

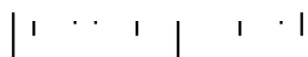


# A POESIA ENQUANTO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Carolina Pires Araújo

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2020-2021



# A POESIA ENQUANTO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Carolina Pires Araújo

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Antónia Estrela

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha família – **mãe, pai, irmão, avós, Mimi** – por todo o apoio, ajuda e incentivo para dar sempre o melhor de mim.

Agradeço à **professora Antónia Estrela** que prontamente aceitou o meu convite para me acompanhar nesta etapa e se mostrou disponível, atenta, dedicada e compreensiva durante todo o processo. Não poderia ter escolhido melhor!

Um agradecimento especial ao professor **João Rosa** que, mesmo já não estando na ESE, foi incansável e me ajudou muito numa parte fundamental deste relatório.

Agradeço à **mui nobre instituição** por me ter proporcionado os cinco melhores anos da minha vida e por ter cruzado pessoas maravilhosas no meu caminho.

Agradeço à minha família académica – **Madrinhas Catarina e Raquel, Padrinho Miguel, Afilhada Margarida e ‘Avó’ Inês** – por me terem acompanhado nesta jornada e por me mostrarem o lado boémio da vida académica.

Agradeço às melhores amigas de sempre – **Matilde, Susana, Abigail e Andreia** – por todos os nossos momentos e pela vossa amizade. Não é de sempre, mas é para sempre.

Agradeço à **Maria João**, a melhor professora cooperante que alguma vez podia ter tido e com quem aprendi bastante. Contigo percebi que, quando crescer, quero ser como tu. Obrigada por mostrares sempre o melhor desta profissão.

Agradeço ainda à **Escola** que me acolheu nos últimos dois anos. Um obrigada ao “**chefe**” **Rui** por toda a sua disponibilidade e boa disposição e aos meus companheiros de tarde dos últimos meses – **Daniel e Zé**, pela animação que trazem àquela sala e, particularmente, ao **Tiago**, pela amizade que criámos.

## RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido desenvolvido um estudo, no momento da intervenção, com a participação de duas turmas do 1.º ano de escolaridade.

Considerando as fragilidades e potencialidades observadas, surge a problemática da presente investigação: *A poesia enquanto estratégia para o desenvolvimento da consciência fonológica*. Como tal, definiram-se objetivos gerais que visavam o desenvolvimento da consciência fonológica ao nível da sílaba, da intrassílaba e do fonema, tendo sido delineados três objetivos específicos, na perspetiva da criança, sendo eles (i) Identificar a sílaba inicial de uma palavra, (ii) Identificar palavras que rimam e (iii) Identificar fonemas em palavras.

Neste sentido, foi necessária a aplicação de um pré-teste e um pós-teste nos dois grupos, procedendo-se, posteriormente, à análise e comparação de resultados, pelo que este estudo se enquadra numa metodologia de natureza quantitativa, com procedimentos semelhantes aos da investigação-ação. Entre a aplicação dos testes foram realizadas várias atividades de consciência fonológica, a partir de poemas de diversos autores, no grupo de intervenção.

Os resultados obtidos mostram, no grupo de intervenção, a existência de melhorias relativamente ao desenvolvimento da consciência fonológica, particularmente nos domínios silábico e intrassilábico, ainda que não sejam sempre significativas.

Deste modo, parece possível afirmar que a poesia, aliada a atividades específicas para o desenvolvimento da consciência fonológica, pode ser uma estratégia para o seu desenvolvimento. Idealmente, estas atividades deveriam estar presentes quer no momento da alfabetização, quer na fase que a antecede.

**Palavras-chave:** Consciência fonológica; Poesia; Estratégia; 1.º ciclo

## **ABSTRACT**

This report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice II curricular unit of the master's degree in Primary School Teaching and Portuguese and Portuguese History and Geography in the 2nd Cycle of Basic School.

Considering the weaknesses and potentialities observed, the problematic of this research emerged: Poetry as a strategy for the development of phonological awareness. As such, general objectives were set aiming at the development of phonological awareness at the syllable, intrasyllable and phoneme levels, and three specific objectives were outlined from the child's perspective: (i) Identify the initial syllable of a word, (ii) Identify words that rhyme, and (iii) Identify phonemes in words.

Therefore, a pre-test and a post-test were applied to both groups, and the results were subsequently analyzed and compared; thus, this study is framed within a quantitative methodology, with procedures similar to those of action research. Between the application of the tests, several phonological awareness activities were performed in the intervention group, based on poems by several authors.

The results obtained show, in the intervention group, the existence of improvements regarding the development of phonological awareness, particularly in syllabic and intrasyllabic awareness, although not always significant.

Thus, it seems possible to state that poetry, combined with specific activities for the development of phonological awareness, can be a strategy for its development. Ideally, these activities should be present both at the time of literacy and in the phase that precedes it.

**Keywords:** Phonological awareness; Poetry; Strategy; 1st cycle

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1.ª PARTE .....	4
1. Metodologias de recolha de informações para a Intervenção.....	5
2. Descrição da Prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	6
3. Descrição da Prática no 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	11
4. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.....	16
2.ª PARTE .....	20
1. Apresentação do Estudo .....	21
2. Fundamentação Teórica.....	23
2.1 O conceito de consciência fonológica.....	23
2.2 O desenvolvimento fonológico à entrada no 1.º ano de escolaridade.....	24
2.3 A importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita .....	26
2.4 Estratégias para o desenvolvimento da consciência fonológica.....	30
2.5 O contributo da poesia para o desenvolvimento da consciência fonológica	31
3. Metodologia.....	32
3.1 Opções metodológicas.....	32
3.1.1 Natureza e design do estudo .....	32
3.1.2 Métodos e técnicas de recolha e de tratamento e análise de dados .....	33

3.1.3	Variáveis do estudo .....	35
3.2	Caracterização dos participantes .....	35
3.3	Princípios éticos do processo de investigação.....	36
3.4	Plano de ação associado ao estudo.....	37
4.	Resultados.....	40
4.1	Apresentação de resultados .....	40
4.2	Discussão.....	46
5.	Conclusões.....	48
	REFLEXÃO FINAL .....	51
	ANEXOS.....	61
	ANEXO A. ATIVIDADES IMPLEMENTADAS DURANTE A INTERVENÇÃO	62
	ANEXO B. AVALIAÇÃO DAS FICHAS DE VERIFICAÇÃO MENSAS .....	66
	ANEXO C. NOTAS DE CAMPO DA PRÁTICA REALIZADA NO 2.º CEB .....	69
	ANEXO D. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DO TERRITÓRIO ..	74
	ANEXO E. FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES IDENTIFICADAS EM AMBAS AS TURMAS .....	76
	ANEXO F. INVESTIGAÇÃO SEMANAL – EXEMPLO DE GUIÃO DE PESQUISA .....	78
	ANEXO G. COTAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PRÉ E PÓS-TESTES .....	82
	ANEXO H. SESSÃO 1- POEMA .....	87

ANEXO I. SESSÃO 1- ATIVIDADE .....	89
ANEXO J. SESSÃO 2- POEMA.....	96
ANEXO K. SESSÃO 2- ATIVIDADE .....	98
ANEXO L. SESSÃO 3- POEMA.....	103
ANEXO M. SESSÃO 4- POEMA.....	105
ANEXO N. SESSÃO 4-ATIVIDADE .....	107
ANEXO O. SESSÃO 5- POEMA .....	110
ANEXO P. SESSÃO 6- POEMA .....	112
ANEXO Q. SESSÃO 6-ATIVIDADE .....	114
ANEXO R. SESSÃO 7- POEMA.....	119
ANEXO S. SESSÃO 7- ATIVIDADE .....	121
ANEXO T. SESSÃO 8 POEMA .....	124
ANEXO U. SESSÃO 9- ATIVIDADE .....	126
ANEXO V. SESSÃO 9- POEMA .....	130
ANEXO W. MÉDIAS GERAIS DOS PRÉ E PÓS-TESTES .....	132
ANEXO X. Comparação entre o GC e o GE.....	134

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Objetivos gerais e respectivos indicadores de avaliação.....	8
Tabela 2. Objetivos gerais e respectivos objetivos específicos.....	22
Tabela 3. Atividades implementadas e respectivos poemas.....	37
Tabela 4. Médias dos grupos no pré-teste.....	41
Tabela 5. Médias dos grupos no pós-teste.....	42
Tabela 6. Resultados obtidos com a aplicação do teste não paramétrico Mann-Whitney U.....	43
Tabela 7. Evolução nos vários domínios do GE.....	44
Tabela 8. Evolução nos vários domínios no GC.....	45
Tabela 9. Significância em cada domínio – GE.....	45
Tabela 10. Significância em cada domínio – GC.....	45

## LISTA DE ABREVIATURAS

UC	Unidade Curricular
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
CEB	Ciclo do Ensino Básico
FUC	Ficha de Unidade Curricular
OC	Orientador(a/as) Cooperante(s)
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
HGP	História e Geografia de Portugal
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
EAD	Ensino a Distância
PI	Plano de Intervenção
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PIPALE	Projeto de Intervenção Preventiva para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita
GE	Grupo Experimental
GC	Grupo de Controlo

# INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PESII), inserida no programa de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), foi elaborado o presente relatório, tendo em conta ambas as situações de estágio vivenciadas no último semestre.

Segundo a Ficha de Unidade Curricular (FUC), são objetivos da UC “compreender o funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º Ciclo do EB (estruturas de gestão, modos de organização e funcionamento) [e] conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º e no 2.º ciclo do Ensino Básico” (FUC PESII, p.1., 2020-2021). Para além disso, é necessário que exista uma análise e reflexão sobre o papel do professor na sociedade atual, concebendo, organizando e implementando instrumentos de gestão curricular e propostas pedagógicas adequadas.

Nesta perspetiva, foi desenvolvido o presente relatório, que consiste num estudo investigativo realizado em duas turmas do 1.º ano de escolaridade, intitulado *A poesia enquanto estratégia para o desenvolvimento da consciência fonológica*. Como tal, os objetivos gerais deste estudo relacionam-se com o desenvolvimento da consciência fonológica em três níveis – silábico, intrassilábico e fonémico.

O relatório encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte são descritas, de forma sintética, as práticas pedagógicas realizadas, tanto no 1.º CEB, como no 2.º CEB. Em cada uma destas secções é feito um breve enquadramento das metodologias adotadas para a realização dos planos de intervenção, sendo identificados as finalidades educativas das instituições e os princípios orientadores da ação educativa dos orientadores cooperantes. Pode encontrar-se também a caracterização dos grupos de turma, os processos de regulação e avaliação, a problematização dos dados recolhidos, bem como a identificação da problemática de intervenção, nos dois ciclos. Para além disso, é ainda realizada uma análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos. A segunda parte deste relatório centra-se no estudo investigativo supramencionado, sendo feita uma apresentação do mesmo, seguindo-se a revisão da literatura relacionada com o tema em questão (abordando os principais conceitos e outros dados relevantes associados à problemática), a metodologia utilizada (nomeadamente a natureza do estudo, técnicas de

recolha e tratamento de dados e caracterização dos participantes), a apresentação e discussão dos resultados obtidos e, por último, as conclusões.

Seguidamente, é possível ainda encontrar uma reflexão final, em que são tecidas considerações acerca dos contributos, quer da experiência desenvolvida na PESII, quer da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e outros aspetos relevantes para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas ao longo do relatório, bem como os anexos, que complementam algumas informações fornecidas.

1. a PARTE

| | ' ' | | ' ' |

## **1. Metodologias de recolha de informações para a Intervenção**

Com o intuito de se elaborar Planos de Intervenção adequados a cada ciclo de ensino, particularmente, a cada turma em que o par realizou a prática pedagógica, foi essencial a recolha de dados e informações, quer sobre as instituições, quer sobre as Orientadoras Cooperantes (OC) e as turmas. Assim sendo, o par teve em atenção as estratégias de ensino das docentes, o modo de gestão da lecionação dos vários conteúdos, bem como a realização dos processos de avaliação, permitindo, posteriormente, identificar as fragilidades e potencialidade de cada grupo.

Estas informações foram recolhidas aquando do período de observação, através (i) da realização de notas de campo, (ii) da análise aos documentos relativos a cada instituição, aos Agrupamentos de Escolas de cada uma delas e a cada turma e, (iii) da elaboração de entrevistas ou conversas informais com as OC.

As informações obtidas permitiram ao par compreender as funções das OC nos diferentes ciclos de ensino nos vários domínios de atuação, sendo eles, o domínio pedagógico-curricular, administrativo-burocrático, e a nível relacional. Para além disso, através da análise dos dados recolhidos utilizando as diferentes metodologias, foi possível identificar as fragilidades e potencialidades das turmas, permitindo a elaboração do Projeto de Intervenção e respetivos objetivos.

## **2. Descrição da Prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

No presente subcapítulo será descrita sucintamente a prática pedagógica realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, serão referidos alguns aspetos, nomeadamente as finalidades educativas da escola, os princípios orientadores da OC, a caracterização quer do grupo turma, quer dos processos de regulação e avaliação colocados em prática. Para além disso, será também identificada a problemática definida como centro da intervenção e os objetivos, as estratégias a ela associados, as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação colocados em prática.

O estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico foi realizado numa instituição pública, localizada na área da Grande Lisboa, que abrange o ensino a crianças desde a Educação Pré-Escolar até ao 4.º ano de escolaridade, estando inserida num Agrupamento de escolas.

Tendo em conta o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), o objetivo principal de todas as escolas é promover o sucesso escolar, baseado numa cidadania consciente e solidária. Segundo o mesmo documento, com vista ao cumprimento deste objetivo, pretende-se não só melhorar os resultados académicos, como também proporcionar oportunidades de aprendizagem de qualidade. Para além disso, devem fomentar-se atitudes e comportamentos adequados às aprendizagens, incentivando o trabalho em equipa e, também, promovendo uma cultura de participação, integração, confiança e sentido de pertença ao Agrupamento. Para tal, ter-se-ão em consideração o número e gravidade de ocorrências e participações, o número de projetos dinamizados, bem como o número de turmas envolvidas nas atividades e projetos e respetivas avaliações pelos participantes.

Neste sentido, cada professor é responsável por contribuir com medidas para o alcance das metas referidas no PEA em vigor. Assim sendo, revela-se pertinente descrever a ação educativa da OC, na medida em que vai ao encontro deste propósito. Desta forma, a ação da OC pode ser caracterizada em dois níveis distintos, nomeadamente (i) a organização e gestão pedagógica e (ii) a regulação dos processos e aprendizagens.

A organização e gestão pedagógica são decididas não só pela OC como também pelo subdepartamento, ou seja, o grupo de professores que lecionam no mesmo ano de escolaridade do Agrupamento. Desta forma, em conjunto, são distribuídos pelos vários períodos letivos os conteúdos curriculares, porém, cabe a cada professor gerir esses

mesmos conteúdos em sala de aula, ao longo do tempo. Nesta perspetiva, a OC calendariza mensal e semanalmente os conteúdos a abordar, garantindo o cumprimento dos planos definidos. Para esta última forma de calendarização, a OC tinha em consideração o horário letivo da turma, a fim de cumprir com o tempo destinado para cada área disciplinar.

No que respeita à avaliação, esta é realizada de forma sumativa e formativa. Em relação à primeira, a OC elabora fichas mensais das áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, contemplando os conteúdos abordados até à data de aplicação. Para além disso, os alunos realizam fichas trimestrais, feitas pelo grupo de professores do ano, do Agrupamento, que reúnem as áreas curriculares de Português e Estudo do Meio e Matemática e Estudo do Meio. Por sua vez, a avaliação formativa corresponde à verificação do modo como os alunos fazem os trabalhos em contexto de sala de aula.

A turma na qual a prática de ensino supervisionada foi desenvolvida pertence ao 1.º ano de escolaridade e é constituída por 20 alunos, dos quais 10 são do sexo masculino e os restantes pertencem ao sexo feminino, tendo idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Deste grupo de alunos, 2 beneficiam de medidas seletivas e 4 de medidas universais, como suporte à aprendizagem. Salienta-se ainda que um destes alunos não consegue acompanhar o grande grupo, ao nível dos conteúdos abordados, e que quatro deles são apoiados por um professor que leciona em coadjuvação.

No que respeita ao meio sociocultural e económico, foi possível compreender, não só através de documentos fornecidos pela OC referentes aos encarregados de educação, como também dos dados recolhidos da análise ao PEA, que os alunos pertencem a um nível socioeconómico médio-baixo. Note-se que, embora a população seja culturalmente diversificada, a maioria dos encarregados de educação apresenta níveis elevados de formação académica. Deste modo, os encarregados de educação acabam por demonstrar maiores expectativas relativamente ao processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, assumindo um papel mais ativo no seu percurso escolar, refletindo-se numa boa relação com a OC.

O período de estágio foi dividido em dois momentos distintos, sendo que, primeiramente, foi realizada a observação e, posteriormente, a intervenção. Assim sendo, durante o período de observação, o par pedagógico recolheu alguns dados referentes à ação

pedagógica da OC e às fragilidades e potencialidades apresentadas pela turma, através da resposta da turma às várias atividades propostas em contexto de sala de aula. Como tal, foi necessária a realização de uma problematização dos dados recolhidos, identificando assim a problemática da intervenção. Neste sentido, definiram-se alguns objetivos gerais, estratégias globais de intervenção e de integração curricular e, partindo destes, foram implementadas atividades específicas, bem como elaborados alguns documentos para a avaliação.

Uma vez que as crianças ainda se encontram no primeiro ano de escolaridade, praticamente todos os conteúdos estão a ser introduzidos, formalmente, pela primeira vez. Como tal, certas competências também ainda não estão adquiridas. Assim, não por serem necessariamente fragilidades, mas por serem competências transversais e essenciais em processo de aquisição, o par pedagógico definiu a seguinte questão problema: *Como desenvolver as competências fonológicas e o cálculo mental no 1.º ano de escolaridade?* Consequentemente, foram definidos os seguintes objetivos e respetivos indicadores de avaliação para o Plano de Intervenção, como mostra a Tabela 1.

**Tabela 1**  
*Objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação*

<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Indicadores de avaliação</b>
OG A Desenvolver a consciência fonológica.	OG A A1. Identificar os diferentes sons da fala; A2. Manipular os diversos sons da fala; A3. Operar com fonemas, sílabas, rimas e aliterações.
OG B Desenvolver competências de cálculo mental.	OG B B1. Desenvolver diferentes estratégias de cálculo; B2. Adicionar e subtrair números naturais mentalmente.

Deste modo, as estratégias adotadas centraram-se na aplicação de atividades que promovessem, precisamente, o desenvolvimento, tanto da consciência fonológica,

como do cálculo mental. Para além disso, foi fundamental pensar em estratégias que garantissem uma diferenciação pedagógica, com vista ao sucesso dos alunos com maiores dificuldades, bem como a articulação entre as várias áreas curriculares. Ao implementar as diversas atividades propostas na turma, o par teve em consideração as rotinas a que já estava habituada e introduziram-se outras (cf. Anexo A).

No que concerne ao desenvolvimento da consciência fonológica, foi necessário aplicar atividades que possibilitassem trabalhar os diferentes sons da fala. Para tal, a cada dia era lido um poema, pelo menos duas vezes, para a turma, discutido o assunto tratado e realizada, pelo menos, uma atividade de consciência fonológica, que permitisse a identificação de rimas, sílabas e/ou fonemas. Note-se que, mais adiante no presente relatório, será realizada uma apresentação e descrição mais detalhadas destas tarefas.

Para além disso, existiram atividades de leitura e escrita, servindo de exemplo “A Roleta da Leitura” e o “Ditado de palavras”. A primeira atividade consiste na criação prévia de uma roleta, no *website* “Wordwall”, em que se escrevem algumas palavras que, por norma, estavam relacionadas com os sons e letras recentemente aprendidos. Num momento interativo com a turma, projetava-se o ecrã e, para cada aluno, à vez, a roleta era girada e a palavra em que a roleta parasse deveria ser lida pela criança. O “Ditado de palavras” consistia na leitura, por parte da estagiária, de dez palavras distintas, preferencialmente com número diversificado de sílabas e com algumas que contivessem as novas letras, devendo os alunos, individualmente, registar na folha destinada para o efeito. Cada palavra era dita várias vezes para que os alunos pudessem ter oportunidade de a escrever e perceber todos os sons presentes e as letras que os representavam.

Embora estas atividades não sejam puramente destinadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, concorrem para que tal aconteça, na medida em que, segundo vários autores, apesar de a consciência fonológica ser essencial para a aprendizagem da leitura e escrita, esta também é desenvolvida realizando este tipo de atividades.

No que respeita às atividades que promovessem o cálculo mental, o par pedagógico decidiu implementar as rotinas de “Cálculo Mental”, “Problema da semana” e “Número do dia”. A primeira consistia na apresentação de algumas operações de adição ou subtração, simples e, após os alunos escreverem o resultado na sua folha de registo,

eram discutidas as estratégias utilizadas para chegar ao mesmo. Quer para o “Problema da semana”, quer para o “Número do dia”, eram utilizados *post-its*, sendo que para a primeira atividade, os alunos registavam a sua forma de resolução no mesmo, enquanto no “Número do dia”, registavam a sua representação do número em questão, depois de se escrever no quadro. No final das atividades, os *post-its* eram colocados nos espaços destinados ao efeito, na sala de aula.

Assim sendo, e seguindo a metodologia de avaliação da OC, todas as atividades propostas em sala de aula eram corrigidas no momento, o que permitia dar um *feedback* aos alunos do seu trabalho, dando-lhes a oportunidade de melhoria, no futuro. Deste modo, foi possível acompanhar o desenvolvimento de cada criança e compreender os conteúdos que facilmente estavam a ser adquiridos e aqueles em que revelavam maiores dificuldades. Assim, foi possível orientar o modo de intervenção, na medida em que, por vezes, era necessário reajustar as planificações indo ao encontro das necessidades dos alunos.

Foram ainda elaboradas e implementadas fichas mensais das três áreas disciplinares – Português, Matemática e Estudo do Meio – pelo par pedagógico, no mês de maio. No início do mês de junho, a OC incidiu apenas nas áreas do Português e da Matemática, elaborando e implementando novamente essas fichas. Estes instrumentos tiveram o propósito de avaliar de forma sumativa (cf. Anexo B) os conteúdos lecionados até à data da realização.

O par pedagógico, a fim de verificar a evolução dos alunos, através da implementação das atividades pensadas, construiu algumas grelhas de avaliação, indo ao encontro dos objetivos definidos no PI.

### **3. Descrição da Prática no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

No subcapítulo que se segue será descrita de forma breve a prática pedagógica realizada no 2.º Ciclo do Ensino Básico, assente na lecionação das disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal (HGP). Neste sentido, serão mencionados alguns aspetos relativamente às finalidades educativas da escola, aos princípios orientadores das OC, à caracterização quer das duas turmas, quer dos processos de regulação e avaliação colocados em prática. Será também nomeada a problemática definida como centro da intervenção, os objetivos, as estratégias a ela associados, as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação aplicados.

A instituição na qual o par pedagógico realizou a sua prática pedagógica é uma escola pública, situada num concelho de Lisboa, que abrange desde o Jardim de Infância até ao 9.º ano de escolaridade e encontra-se inserida num Agrupamento de Escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

De acordo com a análise efetuada ao Projeto Educativo do Agrupamento da instituição, o principal objetivo que todas as instituições devem ter em consideração assenta no princípio da oferta à comunidade em que insere um serviço de qualidade, através da colaboração entre os agentes da comunidade educativa. Para que tal seja possível, o PEA visa o cumprimento de diversas missões, sendo elas: (i) diversificar a oferta educativa, a fim de promover o sucesso escolar e o desenvolvimento pessoal e social de cada aluno; (ii) formar cidadãos responsáveis e conscientes dos seus direitos e deveres; (iii) valorizar o espírito de solidariedade e de cooperação; (iv) estimular capacidades como a autonomia e a criatividade; e, por último, (v) incentivar o desenvolvimento pessoal e profissional dos agentes educativos, com o propósito da atualização de saberes e partilha.

De modo a garantir a concretização das missões propostas no PEA, torna-se pertinente compreender a ação pedagógica dos agentes educativos. Durante a prática pedagógica, realizada em duas turmas de 6.º ano<sup>1</sup>, particularmente, durante o período de observação, o par pedagógico conseguiu recolher alguns dados (cf. Anexo C) que dizem

---

<sup>1</sup> Ao longo deste subcapítulo, cada turma será identificada como turma A ou turma B.

respeito aos princípios orientadores da ação educativa das OC. Porém, tendo em conta a situação pandémica, todo o período de estágio foi realizado *online*. Antes de o estágio ser iniciado formalmente, existiu uma reunião entre as três OC<sup>2</sup> e as alunas estagiárias, na qual foram decididos os conteúdos a abordar durante o período de intervenção. Assim, no caso do português, para ambas as turmas, definiu-se que seriam lecionadas as Unidades 1 e 2 do manual, dizendo respeito aos conteúdos Texto Não Literário e Textos de Tradição Popular, visto que seriam mais facilmente abordados no regime de Ensino a Distância (EAD). No que concerne à disciplina de História e Geografia de Portugal, uma vez que as turmas não se encontravam a dar os mesmos conteúdos, ficou acordado, tanto com a OC1, como com a OC3, que o par pedagógico iria intervir, dando continuidade ao trabalho das professoras cooperantes, seguindo a ordem do manual dos alunos.

Devido à situação pandémica, e por coincidir com o início do período letivo, não foi possível verificar a avaliação dos processos de aprendizagem, em cada uma das turmas. Todavia, de acordo com os Critérios Gerais de Avaliação e com algumas informações obtidas junto das docentes, foi-nos possível entender que os alunos são avaliados em níveis de 1 a 5, tendo por referência as Aprendizagens Essenciais, que se constituem como a orientação curricular de base, destacando-se as áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Conforme foi referido anteriormente, o par pedagógico interveio em duas turmas, que se encontram no 6.º ano de escolaridade.

A turma A é composta por 26 alunos, dos quais 18 são raparigas e 8 são rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Esta turma não tem alunos que necessitem de qualquer tipo de medidas de apoio, podendo afirmar-se que é uma turma homogénea ao nível do desenvolvimento da aprendizagem. Salienta-se que o grupo beneficia de um ensino articulado com a música. Existe ainda um acompanhamento dos encarregados de educação no processo de aprendizagem. Nesta turma, o par pedagógico foi orientado por uma professora da área do Português e uma professora de História e

---

<sup>2</sup> Cada OC será identificada com um número – OC1, OC2 e OC3 – consoante as Notas de Campo apresentadas em anexo, a fim de facilitar a identificação das mesmas. A OC1 lecionava ambas as disciplinas na turma B, a OC2 lecionava Português e a OC3 lecionava HGP na turma B.

Geografia de Portugal.

A turma B é constituída por 20 alunos, existindo 10 alunos do sexo feminino e 10 alunos do sexo masculino, cujas idades estão compreendidas entre os 10 e os 15 anos. Em oposição à turma retratada anteriormente, esta apresenta um número significativo de crianças que revelam algumas dificuldades de aprendizagem, nomeadamente, 7 beneficiam de apoio escolar, 2 alunos têm dislexia e 2 alunos têm ensino especializado, pelo que necessitam de medidas de apoio à aprendizagem. Note-se ainda o caso de um aluno que se encontra em abandono escolar.

Ambos os Diretores de Turma (DT) nos deram acesso a alguns documentos das turmas, o que permitiu fazer uma análise sobre o meio sociocultural e educativo destas crianças. O par pedagógico pôde entender que, na freguesia em que a escola se situa, a taxa de desemprego, a percentagem de licenciados, e a população estrangeira são superiores, uma vez comparados os dados com a Grande Lisboa (cf. Anexo D). Para além disso, foi possível verificar que, na primeira turma, mais de metade dos Encarregados de Educação tem formação ao nível do ensino superior. Por sua vez, na segunda turma, a maior parte dos Encarregados de Educação tem formação apenas ao nível do ensino básico (do 1.º ciclo ao 3.º ciclo). Assim sendo, e indo ao encontro de algumas informações referidas anteriormente, é possível concluir que o nível de formação dos Encarregados de Educação influencia também a sua participação no percurso escolar dos seus educandos, refletindo-se, posteriormente, nos seus resultados académicos.

Durante o período de observação e tendo em consideração as informações obtidas junto das professoras cooperantes, o par pedagógico recolheu alguns dados referentes à ação pedagógica das OC e às fragilidades e potencialidades apresentadas pelas turmas (cf. Anexo E). Neste sentido, foi realizada uma problematização dos dados recolhidos, que levou à problemática da intervenção. Assim, tendo por base alguns objetivos gerais, estratégias globais de intervenção e de integração curricular, foram implementadas atividades específicas e elaborados alguns documentos para a avaliação.

Devido ao modo como a instituição acordou a lecionação das aulas em regime EAD, as turmas tinham apenas 45 minutos por semana de aula síncrona em videochamada (*Google Meet*), de cada área curricular. Os restantes tempos letivos por semana de cada disciplina eram distribuídos entre aulas síncronas (*Google Stream*) e assíncronas (*Google*

*Classroom*). Nas primeiras, o professor, na plataforma Classroom, atribuía o trabalho a realizar para aquela aula, devendo estar presente para o esclarecimento de dúvidas, podendo até fazer correções de outros trabalhos ou questões para os alunos participarem, digitalmente. Nas aulas assíncronas, o professor apenas atribuía o trabalho a realizar, para que os alunos o realizassem autonomamente.

Neste sentido, a maior parte dos dados recolhidos sobre as fragilidades e potencialidades das turmas foi recolhida junto das docentes e na verificação dos trabalhos dos alunos. Assim sendo, o par pedagógico definiu os seguintes objetivos gerais: (i) Desenvolver a competência de escrita através da produção de texto; (ii) Mobilizar vocabulário específico de História e Geografia de Portugal e de Português na construção do conhecimento e comunicação e, por fim (iii) Regular o processo de aprendizagem através do trabalho autónomo.

A fim de aplicar estratégias adequadas aos objetivos definidos, o par pedagógico considerou que as aulas em videochamada seriam destinadas ao ensino de novos conteúdos, ainda que se tenha verificado a necessidade de utilizar essas aulas para rever alguns temas em que os alunos revelaram maiores dificuldades, e as aulas síncronas e assíncronas serviriam para consolidar os novos conteúdos, através da realização de exercícios do manual e/ou de tarefas e atividades elaboradas pelas estagiárias.

Assim sendo, para o primeiro objetivo, definiram-se como estratégias a realização de atividades de produção escrita e a implementação da tarefa “Investigação Semanal” (cf. Anexo F). Por sua vez, para o segundo objetivo, relacionado com a mobilização de vocabulário específico de cada disciplina, previu-se a realização de atividades de expressão oral, de produção escrita e de interpretação textual, bem como a realização de atividades que implicassem a interpretação de documentos, imagens, mapas e outras fontes de informação, incluindo, também, a tarefa “Investigação Semanal”. Por último, no que concerne à regulação do processo de aprendizagem através do Trabalho Autónomo, introduziu-se uma grelha de autorregulação do trabalho e um guião de planificação, organização e revisão de trabalho.

Neste sentido, no que respeita às atividades implementadas, e consoante o que já foi referido, o par pedagógico introduziu nas duas turmas a “Investigação Semanal” que, embora estivesse mais relacionada com a área da História e Geografia de Portugal,

também cumpria com alguns objetivos de português. Esta tarefa consistia num guião de trabalho com algumas questões relacionadas com os conteúdos recentemente abordados, que levasse os alunos à procura de informações em páginas da internet ou até em livros, sendo que, tanto as páginas dos livros, como os *websites* eram disponibilizados no final da ficha para serem consultados. Note-se que, devido às diferenças no desenvolvimento da aprendizagem dos grupos, as fichas aplicadas na turma B eram adaptadas.

Em relação às atividades da área do português, foram abordados conteúdos como o texto publicitário, em que os alunos deveriam elaborar o seu próprio anúncio, e a entrevista, em que cada aluno fez, pelo menos, uma questão às estagiárias e, após a seleção de algumas dessas questões, as estagiárias responderam, tentando, assim, que os alunos ficassem a conhecer melhor o par e abordassem a entrevista de uma forma diferente. Para além disso, também foram abordados o texto biográfico e o roteiro e alguns contos tradicionais populares, tendo sido realizadas atividades como o reconto e a interpretação dos mesmos.

Salienta-se ainda que, em alguns momentos, também foram abordados conteúdos de gramática, como as funções sintáticas e os verbos no conjuntivo e gerúndio, ainda que enquanto revisão.

A fim de regular e avaliar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos, definiu-se a realização da modalidade de avaliação formativa, registando a entrega dos trabalhos propostos. Desta forma, todas as tarefas foram corrigidas, dando-se *feedback* adequado aos alunos, para que pudessem melhorar. Todavia, durante a intervenção, foram elaborados alguns instrumentos de avaliação sumativa de Português, na turma A, concretamente, questionários na plataforma *Google Forms*, com o intuito de avaliar a compreensão do oral, a compreensão da leitura e o domínio da gramática.

#### **4. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos**

Considerando a descrição das práticas pedagógicas realizada nos subcapítulos anteriores, neste subcapítulo é apresentada uma análise crítica comparativa entre as mesmas, evidenciando e refletindo sobre alguns aspetos como o desenvolvimento e respetivas competências esperados dos alunos, os métodos de ensino/aprendizagem, processos de organização e desenvolvimento do currículo, a relação pedagógica estabelecida e, por fim, os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Durante o período de observação, e tendo em conta a ação pedagógica das OC e as fragilidades e potencialidades evidenciadas pelas turmas, o par pedagógico elaborou os respetivos Planos de Intervenção (PI), a fim de desenvolver algumas competências esperadas nos anos de escolaridades em que os alunos se encontram. Desta forma, tendo em conta que todas as turmas são diferentes e são compostas por alunos com necessidades diversas, importa salientar que “a atitude do professor assume uma função importante no processo de ensino aprendizagem (...) [sendo] fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional, particularmente na construção de uma escola inclusiva.” (Silva et al., 2013, p. 55).

Neste sentido, o professor deve orientar toda a sua ação em torno do grupo ou grupos que tem, a fim de garantir o sucesso e aprendizagem de todos. Como tal, o par pedagógico definiu estratégias distintas, especialmente, durante a intervenção no 6.º ano, visto que tinha duas turmas com necessidades, também elas, diferentes. Embora a diferenciação pedagógica assente na diferenciação de estratégias para que cada aluno aprenda, tendo em consideração a modalidade de EAD e, uma vez que as turmas eram homogéneas, no sentido em que eram constituídas por níveis idênticos de aprendizagem (Santana, 2000, p. 30), o par aplicou atividades semelhantes em ambas as turmas, sendo que algumas eram adaptadas para a turma B.

Desta forma, era expectável que, no final da intervenção, se verificasse uma evolução positiva em qualquer uma das turmas. Todavia, na turma B, do 6.º ano, apesar de as atividades serem adaptadas e do esforço do par em implementar tarefas e introduzir conteúdos de forma dinâmica, registou-se pouco interesse, participação e o não cumprimento dos prazos estabelecidos para entrega dos trabalhos. A este propósito,

Veríssimo (2013) avança com a questão da motivação, que tem impacto ao nível da intensidade, na medida em que os alunos se esforçam mais, na persistência e na direção, ou seja, na centralização da atenção no que é relevante. Como tal, a motivação é entendida como sendo um fator promotor da aprendizagem e do rendimento escolar. Contudo, pode depender da valorização social, neste caso, da valorização do professor face ao trabalho do aluno. Para além disso, devido ao facto de o par nunca ter acompanhado a turma presencialmente e o tempo em videochamada não ter sido o suficiente para criar uma relação pedagógica consistente, é possível que os alunos sentissem o distanciamento entre ambas as partes e, por conseguinte, se sentissem menos motivados.

Por sua vez, na turma de 1.º ano, criou-se rapidamente uma boa relação entre o grupo de alunos e as estagiárias, na medida em que passávamos muito tempo com as crianças, verificando-se também uma grande evolução, pois é no 1.º ano que os alunos iniciam o contacto formal com os diversos conteúdos, particularmente, das três áreas teóricas – Português, Matemática e Estudo do Meio, e vão adquirindo, sucessivamente, novas competências.

Assim sendo, é possível fazer uma distinção entre os métodos de ensino e aprendizagem, os processos de organização e desenvolvimento do currículo aplicados nos dois ciclos de ensino. Esta diferença deve-se não só ao facto de no 2.º ciclo as áreas curriculares serem segmentadas, mas também à modalidade de ensino existente nos dois momentos de intervenção.

Lecionando no 1.º CEB, espera-se que sejam abordadas as várias áreas curriculares de modo integrado. Segundo Pereira et al (2015), a integração curricular visa a organização do currículo e do conhecimento com o intuito de os tornar mais acessíveis e significativos para os alunos. Desta forma, cabe ao professor titular da turma gerir e organizar os conteúdos a abordar, a fim de articular as três áreas mais teóricas – Português, Matemática e Estudo do Meio – com as áreas mais práticas – Expressões Artísticas (Expressão Plástica, Teatro e Música) e Educação Física. Como tal, foi possível verificar que a OC realizava atividades que promovessem essa articulação, servindo de exemplo a utilização de canções para introduzir novas letras. Para além disso, durante a intervenção, o par também aplicou atividades que permitissem essa conjugação, como foi o caso da construção do Bairro da Turma, em que se articularam conteúdos do

Estudo do Meio e das Artes Plásticas.

Por sua vez, no 2.º CEB, cada professora acaba por gerir apenas os conteúdos respeitantes às suas áreas de formação que, no caso das nossas OC, se centravam no Português e HGP. Todavia, durante a prática neste ciclo, foi possível aplicar algumas atividades de articulação entre ambas as áreas, como foi o caso das fichas de Investigação Semanal, que mobilizavam conteúdos, não só de HGP, como também de Português, na medida em que era necessária a compreensão dos textos e outros documentos fornecidos e, em alguns casos, foi pedida a elaboração de textos.

Note-se ainda que, enquanto um professor no 1.º CEB se centra apenas numa turma, o professor do 2.º CEB tem de orientar a sua ação tendo em conta cada uma das turmas e respetivos alunos, bem como o ano de escolaridade.

Neste sentido, a fim de garantir aprendizagens significativas, torna-se essencial a implementação de atividades diversificadas, de modo que cheguem a todos os alunos. Contrastando as experiências nos dois ciclos, enquanto no 1.º foi possível aplicar atividades que implicassem mais a escrita ou a leitura e outras mais dinâmicas, através de canções ou jogos, no 2.º, vimo-nos limitadas à apresentação de Powerpoints e vídeos sobre os conteúdos a abordar, devido à modalidade de EAD. Tal como Pereira (2013) afirma, atualmente as crianças têm acesso a meios de comunicação diversos e, por isso, se o professor não souber cativar os alunos, a escola tornar-se-á desmotivadora. De acordo com a mesma autora, “o jogo pode ser considerado um auxiliar educativo e uma forma de motivar os alunos para a aprendizagem” (Pereira, 2013, p. 21). Deste modo, particularmente nas turmas de 6.º ano, o par teve de se adaptar às condições de ensino, criando alguns jogos, questionários e utilizando outras plataformas/aplicações, a fim de promover o interesse dos alunos pelas aulas.

Para além disso, o professor pode adotar a estratégia da realização de atividades em pequenos grupos, visto que, segundo Pereira et al. (2015) “o trabalho de grupo constitui uma forma de trabalho cooperativo que se estrutura de forma cuidada, para que todos os alunos interajam, partilhem informações e possam ser avaliados pelo seu trabalho de forma individual” (p. 227). Neste sentido, esta poderia ter sido uma estratégia implementada na turma B, do 6.º ano e, talvez tivesse tido sucesso, porém, devido à circunstância, era impossível. Já no 1.º ano, embora não fosse permitida a realização de

atividades em pequenos grupos, muitas vezes recorremos ao trabalho a pares, preferencialmente, heterogéneos, de modo que os alunos com maiores dificuldades fossem ajudados pelos colegas, tendo sido verificado um maior empenho e interesse por parte destas crianças.

No que concerne aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais, em ambos os ciclos foram aplicados instrumentos que permitissem, quer uma avaliação formativa, quer sumativa, ainda que esta segunda, no estágio na turma A, tenha sido realizada a pedido da OC.

De acordo com Leitão (2013), existem diferenças entre as duas modalidades de avaliação. Enquanto a avaliação sumativa se centra nos resultados, normalmente, de testes escritos, e marca o percurso do aluno de forma definitiva, a avaliação formativa, por corresponder à avaliação do desempenho, no geral, de cada aluno, permite a progressão e a ultrapassagem das suas dificuldades. Neste sentido, considerando, quer as experiências no 6.º ano, quer no 1.º ano, particularmente no primeiro caso, fez todo o sentido a avaliação se centrar mais na realização das várias tarefas propostas, visto que, não só permite compreender se os alunos estão a assimilar os novos conteúdos, como também permite ao professor gerir a sua ação, no sentido de ir ao encontro das dificuldades dos seus alunos.

Em tom de conclusão, alguns fatores como o desenvolvimento das competências esperadas dos alunos, métodos de ensino e aprendizagem e relação pedagógica foram diretamente influenciados pela questão da modalidade de EAD, no caso da prática pedagógica em 2.º.CEB, limitando o tipo de atividades propostas. Desta forma, não foi possível estabelecer uma relação coesa com os alunos, verificando-se, assim, alguma indiferença ao nosso trabalho, particularmente, numa das turmas.

Para além disso, verificaram-se algumas diferenças ao nível da integração curricular, na medida em que no 2.º Ciclo as áreas disciplinares se encontram separadas, embora se tenha conseguido realizar alguma articulação entre o Português e a HGP.

É ainda de salientar a diferença entre as modalidades de avaliação adotadas, que refletem, em parte, o papel do professor, no sentido de se adaptar às condições de ensino e aos grupos de alunos.

2 . a P A R T E

| ' ' | | ' ' |

## 1. Apresentação do Estudo

No primeiro ano de escolaridade, espera-se que, embora a um nível elementar, os alunos tenham desenvolvido ao longo dos anos pré-escolares alguns aspetos relativos à consciência fonológica, dado que o trabalho sobre a oralidade é fundamental para os anos subsequentes.

Na verdade, partindo do reconhecimento de que a língua é formada por vários sons da fala e que cada caractere do alfabeto representa na escrita cada uma dessas unidades linguísticas, ao refletir sobre a oralidade, a criança conseguirá ler e escrever, em função de um código alfabético (Freitas et al., 2007).

Neste sentido, é necessário que a criança identifique e saiba manipular os vários constituintes fonológicos, para que lhe seja possível operar com os vários sons. De acordo com Silva (2004), as modalidades mais simples da consciência fonológica “abrangem a sensibilidade às sílabas, rimas e fonemas iniciais das palavras” (p.188).

De modo a garantir o desenvolvimento desta competência nas crianças, o professor e os educadores devem ter em consideração as estratégias a adotar, visto serem eles os responsáveis por conhecerem os marcos e etapas deste desenvolvimento, possibilitando, então, a reflexão sobre os sons da língua e compensando os défices de partida de muitas crianças. Conforme Viana (2006) afirma, os jogos de linguagem são exemplo de bons potenciadores do desenvolvimento, não só da consciência fonológica, como da linguagem, no geral, destacando-se o papel das rimas infantis.

Ao iniciar a prática pedagógica na turma do 1.º ano de escolaridade, foi perceptível que alguns alunos ainda se encontravam num nível de desenvolvimento fonológico abaixo dos restantes colegas, verificando-se, igualmente, algumas dificuldades, especialmente na leitura e na escrita. Para além disso, confirmou-se, também, que algumas das crianças, embora já soubessem ler e escrever, revelavam algumas dificuldades no estabelecimento da relação entre fonema e grafema. De um modo geral, de acordo com Ribeiro et al. (2016), os padrões de dificuldades identificados nestes alunos parecem centrar-se “na confusão entre grafemas que representam sons que possuem pontos de articulação próximos” e, também, em alguns casos, verificam-se problemas em “questões de perceção e automatização gráfica, como a confusão entre letras com (...) grafias similares, mas com diferentes orientações no espaço” (Ribeiro et

al., 2016, p. 11).

Tendo em conta que o desenvolvimento da consciência fonológica tem impactos positivos na aprendizagem da leitura e da escrita, surgiu o presente estudo, intitulado *A poesia enquanto estratégia para o desenvolvimento da consciência fonológica*, cujo objetivo é verificar o impacto do uso da poesia no desenvolvimento desta consciência, nos domínios silábico, intrassilábico e fonémico. Este tema surgiu não só pela importância que a consciência fonológica assume no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como também pelo gosto da investigadora por este género textual, pelo facto de ser um género que consta nos documentos curriculares oficiais para o 1.º ano e pelas suas vastas potencialidades.

Desta forma, com a implementação das várias atividades, pretende-se que os alunos atinjam os objetivos definidos, apresentados na tabela 2.

**Tabela 2**

*Objetivos gerais e respetivos objetivos específicos*

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
<b>OG A.</b> Desenvolver a consciência fonológica, ao nível da sílaba;	<b>A1.</b> Identificar a sílaba inicial de uma palavra;
<b>OG B.</b> Desenvolver a consciência fonológica, ao nível da intrassílaba;	<b>B1.</b> Identificar palavras que rimam;
<b>OG C.</b> Desenvolver a consciência fonológica, ao nível do fonema;	<b>C1.</b> Identificar fonemas em palavras;

Neste sentido, a principal questão de investigação é *De que forma o recurso à poesia pode contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica?*

Com o intuito de dar resposta a esta problemática, foram aplicadas atividades que trabalhassem os vários domínios, a partir da leitura e exploração de poemas de autores diversos, na medida em que o contacto com a poesia possibilita ao aluno manobrar um “instrumento linguístico em plena liberdade, com entusiasmo e alegria” (Azevedo et al., 2018), permitindo ao indivíduo compreender a estrutura da linguagem oral, bem como os

constituintes sonoros da língua (Viana, 2006).

Para verificar se o recurso à poesia e a várias atividades concebidas a partir dela pode contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica, foi necessária a existência de um segundo grupo de alunos, para que se pudesse aferir a evolução dos grupos com e sem a intervenção.

## **2. Fundamentação Teórica**

O presente subcapítulo destina-se à fundamentação teórica, pelo que serão reunidas informações sobre a investigação realizada na área que está a ser investigada. Como tal, serão explicitados os conceitos fundamentais, identificados alguns trabalhos realizados por outros investigadores, bem como uma síntese geral dos resultados obtidos.

Durante o processo de aquisição da linguagem, a criança limita-se a tentar reproduzir as palavras que ouve, atribuindo-lhes o respetivo significado, porém, sem realizar qualquer tipo de reflexão sobre a sucessão de sons reproduzidos. Nesta perspetiva, é fundamental compreender que, para ser possível representar as palavras produzidas através de um código alfabético, torna-se necessário que exista a conceção de que cada palavra é constituída por uma sequência de fonemas (Ventura et al., 2018). Assim sendo, para que a criança possa aprender a ler e a escrever deve existir, primeiramente, uma consciência sobre a linguagem oral.

Uma vez que a consciência fonológica se assume como o ponto de partida no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, importa compreender, em primeiro lugar, em que consiste este conceito e de que forma pode ser desenvolvido.

### **2.1 O conceito de consciência fonológica**

Define-se consciência fonológica como sendo a “capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (Freitas et al., 2007, p. 9), ou seja, a habilidade em identificar unidades fonológicas numa dada palavra. Neste sentido, de acordo com os mesmos autores, esta consciência pode realizar-se em três níveis distintos: (i) silábico, (ii) intrassilábico e (iii) fonémico.

Tomando em consideração a *palavra* como unidade, salienta-se que o desenvolvimento da consciência silábica precede o desenvolvimento de consciência de

outras unidades fonológicas inferiores. Assim sendo, mesmo antes de se iniciar um contacto formal com a leitura e a escrita, um falante do Português consegue dividir palavras em sílabas.

Por outro lado, quer a consciência intrassilábica, quer a consciência fonémica são de desenvolvimento mais demorado. Na primeira, o indivíduo deve isolar unidades dentro da própria sílaba, enquanto no domínio fonémico, se prevê que o indivíduo realize o isolamento dos sons da fala. Conforme Freitas et al. (2007) afirmam, são poucas as crianças que revelam sensibilidade às unidades segmentais e, através da análise a estudos já realizados, é possível concluir que as crianças à entrada na escola demonstram ter um fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência fonémica. Tal como Sim-Sim (2009) refere, o desenvolvimento da consciência fonológica percorre um caminho que se inicia com simples indicadores de sensibilidade aos sons de fala e termina na identificação e manipulação de unidades mínimas de som, isto é, os fonemas.

Note-se que, por vezes, existe alguma dificuldade em distinguir a consciência fonológica da consciência fonémica. Por essa razão, importa clarificar que, enquanto a segunda assenta no conhecimento da estrutura fonémica das palavras e, portanto, na capacidade de decompor a palavra nas suas unidades mais pequenas, a consciência fonológica é uma consciência mais abrangente das estruturas dos sons da fala, que engloba a consciência fonémica, como um dos domínios a ter em consideração (Ferraz et al., 2018).

## **2.2 O desenvolvimento fonológico à entrada no 1.º ano de escolaridade**

Uma vez que a consciência fonológica consiste na identificação e manipulação das unidades do oral, importa perceber como ocorre o desenvolvimento fonológico, Conforme Sim-Sim et al. (2008) mencionam, a voz é um meio poderoso para comunicar, sendo que o choro se assume como a primeira manifestação sonora do bebé. Desta forma, entre esta fase e o momento em que se verifica a articulação dos sons da língua, ocorre um processo gradual de aquisição dos sons da fala a que é chamado desenvolvimento fonológico e que contempla a capacidade para discriminar (distinguir) e para articular inteligivelmente todos os sons da língua. O desenvolvimento fonológico está geneticamente programado, o que significa que todas as crianças percorrem o mesmo

caminho, independentemente do contexto linguístico em que crescem (Sim-Sim et al., 2008, p. 14).

Neste sentido, espera-se que, à entrada no primeiro ano de escolaridade, as unidades fonológicas já estejam adquiridas na maioria das crianças. De acordo com Gonçalves et al. (2011), podem existir algumas estruturas que ainda não estejam totalmente estabilizadas, podendo, posteriormente, criar dificuldades, tanto na aprendizagem da leitura como da escrita. Os principais problemas identificados por estes autores centram-se na (i) identificação de fronteiras de palavras, (ii) aquisição do inventário de sons e (iii) organização dos sons nas sílabas.

Relativamente à identificação de fronteiras de palavra, no processo de aquisição, as crianças, muitas vezes, assumem a palavra não acentuada como fazendo parte da acentuada. No que respeita à aquisição do inventário de sons, é comum as crianças começarem por adquirir as consoantes oclusivas e as nasais, seguindo-se as fricativas e, numa última fase, as consoantes líquidas. Conforme Gonçalves et al. (2011) referem, se uma criança procede à semivocalização da lateral, significa que o seu desenvolvimento fonológico ainda não está terminado, podendo existir reflexos, mais tarde, na iniciação à leitura e à escrita. Por último, no que concerne à organização dos sons nas sílabas, a criança é avaliada como já produzindo um som assim que demonstra que o consegue articular. Porém, deve ter-se em consideração que o mesmo som pode surgir em diferentes posições silábicas e a criança pode não conseguir produzir alguma delas (Gonçalves et al., 2011).

Considerando as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), os educadores de infância devem desenvolver atividades que promovam aprendizagens como “Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras” (Silva et al., 2016, p. 65), de modo que, à entrada no 1.º ano de escolaridade, as crianças já possuam alguma consciência fonológica, facilitando, assim, o processo de alfabetização.

A importância do trabalho sobre a consciência fonológica também está plasmada, como seria de esperar, nas *Aprendizagens Essenciais*, quando se refere, entre outros aspetos, que é necessário recorrer a estratégias que envolvam a consciencialização de

elementos e estruturas fonológicas como fonemas, sílabas e palavras através de atividades que impliquem, por exemplo, manipulação de palavras, fonemas e sílabas.

### **2.3 A importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita**

A língua pode ser utilizada de diversas formas, nomeadamente através da leitura, da escrita e da linguagem oral, sendo que esta se assume como a utilização primordial. Segundo Sim-Sim (2009), a criança progride no conhecimento e no uso de estruturas da língua ao interagir com falantes nativos da sua língua, sendo que entre os cinco e os seis anos de idade, grande parte “das aquisições fonológicas está consolidada e o conhecimento das estruturas sintáticas básicas estabilizado, permitindo-lhe compreender e construir frases simples e frases com alguma complexidade frásica” (p.21).

Todavia, deve ter-se em consideração que o desenvolvimento da consciência fonológica é um processo progressivo e que pode variar de criança para criança. De acordo com Cielo (2002), a autocorreção de erros aquando dos processos básicos de produção e compreensão da fala, bem como o alargamento e testagem das várias possibilidades de utilização da língua articulados com a necessidade de aprendizagem do código escrito são a causa para a existência de “processos de análise da fala mais elaborados e lentos” (p.2). Assim, é fundamental que desde o jardim-de-infância sejam promovidas atividades de consciência linguística, antes do processo de alfabetização, visto que na perspetiva de Sim-Sim (2009), a consciência fonológica é a base da aprendizagem da decifração de palavras, isto é, da correspondência entre o som e a letra. Desta forma, através do ensino da decifração, desenvolve-se o reconhecimento automático de identificação de palavras, que é a base para a competência de compreensão de texto.

Roazzi e Dowker (1989), em análise a um estudo levado a cabo por Read, Zhang, Nie e Dang (1986), indicam-nos que o reconhecimento de fonemas se assume como uma condição prévia para a capacidade de ler e escrever o alfabeto. Já a habilidade para os manipular surge como consequência da realização destes atos.

Por sua vez, Scherer (2020) diz-nos que o alfabeto não dá a noção do fonema, isto é, para se poder analisar a fala em fonemas, é fulcral que se aprenda a ler num sistema alfabético, uma vez que possibilita chegar “ao conhecimento da segmentação da fala em

fonemas” (p.38).

Viana e Teixeira (2002) reafirmam que existem três fases na aquisição da competência da leitura, sendo elas (i) a fase cognitiva, em que são adquiridos os conceitos básicos, (ii) a fase de mestria, na qual se aprende e pratica as regras de descodificação até ao seu domínio e, por último, (iii) a fase de automatização, sendo atingida a fluência da leitura. Neste sentido, importa destacar a ideia de que na primeira fase são incluídos conceitos como “fonema”, “letra” e “palavra”. Tendo em consideração que esta etapa se inicia no processo de alfabetização, na perspetiva do ensino formal, muitas vezes, os professores assumem o domínio destes conceitos pelas crianças. Porém, “a investigação revela que as concepções que as crianças pré-escolares têm sobre a leitura e sobre a escrita são substancialmente diferentes das dos adultos e das crianças alfabetizadas” (Viana & Teixeira, 2002, p. 85). Assim sendo, cabe ao professor introduzir as crianças nestes conceitos básicos.

No que concerne à escrita, Ramos et al.(2004) refere um estudo realizado por Ferreira e Teberosky (1991) que apresenta os quatro níveis evolutivos de escrita – (i) o pré-silábico, (ii) silábico, (iii) silábico-alfabético e (iv) alfabético. No primeiro nível, a criança não faz correspondência entre a linguagem oral e a linguagem escrita, utilizando símbolos semelhantes a letras, desenhando vários grafismos, embora com um número constante de caracteres. No nível silábico, a criança começa a utilizar uma letra para representar cada sílaba, fazendo uma leitura silábica e representando a segmentação do discurso oral. No terceiro nível, a criança faz uma análise do oral, indo além da sílaba, na medida em que escolhe as letras consoante o valor sonoro e entende que a escrita é a representação dos sons das palavras. No último nível, a criança já analisa os fonemas presentes nas palavras e “os problemas que enfrenta a partir desta fase são problemas de natureza ortográfica” (Ramos et al., 2004, p. 14).

Como é possível verificar, e conforme o que já foi mencionado anteriormente, a criança, mesmo antes de iniciar o contacto formal com a língua, consegue dividir palavras em sílabas. Desta forma, progressivamente, começa a existir também a perceção de que existe uma separação entre palavras, na escrita e, posteriormente, que cada letra corresponde aos sons da fala. Assim, à medida que vai recebendo novos estímulos e entra em contacto com o código alfabético, a sua competência de escrita irá melhorar.

Scherer (2020) avança ainda com a ideia de que os sistemas de escrita baseados na linguagem oral são desenvolvidos “a partir das associações grafo-fonológicas, oferecendo uma verdadeira compreensão do relacionamento entre eles e a linguagem oral” (p. 38). Como tal, a escrita desenvolve-se através da compreensão da estreita relação entre esta e a linguagem oral, particularmente, na forma como a primeira representa a segunda.

Neste sentido, e tendo em consideração que o presente estudo se prende com a questão do desenvolvimento da consciência fonológica, com recurso à utilização de poemas, de modo a permitir uma melhor aprendizagem da leitura e da escrita, torna-se relevante analisar outras investigações que tenham seguido caminhos semelhantes.

Matias (2013) desenvolveu um estudo intitulado “Potenciar a consciência fonológica de crianças pré-escolares em contexto naturalístico”, cujo principal objetivo era perceber se a consciência fonológica poderia ser potenciada através de um programa de estimulação específica. Esta investigação foi realizada com um grupo de 60 crianças de ambos os sexos, cujas idades estão compreendidas entre os 4 e os 5 anos, existindo um grupo experimental e um grupo de controlo, seleccionados aleatoriamente. Como tal, o grupo experimental foi alvo de várias sessões de intervenção, enquanto o grupo de controlo não beneficiou de qualquer tipo de atividade.

Para que pudesse existir uma comparação rigorosa entre a evolução dos dois grupos, a investigadora aplicou um pré-teste antes da intervenção e um pós-teste, depois da mesma, em ambos os grupos, incidindo em tarefas de (i) classificação da sílaba inicial, (ii) classificação do fonema inicial, (iii) supressão da sílaba inicial, (iv) supressão do fonema inicial, (v) segmentação silábica e, (vi) segmentação fonémica. Para além disso, foi realizado um teste para identificar o nível cognitivo não-verbal das crianças.

Assim sendo, foram implementadas atividades durante quatro meses, diariamente, com a duração de 10/15 minutos, utilizando rimas, poemas e jogos de manipulação de palavras. De acordo com Matias (2013), as primeiras sessões incidiram na segmentação de unidades silábicas visto terem sido as tarefas que revelaram melhor desempenho nos pré-testes. Seguidamente, foram propostas atividades que proporcionassem a identificação de rimas, a identificação das sílabas inicial e final e, por último, a consciência dos fonemas inicial e final, respeitando, assim, a ordem pela qual,

normalmente, se desenvolve a consciência fonológica, nos vários domínios.

Após a aplicação das atividades, e análise dos vários dados obtidos, a investigadora concluiu que “o grupo sujeito ao programa de intervenção termina o estudo com níveis de consciência fonológica significativamente mais elevados que os do grupo de controlo” (Matias, 2013, p.67), existindo melhorias significativas em quase todos os parâmetros definidos, inicialmente, à exceção da habilidade em suprimir sílabas iniciais.

Leitão (2013) levou a cabo uma investigação semelhante, intitulada “Caracterização do nível de consciência fonológica em crianças de idade escolar”, cuja amostra era composta por 91 crianças, pertencentes aos 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade, tendo por objetivo averiguar os níveis de consciência fonológica, particularmente as consciências de palavra, silábica, intrassilábica, fonémica e de acento. Note-se que cada ano foi avaliado individualmente e não existiu qualquer intervenção nos grupos.

Para tal, foram aplicados instrumentos de avaliação da linguagem e discriminação auditiva, a fim de entender a seleção da amostra. Posteriormente, realizou-se a recolha de dados, individualmente, com cada aluno, durante, aproximadamente 30 minutos, através da aplicação de um instrumento constituído por dezassete provas que testam as cinco competências distintas.

Tendo em consideração os resultados obtidos, nos três anos, de um modo geral, é possível verificar que o domínio em que se verificaram melhores resultados diz respeito à consciência silábica, ainda que, no 1.º ano, se tenha registado um valor mais baixo no que concerne às tarefas de supressão da sílaba final, seguindo-se a intrassilábica, a lexical, a de acento e, por fim, a consciência fonémica.

Na perspetiva do desenvolvimento da consciência fonológica para a fácil aprendizagem da leitura e da escrita, Cardoso-Martins (1991) refere um estudo que mostra outra perspetiva, reforçando esta ideia. Nesta investigação, a consciência foi avaliada posteriormente à alfabetização, podendo concluir-se que “tanto é possível que a consciência fonológica determine o progresso na aprendizagem da leitura, como é possível que a aprendizagem da leitura determine o desenvolvimento da consciência fonológica” (Cardoso-Martins, 1991, p. 43).

Em tom de conclusão, pode entender-se que a consciência fonológica é a habilidade metalinguística considerada por grande parte da literatura como fundamental

para a compreensão de processos relacionados com a alfabetização. É possível ainda afirmar que, tanto pode ser desenvolvida com o intuito de permitir uma maior facilidade no processo de aprendizagem da leitura e escrita, como pode ela própria ser o resultado disso mesmo. Assim, particularmente em contexto de 1.º Ciclo, deve existir um trabalho que permita a articulação entre a oralidade, leitura e escrita.

## **2.4 Estratégias para o desenvolvimento da consciência fonológica**

Tal como já foi referido, o processo de desenvolvimento da consciência fonológica não é regular em todas as crianças. Deste modo, o desenvolvimento desta consciência depende dos estímulos linguísticos a que o indivíduo é submetido.

Neste sentido, torna-se fundamental implementar atividades diversificadas que permitam, quer a reflexão sobre as várias unidades linguísticas, nos vários domínios (silábico, intrassilábico e fonémico), quer a aprendizagem por parte de todos os indivíduos. Assim sendo, Viana (2006) diz-nos que os jogos de linguagem são estratégias muito enriquecedoras, na medida em que, além de potenciarem a consciência fonológica, possibilitam o desenvolvimento da linguagem, no geral. A autora faz referência ao contacto com lengalengas, rimas infantis e contos rimados, como bons pontos de partida para trabalhar estas questões da língua. A autora refere ainda que as canções de embalar, repetidas para adormecer as crianças permitem “o contacto repetido com determinadas estruturas sonoras” (Viana, 2006, p. 9), abrindo caminho para a aquisição da linguagem oral (no caso dos bebés, antes de falarem) e, mais tarde, na aquisição da linguagem escrita.

Para além disso, é ainda referida a leitura, por parte do adulto, como estratégia a adotar, pois se a criança ouvir várias vezes a mesma história, já terá tido oportunidade para se identificar com as personagens, ficando disponível para apreciar as várias palavras e suas sonoridades (Morais, 1997 citado por Viana, 2006).

De acordo com Ribeiro et al. (2016), as tarefas de desenvolvimento da consciência fonológica podem incluir a segmentação e reconstrução silábica, a adição e subtração de sílabas, a identificação da sílaba tónica, a associação som-grafema e, ainda, o reconhecimento de semelhanças e diferenças nas unidades sonoras. Estes autores mencionam ainda um conjunto de recomendações, a fim de garantir que a intervenção é

eficaz, servindo de exemplo, (i) a motivação, que deve ser estimulada, pelo que as atividades devem captar a atenção das crianças, (ii) a intervenção não deve ser prolongada no tempo, pelo que o ideal são programas com, no máximo, 20 horas, e (iii) a instrução deve ser explícita e realizada em pequeno grupo.

Estando mais atenta aos sons das palavras, a criança, com a devida estimulação, poderá começar a brincar com as palavras, descobrindo regularidades ou outros aspetos relevantes. Chagas (2006) citado por Azevedo et al. (2018) afirma que o brincar com as palavras e a imaginação criadora se constituem como um processo de expansão do vocabulário, para além de contribuírem para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Duarte (2008) e Freitas et al. (2007), reconhecendo o relevo da consciência fonológica como pré-condição de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, também propõem um conjunto de atividades para desenvolvimento da consciência fonológica, que vão desde a identificação e manipulação até à reconstrução de constituintes fonológicos. Para além disso, disponibilizam igualmente atividades que visam um trabalho sobre a relação som/grafia.

## **2.5 O contributo da poesia para o desenvolvimento da consciência fonológica**

Como se pôde ler na secção anterior, a poesia, particularmente, a rima, pode desempenhar um papel relevante no desenvolvimento da consciência fonológica, na medida em que “encoraja os jogos de palavras, as associações sonoras, por vezes inusitadas; demonstra a importância da escolha vocabular e da ordem das palavras; e possibilita ao aluno escrever criativamente” (Azevedo et al., 2018, p.21).

Segundo Viana (2006), através do recurso a este género textual é possível trabalhar de forma lúdica várias competências além da consciência fonológica, servindo de exemplo o vocabulário e a memória auditiva. Ao estar em contacto com palavras que rimam, as crianças apercebem-se da estrutura segmental da linguagem oral e começam a analisar a língua nos seus constituintes sonoros. Na perspetiva desta autora, partindo de um poema com versos monorrimos, ou seja, com versos que terminam pela mesma rima,

podem fazer-se exercícios em que “dos “bocadinhos” de palavras que rimam se pode partir para a descoberta dos demais “pedacinhos” das palavras” (Viana, 2006, p.8). Assim, a partir do mesmo poema, é possível analisar fonologicamente algumas palavras, tendo em conta os vários constituintes fonológicos (neste caso, sílaba, rima e fonema).

Neste sentido, Azevedo et al. (2018) defendem que a poesia deve ser usufruída pelo aluno como linguagem, ou seja, deve ser-lhe dada oportunidade para que se possa deleitar com a sonoridade da linguagem, brincando com o ritmo, rimas, aliteraões e outras associaões sonoras. De acordo com estes autores, existe um paralelismo entre a linguagem do quotidiano e a linguagem poética, visto que o objetivo de quem escreve poemas é captar a atenção do leitor, desarticulando intencionalmente “a monotonia da cadeia verbal linguística” (Azevedo et al., 2018, p.20).

Assim sendo, a poesia parece poder contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que permite o contacto com as várias sonoridades presentes na língua, servindo como suporte à exploração de novos vocábulos e, até, associaões semânticas e rítmicas. Para além disso, a poesia poderá ser um bom ponto de partida para a criação de diversas atividades que potenciem o desenvolvimento da consciência fonológica.

### **3. Metodologia**

Seguidamente, será apresentada a metodologia adotada nesta pesquisa empírica, nomeadamente no que respeita aos procedimentos gerais usados, aos instrumentos e ao modo como os dados foram recolhidos.

#### **3.1 Opções metodológicas**

##### **3.1.1 Natureza e *design* do estudo**

Conforme referido no subcapítulo *Apresentação do Estudo*, a principal questão de investigação prende-se com a forma como a poesia pode potenciar o desenvolvimento da consciência fonológica, nos domínios silábico, intrassilábico e fonémico.

Deste modo, pretende-se verificar uma evolução no grupo de crianças ao nível:

- da identificação da sílaba inicial de uma palavra;

- da identificação de palavras que rimam;
- da identificação de fonemas em palavras;

Para que seja possível avaliar o progresso dos alunos, foi adotada a metodologia experimental, assente no princípio de que “se há um mundo objetivo a descobrir, que opera segundo leis naturais (...), o investigador deve levantar hipóteses e submetê-las à confrontação empírica” (Coutinho, 2015, pp. 11-12). Neste sentido, pode afirmar-se que a presente investigação se enquadra num paradigma positivista/quantitativo, uma vez que este se interessa essencialmente por controlar e prever os fenómenos e tem em vista a explicação de uma realidade educativa, de modo a “fazer previsões e desenvolver teorias explicativas” (Coutinho, 2006, p. 3).

Por não ter sido possível distribuir as crianças aleatoriamente nos dois grupos, pode afirmar-se que o presente estudo tem um *design* quase experimental.

Pode ainda dizer-se que este estudo segue alguns princípios da investigação-ação, na medida em que é feita uma análise das práticas educativas com recurso a técnicas de investigação, existindo uma ligação entre a teoria e a prática (Coutinho, 2015).

### **3.1.2 Métodos e técnicas de recolha e de tratamento e análise de dados**

Com o intuito de recolher dados, para que pudessem ser tratados e analisados, foi aplicado um pré-teste, no início do mês de maio, a todas as crianças, pela investigadora, com recurso aos vários materiais que constituem o instrumento PIPALE<sup>3</sup>, nomeadamente aos cadernos e ao áudio a eles associado, sendo que neste eram explicitadas todas as indicações de como realizar as tarefas, não existindo qualquer tipo de comunicação entre a investigadora e os alunos.

Este instrumento foi concebido no âmbito do projeto PIPALE – Projeto de Intervenção Preventiva para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita, desenvolvido por uma equipa de investigadores do Centro de Linguística da Universidade NOVA de

---

<sup>3</sup> Para mais informações consultar <https://clunl.fcs.unl.pt/investigacao/projetos-curso/pipale/>

Lisboa. O instrumento é composto por vários cadernos. No nosso estudo, utilizou-se o caderno 1 (partes A, B e C), que avalia o desenvolvimento da consciência fonológica, incluindo consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica.

Tal como é descrito no Manual do Instrumento PIPALE (Batalha et al., 2019), o Caderno é constituído por 16 itens de teste e quatro itens de exemplo e está organizado em quatro grupos (de A a D).

O Grupo A avalia consciência silábica através de uma tarefa de seleção de imagens correspondentes a palavras que começam com a mesma sílaba. Encontram-se itens com diferentes graus de dificuldade quanto ao formato silábico e quanto à extensão silábica das palavras, e palavras de uso frequente e facilmente reconhecíveis através de imagens.

O Grupo B avalia consciência intrassilábica através de uma tarefa de seleção de imagens relativas a palavras que rimam. Para se distinguir rima métrica e rima enquanto constituinte da sílaba, incluíram-se apenas palavras agudas, em que há coincidência entre rima métrica e rima intrassilábica. Não foram usados casos em que as palavras terminam na mesma sílaba, tendo-se contemplado apenas palavras que têm unicamente a mesma rima intrassilábica final (Batalha et al., 2019).

O Grupo C avalia consciência fonémica através de uma tarefa de seleção de imagens relativas a palavras que começam com o mesmo fonema. Foram incluídos itens com diferentes graus de dificuldade, nomeadamente identificação de palavras iniciadas por fricativas, líquidas, nasais e oclusivas (Batalha et al., 2019).

Sumariando, este pré-teste consistia na apresentação de vários grupos de imagens, cujos nomes eram reproduzidos no áudio. Tendo em consideração o critério de resposta, os alunos, que tinham as páginas com essas imagens, deveriam rodear as duas correspondentes. Para cada tarefa, era dado um exemplo e respetiva solução e apresentados quatro conjuntos de imagens. O pré-teste era constituído por três tarefas distintas – identificação da sílaba inicial igual, identificação das palavras que rimam entre si e identificação das palavras que se iniciam com o mesmo fonema.

Relativamente ao pós-teste, este foi aplicado no início do mês de junho, é estruturalmente igual ao pré-teste, e corresponde ao Instrumento PIPALE 2, criado pela mesma equipa. Como seria de esperar, todos os exemplos são diferentes, incluindo as imagens e os áudios. O instrumento foi aplicado depois de terem sido implementadas as

diversas atividades.

Após a aplicação de ambos os testes, estes foram revistos, sendo atribuído às respostas 0 ou 1 valores, em que 0 mostra que a resposta está errada e 1 que a resposta está correta. No caso de não existir qualquer resposta, o item é assinalado com NR (Não respondeu) (cf. Anexo G).

Posteriormente, os resultados foram inseridos na base de dados SPSS, procedendo-se à análise dos mesmos. Todavia, por uma questão prática e de melhor compreensão dos resultados da comparação, as respostas assinaladas com NR foram substituídas, tendo sido atribuída a classificação de 0 valores. Assumimos que não responder é diferente de responder de modo errado, mas tal opção metodológica não parece comprometer os resultados.

### **3.1.3 Variáveis do estudo**

Para a realização deste estudo, foi necessária a existência de um Grupo Experimental (GE) e um Grupo de Controlo (GC). Como tal, o GE foi alvo de intervenção, tendo sido realizadas várias sessões, pensadas e aplicadas pela investigadora, cuja duração dependia do dia da aplicação, devido à planificação (plano de aula) estipulada.

Conforme já foi referido, a fim de compreender a evolução das crianças, foram realizados um pré-teste e um pós-teste nos dois grupos, tendo havido intervenção apenas no GE.

Assim sendo, as variáveis dependentes assumem-se como as tarefas de consciência fonológica nos três domínios e a variável independente o grupo de alunos (experimental/controlo).

## **3.2 Caracterização dos participantes**

Os participantes desta investigação são 42 crianças, de ambos os sexos, cujas idades estão compreendidas entre os 6 e os 7 anos, que frequentam o 1.º ano de escolaridade, numa escola pública, do concelho de Lisboa. Esta instituição é frequentada

por crianças de diferentes meios socioeconómicos, pelo que a própria amostra incluiu crianças de diferentes contextos.

As crianças implicadas na investigação pertencem a duas turmas, que serão referidas como turma A e turma B, sendo que a turma A pertence ao Grupo Experimental e é composta por 19 alunos<sup>4</sup> e a turma B, formada por 23 alunos, constitui o Grupo de Controlo. Neste sentido, o presente estudo enquadra-se num plano experimental, em que no primeiro grupo é aplicado o experimento ou tratamento, enquanto no segundo apenas são aplicados os pré-teste e pós-teste. É de salientar que, para efeitos estatísticos, foi necessário retirar 3 alunos da amostra, na medida em que não realizaram um dos testes, pelo que a amostra se constituirá apenas por 39 alunos.

Note-se que os dois grupos são constituídos por alunos, sensivelmente, com as mesmas idades, e situados em níveis de aprendizagem semelhantes, isto é, ambas as turmas se encontravam a aprender os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo, particularmente, no que respeita à área do português.

### **3.3 Princípios éticos do processo de investigação**

No que respeita aos princípios éticos adotados ao longo desta investigação, destaca-se, em primeiro lugar, o pedido de autorização às professoras titulares das turmas para a realização do presente estudo, quer à professora da turma A, que possibilitou a aplicação dos pré-teste e pós-teste e a implementação das várias atividades, quer à professora da turma B, que permitiu a realização dos mesmos.

Para além disso, foi referida a possibilidade de existência de um consentimento informado dirigido aos encarregados de educação, de modo a informar sobre o estudo e garantir o anonimato e confidencialidade dos alunos. Ainda que as docentes não tenham considerado necessária essa informação, o anonimato de todos os estudantes é garantido.

---

<sup>4</sup> A turma é composta por 20 alunos, porém, devido ao nível de desenvolvimento de um dos alunos, este não foi incluído na amostra.

### 3.4 Plano de ação associado ao estudo

Durante a intervenção, na turma A foram aplicadas várias atividades que permitissem o desenvolvimento da consciência fonológica. Neste sentido, e tendo em consideração a questão de investigação, foram selecionados 9 poemas e realizadas 15 atividades distintas, a partir dos mesmos, como mostra a tabela 3. Neste conjunto de atividades, importa salientar que para desenvolver cada um dos vários domínios da consciência fonológica – silábico, intrassilábico e fonémico – existiram 5 atividades.

Deve referir-se ainda que cada poema pode ter mais do que uma atividade associada e que essas atividades, no que respeita aos domínios, não seguiram uma ordem específica.

**Tabela 3**

*Atividades implementadas e respetivos poemas*

N.º Sessão	Poema	Atividade <sup>5</sup>	Domínio
1	“Na quinta do sr. Braz”, de Ana Isabel Marques (cf. Anexo H)	(1) “Os celeiros” – Existe um conjunto de imagens correspondentes a palavras que terminam com os sons az/ás, ez/és, iz/is, oz/ós, uz/us e cada celeiro está identificado com os vários sons. Cada aluno deve retirar uma imagem, dizer a palavra e colocá-la no celeiro correto. (cf. Anexo I)  <b>(Tipo de tarefa: Identificação de rima)</b>	intrassilábico
2	“Os burros”, de Afonso Lopes Vieira (cf. Anexo J)	(2) São apresentadas, em PowerPoint, algumas imagens referidas no poema. A cada imagem estão associados círculos, que representam as sílabas. À vez, um aluno divide a palavra oralmente e outra pinta, no quadro, o número de sílabas correspondente. (cf. Anexo K)  <b>(Tipo de tarefa: Identificação do número de sílabas)</b>	silábico

<sup>5</sup> Algumas das atividades foram inspiradas em atividades dos livros “Semana a rimar” e “Semana a silabar”, de Antónia Estrela e Sandrina Esteves.

		<p>(3) O poema é lido novamente, estrofe a estrofe, devendo os alunos identificar as palavras que rimam. A instrução deve ser dada antes da repetição da leitura.</p> <p><b>(Tipo de tarefa: Identificação de rima)</b></p>	intrassilábico
3	<p>“Dona Vanda”, de António Torrado (cf. Anexo L)</p>	<p>(4) Após a leitura do poema, os alunos devem identificar qual o som que se repete ([v]). Após essa identificação, devem explicitar as palavras do poema em que ouviram esse som, podendo encontrar-se no início ou meio da palavra.</p> <p><b>(Tipo de tarefa: Identificação de fonema)</b></p>	fonémico
4	<p>“Dois irmãos”, de Maria Alberta Menéres (cf. Anexo M)</p>	<p>(5) São apresentadas, em PowerPoint, algumas imagens referidas no poema. Para cada imagem, um aluno deve dizer o nome associado e dividir a palavra oralmente, em sílabas. Posteriormente, pode ser pedido a outro aluno que a repita sem a primeira sílaba. (cf. Anexo N)</p> <p><b>(Tipo de tarefa: Supressão da sílaba inicial)</b></p>	silábico
5	<p>“Chove Chuva”, de António Torrado (cf. Anexo O)</p>	<p>(6) Após a leitura do poema, os alunos devem identificar qual o som que se repete - [ʃ]. Após essa identificação, devem explicitar as palavras do poema em que ouviram esse som.</p> <p><b>(Tipo de tarefa: Identificação de fonema)</b></p>	fonémico
		<p>(7) O poema é lido novamente, devendo os alunos identificar as palavras que rimam. A instrução deve ser dada antes da repetição da leitura.</p> <p><b>(Tipo de tarefa: Identificação de rima)</b></p>	intrassilábico
6	<p>“Qual é a coisa qual é ela?”, de António Mota (cf. Anexo P)</p>	<p>(8) - São ditos oralmente conjuntos de palavras, cujos sons se repetem ao longo do poema – C1 (Xavier, peixaria, xarope); C2 (coisa, exames, existia); C3 (mexia, meio, mexilhão) e é pedido aos alunos que identifiquem o som que se repete em cada conjunto – 1 [ʃ] 2 [z], 3 [m].</p> <p><b>(Tipo de tarefa: Identificação de fonema)</b></p>	fonémico
		<p>(9) Existem vários cartões com imagens (algumas utilizadas na atividade dos celeiros) e um dado numerado de 1 a 3, sendo que os algarismos se repetem.</p> <p>- O aluno deve lançar o dado e ver que número sai. Esse número corresponde ao número de sílabas. Posteriormente, terá que procurar nas imagens uma cujo nome tenha o mesmo número de sílabas. Por exemplo, se sair o número 2, o aluno terá de ver uma</p>	silábico

		imagem, cujo nome tenha 2 sílabas (ex: táxi). (cf. Anexo Q) <b>(Tipo de tarefa: Identificação do número de sílabas)</b>	
7	“Tudo ao contrário”, de Luísa Ducla Soares (cf. Anexo R)	(11) Os alunos realizam a atividade a pares. Para a atividade são necessários círculos com imagem no meio e outras à volta. O par deve identificar as palavras que rimam, colocando uma mola nas imagens que rodeiam a central. Cada par ficará com 2 círculos diferentes, podendo fazer-se uma primeira vez com duas cores para todos os grupos e repetir a atividade com restantes círculos. (cf. Anexo S) <b>(Tipo de tarefa: Identificação de rima)</b>	intrassilábico
		(12) São ditas oralmente palavras, à vez. Cada palavra deve ser repetida por um aluno, suprimindo a última sílaba. <b>Palavras:</b> Meni(no); chu(va); salga(do), presen(tes); ve(las); omele(te) <b>(Tipo de tarefa: Supressão da sílaba final)</b>	silábico
8	“Animais de estimação”, de Álvaro Magalhães (cf. Anexo T)	(13) São dados cartões aos alunos com imagens com a representação do número de sílabas, através de círculos. Desses círculos, deve estar selecionado um, que marca determinada sílaba do nome dessa figura. A partir da junção das sílabas assinaladas, os alunos irão descobrir um animal do texto. (cf. Anexo U) <b>(Tipo de tarefa: Supressão e manipulação de sílabas)</b>	silábico
		(14) São ditos oralmente conjuntos de palavras e os alunos devem identificar qual das palavras não rima com as restantes. C1 (girafa, traça, garrafa); C2 (formiga, sardinha, lombriga); C3 (gato, saco, sapato). <b>(Tipo de tarefa: Identificação de rima)</b>	intrassilábico
9	“O girassol”, de Maria Alberta Menéres (cf. Anexo V)	(15) Após a leitura do poema, os alunos devem identificar qual o som que se repete - [s]. Após essa identificação, devem explicitar as palavras do poema em que ouviram esse som, podendo encontrar-se no início ou meio da palavra. <b>(Tipo de tarefa: Identificação de fonema)</b>	fonémico

A aplicação destas atividades funcionou como rotina de sala de aula. Assim, durante duas semanas, todos os dias, a investigadora lia um poema para os alunos, pelo menos, duas vezes, e era discutido o assunto tratado em cada um. É de salientar que os poemas foram escolhidos tendo em conta os conteúdos abordados ou a abordar no momento da intervenção. Posteriormente, eram aplicadas as atividades correspondentes,

sendo que algumas podiam ser só de resposta oral, outras eram projetadas e realizadas no quadro ou realizadas a pares. Para algumas delas, foram construídos alguns materiais manipuláveis, nomeadamente os círculos das rimas, os cartões das sílabas, os vários cartões com imagens e um dado.

Sempre que a atividade implicava a utilização de imagens, foi previamente feita uma atividade de nomeação lexical, para assegurar que todas as crianças identificavam o que estava representado na imagem.

## **4. Resultados**

### **4.1 Apresentação de resultados**

Seguidamente, serão apresentados os resultados obtidos, sendo realizadas uma análise e discussão, mobilizando o quadro teórico de referência e tendo em consideração os objetivos do estudo.

Para que fosse possível a existência de uma comparação dos resultados obtidos nos pré-teste e pós-teste, foi necessária a realização de uma análise estatística.

Neste sentido, foram introduzidos todos os dados relativos às respostas dos alunos no programa estatístico SPSS e, para cada resposta, foram atribuídos valores entre 0 e 1, sendo que 0 representa as respostas erradas e a inexistência de resposta e 1 equivale a uma resposta correta. Deste modo, para cada domínio, pode existir um máximo de 4 valores, uma vez que são quatro os itens avaliados em cada um dos domínios.

Em primeiro lugar, serão apresentados os resultados referentes ao pré-teste, visto ter sido a partir deste que foi feito o diagnóstico de ambos os grupos, como é possível verificar na tabela 4.

**Tabela 4***Médias dos grupos no pré-teste*

Grupo		ciasilábica	ca	italconsciên ciafonémica
Grupo experimental	Média	3,1111	3,0000	2,4444
	N	18	18	18
	Erro Desvio	1,18266	1,60880	1,65288
Grupo de controlo	Média	2,3810	2,3810	2,0952
	N	21	21	21
	Erro Desvio	1,53219	1,62715	1,48003

De acordo com a análise à tabela 4, e tendo em consideração que o valor da média se pode assumir até 4, pode constatar-se que o grupo experimental apresentou um melhor desempenho que o grupo de controlo, particularmente no que respeita à consciência nos domínios silábico e intrassilábico, correspondendo à primeira uma média de 3,11 e à segunda uma média de 3,00. Em contraste, o grupo de controlo apresenta uma média de 2,4 (aproximadamente) em cada uma delas. Desta forma, considera-se que, em cada um destes domínios, num total de 4 itens, o grupo experimental, em média, conseguiu responder corretamente a 3 deles. No que concerne à consciência fonémica, ambas as turmas se encontravam em níveis semelhantes, na medida em que o grupo experimental apresentou uma média de 2,44 e o grupo de controlo, uma média de 2,1, aproximadamente. Porém, note-se que o grupo experimental obteve melhores resultados em todos os domínios.

Tendo o grupo experimental sido alvo de intervenção, importa compreender se existiu alguma evolução positiva, através da implementação do pós-teste.

Seguidamente, serão apresentados os resultados conseguidos no pós-teste, como mostra a tabela 5.

**Tabela 5**  
*Médias dos grupos no pós-teste*

Grupo		Totalconsciência silábica pós teste	Totalconsciência intrassilábica pós teste	Totalconsciência fonémica pós teste
Grupo experimental	Média	3,4444	3,2778	2,9444
	N	18	18	18
	Erro Desvio	,98352	1,31978	1,58938
Grupo de controlo	Média	2,8571	2,6667	2,4762
	N	21	21	21
	Erro Desvio	1,01419	1,19722	1,53685

Analisando a tabela 5, referente à média dos grupos na realização dos pós-testes, continua a verificar-se um melhor desempenho do grupo experimental, em relação ao grupo de controlo, nos três domínios da consciência fonológica. É de realçar a evolução do grupo experimental ao nível da consciência fonémica, cuja média passou de 2,4 para 2,9. Neste sentido, e arredondando às unidades, pode perceber-se que, enquanto no pré-teste a média se centrava em duas respostas corretas, no pós-teste já se regista uma média de três respostas corretas. Por outro lado, o grupo de controlo continua a situar-se nas duas respostas certas.

De um modo geral, pode concluir-se que, embora o grupo experimental tenha obtido melhores resultados, ambos os grupos evoluíram de forma positiva, entre a aplicação do pré-teste e do pós-teste (cf. Anexo W)

Ainda que já se tenha compreendido que houve melhorias no grupo experimental, importa perceber se essa evolução foi significativa, entre os grupos. Como tal, na base de dados, explicitada anteriormente, procedeu-se à realização do teste não paramétrico Mann-Whitney U. A escolha de aplicação do mesmo deveu-se a vários fatores, nomeadamente ao facto de a amostra ser relativamente pequena (apenas 39 participantes) e se terem verificado alguns casos omissos, ou seja, alguns itens sem resposta.

Neste seguimento, surge a tabela 6, que mostra a significância dos resultados obtidos, existindo já uma comparação entre o grupo experimental e o grupo de controlo, partindo de dados que mostram que o grupo experimental se encontra num nível superior ao do grupo de controlo (cf. Anexo X).

Para a análise da significância, presumiu-se que a mesma era semelhante, visto os resultados terem demonstrado uma distribuição idêntica, pelo que se teve em consideração a significância bilateral. Note-se que, para existir uma diferença significativa, os valores de p (em que p corresponde à significância) devem ser iguais (=) ou menores (<) que .05. Para além disso, quanto menor for o valor de U, maior será a evidência de que as populações são diferentes.

**Tabela 6**

*Resultados obtidos com a aplicação do teste não paramétrico Mann-Whitney U*

	Totalconsciência silábica	Totalconsciência intrassilábica	Totalconsciência fonémica	Totalconsciência silábica pós-teste	Totalconsciência intrassilábica pós-teste	Totalconsciência fonémica pós-teste	Consciência Fonológica pré-teste	Consciência Fonológica pós-teste
U de Mann-Whitney	137,000	142,500	162,000	122,000	121,000	150,000	134,000	108,000
Wilcoxon W	368,000	373,500	393,000	353,000	352,000	381,000	365,000	339,000
Z	-1,545	-1,416	-,788	-2,031	-2,052	-1,176	-1,564	-2,315
Significância Sig. (bilateral)	,122	,157	,431	,042	,040	,240	,118	,021
Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]	,148 <sup>b</sup>	,192 <sup>b</sup>	,460 <sup>b</sup>	,060 <sup>b</sup>	,057 <sup>b</sup>	,282 <sup>b</sup>	,126 <sup>b</sup>	,022 <sup>b</sup>

a. Variável de Agrupamento: Grupo

b. Não corrigido para vínculos.

Assim sendo, conforme mostra a tabela 6, relativamente ao pré-teste, em todos os domínios (silábico, intrassilábico e fonémico), pode entender-se que não são significativamente diferentes, na medida em que  $p > .05$ , entre os grupos.

Por sua vez, ainda na mesma tabela, a análise ao pós-teste mostra que na consciência silábica houve uma diferença significativa ( $Z^6 = -2,03$ ,  $p = .04$ ), tal como na consciência intrassilábica ( $Z = -2,05$ ,  $p = .04$ ).

Neste sentido, pode realizar-se uma comparação entre as duas colunas mais à direita, respeitantes ao pré-teste e pós-teste, respetivamente, e verificar-se que os resultados da consciência silábica e intrassilábica se refletem na coluna respeitante ao pós-teste, no geral, que mostra, também, a existência de uma melhoria significativa ( $Z = -2,32$ ,  $p = .02$ ).

<sup>6</sup> Utiliza-se Z para determinar se a diferença entre a média da amostra e da população é grande o suficiente para ser significativa estatisticamente.

Com o intuito de compreender se entre os grupos existiram melhorias significativas em cada um dos domínios, procedeu-se à aplicação do teste não-paramétrico Wilcoxon, para amostras emparelhadas. Assim, as seguintes tabelas permitem analisar a progressão, quer do GE, quer do GC.

**Tabela 7**  
*Evolução nos vários domínios do GE*

		N	Posto Médio	Soma de Classificações
Totalconsciênciasilábica pósteste - Totalconsciênciasilábica	Classificações Negativas	1 <sup>a</sup>	3,50	3,50
	Classificações Positivas	6 <sup>b</sup>	4,08	24,50
	Empates	11 <sup>c</sup>		
	Total	18		
Totalconsciênciasintrassilábica pósteste - Totalconsciênciasintrassilábica	Classificações Negativas	2 <sup>d</sup>	4,00	8,00
	Classificações Positivas	5 <sup>e</sup>	4,00	20,00
	Empates	11 <sup>f</sup>		
	Total	18		
Totalconsciênciasfonémica pósteste - Totalconsciênciasfonémica	Classificações Negativas	3 <sup>g</sup>	4,83	14,50
	Classificações Positivas	7 <sup>h</sup>	5,79	40,50
	Empates	8 <sup>i</sup>		
	Total	18		

Tendo em consideração a tabela acima apresentada, em primeiro lugar, importa clarificar que, para cada domínio é apresentado o número de alunos que progrediram (classificações positivas), regrediram (classificações negativas) ou não evoluíram de qualquer forma (empate), em relação ao pré-teste.

Assim sendo, relativamente à tabela 7, pode verificar-se que, a maioria dos alunos, nos domínios silábico e intrassilábico, revelou os mesmos resultados obtidos no pré-teste, destacando o facto de só existir 1 aluno, no que concerne às classificações negativas na consciência silábica. Porém, é na consciência fonémica que se registam números controversos, na medida em que é o domínio com mais classificações negativas, o que quer dizer que houve alunos que pioraram o seu desempenho, embora tenha sido o domínio em que se constata um maior número de classificações positivas.

Neste sentido, importa agora confirmar qual a evolução do GC, através da análise à tabela 8.

**Tabela 8***Evolução nos vários domínios no GC*

		N	Posto Médio	Soma de Classificações
Totalconsciência silábica pósteste - Totalconsciência silábica	Classificações Negativas	3 <sup>a</sup>	5,50	16,50
	Classificações Positivas	10 <sup>b</sup>	7,45	74,50
	Empates	8 <sup>c</sup>		
	Total	21		
Totalconsciência intrassilábica pósteste - Totalconsciência intrassilábica	Classificações Negativas	5 <sup>d</sup>	5,50	27,50
	Classificações Positivas	7 <sup>e</sup>	7,21	50,50
	Empates	9 <sup>f</sup>		
	Total	21		
Totalconsciência fonémica apósteste - Totalconsciência fonémica	Classificações Negativas	5 <sup>g</sup>	7,00	35,00
	Classificações Positivas	10 <sup>h</sup>	8,50	85,00
	Empates	6 <sup>i</sup>		
	Total	21		

De acordo com a tabela 8, pode observar-se que, aproximadamente metade da turma (10 alunos) evoluiu de forma positiva nos domínios silábico e fonémico. Por sua vez, a consciência intrassilábica registou um valor semelhante (9), no que respeita aos empates, e o menor valor de classificações positivas, o que mostra não ter existido uma grande evolução no domínio intrassilábico.

Tendo em consideração estes resultados, e conforme já foi visto anteriormente, existiram melhorias, contudo, importa agora aferir se a evolução nos vários domínios foi significativa, em cada um dos grupos, tal como mostram as tabelas 9 e 10.

**Tabela 9***Significância em cada domínio - GE*

	Totalconsciência silábica pósteste - Totalconsciência silábica	Totalconsciência intrassilábica pósteste - Totalconsciência intrassilábica	Totalconsciência fonémica pósteste - Totalconsciência fonémica
Z	-1,897 <sup>b</sup>	-1,035 <sup>b</sup>	-1,357 <sup>b</sup>
Significância Sig. (bilateral)	,058	,301	,175

a. Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

b. Com base em postos negativos.

**Tabela 10***Significância em cada domínio - GC*

	Totalconsciência silábica pósteste - Totalconsciência silábica	Totalconsciência intrassilábica pósteste - Totalconsciência intrassilábica	Totalconsciência fonémica pósteste - Totalconsciência fonémica
Z	-2,140 <sup>b</sup>	-,965 <sup>b</sup>	-1,537 <sup>b</sup>
Significância Sig. (bilateral)	,032	,334	,124

a. Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

b. Com base em postos negativos.

As tabelas 9 e 10 dão-nos a informação relativa à significância da evolução em cada domínio, no GE e no GC, respetivamente.

Neste sentido, a primeira tabela diz-nos que só há uma diferença marginalmente

significativa<sup>7</sup>, na evolução em consciência silábica ( $Z = -1,897$ ,  $p=.06$ ).

Por sua vez, no que concerne à tabela 10 e ao desempenho do GC, verifica-se uma evolução significativa na consciência silábica ( $Z = -2,140$ ,  $p=.03$ ).

Em suma, pode considerar-se que o padrão de evolução dentro de cada grupo é muito semelhante.

## 4.2 Discussão

De acordo com os resultados obtidos é possível afirmar que se registou uma evolução positiva nos dois grupos, particularmente no GE, nos três domínios da consciência fonológica, dando destaque para a consciência silábica e intrassilábica, embora se tenha verificado que, entre os grupos, foi o que obteve mais classificações positivas no domínio fonémico. Todavia, no que concerne à avaliação da progressão em cada domínio, verifica-se uma melhoria mais significativa no GC, no domínio silábico, embora o GE tenha assinalado uma significância marginal, no mesmo domínio.

Considerando os objetivos definidos neste estudo (cf. Apresentação do Estudo), relativos ao desenvolvimento da consciência fonológica e tendo em conta os dados estatísticos, pode constatar-se que o objetivo referente ao desenvolvimento da consciência silábica foi atingido com maior sucesso. Ainda que, particularmente ao nível das médias, se tenha registado uma evolução positiva em todos os domínios, a consciência silábica foi a que mais se destacou. Tal se verifica, novamente, aquando da análise realizada à evolução de cada grupo, em cada domínio.

De acordo com Freitas et al. (2016), o desenvolvimento da consciência silábica antecede o da consciência das outras unidades fonológicas inferiores. Desta forma, os valores apresentados sugerem que, por ser a consciência mais fácil de adquirir, através de estratégias que promovam o seu desenvolvimento, mais facilmente será melhorada.

Segundo os resultados obtidos nas investigações de Leitão (2013) e Matias (2013), quer no contexto de pré-escolar, quer no contexto de 1.º ciclo, em três anos diferentes

---

<sup>7</sup> Quando  $p$  é superior a 0,05 e inferior a 0,10, podemos dizer que há uma diferença marginalmente significativa. As diferenças só são significativas de  $p$  for = ou  $<$  a 0,05.

(1.º, 2.º e 3.º), a consciência silábica é a que verifica mais sucesso, ainda que em tarefas de supressão, seja de sílaba inicial, seja de sílaba sejam apresentadas algumas fragilidades. Neste seguimento, o presente estudo confirma esta facilidade na identificação de sílabas, na medida em que foi o domínio em que se verificaram melhorias significativas.

No que respeita à evolução verificada ao nível da intrassílaba, Freitas et al. (2016) afirmam que esta consiste na capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba e, por consistir numa unidade menor à sílaba, ocorre num desenvolvimento mais lento. Porém, e conforme os resultados obtidos, quer no presente estudo, quer nos de Leitão (2013) e Matias (2013), este foi o domínio que verificou melhor desempenho pelos grupos, a seguir ao silábico.

Novamente tendo em conta a perspetiva de Freitas et al. (2016), o fonema é a menor unidade, pelo que a mais difícil de identificar, o que pode justificar os resultados obtidos ao nível da consciência fonémica. Conforme também se pôde verificar no estudo de Leitão (2013) no instrumento de avaliação, que reunia um conjunto de competência em cinco domínios distintos, o domínio fonémico foi o que revelou a existência de maiores dificuldades por parte das crianças, não só no 1.º ano, como nos 2.º e 3.º anos de escolaridade.

Em relação ao facto de alguns alunos terem demonstrado piores resultados na consciência fonémica, pode dizer-se que é algo expectável, uma vez que já iniciaram o processo de alfabetização e, por conseguinte, conseguem refletir mais sobre o assunto, existindo, por vezes, algumas confusões, uma vez que o nível de abstração é mais elevado e exigente.

Concluindo, os resultados obtidos vão ao encontro da existência da estreita relação entre a consciência fonológica e o processo de alfabetização: se, por um lado, é necessária que exista consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita, por outro, é através destas atividades que ela se continua a desenvolver. Vemos que a relação entre consciência fonológica e a língua escrita é recíproca: o desenvolvimento de uma tem implicações no desenvolvimento da outra. Assim, quanto maior for o desenvolvimento da consciência fonológica, maior facilidade existirá na aprendizagem da leitura e da

escrita e, em sentido oposto, quanto maiores forem as dificuldades ao nível da consciência fonológica, mais comprometida fica a aprendizagem das competências referidas.

## **5. Conclusões**

Após a apresentação e discussão dos resultados, no presente subcapítulo serão apresentadas algumas conclusões, bem como serão referidos alguns constrangimentos referentes à implementação do estudo, particularmente à recolha, análise de dados e os resultados obtidos.

Tal como referido em subcapítulos anteriores, entre a aplicação do pré-teste e do pós-teste, foram realizadas algumas sessões com atividades para promover o desenvolvimento da consciência fonológica, nos três domínios – silábico, intrassilábico e fonémico -, a partir de poemas.

Conforme se pôde verificar no subcapítulo anterior, aquando da análise da evolução dos dois grupos, entre a aplicação do teste de diagnóstico e o pós-teste, puderam registar-se melhorias no GE, particularmente, através da comparação das médias nos vários domínios, que mostram uma evolução positiva ao nível de consciência silábica e intrassilábica. Todavia, aplicando os testes não-paramétricos, percebe-se que não foi uma melhoria significativa em todos os níveis. Porém, é de referir que, em comparação com o GC, ainda que este tenha registado melhorias, o GE demonstrou uma melhoria significativa.

Segundo Scherer (2020), há partes da consciência fonológica que podem ser adquiridas antes do processo de alfabetização. Contudo, também existem outros níveis de conhecimento fonológico que se só se desenvolvem mais profundamente quando a criança entra em contacto com a leitura e a escrita alfabética. Para além disso, a mesma autora avança com a questão de que “para analisar intencionalmente a fala em fonemas, é necessário aprender a ler num sistema alfabético” (Scherer, 2020, p.37). Nesta perspetiva, pode entender-se que os resultados obtidos são o reflexo do processo de alfabetização, uma vez que a consciência fonológica, tanto pode ser o ponto de partida para a aprendizagem da leitura e escrita, como o seu desenvolvimento mais acentuado pode ser o resultado destas atividades. Desta forma, tendo em consideração estas informações, pode dizer-se que se verificou uma certa homogeneização dos resultados,

no sentido da semelhante evolução dos grupos, devido ao processo de alfabetização.

Porém, registando-se resultados positivos, e tendo em conta o recurso à poesia para desenvolver a consciência fonológica, pode dizer-se que tal se deveu, tanto à leitura dos poemas, como às atividades implementadas a partir deles. Neste sentido, salienta-se a importância do contacto com a poesia, pois, além de permitir educar a mente e o espírito, possibilita a realização de jogos fonológicos, especialmente, no que concerne à consciência intrassilábica, especificamente, à rima.

Através da análise dos vários resultados obtidos, consideram-se alguns constrangimentos no presente estudo, nomeadamente no que concerne ao tempo de intervenção e, também, ao número de itens em avaliação, nos pré-teste e pós-teste.

De acordo com o estudo realizado por Matias (2013), semelhante à investigação em questão, a intervenção teve uma duração de cerca de quatro meses, em que, diariamente era realizada uma sessão, com aproximadamente 30 minutos, num contexto de pré-escolar, tendo sido verificada uma evolução bastante positiva no GE. Como tal, em tom reflexivo, pode dizer-se que se poderiam ter obtido outros resultados, se a intervenção tivesse sido prolongada e, eventualmente, com atividades mais exigentes, tendo em conta que as crianças já estavam numa fase mais avançada do processo de alfabetização. Desta forma, as crianças que não progrediram e as que não demonstraram qualquer evolução poderiam ter tido mais oportunidades para desenvolverem a sua consciência fonológica, nos três domínios.

Para além disso, pode também ter-se em consideração o número de itens a avaliar em cada domínio, nos pré e pós-testes. Conforme referido no subcapítulo referente à *Metodologia*, os testes foram desenvolvidos no âmbito de um projeto, que prevê a avaliação de centenas de crianças. Por sua vez, estes testes foram aplicados numa pequena amostra e que previa o acerto em 4 itens distintos, em cada um dos domínios da consciência silábica. No âmbito da literatura respeitante à estatística e aos itens em avaliação, considera-se que num teste de diagnóstico se comece com o dobro dos itens que se pretendem ter na versão final, bem como devem existir entre 8 e 10 itens para avaliação. Tal se justifica devido à aleatoriedade na seleção das respostas, pois, existindo apenas 4 itens, torna-se mais difícil de avaliar se os alunos efetivamente compreenderam a instrução e sabem os conteúdos ou se o facto de terem acertado se deve a uma “questão

de sorte”.

Numa perspectiva de análise a esta investigação, e segundo Freitas et al. (2016), os três tipos de consciência fonológica devem ser estimulados, em contexto letivo, tanto antes, como durante o processo de iniciação ao uso do código alfabético. Deste modo, possivelmente, teria obtido melhores resultados se a intervenção tivesse sido realizada no 1.º período letivo.

Salienta-se ainda que, no que respeita às atividades implementadas, se poderia ter investido mais nas atividades de consciência fonémica, na medida em que é a consciência mais complexa de adquirir. Tal como afirmam alguns autores, a consciência fonémica e a aprendizagem da leitura e da escrita entendem-se como aspetos mutuamente dependentes (Freitas et al., 2016). Por esta razão, como pista de trabalho futuro, poderia ser interessante não só incidir no desenvolvimento da consciência fonológica, no geral, mas também no desenvolvimento da consciência fonémica, através de atividades que se aliassem à leitura e à escrita.

# REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Após a prática pedagógica em dois ciclos distintos e a elaboração do relatório referente a um processo investigativo, revela-se pertinente fazer uma reflexão no que concerne aos contributos (i) da experiência desenvolvida na PESII e (ii) da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais.

Durante a PESII, o par pedagógico realizou a sua prática em dois anos diferentes, primeiramente no 6.º ano e, depois, no 1.º ano.

Em relação ao estágio em 2.º CEB, pode dizer-se que esta foi uma experiência muito enriquecedora, na medida em que foi a primeira vez que se interveio neste ciclo de ensino, lecionando duas áreas distintas, em duas turmas ao mesmo tempo, com diferentes necessidades. Neste sentido, particularmente no ensino de HGP, pude perceber a importância de preparar as aulas com antecedência, na medida em que, por não abordar certos conteúdos há algum tempo, já não me lembrava totalmente. Por esta razão, foi importante voltar a estudá-los, pois espera-se do professor o domínio dos conteúdos a lecionar, visto que, assim, poderá assegurar uma aprendizagem significativa dos seus alunos, adotando as estratégias necessárias de modo que todos estejam envolvidos no processo de aprendizagem. Segundo Prat e Jorba (2000), quando explicamos aos outros determinado assunto, percebemos que nós próprios o compreendemos, sendo essencial mobilizar o vocabulário científico de cada disciplina para garantir o entendimento dos conteúdos.

Por sua vez, este estágio também se revelou um grande desafio, devido aos moldes de ensino, ou seja, o EAD. Desta forma, foi necessário pensar em estratégias diversificadas, que captassem a atenção dos alunos. De acordo com Monteiro (2018), existem diversas formas de motivar os alunos, utilizando desde documentos, textos, mapas, documentários a filmes, ainda que os meios audiovisuais sejam os mais utilizados, especialmente, nos alunos mais jovens. Como tal, e por uma questão de facilidade, o par acabou por recorrer maioritariamente a vídeos e apresentações em Powerpoint, ainda que tenham sido exibidos alguns *sites* relevantes para complementar as informações transmitidas.

É ainda de salientar que, devido à modalidade de ensino, não foi possível acompanhar o trabalho de um Diretor de Turma, pelo que não se conseguiu perceber

concretamente em que consiste o seu papel.

No que concerne à prática pedagógica no 1.º ano de escolaridade, é de salientar que a OC era a mesma do estágio realizado no ano anterior, existindo, portanto, já uma relação, o que facilitou a definição do plano de ação, na medida em que o par já conhecia o seu modo de trabalhar. Contudo, verificaram-se algumas fragilidades ao nível das planificações, no sentido em que o par pedagógico assumiu que todas as estratégias deveriam estar definidas, acabando por não recorrer, quando necessário, às professoras tutoras. Segundo Barroso (2013), as planificações, particularmente em contexto de ensino, têm por objetivo definir previamente o que se vai ensinar, os métodos a utilizar, bem como os resultados a alcançar, tendo por base um documento que garanta a aprendizagem pelos alunos. Desta forma, e tendo em consideração que o par ainda estava em processo de formação, era importante ter procurado mais ajuda junto das orientadoras (ainda que a OC tivesse conhecimento dos planos de aula), a fim de garantir que as estratégias estavam adequadas e os conteúdos eram lecionados de forma clara.

Por sua vez, neste estágio, que foi a segunda experiência a lecionar durante todo o dia, senti uma evolução muito positiva, desde o ano passado, pois, além de ter uma ótima relação com os alunos, facilmente conseguia improvisar, quando necessário, controlando o nervosismo, servindo de exemplo, quando estava a explicar algum conteúdo e percebia que os alunos não estavam a compreender, rapidamente, recorria a outras estratégias de forma a corresponder às necessidades da turma.

No que concerne ao processo de investigação, a problemática em questão surgiu no decorrer do período de observação, na turma do 1.º ano. Tendo em conta que o tema da investigação é um assunto que se deseja desenvolver (Sousa & Baptista, 2011), este foi selecionado por mim, de acordo com os meus interesses. Note-se que essa escolha “pode estar condicionada pelas circunstâncias institucionais” (Sousa & Baptista, 2011, p.19). Como tal, verificando que alguns alunos revelavam certas fragilidades ao nível da consciência fonológica, e aliando ao gosto pessoal por poesia e tendo em conta as potencialidades que a mesma representa, decidi escolher este tema como objeto de estudo.

Uma vez que a metodologia adotada se assemelha à de investigação-ação, pode dizer-se que existiu um processo de articulação entre a ação e a reflexão (Coutinho, 2015). Neste sentido, foi fundamental procurar autores que já tivessem realizado investigações

na área, a fim de orientar, não só o plano de ação, de forma a implementar atividades que fossem ao encontro dos objetivos definidos, como também os procedimentos para a recolha e análise de dados, na medida em que foram aplicados testes para avaliar a evolução do grupo.

Como se pode verificar nos subcapítulos referentes aos resultados e conclusões, através da implementação de atividades de consciência fonológica, nos domínios silábico, intrassilábico e fonémico, registaram-se algumas melhorias, particularmente nos dois primeiros domínios, ainda que não tenham sido significativas. Neste sentido, pode dizer-se que, globalmente, o plano de ação foi adequado às características apresentadas pela turma, ainda que seja relevante salientar que existiram algumas limitações ao estudo, nomeadamente, no que respeita ao tempo de intervenção.

Embora não se tenha registado uma evolução muito significativa, todo o processo de trabalho e investigação em torno da consciência fonológica se revelou fundamental para a minha formação, enquanto futura professora de 1.º Ciclo. É no 1.º ano que as crianças iniciam o processo de alfabetização e, como tal, cabe ao professor entender os conhecimentos que as crianças já adquiriram para que, partindo daí, se possam construir novas aprendizagens. Ora, sabendo-se que a consciência fonológica é fundamental para a aprendizagem da leitura e na escrita, visto que, de acordo com Sim-Sim (2009), se assume como a base da aprendizagem da decifração de palavras, o professor tem de ter um domínio exímio destes conteúdos.

Assim sendo, através desta investigação, foi possível aprofundar alguns conceitos e ideias fundamentais para o ensino da leitura e da escrita, na medida em que o sucesso da realização destas atividades depende, entre outros aspetos, da consciência fonológica, particularmente a ideia de que a consciência fonológica é o ponto de partida para a leitura e a escrita, mas também o resultado destas.

Em tom de conclusão, a prática pedagógica nos dois ciclos de ensino foi muito enriquecedora, uma vez que me permitiu ter a experiência no 2.º CEB de lecionar áreas distintas, numa modalidade de ensino diferente da habitual e me possibilitou ganhar confiança e perceber a importância das planificações. Para além disso, o processo de investigação revelou-se fundamental para o exercício da futura profissão de docente, uma

vez que exige a capacidade de reflexão sobre a ação desenvolvida e a desenvolver, adequando as estratégias às características da turma.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Azevedo, F.J.F., Chagas, L.M.M., & Bazzo, J.L.S. (2018). Pensar a poesia em sala de aula: didáticas para fruir o texto poético. *Leitura: Teoria & Prática*, 36(74), 15-30.
- Barroso, D.S. (2013). *A importância da planificação no processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. [Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Científico da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/71580>
- Batalha, J., Lobo, M., Estrela, A., & Bragança, B. (2019). *PIPALÉ: Projeto de Intervenção Preventiva para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. CLUNL – Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa. Consultado a 5 de julho em <https://clunl.fcsh.unl.pt/investigacao/projetos-curso/pipale/>
- Cardoso-Martins, C. (1991). A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de Pesquisa*, (76), 41-49.
- Cielo, C.A. (2002). Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. *Pró-fono*, 14(3), 301-312.
- Coutinho, C.A. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000), *Atas do Colóquio da AFIRSE* (pp.1-12). Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação / Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular / PNEP.
- Escola Superior de Educação de Lisboa. (s.d.) Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclos, *Ficha da Unidade Curricular PES II*, (2020-21).

- Ferraz, I., Pocinho, M., & Fernandes, T. (2018). *Programa de Treino da Consciência Fonológica*. Universidade da Madeira.  
[https://www.researchgate.net/publication/288667470\\_Desenvolvimento\\_de\\_um\\_Programa\\_de\\_Treino\\_da\\_Consciencia\\_Fonologica](https://www.researchgate.net/publication/288667470_Desenvolvimento_de_um_Programa_de_Treino_da_Consciencia_Fonologica)
- Freitas, M.J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves, F. Guerreiro, P. & Freitas, M. (2011). *O conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento*. DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Leitão, G.A.V. (2013). *Caracterização do nível de consciência fonológica em crianças de idade escolar*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. Repositório Científico da Universidade Nova de Lisboa.  
<https://run.unl.pt/handle/10362/11292>
- Leitão, I.A. (2013). *Os diferentes tipos de avaliação: Avaliação formativa e Avaliação sumativa*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. Repositório Científico da Universidade Nova de Lisboa.  
<https://run.unl.pt/handle/10362/13803>
- Matias, A.C.L. (2013). *Potenciar a consciência fonológica de crianças pré-escolares em contexto naturalístico*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3124>
- Monteiro, M.C. (2018). Ensino da História. In F. Veiga (Coord.), *O ensino da escola de hoje* (241-263). Climepsi Editores.
- Pereira, A.L.P. (2013). *A utilização do jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto].

Repositório Científico da Universidade do Porto.  
<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/71590>

- Pereira, C., Cardoso, A.P., & Rocha, J. (2015). *O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Comunicação Oral]. II European Conference on Curriculum Studies (ECCS), Porto, Portugal.
- Prat, A., Gomez, I., & Jorba, J. (2000). *Hablar y escribir para aprender – Uso de la lengua en situación de enseñanza- aprendizaje desde las áreas curriculares*. Editorial Síntesis: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ramos, C., Nunes, T., & Sim-Sim, I. (2004). A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da investigação às Práticas*, V (1), 13-33.
- Ribeiro, I., Viana, F.L., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., Cadime, I., Silva, C., Ferreira, A., Costa, L., Azevedo, H., Carvalho, M., Freitas, T., Chaves-Sousa, S., Cruz, J., Fernandes, I., Cosmes, M.C., & Rodrigues, B. (2016). *Ainda Estou a Aprender – As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura*.
- Roazzi, A. & Dowker, A. (1989). Consciência fonológica, rima e aprendizagem a leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5(1), 31-55.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8(5), pp. 30-33.
- Scherer, A.P.R. (2020). O tripé da alfabetização: consciência fonológica, princípio alfabético e letramento. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, Número especial, 33-43.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. In *Análise Psicológica*, 1 (XXII). (pp. 187-191).

- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Silva, M.D.O., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 53-73.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, M.J. & Baptista, C.S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Factor: Lisboa.
- Ventura, R., Figueiredo, S., & Capelas, S. (2018). Eficácia de um programa de consciência fonológica no pré-escolar. *Psique*, XV (1), 98-109.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J.Machado, J. Matias (Orgs.), *Melhorar a Escola- Sucesso escolar* (pp. 73-90). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Viana, F. (2006). *As rimas e a consciência fonológica* [Comunicação Oral]. Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos, Lisboa, Portugal.
- Viana, F.L. & Teixeira, M.M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Asa Editores.

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A. ATIVIDADES  
IMPLEMENTADAS DURANTE A  
INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Atividade	Operacionalização	Objetivos
Problema da semana	<p>Para esta atividade, a estagiária irá distribuir a cada aluno um <i>Post-it</i> colorido e projetar, no quadro de ardósia, um PowerPoint, previamente elaborado pela mesma, que contenha um problema matemático que seja acessível aos alunos, para que todos o possam realizar.</p> <p><b>Nota:</b> Os alunos com mais dificuldade deverão ser ajudados pela estagiária, de forma a ser possível a que os mesmos também concretizem a atividade.</p> <p>De seguida, a estagiária irá ler o problema com os alunos, ajudando-os a compreender o que é esperado que façam para o resolverem e irá pedir que escrevam a sua resolução no <i>Post-it</i> previamente distribuído.</p> <p><b>Nota:</b> Os alunos podem escolher qualquer forma de resolução do problema, nomeadamente, desenhos, operações, entre outras.</p> <p>À medida que os alunos vão resolvendo o problema, deverão ilustrá-lo e dar o seu <i>Post-it</i> à estagiária, que irá afixar na cartolina elaborada para expor as resoluções do problema da semana.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resolver problemas de um passo, envolvendo adições ou subtrações com números naturais.</li> <li>2. Efetuar adições, ou subtrações, envolvendo números naturais, recorrendo a desenhos, esquemas ou algoritmo vertical.</li> <li>3. Utilizar corretamente os símbolos «-», «+», e «=<math>\Rightarrow</math>».</li> <li>4. Efetuar subtrações com dois números naturais até 30, decompondo o subtrativo em dezenas e unidades.</li> </ol>
Cálculo Mental	<p>A estagiária irá começar por distribuir aos alunos a folha de registo de respostas e relembrar as instruções da atividade. Em seguida, irá projetar uma apresentação PowerPoint que irá conter 10 operações diferentes, que os alunos devem fazer e registar na sua folha de respostas. No final desta atividade, a estagiária irá apresentar as respostas corretas para cada operação e questionar aos alunos quanto ao raciocínio que fizeram para chegar ao resultado de cada operação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adicionar mentalmente um número de dois algarismos com um número de um algarismo.</li> <li>2. Subtrair mentalmente um número de dois algarismos com um número de um algarismo.</li> </ol>
Número do Dia	<p>A estagiária irá começar por escrever o número do dia no quadro, nomeadamente o número 18, e distribuir <i>Post-it's</i> coloridos a cada aluno.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Representar diversos números naturais até 30, de diferentes formas.</li> </ol>

	<p>De seguida, irá pedir a cada aluno que se dirija ao quadro e apresente uma forma de representar o algarismo 18, representação essa que o aluno irá escrever no seu <i>Post-it</i>.</p> <p><b>Nota:</b> Cada aluno poderá escolher uma representação à sua escolha, como por exemplo, peças de dominó, dados, ábacos, retas numéricas, operações, desenhos, moldura do 10, entre outras.</p> <p>Posteriormente, esse registo dos alunos será afixado na cartolina do número do dia.</p>	
Leitura de Poemas para a introdução de novos Fonemas	<p style="text-align: center;"><b><u>Exemplo de Atividade</u></b></p> <p>Leitura do poema “Os burros”, de Afonso Lopes Vieira. Após a leitura do poema, é discutido o tema, em grande grupo. Depois, são apresentadas algumas imagens, em PowerPoint, relacionadas com o mesmo, com alguns círculos, que representam a divisão silábica. Os alunos devem dividir as palavras em sílabas, oralmente e, à vez, são chamados ao quadro, devendo pintar os círculos correspondentes ao número de sílabas daquela palavra.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar sílabas.</li> <li>2. Identificar rimas.</li> <li>3. Identificar fonemas.</li> </ol>
Lista de Palavras	<p style="text-align: center;"><b><u>Exemplo de Atividade</u></b></p> <p>Após a apresentação de um vídeo e explicação de algumas palavras desconhecidas presentes no mesmo, a estagiária irá realizar uma lista de palavras, no quadro, em conjunto com os alunos, com o dígrafo <i>ch</i>.</p> <p>O quadro irá estar dividido em cinco partes, sendo cada uma das colunas referentes ao dígrafo <i>ch</i> com as cinco consoantes (<i>cha, che, chi, cho</i> e <i>chu</i>). Os alunos irão dizer diversas palavras que contenham este dígrafo, as quais a estagiária irá escrever no quadro.</p> <p>No final, os alunos deverão escolher 6 palavras que irão registar e representar, através de desenhos, no caderno diário de português, após escreverem a data.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Indicar palavras que contenham o dígrafo que se está a abordar.</li> </ol>
Ditado de Palavras	<p>Para a realização desta atividade a estagiária irá escolher, previamente, 10 palavras que os alunos tenham abordado na semana anterior. Antes</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escrever palavras corretamente em situação de ditado.</li> </ol>

	<p>de iniciar a tarefa, deverá ser distribuída uma ficha de registo, com espaço para escrever 10 palavras, que serão ditadas pela estagiária.</p> <p>Numa primeira vez, a estagiária irá dizer cada palavra, dando tempo para os alunos pensarem sobre como a mesma deverá ser escrita, e, no final da atividade, irá dizer as 10 palavras de seguida, pedindo aos alunos que se certifiquem que escreveram todas e dando a possibilidade de alterar o que acharem necessário.</p> <p>No final da atividade, os alunos deverão dar o seu caderno à estagiária para que esta possa corrigir as palavras após o término da aula.</p> <p><b>Nota:</b> Cada palavra escrita incorretamente deverá ser corrigida pelos alunos, através da elaboração de uma frase com a mesma.</p>	
<p>Roleta da Leitura - WordWall</p>	<p>Com recurso à plataforma digital WordWall, será pedido que cada aluno da turma leia a palavra que foi selecionada, de forma aleatória, pela plataforma. Estarão presentes palavras que contenham as diferentes consoantes/fonemas aprendidos pelos alunos ao longo das últimas semanas.</p> <p><b>Nota:</b> Os alunos com mais dificuldade serão ajudados pela estagiária na leitura das palavras.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Articular palavras corretamente.</li> <li>2. Ler corretamente.</li> <li>3. Falar de forma audível.</li> </ol>
<p>Cadernos de Leitura</p>	<p>Será dado a cada aluno um caderno com 10 pequenos textos narrativos. Cada criança deverá selecionar o texto que pretende ler à turma na hora do lanche da manhã, treinando a sua leitura previamente.</p> <p><b>Nota:</b> Para os alunos com mais dificuldade na leitura será elaborado um caderno de leitura com textos adaptados a estes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ler pequenos textos narrativos.</li> <li>2. Ler um texto com articulação e entoação.</li> </ol>

ANEXO B. AVALIAÇÃO DAS  
FICHAS DE VERIFICAÇÃO  
MENSIS

| | " | | " |

<b>Avaliação final das fichas de verificação mensais</b>			
	<b>PORTUGUÊS - 5 de maio</b>	<b>MATEMÁTICA - 6 de maio</b>	<b>ESTUDO DO MEIO - 7 de maio</b>
1	MB	MB	MB
2	MB	MB	MB
3	B	S	MB
4	B	B	MB
5	I	S	S
6	NÃO APLICÁVEL		
7	B	B	MB
8	I	I	S
9	MB	MB	MB
10	MB	B	MB
11	B	B	MB
12	MB	S	MB
13	B	B	MB
14	MB	B	MB
15	B	S	MB
16	B	B	MB
17	I	I	B

18	I	I	I
19	NÃO REALIZOU		
20	B	MB	B

ANEXO C. NOTAS DE CAMPO  
DA PRÁTICA REALIZADA NO  
2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

## **Notas de campo**

Informações:

- 60% das aulas devem ser síncronas (sendo parte no Meet e parte no Stream do Google Classroom) e 40% assíncronas
- Marcar sempre as presenças, mesmo em aulas assíncronas (nas quais devemos estar presentes)
- Cumprir sempre as regras de utilização do Meet: mão no ar para falar, microfones desligados...
- Classificação de Testes (caso façamos) – colocar sempre a cotação: Insuficiente, 18%
- Stream – Pedir sempre para abrir a lição da aula e escrever o sumário correspondente; Dar instruções claras das tarefas a realizar; Estar sempre presente para retirar dúvidas;
- Google Forms – útil para a elaboração de fichas/testes de compreensão do oral: pedir para ver um breve vídeo e responder às questões previamente elaboradas pelo professor
- Reuniões quinzenais de Conselho de Turma – realização de um balanço quinzenal da turma

**6.º (turma A)**

2 alunos com grandes necessidades na aprendizagem (medidas adicionais segundo o artigo n.º 54.º e apoio especializado em Pt. e Mat.) + 2 alunos com dislexia (erros ortográficos não são contabilizados) + 1 aluno em “risco” de abandono escolar + 1 aluno com nacionalidade chinesa que apresenta maiores dificuldades na oralidade, **escrita** e compreensão do Português.

### **Português & História e Geografia de Portugal – OC 1**

Relativamente atrasados nos conteúdos a abordar ao longo do 2.º período devido à necessidade 15 de quarentena, antes dos 15 dias de confinamento obrigatório (HGP)

Tal como na outra turma, as unidades relativas ao Texto Dramático e Texto Poético já foram abordadas durante o período de ensino presencial (visto a docente considerar a sua compreensão e interpretação mais difícil de concretizar no E@D) - será realizada, pela professora, uma breve revisão das características do Texto Poético.

- Professora menciona que os alunos têm **dificuldades em trabalhar de forma autónoma** (Aulas Síncronas e Assíncronas)
- Iniciar a intervenção na Unidade 1 referente ao Texto não Literário
- Professora considera a turma “muito fraca” em termos de aprendizagem
- 7 alunos com necessidade de terem apoio ao estudo

Sugestões: Iniciar a intervenção em HGP com os conteúdos relativos à Revolução Liberal de 1820

## 6.º (turma B)

### Português – OC 2

Professora já abordou os diferentes tempos verbais, tendo-se apercebido que existiam ainda algumas dificuldades ao nível do **Pretérito Imperfeito do modo do Conjuntivo**.

Alteração da planificação – Unidades relativas ao texto dramático e ao texto poético foram previamente abordadas em sala de aula, antes do Ensino à Distância (EAD) → abordar agora as unidades 1 e 2 referentes ao Texto Não Literário e aos Textos de Tradição Popular, respetivamente.

Professora insiste, com frequência, na leitura e na escrita, pois verificam-se problemas ao nível da compreensão, concentração e escrita.

→ Professora pediu a realização de algumas tarefas, nomeadamente: Escrever uma página de diário e um texto com narrador não participante.

Participação no Projeto **Asas Verdes** em colaboração com a disciplina de Cidadania: referente à preservação do ambiente e cidadania;

→ Leitura e interpretação (geral) de 2 obras: A árvore, de Sophia de Mello Breyner e O Homem que plantava árvores, de Jean Giono

- Turma com ensino articulado com a Música, sem alunos com necessidade de medidas adicionais.
- 26 alunos, sendo 20 raparigas e 6 rapazes

Sugestões:

Teste de verificação da obra na sua globalidade (referente ao Ulisses).

Conjugar ambas as unidades a serem trabalhadas (1 e 2)

Pedir a leitura dos textos de tradição popular acompanhada com a audição dos mesmos (Aula Digital)

Pedir trabalhos de expressão escrita na 4.<sup>a</sup> feira, com data-limite até 6.<sup>a</sup> feira.

Testes de compreensão do oral – após 2/3 semanas de aulas, no Google Forms

### **História e Geografia de Portugal – OC 3**

Professora irá iniciar à abordagem dos conteúdos relativos à Monarquia Absoluta e Liberal

- Professora mencionou que a turma tem bom comportamento, gostam de realizar trabalhos de grupo, trabalhos de pesquisa, de desafios; são participativos e cooperam bastante.
- Professora afirma não terem muitas dificuldades no que concerne à disciplina de HGP, mas sim em Português (escrita, compreensão, concentração)
- Tem facilidade de analisar imagens, mapas e outros documentos presentes no manual

Sugestões: Iniciar a intervenção com os conteúdos acerca do Processo de modernização das atividades produtivas.

ANEXO D. CARACTERIZAÇÃO  
SOCIODEMOGRÁFICA DO  
TERRITÓRIO

| | ' ' | | ' ' |

<b>Território</b>	<b>População Residente (Total)</b>	<b>População 0-14 anos (%)</b>	<b>Taxa de Desemprego (%)<sup>8</sup></b>	<b>% Licenciados / Total População</b>	<b>Analfabetos [10 e mais anos (%)]<sup>9</sup></b>	<b>% População estrangeira / pop. Total (</b>
Portugal	10 562 178	16,00%	6,7% (662 070)	8,57% (674 094)	9,03% (1 548 047)	2,24%
NUT II (Grande Lisboa)	2 042 477	14,72%	7,0% (126 448)	15,10% (229 513)	5,27% (222 515)	5,22%
Concelho de Lisboa	547 733	11,61%	7,3% (30 827)	21,01% (97 022)	6,01% (59 885)	3,40%
Freguesia de Benfica	36 281	10,44%	7,4% (2 191)	21,97% (7 586)	4,74% (3 757)	2,01%

Fonte: INE, Censos 2011

---

<sup>8</sup> Taxa de desemprego (sentido lato) & População desempregada (N.º) por Local de residência (à data dos Censos 2011), Sexo, Grupo etário e Condição perante o trabalho (Desempregado); Decenal

<sup>9</sup> Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência

ANEXO E. FRAGILIDADES E  
POTENCIALIDADES  
IDENTIFICADAS EM AMBAS AS  
TURMAS

| " | | " |

	<b>Turma A</b>	<b>Turma B</b>
<b>Fragilidades Gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alunos pouco participativos;</li> <li>▪ Dificuldade em manter a atenção/concentração durante a aula;</li> <li>▪ Dificuldade em cumprir as regras de funcionamento de sala de aula;</li> <li>▪ Não realizam, nem entregam as tarefas propostas.</li> </ul>	
<b>Potencialidades Gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alguns alunos revelam interesse e empenho, cumprindo as tarefas propostas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alunos empenhados e trabalhadores;</li> <li>▪ Alunos extremamente participativos e interessados nos conteúdos;</li> <li>▪ Bom cumprimento das regras de sala de aula;</li> <li>▪ Concretização e entrega das tarefas propostas;</li> <li>▪ Realização das tarefas de forma autónoma;</li> <li>▪ Interesse no processo de ensino-aprendizagem.</li> </ul>
<b>Fragilidades HGP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpretação de textos;</li> <li>▪ Expressão escrita.</li> <li>▪ Utilização da linguagem específica da disciplina.</li> </ul>	
<b>Potencialidades HGP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alguns alunos revelam interesse e empenho, cumprindo as tarefas propostas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alunos participativos e interessados;</li> <li>▪ Empenho na concretização das atividades.</li> </ul>
<b>Fragilidades Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpretação de textos;</li> <li>▪ Expressão escrita.</li> <li>▪ Utilização da linguagem específica da disciplina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expressão oral: construção frásica e utilização do vocabulário adequado ao contexto em momentos de participação/apresentação oral;</li> <li>▪ Expressão Escrita: Organização e planificação de textos, coesão textual e frásica, utilização do vocabulário adequado e ortografia.</li> </ul>
<b>Potencialidades Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alguns alunos revelam interesse e empenho, cumprindo as tarefas propostas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alunos participativos e interessados;</li> <li>▪ Realização das tarefas propostas.</li> </ul>

ANEXO F. INVESTIGAÇÃO  
SEMANAL - EXEMPLO DE  
GUIÃO DE PESQUISA

| ' ' | ' ' |



## Investigação Semanal

**Olá, caros alunos!**

Como bons historiadores e geógrafos que são, um desafio por semana terão!

Assim sendo, decidimos lançar-vos a atividade "Investigação Semanal" que consiste na realização de uma tarefa de pesquisa sobre um conceito, uma personagem ou outro assunto relacionado com os conteúdos que estamos a abordar durante a semana.

A investigação desta semana é sobre ...

... **A Luta dos operários!**



Na aula de quarta-feira, falámos sobre a falta de condições de trabalho dos operários, levando a que eles se associassem, organizando greves para reclamar os seus direitos.

1. Vê o vídeo disponibilizado na publicação do Stream e preenche o guião de análise que se segue.





## GUIÃO DE ANÁLISE DO VÍDEO

1.1. Este vídeo mostra-nos a realidade do trabalho na indústria, de dois pontos de vista diferentes: de um operário e de um patrão.

Responde a algumas questões sobre ambos.



Operário

- a. O que levou o operário a sair da aldeia em que nasceu?
- b. Para além do homem, quem mais da sua família trabalha na fábrica?
- c. Quais as faltas de condições referidas pelo trabalhador? Atenta nos seguintes símbolos, que te dão algumas pistas para a resposta.



Patrão

- d. O dono da fábrica afirma "O lucro é o objetivo principal do capitalismo", ou seja, o lucro é o principal na economia de uma empresa. Qual o significado de "lucro"?
- e. Quais as razões apresentadas para existirem os baixos salários e despedimentos?
- f. Qual a razão apresentada para a existência das condições precárias de trabalho?



**Luta dos operários**

2. Observa as seguintes imagens.



Imagem 1| Proclamação de greve.



Imagem 2| Greve dos operários da União Fabril

Além das  
imagens, podes  
consultar o  
manual de HSP

21. Partindo da análise das imagens, escreve um pequeno texto, **com pelo menos 60 palavras**, em que expliques:

- O que é o operariado (como surgiu e por quem era constituído);
- O que é uma greve (o que é e qual o objetivo);

**Dica:** Complementa o teu texto com frases transcritas da imagem 1 e com uma breve descrição da imagem 2.

ANEXO G. COTAÇÃO DAS  
RESPOSTAS DOS PRÉ E PÓS-  
TESTES

| ' ' | | ' ' |

Turma: A (GE)	Pré- Teste												Pós- Teste															
	A				B				C				A				B				C							
1A	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4A	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	NR	1				
7A	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9A	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0				
10A	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				
11A	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1				
12A	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	NR	1	NR	NR	NR	NR	NR				
13A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				

14A	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
15A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17A	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18A	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19A	FALTOU												1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Turma: B (GC)	Pré- Teste												Pós- Teste											
	A				B				C				A				B				C			
1B	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	NR	1	0	1	0	NR	1	NR	NR	NR
2B	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	NR	1	1	1	NR	1	1	1	1
3B	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
4B	NR	NR	NR	NR	NR	NR	0	0	0	1	NR	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1
5B	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1
6B	1	1	NR	0	1	1	1	1	1	0	0	NR	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0
7B	NR	1	NR	NR	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	NR	1
8B	NR	NR	NR	NR	0	0	0	1	0	0	NR	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1
9B	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10B	1	1	1	NR	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11B	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	NR	1	NR	1	0	1
12B	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0
13B	1	1	NR	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0

14B	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
15B	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	NR	0	0	1	1	1	1	1
16B	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
17B	1	1	NR	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18B	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	NR	0	0
19B	NR	1	NR	1	1	NR	NR	NR	1	0	0	NR	1	1	1	1	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
20B	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	1	1	0	NR	1	NR	NR	0	0	0	0	1
21B	1	1	NR	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1
22B	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	FALTOU											
23B	FALTOU												1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1

ANEXO H. SESSÃO 1- POEMA

| " | | " |

## Na quinta do sr. Braz

Na quinta do senhor Braz  
há no portão um cartaz:  
“Toque a sineta uma vez”.

E lá vem o capataz  
com um chapéu de xadrez:

- Então, diga o que a cá traz?

Disse a dona Beatriz:

- Vim de perto de Estremoz  
para ver o albatroz.

- Uma ave de mar e foz?  
Pois aqui só se vê perdiz,  
e com sorte codorniz!

Mas a dona Beatriz  
lá foi metendo o nariz:

- Está ali uma avestruz!

Riu-se muito o capataz:

- Mas isso é o senhor Braz,  
que anda na apanha da noz,  
com capuz e um cabaz.

Ana Isabel Marques

ANEXO I. SESSÃO 1-  
ATIVIDADE

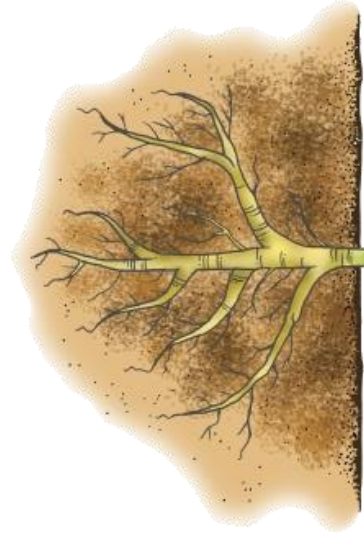
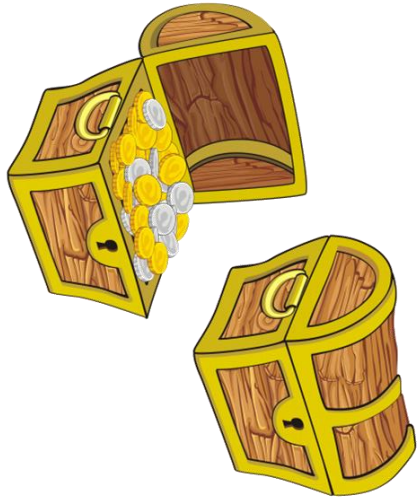
| ' ' | | ' ' |

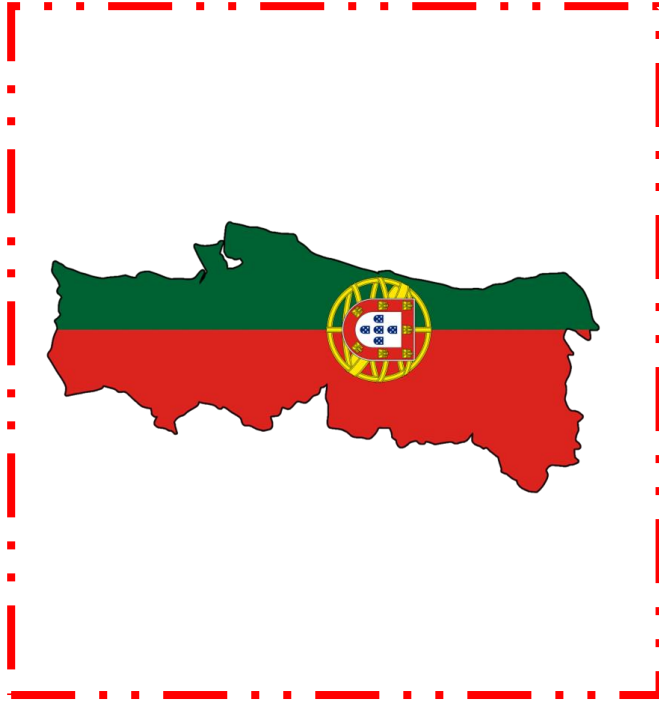
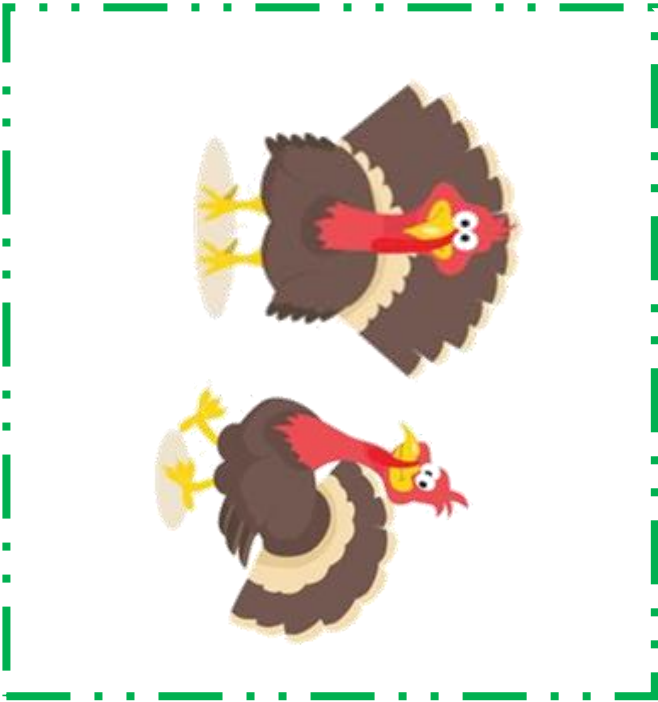












ANEXO J. SESSÃO 2- POEMA

| " " | " "

## Os burros

Cuidadosos,  
os burrinhos  
vão andando  
por caminhos.

Levam sacos,  
levam lenha...  
pesa a carga  
que é tamanha!

Levam coisas  
p'ra o mercado  
no alforje tão pesado.

E transportam  
tudo, tudo,  
no seu passo  
tão miúdo.

Tão miúdo,  
tão esperto  
que anda tanto  
por ser certo.

Do seu dono  
que seria  
sem o burro?  
que faria?

E esse dono,  
quando é mau,  
dá-lhe, dá-lhe  
com um pau!

E o burrinho  
sofre então...  
tem nos olhos  
o perdão!

Afonso Lopes Vieira

ANEXO K. SESSÃO 2-  
ATIVIDADE

| ' ' | | ' ' |

# BRINCAR COM PALAVRAS

DIVIDIR EM SÍLABAS



burrinho

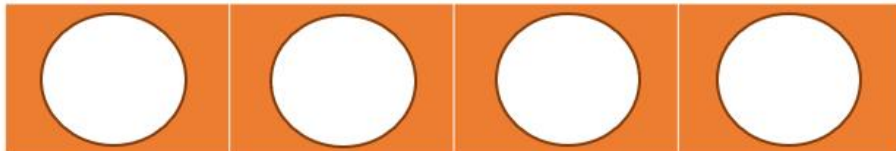
○	○	○	○
---	---	---	---



pesado

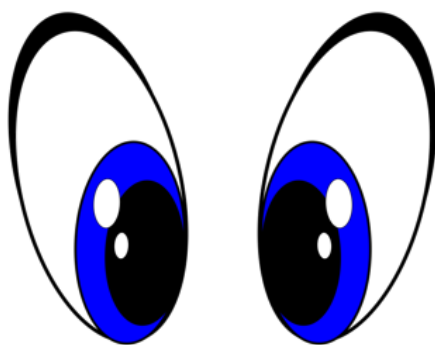


sacos

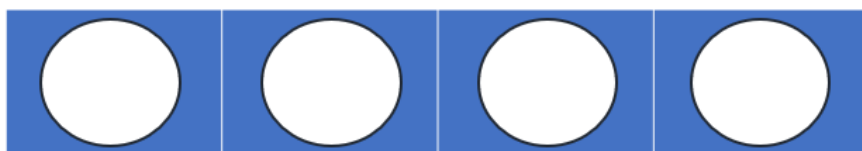


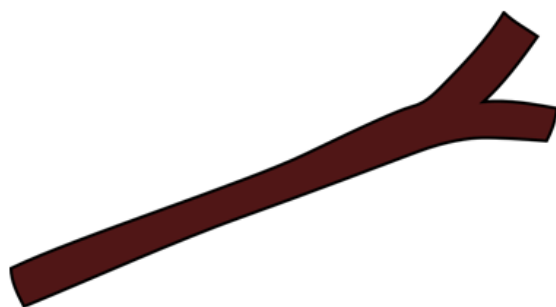


mercado

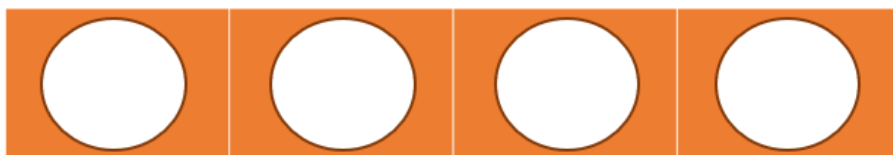


olhos

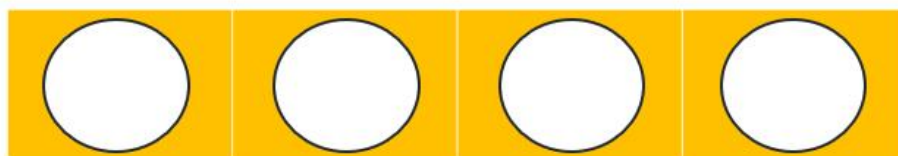




pau



caminho



ANEXO L. SESSÃO 3-  
POEMA

| " | | " |

Dona Vanda

Dona Vanda  
Vitorino  
de Verdasca  
Vale Velez  
deu um berro  
Vasconceeeelos!  
que se ouviu  
em Carcavelos.

Veio a vila  
toda vê-la.  
Só não veio  
o Vasconcelos  
que não estava  
em Carcavelos.

António Torrado

ANEXO M. SESSÃO 4-

POEMA

| ' ' | | ' ' |

## Dois irmãos

Eu conheço dois meninos  
que em tudo são diferentes.  
Se um dia: “Dói-me o nariz!”,  
o outro diz: “Ai, meus dentes!”.

Se um quer brincar em casa,  
o outro foge para o monte;  
e se este a casa regressa,  
já o outro foi para a fonte.

É difícil conviver  
com tanta contradição.  
Quando um diz “Oh, que calor!”,  
“Que frio!” – diz o irmão.

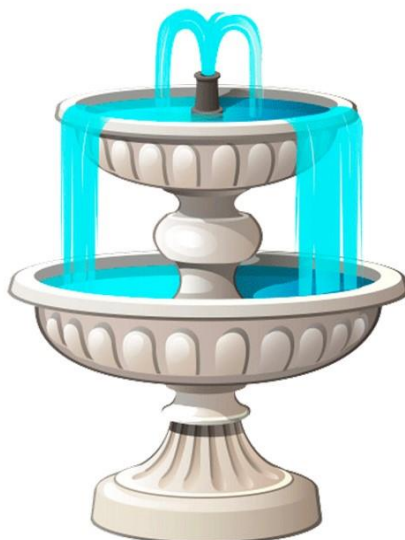
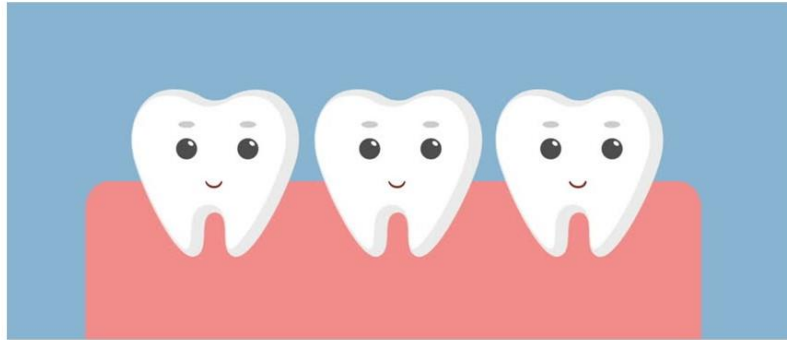
Mas quando a noitinha chega  
com suas doces passadas,  
pedem à mãe que lhes conte  
histórias de Bruxas e Fadas.

E quando o sono esvoaça  
por sobre o dia acabado,  
dizem “Boa noite, mãe!”  
e adormecem lado a lado.

ANEXO N. SESSÃO 4-  
ATIVIDADE

| ' ' | | ' ' |





ANEXO 0. SESSÃO 5-

POEMA

| " | | | " |

## **Chove Chuva**

Chove chove

chuva chove

Chove chuva

chove cá.

Já choveu

uma chuvada

numa chávena de chá.

Numa chávena de chá

numa chávena chinesa

chove chuva

chuva chove

no chá da dona Teresa.

Chove chuva

chuva chove.

Chove chuva

chove cá.

Já estou farto de chuva.

Quero tomar um chá.

António Mota

ANEXO P. SESSÃO 6-  
POEMA

| " " | | " "

**Qual é a coisa qual é ela?**

Sem ela Xavier não existia  
o xadrez ninguém jogava,  
exames não haveria  
com roxo ninguém pintava,  
o mexilhão não mexia  
e o peixe na peixaria  
era coisa que faltava.

Qual é a coisa qual é ela?

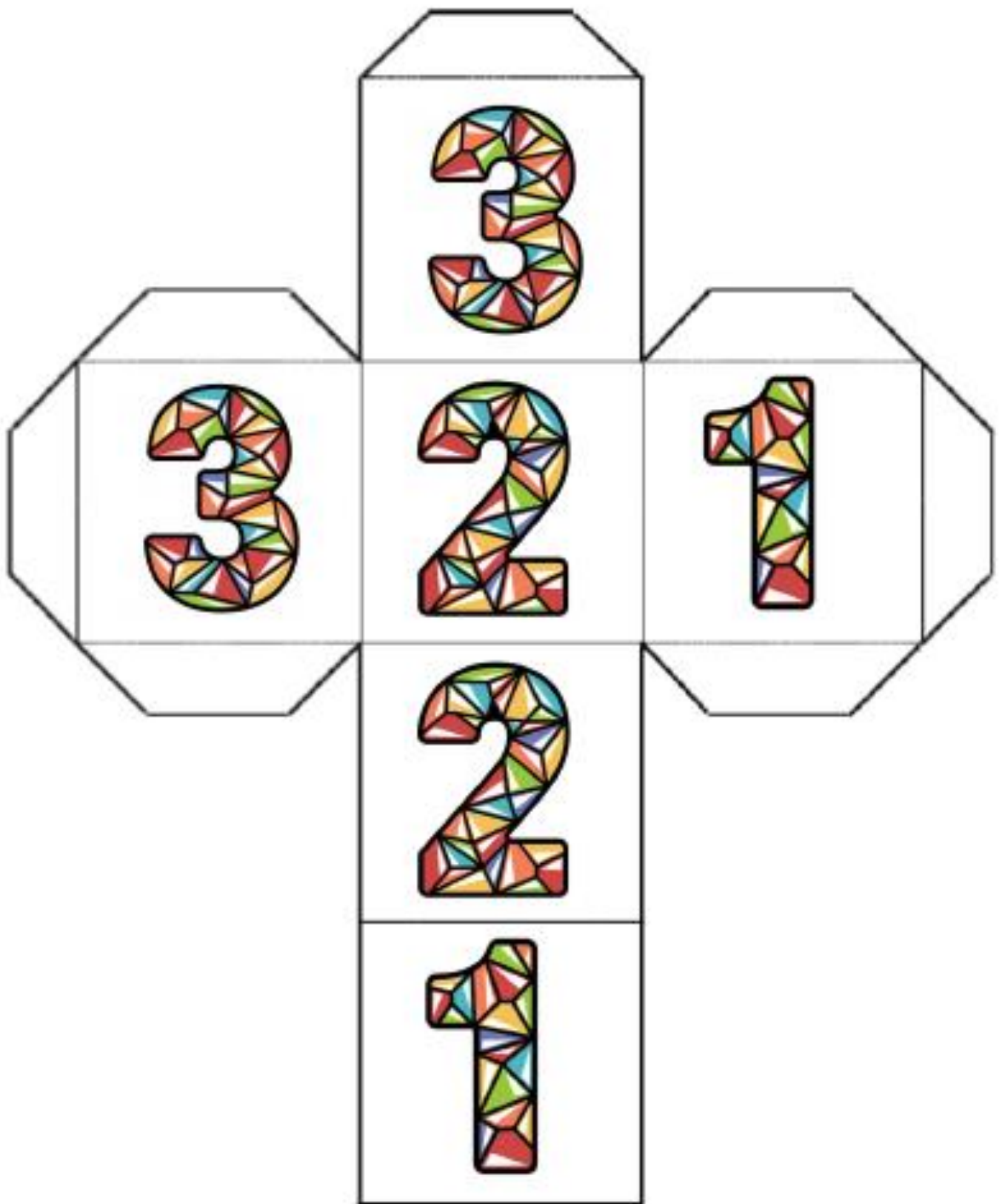
Está no meio do caixote,  
no princípio de xarope,  
quase no fim do repuxo  
e anda sempre de táxi.

António Torrado

ANEXO Q. SESSÃO 6-

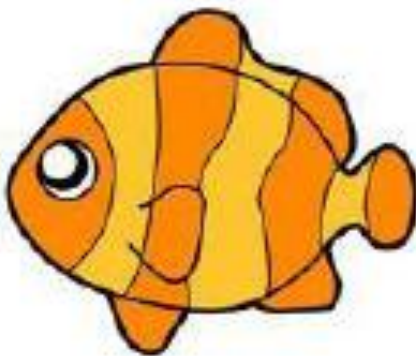
ATIVIDADE

| ' ' | | ' ' |









ANEXO R. SESSÃO 7-

POEMA

|' '' | | ''

### **Tudo ao contrário**

O menino do contra  
queria tudo ao contrário:  
deitava fatos na cama  
e dormia no armário.

Das cascas dos ovos  
fazia uma omelete;  
para tomar banho  
usava a retrete.

Andava, corria  
de pernas para o ar;  
se estava contente,  
punha-se a chorar.

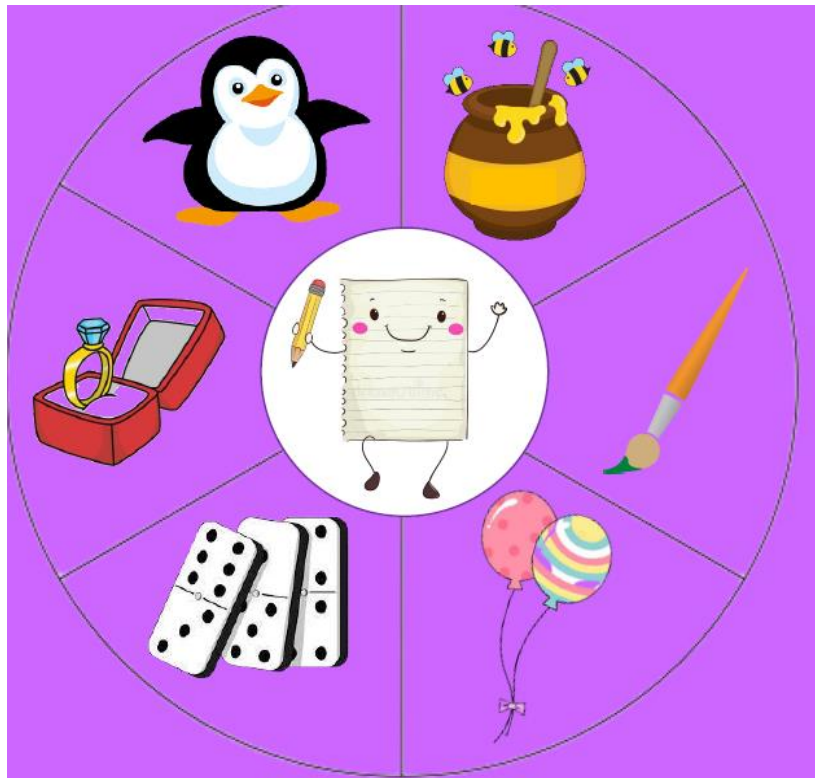
Molhava-se ao sol,  
secava na chuva  
e em cada pé  
usava uma luva.

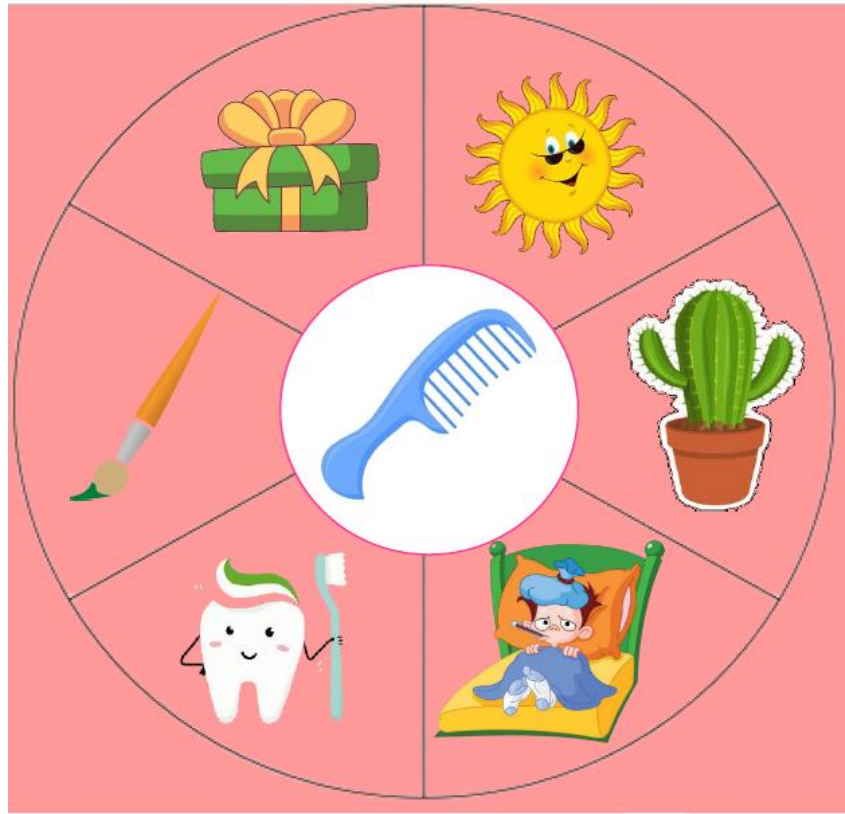
Escrevia no lápis  
com um papel;  
achava salgado  
o sabor do mel.

No dia dos anos  
teve dois presentes:  
um pente com velas  
e um bolo com dentes.

ANEXO S. SESSÃO 7-  
ATIVIDADE

| " | | " |





ANEXO T. SESSÃO & POEMA

|' '' | | ''

## **Animais de estimação**

Ó mãe, posso ter um hipopótamo,  
uma girafa ou um pinguim?  
Diz-me que sim, diz-me que sim.  
Gostava tanto de ter um elefante,  
um rinoceronte e uma baleia.  
Não é boa ideia?  
E se for uma vaca,  
um canguru e uma doninha?  
Também não?  
Que grande desgraça!  
E se for uma traça?  
Não? Então quero um cão,  
um gato, um papagaio e uma lombriga.  
E, já agora, um coelho, uma aranha e uma  
formiga.  
E um jacaré.  
Pois é, também quero um jacaré.  
E quero um tubarão  
que venha comer à minha mãe,  
um mosquito que seja bonito,  
e uma sardinha que seja só minha.


Álvaro Magalhães

ANEXO U. SESSÃO 9-  
ATIVIDADE

| " | | | " |

A dashed rectangular box containing three line drawings: a high-heeled shoe, a lion's head, and a shrimp. Below each drawing are two circles, one white and one dark blue. A blue arrow points to the lion's head. Below the drawings is a large empty rectangular box.

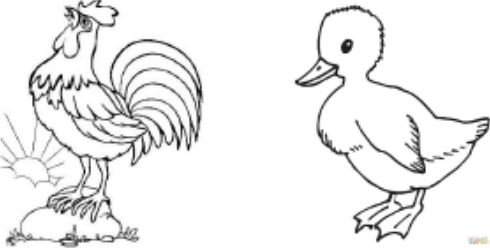
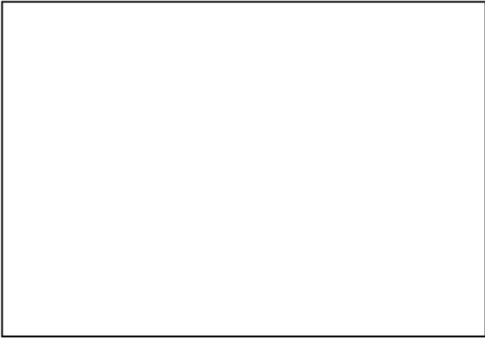
A dashed rectangular box containing two line drawings: a potted plant with two flowers and a bed. Below the plant is a blue arrow and two circles (one dark blue, one white). Below the bed are two circles (one dark blue, one white). Below the drawings is a large empty rectangular box.



○ ● ○ ○


○ ● ○ ○

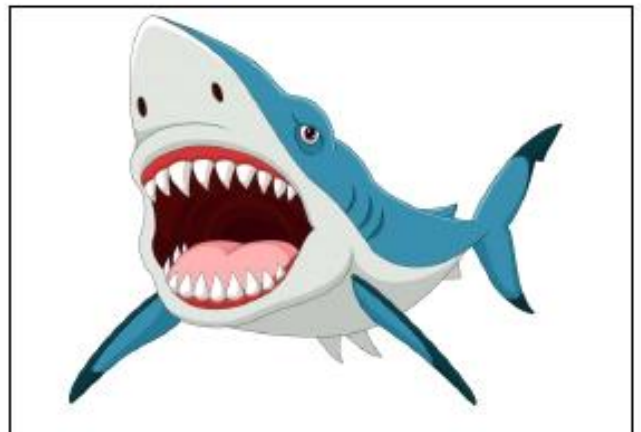
○ ○ ●



● ○

○ ●





ANEXO V. SESSÃO 9-

POEMA

| | ' | | ' |

Girassol

Girassol!Girassol!

Põe as pestanas ao sol!

O girassol parece um olho aberto  
amarelo a olhar para tudo.

Passa uma perdiz e diz:

Girassol!Girassol!

Põe as pestanas ao sol!

Passa a tarde e anoitece.

Girassol! Girassol!

Fecha as pestanas ao sol!

E o girassol adormece.

Maria Alberta Menéres

ANEXO W. MÉDIAS GERAIS  
DOS PRÉ E PÓS-TESTES

| ' ' | ' ' |

Grupo		Consciência Fonológica pré-teste	Consciência Fonológica pós-teste
Grupo experimental	Média	8,5556	9,6667
	N	18	18
	Erro Desvio	3,83823	3,56453
Grupo de controlo	Média	6,8571	8,0000
	N	21	21
	Erro Desvio	3,63711	2,70185

De acordo com a análise a esta tabela, é possível verificar que, no pré-teste, num total de 12 itens, o GE conseguiu uma média de 8,56 e o GC de 6,86.

Analisando a coluna do pós-teste, pode perceber-se que existiu uma evolução em ambos os grupos.

ANEXO X. Comparação

entre o GC e o GE

|' '' | | ''

	Grupo	N	Posto Médio	Soma de Classificações
Totalconsciênciasilábica	Grupo experimental	18	22,89	412,00
	Grupo de controlo	21	17,52	368,00
	Total	39		
Totalconsciênciaintrassilábica	Grupo experimental	18	22,58	406,50
	Grupo de controlo	21	17,79	373,50
	Total	39		
Totalconsciênciafonémica	Grupo experimental	18	21,50	387,00
	Grupo de controlo	21	18,71	393,00
	Total	39		
Totalconsciênciasilábica pós-teste	Grupo experimental	18	23,72	427,00
	Grupo de controlo	21	16,81	353,00
	Total	39		
Totalconsciênciaintrassilábica pós-teste	Grupo experimental	18	23,78	428,00
	Grupo de controlo	21	16,76	352,00
	Total	39		
Totalconsciênciafonémica pós-teste	Grupo experimental	18	22,17	399,00
	Grupo de controlo	21	18,14	381,00
	Total	39		
Consciência Fonológica pré-teste	Grupo experimental	18	23,06	415,00
	Grupo de controlo	21	17,38	365,00
	Total	39		
Consciência Fonológica pós-teste	Grupo experimental	18	24,50	441,00
	Grupo de controlo	21	16,14	339,00
	Total	39		

Observando o Posto Médio, para ambos os grupos, pode verificar-se que o GE, tanto no pré-teste, como no pós-teste, regista resultados mais elevados.