamente?		
	Pai	Mãe
1 a 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 a 10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mais de 11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.2 Os livros que compra são:		
	Pai	Mãe
Para si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para o/a seu/sua filho/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para oferta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Acha importante ler para o/a seu/sua filho/a?		
	Pai	Mãe
Decisivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muito importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pouco importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nada importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. O/a seu/sua filho/a pede para lhe leia livros?		
	Pai	Mãe
Todos os dias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mais do que uma vez por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. O que faz para promover o gosto pela leitura no/na seu/sua filho/a?		
	Pai	Mãe
Não promovo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compro livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conto histórias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leio livros com ele/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quais? _____	Quais? _____	

10. Quantos livros possui o/a seu/sua filho/a, não contando com os livros escolares?	
Até 20	<input type="checkbox"/>
De 21 a 50	<input type="checkbox"/>
De 51 a 100	<input type="checkbox"/>
De 101 a 500	<input type="checkbox"/>
De 501 a 1000	<input type="checkbox"/>
Não sabe	<input type="checkbox"/>
Não responde	<input type="checkbox"/>

11. Costuma frequentar a biblioteca pública com o/a seu/sua filho/a?		
	Pai	Mãe
Uma vez por mês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mais do que uma vez por mês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menos do que uma vez por mês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Costuma levar o/a seu/sua filho/a espetáculos e/ou a exposições?		
	Pai	Mãe
Não	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(se respondeu não, obrigada então, pelo preenchimento deste inquérito)		
(se respondeu sim, passe à pergunta 12.1, por favor)		

12.1. De que género? (nesta questão pode assinalar mais que uma opção)				
	Semanalmente	Mensalmente	Anualmente	
Pai				
Teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cinema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Museus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exposições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concertos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe				
Teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cinema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Museus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exposições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concertos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mais uma vez, muito obrigada pelo tempo dispensado à realização deste questionário que se reveste de grande importância para o trabalho a concretizar.

A Educadora
Helena Maciel

A3 – Inquéritos às crianças

O teu nome é: _____

Tens

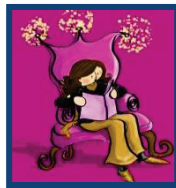
Gostas de ler livros?



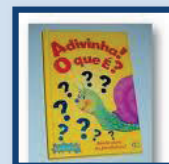
Em casa contam-te histórias?



Quem é que te lê histórias?



Tens muitos livros?



Os teus pais deixam-te escolher livros?

