



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# **Propostas de tarefas para o desenvolvimento da consciência fonológica no 1.º ano do 1.º CEB**

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

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





**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Maria João Tavares Machado

Propostas de tarefas para o desenvolvimento da consciência fonológica no 1.º ano do 1.º CEB

Relatório Final 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, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Prof. Doutora Isabel Sofia Calvário Correia

Fevereiro, 2026



## **Agradecimentos**

Aos meus pais, por nunca me deixarem desistir, pelos sacrifícios que fizeram e por tornarem a concretização deste sonho possível.

À minha irmã, por acreditar sempre em mim, mesmo quando eu própria duvidava.

A toda a minha família nos Açores, por serem a minha rede de afeto. Obrigada por vibrarem com cada conquista minha à distância, por compreenderem as minhas ausências e por me receberem com o abraço mais quente sempre que o coração pedia para voltar.

Aos meus amigos, por estarem incondicionalmente ao meu lado.

Em especial, às minhas melhores amigas Alexandra Costa, Carolina Moraes, Daniela Arruda, Filipa Rodrigues, Filipa Gregório e Maria João Goulart.

Às minhas amigas que foram um verdadeiro lar ao longo destes cinco anos.

À Sara, pela cumplicidade diária, por me ter segurado a mão nos momentos de dúvida e por tudo o que a sua presença representou ao longo desta caminhada.

À Sofia e à Mariana, por partilharem comigo o espaço educativo.

À minha professora de 1.º Ciclo, Estela Alvernaz, pelo excelente trabalho que fez e por me ter apresentado esta profissão.

À minha orientadora, Isabel Correia, pela constante motivação, orientação atenta e disponibilidade ao longo deste percurso.

À professora Isabel Bernardo, pela disponibilidade e por permitir que acompanhasse a sua turma.

A todos os professores, que se cruzaram no meu percurso académico, pela partilha de conhecimento e sabedoria.

E aos alunos, por me receberem tão bem e por permitirem que este relatório seja possível.

## **Propostas de tarefas para o desenvolvimento da consciência fonológica no 1.º ano do 1.º CEB**

**Resumo:** O presente relatório, desenvolvido no âmbito 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, incide sobre a importância da Consciência Fonológica como competência basilar para a aprendizagem da leitura e da escrita. Assumindo que a manipulação intencional dos sons da língua constitui um pré-requisito para a compreensão do princípio alfabético, este estudo tem como objetivo principal conceber, implementar e analisar um conjunto de propostas pedagógicas. De natureza qualitativa e sustentado num *design* de investigação-ação, o estudo foi desenvolvido com uma turma de 21 alunos do 1.º ano de escolaridade. O núcleo prático do trabalho materializa-se numa sequência didática composta por nove tarefas progressivas, estruturadas de forma a respeitar um *continuum* de complexidade cognitiva, evoluindo desde a consciência silábica e intrassilábica (rima) até à consciência fonémica. A operacionalização destas atividades privilegiou a componente lúdica, o recurso a materiais manipuláveis e a avaliação formativa contínua.

Para uma leitura organizada, o documento divide-se em quatro capítulos fundamentais. O primeiro estabelece o enquadramento teórico; o segundo detalha a opção metodológica; o terceiro foca-se na apresentação, análise e discussão dos resultados da intervenção prática; e o quarto capítulo dedica-se à análise das dificuldades registadas e à formulação de propostas de remediação futura, culminando com as considerações finais do estudo.

**Palavras-chave:** Consciência fonológica; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Aprendizagem da Leitura e Escrita; Investigação-Ação; Sequência Didática;

## **Task Proposals for the Development of Phonological Awareness in the 1st Grade of the 1st Cycle of Basic Education**

This report, developed within the scope of the Master's Degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, focuses on the importance of Phonological Awareness as a foundational skill for learning to read and write. If the intentional manipulation of language sounds constitutes a prerequisite for understanding the alphabetic principle, the main objective of this study is to design, implement, and analyze a set of pedagogical proposals. Qualitative in nature and supported by an action research design, the study was conducted with a class of 21 1st-grade students. The practical core of the work materializes in a didactic sequence composed of nine progressive tasks, structured to respect a cognitive complexity *continuum*, evolving from syllabic and intrasyllabic (rhyme) awareness to phonemic awareness. The implementation of these activities favored a playful approach, the use of manipulative materials, and continuous formative assessment.

For an organized reading, the document is divided into four main chapters. The first establishes the theoretical framework; the second details the methodological approach; the third focuses on the presentation, analysis, and discussion of the practical intervention results; and the fourth chapter is dedicated to the analysis of registered difficulties and the formulation of future remediation proposals, culminating with the final considerations of the study.

**Keywords:** Phonological Awareness; Primary Education; Learning to Read and Write; Action Research; Didactic Sequence;

## Sumário

Lista de abreviaturas.....	VII
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1. CAPÍTULO I</b> .....	5
Revisão de literatura.....	6
<b>1.1 A aprendizagem da Leitura e da Escrita no 1.º Ciclo</b> .....	6
<b>1.2. Consciência fonológica: Definição e Importância</b> .....	6
<b>1.3. Níveis e Unidades da Consciência Fonológica</b> .....	7
<b>1.4. A Consciência Fonológica nas Aprendizagens Essenciais e no PASEO</b> .....	14
<b>1.5. Autoavaliação e avaliação Formativa</b> .....	16
<b>2. CAPÍTULO II</b> .....	17
<b>2.1 Metodologia</b> .....	18
<b>2.2 Objetivos</b> .....	18
<b>2.3 Tipo de estudo</b> .....	19
<b>2.4 Grupo participante</b> .....	20
<b>2.5 Procedimentos</b> .....	21
<b>2.6 Instrumentos</b> .....	22
<b>3. CAPÍTULO III</b> .....	24
<b>3.1 Tarefa 1</b> .....	25
<b>3.1.1 Descrição e objetivos da intervenção</b> .....	25
<b>3.1.2 Apresentação estatística do desempenho</b> .....	25
<b>3.1.3 Conclusão e apreciação dos resultados</b> .....	26
<b>3.2 Tarefa 2</b> .....	27
<b>3.2.1 Descrição e objetivos da intervenção</b> .....	27
<b>3.2.2 Apresentação estatística do desempenho</b> .....	28
<b>3.2.3. Discussão e Análise dos Resultados</b> .....	28
<b>3.3. Tarefa 3</b> .....	29
<b>3.3.1 Descrição e objetivos da intervenção</b> .....	29
<b>3.3.2 Apresentação estatística do desempenho</b> .....	29
<b>3.3.3 Discussão e análise dos resultados</b> .....	30
<b>3.4 Tarefa 4</b> .....	31

3.4.1	Descrição e objetivos da intervenção .....	31
3.4.2	Apresentação estatística do desempenho .....	31
3.4.3	Discussão e análise dos resultados .....	32
3.5	Tarefa 5 .....	33
3.5.1	Descrição e objetivos da intervenção .....	33
3.5.2	Apresentação estatística do desempenho .....	33
3.5.3	Discussão e análise dos resultados .....	33
3.6	Tarefa 6 .....	34
3.6.1	Descrição e objetivos da intervenção .....	34
3.6.2	Apresentação estatística do desempenho .....	34
3.6.3	Discussão e análise dos resultados .....	35
3.7	Tarefa 7 .....	35
3.7.1	Descrição e objetivos da intervenção .....	35
3.7.2	Apresentação estatística do desempenho .....	36
3.7.3	Discussão e análise dos resultados .....	36
3.8	Tarefa 8 .....	38
3.8.1	Descrição e objetivos da intervenção .....	38
3.8.2	Apresentação estatística do desempenho .....	38
3.8.3	Discussão e análise dos resultados .....	39
3.9	Tarefa 9 .....	41
3.9.1	Descrição e objetivos da intervenção .....	41
3.9.2	Apresentação estatística do desempenho .....	41
3.9.3	Discussão e análise dos resultados .....	42
3.10.	Análise dos resultados da TAF .....	43
3.11.	Discussão geral dos resultados.....	46
4.	CAPÍTULO IV .....	48
4.	Análise de Erros e Propostas de Intervenção Futura .....	49
4.1	Análise de erros .....	49
4.2	Propostas de intervenção futura.....	50
	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	54
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	57
	APÊNDICES .....	60
Apêndice 1-	Tarefa 1 .....	60

<b>Apêndice 2- Tarefa 2</b> .....	61
<b>Apêndice 3 -Tarefa 3</b> .....	62
<b>Apêndice 4- Tarefa 4</b> .....	64
<b>Apêndice 5- Tarefa 5</b> .....	69
<b>Apêndice 6- Tarefa 6</b> .....	70
<b>Apêndice 7- Tarefa 7</b> .....	71
<b>Apêndice 8 – Tarefa 8</b> .....	73
<b>Apêndice 9- Tarefa 9</b> .....	74
<b>Apêndice 10 – Tarefa 1.0</b> .....	75
<b>Apêndice 11- Tarefa 2.0</b> .....	76
<b>Apêndice 12 – Tarefa 3.0</b> .....	78
<b>Apêndice 13- TAF</b> .....	79
<b>Apêndice 14 – Declaração de consentimento informado</b> .....	79

## **Lista de abreviaturas**

AE – Aprendizagens essenciais

CEB - Ciclo de Ensino Básico

CF – Consciência fonológica

ESEC- Escola Superior de Educação de Coimbra

ME- Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Específicas

PE- Professora Estagiária

TAF – Técnicas de Avaliação Formativa

## Lista de figuras

FIGURA 1: MODELO HIERÁRQUICO DA SÍLABA COM EXEMPLO DA PALAVRA "MAR". ADAPTADO DE FREITAS, ALVES E COSTA (2007).....	9
---	---

## Lista de tabelas

TABELA 1: TIPOS DE ATAQUES (FREITAS ET AL., 2007) .....	9
TABELA 2: POSSÍVEIS COMBINAÇÕES DE ATAQUE RAMIFICADO (FREITAS ET AL., 2007) .....	10
TABELA 3: TIPOS DE NÚCLEOS (FREITAS ET AL., 2007) .....	10
TABELA 4: CODAS NÃO RAMIFICADAS (FREITAS ET AL., 2007) .....	11
TABELA 5: TIPOS DE RIMAS (FREITAS ET AL., 2007) .....	11
TABELA 6: VOGAIS ORAIS E NASAIS (FREITAS ET AL., 2007) .....	12
TABELA 7: CLASSIFICAÇÃO ARTICULATÓRIA DAS VOGAIS (FREITAS ET AL., 2007) .....	13
TABELA 8: CLASSIFICAÇÃO DAS CONSOANTES DE ACORDO COM O PONTO E MODO DE ARTICULAÇÃO (FREITAS, ET AL., 2007).....	14
TABELA 9: RESULTADOS DA TAREFA 1.....	26
TABELA 10: TAXA DE SUCESSO E ERROS POR PALAVRA NA TAREFA 2.....	28
TABELA 11: DISTRIBUIÇÃO DOS ERROS NA TAREFA 3 (N=21) .....	30
TABELA 12: RESULTADOS DA TAREFA 4.....	32
TABELA 13: ANÁLISE DOS ERROS NA IDENTIFICAÇÃO DO INTRUSO.....	33
TABELA 14: ANÁLISE DOS ERROS NA TAREFA 6.....	35
TABELA 15: RESULTADOS DA TAREFA 7.....	36
TABELA 16: RESULTADOS DA TAREFA 8.....	39
TABELA 17: ERROS NA TAREFA 9 .....	42
TABELA 18: SÍNTESE DOS RESULTADOS DAS TAF. ....	43

## **INTRODUÇÃO**

## **Introdução**

O presente relatório visa apresentar e refletir sobre as atividades desenvolvidas no âmbito da investigação realizada pela autora, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

Torna-se, assim, pertinente contextualizar o tema central do projeto de investigação, intitulado “Propostas de tarefas para o desenvolvimento da Consciência Fonológica no 1.º ano do 1.º CEB.”. Este tema assume atualmente um papel de destaque no ensino, uma vez que a consciência fonológica constitui uma competência essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita. Trabalhar esta dimensão da linguagem com os alunos desde os primeiros anos é fundamental para prevenir dificuldades futuras e promover o sucesso escolar.

Contudo, é necessário ir além das práticas convencionais, que muitas vezes se limitam a exercícios repetitivos, como “bater palmas” para fazerem a divisão silábica de uma palavra ou pintarem o número de círculos correspondentes ao número de sílabas de uma palavra. É imprescindível inovar nas estratégias e nos materiais de ensino, de modo a tornar as aprendizagens mais significativas, apelativas e eficazes.

Como refere Oliveira (2010), “O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita são objetivos prioritários dos professores do 1.º ciclo e, por tal motivo, têm sido criados diversos métodos, materiais e variadíssimas estratégias para motivarem os alunos e os estimularem para uma nova etapa.” (p.1).

Relativamente à unidade curricular de Prática Educativa I, o estágio foi realizado no ano letivo 2023/2024, numa escola de 1.º CEB, numa turma do 1.º ano de escolaridade e com 21 alunos. A turma apresentava níveis de aprendizagem heterogéneos, sendo possível observar alguns alunos com dificuldades de concentração que se reflete no seu desempenho escolar, bem como um pequeno grupo de alunos que revelava maiores facilidades de aprendizagem, evidenciando assim a discrepância de níveis dentro da sala de aula.

A realização deste estágio foi feita em colaboração com duas colegas estagiárias, com o acompanhamento da professora orientadora cooperante e do professor supervisor da unidade curricular referida anteriormente. Esta experiência permitiu à autora desenvolver competências de observação, planificação e reflexão, pilares fundamentais para uma prática docente consciente e informada.

Como refere De Ketele (1980), “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientada por um objetivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações”. Após o processo de observação, o professor deve ser capaz de planificar, isto é, “construir um projeto onde estejam incluídas as ideias, desejos, aspirações e metas definidas pelo docente, tornando-se num modo eficaz de gerir e organizar o tempo letivo” (Santos, 2018, p.4).

Por fim, é essencial o processo de reflexão sobre a prática, que permite ao futuro docente analisar criticamente as suas ações, identificando os aspetos positivos e as áreas a melhorar. Sendo esta reflexão o motor que impulsiona o crescimento profissional e o aperfeiçoamento contínuo das práticas educativas. É precisamente neste compromisso reflexivo que se enquadra o âmbito do presente relatório final. Este documento constitui o culminar do Mestrado, tendo como propósito documentar, analisar e avaliar criticamente a sequência didática implementada em torno da consciência fonológica, unindo a fundamentação teórica à prática pedagógica vivenciada em sala de aula.

No que respeita à estrutura deste relatório, inicia-se com esta introdução, onde se apresenta o enquadramento do tema, a contextualização do estágio e as intenções gerais do estudo. O Capítulo I aborda os principais conceitos teóricos relacionados com a consciência fonológica e das diferentes unidades que a constituem.

O Capítulo II apresenta a metodologia de investigação explicitando os objetivos, o tipo de estudo, os participantes, os procedimentos e os instrumentos utilizados.

No Capítulo III, procede-se à apresentação e análise dos resultados obtidos, seguidos de uma breve conclusão, onde se destacam as implicações pedagógicas do estudo e algumas linhas de investigação futura. Por fim, incluem-se as considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices que complementam o trabalho realizado.



## **1. CAPÍTULO I**

## **Revisão de literatura**

Neste capítulo será apresentado o enquadramento teórico que sustenta a intervenção pedagógica realizada. Abordam-se os aspetos fundamentais da aprendizagem da leitura e da escrita, com especial enfoque na consciência fonológica e nas suas diferentes unidades de análise, contextualizando a sua importância à luz dos documentos normativos em vigor.

### **1.1 A aprendizagem da Leitura e da Escrita no 1.º Ciclo**

A aquisição da leitura e da escrita representa um marco decisivo no percurso escolar da criança, constituindo a base para todas as aprendizagens futuras. Ao contrário da linguagem oral, que se desenvolve de forma natural e espontânea através da interação social, a linguagem escrita exige um ensino explícito, sistemático e continuado.

No sistema alfabético do Português Europeu, a escrita baseia-se na correspondência entre grafemas (letras) e fonemas (sons). Para dominar este código, a criança necessita de compreender que a fala não é um bloco contínuo, mas sim composta por unidades menores que podem ser segmentadas e manipuladas. É neste contexto que a emergência de competências metalinguísticas, especificamente a consciência fonológica, assume um papel preponderante.

### **1.2. Consciência fonológica: Definição e Importância**

Numa primeira instância, torna-se essencial clarificar alguns conceitos fundamentais e compreender a sua relevância no processo de aprendizagem de leitura e da escrita, bem como o impacto que exercem no percurso educativo de cada criança.

Neste contexto, destaca-se a consciência fonológica, uma competência basilar no desenvolvimento da literacia inicial, que permite à criança refletir sobre a estrutura sonora da linguagem oral e manipulá-la intencionalmente.

A este propósito, Alves, Costa e Freitas (2007) esclarecem que:

“(…) Referimo-nos à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Se pensarmos na unidade *palavra*, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades de fonológicas

no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica. Esta subdivide-se em três tipos: (i) ao isolar sílabas, a criança revela *consciência silábica* (pra.tos); (ii) ao isolar unidades dentro da sílaba, revela *consciência intrassilábica* (pr.a – t.os); (iii) ao isolar sons da fala, revela *consciência fonémica* ou *segmental* (p.r.a.t.o.s).” (p.9).

Depreende-se assim, que a consciência fonológica não é estática, desenvolvendo-se de forma gradual e hierarquizada. Este processo envolve diferentes níveis de complexidade, evoluindo de unidades sonoras maiores para unidades mais pequenas. Segundo Adams (1998) e Stanovich (1992), este desenvolvimento segue um *continuum* que se estende desde as formas mais simples de análise, como a capacidade de reconhecer rimas ou contar sílabas, até às formas mais sofisticadas, que implicam a manipulação de fonemas. Tal como refere Silva (2003), diferentes tarefas mobilizam distintas dimensões desta competência, motivo pelo qual o desempenho das crianças pode variar consoante o grau de exigência da tarefa proposta. Corroborando esta perspetiva, Sim-Sim (2006), defende que a promoção desta competência deve iniciar-se logo nos primeiros anos de escolaridade, uma vez que constitui o alicerce para a apropriação do sistema alfabético. Deste modo, o trabalho sistemático e explícito sobre os sons da língua, é essencial para que as crianças compreendam a natureza da correspondência entre fonemas e grafemas.

### **1.3. Níveis e Unidades da Consciência Fonológica**

Antes da abordagem a unidades mais estanques como a sílaba ou o fonema, é pertinente começar pela abordagem de unidades relacionadas com a consciência fonológica indispensáveis à sua compreensão eficiente, como a fronteira de palavra. A noção de que a fronteira de palavra é distinta na oralidade e na escrita revela-se de considerável importância, uma vez que o discente é conduzido a perceber que as pausas do discurso oral podem não corresponder àquelas que visualiza graficamente. Desta forma, o estudante compreende a fala como um *continuum* que obedece a regras e a estratégias diferentes daquelas que caracterizam a realidade gráfica. Esta tomada de consciência

assume-se, assim, como um pré-nível fundamental para que a criança consiga, posteriormente, isolar e manipular as unidades mais pequenas da língua (Correia, 2010).

### **Consciência silábica**

A consciência silábica é geralmente o primeiro nível da consciência fonológica a desenvolver-se, dado que a sílaba é a unidade sonora mais perceptível na fala (Alves et al., 2007). Esta competência manifesta-se na capacidade de segmentar palavras em sílabas, identificar sílabas iniciais e finais, ou manipular sílabas para formar novas palavras.

De acordo com diversos estudos (Alves et al., 2007), “(...) a criança consegue fazer a divisão silábica das palavras antes do seu ensino formal. Nos primeiros registos escritos de criança podemos observar a denominada “escrita silábica” a qual remete para “a natureza intuitiva da unidade sílaba”. Assim sendo, podemos constatar, segundo Correia (2010, p.212, citado por Oliveira, 2010, p.7) que:

“A consciência silábica é uma unidade muito precoce, pelo que, segundo os autores, deverá ser desenvolvida o mais cedo possível. A facilidade com que a criança acede à sílaba é verificada nas primeiras leituras que faz. Nesta fase é frequente observarmos leituras silabadas.

### **A Estrutura Interna da Sílaba (Ataque, Rima, Núcleo e Coda)**

A investigação linguística das últimas décadas demonstrou que é relevante descrever a sílaba não apenas como um bloco, mas em termos da sua estrutura interna. Atualmente, existe consenso sobre a organização hierárquica dos constituintes silábicos: Ataque, Rima, Núcleo e Coda.

### **A sílaba**

De acordo com Alves, Costa e Freitas (2007), compreender a estrutura da sílaba é essencial para o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que a sílaba é a unidade mais saliente da fala e a primeira a ser reconhecida pelas crianças. A investigação linguística das últimas décadas veio demonstrar que a sílaba possui uma estrutura interna, composta por diferentes constituintes: o ataque, o núcleo e a coda.

Nesta organização, a vogal assume um estatuto crucial. Assumindo que a presença de uma vogal indicia a existência de uma sílaba, ela torna-se o elemento central em torno do qual se organizam os restantes segmentos (consoantes e semivogais).

Conforme ilustrado na Figura 1, a sílaba divide-se primeiramente em dois grandes ramos:

21. Ataque: o constituinte à esquerda, formado pelas consoantes iniciais.
22. Rima: O constituinte à direita, que engloba a vogal e os sons finais.

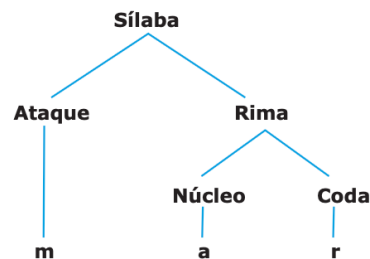


Figura 1: Modelo hierárquico da sílaba com exemplo da palavra "Mar". Adaptado de Freitas, Alves e Costa (2007).

### O ataque

O ataque é constituinte responsável por dominar uma ou duas consoantes à esquerda do núcleo. Existem três tipos de ataque: ataque vazio, ataque ramificado e ataque simples e assumem as seguintes designações:

<b>Tipos de Ataques</b>	<b>Exemplo</b>
Ataque simples	pé
Ataque vazio	_é
Ataque ramificado	pre.go

Tabela 1: Tipos de ataques (Freitas et al., 2007)

Na Língua Portuguesa, todas as consoantes podem ocorrer em ataque simples. O mesmo não acontece no ataque ramificado. Na tabela 2 podemos visualizar as combinações possíveis para o ataque ramificado.

<b>Ataque ramificado</b>		
oclusiva+vibrante <sup>7</sup>	<u>p</u> ro.va <u>t</u> ri.bo <u>c</u> ri.me	<u>b</u> ra.vo <u>d</u> ra.gão <u>a</u> .gra.do
oclusiva+lateral	<u>p</u> la.no <u>a</u> .t <u>l</u> e.ta <u>c</u> li.ma	<u>b</u> lu.sa <u>g</u> lo.bo
fricativa+vibrante	<u>f</u> ri.to	li. <u>v</u> ro
fricativa+lateral	con. <u>f</u> li.to	

Tabela 2: Possíveis combinações de ataque ramificado (Freitas et al., 2007)

### Núcleo

O Núcleo é o constituinte silábico responsável por dominar a vogal da sílaba e é o único constituinte em português que é forçosamente preenchido.

Este pode apresentar um formato não ramificado, quando se encontra associado apenas a uma vogal, ou ramificado, quando assume o formato de um ditongo (presença de uma vogal ou semivogal) (Freitas et al., 2007).

<b>Tipos de Núcleos</b>	<b>Exemplo</b>
Núcleo não ramificado	<u>pá</u>
Núcleo ramificado	<u>pa</u> i (ditongo decrescente [aj]) <u>cau</u> .da (ditongo decrescente [aw]) <u>pi</u> a.da <sup>8</sup> (ditongo crescente [ja]) <u>toa</u> .lha (ditongo crescente [wa])

Tabela 3: Tipos de núcleos (Freitas et al., 2007)

### Coda

A coda é preenchida por uma consoante e ocupa a posição à direita da vogal. Esta pode ser ramificada ou não ramificada em várias línguas do mundo, embora na Língua Portuguesa só se apresente Coda não ramificada (Freitas et al., 2007).

#### Codas não ramificadas

pa <u>s</u> .ta	som [ʃ]
ru <u>s</u> .ga	som [ʒ]
ma <u>l</u> .ga	som [ɫ]
mar <u>r</u> .co	som [r]

Tabela 4: Codas não ramificadas (Freitas et al., 2007)

### Rima

Freitas et al. (2007) que define a Rima como um constituinte silábico que engloba o núcleo e a coda. É formado por vogais e ditongos.

<b>Tipos de Rimas</b>	<b>Exemplo</b>
Rima não ramificada	má
Rima ramificada	ma <u>l</u> má <u>s</u> mar <u>r</u>

Tabela 5: Tipos de rimas (Freitas et al., 2007)

### Consciência Fonémica

Situando-se no nível mais complexo e abstrato, a consciência fonémica refere-se à capacidade de isolar e manipular as unidades mais pequenas da fala: os fonemas. Autores como Adams (1998) e Stanovich (1992) salientam que, ao contrário da consciência silábica, a consciência fonémica requer habitualmente um ensino explícito. Sendo o fonema uma unidade abstrata (não se "ouve" isoladamente na fala natural), o seu domínio é o indicador mais robusto do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Estes são representados no Sistema Alfabético Português, por letras ou grafemas.

### Semivogais e vogais

No Português Europeu existem cerca de catorze vogais, nomeadamente cinco vogais nasais e nove vogais orais, designadas na tabela seguinte.

<b>9 Vogais orais</b>		
Vogal em <i>pá</i> [pá]	Vogal em <i>pé</i> [pé]	Vogal em <i>pó</i> [pó]
Vogal em <i>da</i> [de]	Vogal em <i>dê</i> [dé]	Vogal em <i>dor</i> [dór]
Vogal em <i>de</i> [dɛ]	Vogal em <i>ti</i> [ti]	Vogal em <i>du</i> [du]
<b>5 Vogais nasais</b>		
Vogal em <i>sã</i> [sé]	Vogal em <i>lente</i> [létɛ]	Vogal em <i>som</i> [só]
	Vogal em <i>pintou</i> [pító]	Vogal em <i>um</i> [ũ]
<b>2 Semivogais orais</b>		
semivogal em <i>sai</i> [sáj]	semivogal em <i>pau</i> [páw]	
<b>2 Semivogais nasais</b>		
semivogal em <i>põe</i> [pó̃]	semivogal em <i>pão</i> [pé̃w]	

Tabela 6: Vogais orais e nasais (Freitas et al., 2007)

Importa salientar que a distinção entre uma vogal e a sua contrapartida semivocálica (como nos pares [i, j] ou [u, w]) não é de natureza articulatória, mas sim temporal. A diferença reside exclusivamente na duração, sendo a semivogal mais breve do que a

vogal. Ambas as categorias podem ser caracterizadas com base nas propriedades especificadas em (Freitas et al., 2007):

	<b>adiantado</b>	<b>recuado</b>	
<b>alto</b>	[i], [j], [i̯],	[ɨ]	[u], [w], [ũ],
<b>médio</b>	[j]	[e], [ẽ]	[w̃]
<b>baixo</b>	[e], [ẽ]	[a]	[o], [õ]
	[ɛ]		[ɔ]
	<b>não arredondado</b>		<b>arredondado</b>

Tabela 7: Classificação articulatória das vogais (Freitas et al., 2007)

A classificação articulatória das vogais e semivogais baseia-se em quatro parâmetros fundamentais. A altura do dorso da língua determina o grau de abertura (ex.: alta, média, baixa), enquanto os termos *adiantado* e *recuado* se referem à localização horizontal do ponto de articulação na cavidade oral. A posição dos lábios define o arredondamento (lábios projetados ou não projetados). Por fim, a passagem do fluxo de ar permite distinguir entre sons orais (o ar sai apenas pela boca) e nasais (o ar percorre as cavidades oral e nasal) (Freitas et al., 2007).

### Consoantes

As consoantes correspondem a uma saída do ar total ou parcialmente obstruída na cavidade oral. Estas são caracterizadas pelo ponto de articulação, pelo modo de articulação e pelo vozeamento (Freitas et al., 2007).

A nível da caracterização, quanto ao seu ponto de articulação são consideradas: bilabial, labiodental, dental, alveolar, palatal, velar e uvular quanto ao seu ponto de articulação. E oclusiva, fricativa, nasal, lateral e vibrante no seu modo de articulação. Na Tabela 8 podemos observar esta classificação.

	<b>bilabial</b>	<b>labiodental</b>	<b>dental</b>	<b>alveolar</b>	<b>palatal</b>	<b>velar</b>	<b>uvular</b>
<b>oclusiva</b>	[p], [b]		[t], [d]			[k, g]	
<b>fricativa</b>		[f], [v]	[s], [z]		[ʃ], [ʒ]		
<b>nasal</b>	[m]			[n]	[ɲ]		
<b>lateral</b>				[l]	[ʎ]		
<b>vibrante</b>				[r]			[ʀ]

Tabela 8: Classificação das consoantes de acordo com o ponto e modo de articulação (Freitas, et al., 2007)

#### 1.4.A Consciência Fonológica nas Aprendizagens Essenciais e no PASEO

No quadro normativo atual, a relevância da consciência fonológica encontra-se claramente espelhada no documento das Aprendizagens Essenciais (AE) de português. Ainda que esta competência incida na manipulação dos sons da fala, a sua operacionalização projeta-se decisivamente sobre o domínio da leitura e da escrita, constituindo um alicerce para a aprendizagem do código escrito.

Analisando a distribuição vertical desta competência ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, verifica-se que a sua presença não é estanque, mas sim progressiva. No 1.º ano, a consciência fonológica assume um carácter explícito e preponderante nos descritores operacionais. As AE definem claramente que o aluno deve identificar e manipular unidades sonoras da língua (rimas, sílabas e fonemas). É neste ano que o trabalho deve ser intensivo, dado que é o momento decisivo para a aquisição do princípio alfabético. À medida que se avança para o 2.º ano, embora a designação "consciência fonológica" se torne menos frequente, a competência mantém-se presente na consolidação da descodificação e na ortografia, exigindo-se ao aluno a manipulação de estruturas silábicas mais complexas e a distinção de sons com grafias irregulares. Já no 3.º e 4.º anos, a competência dilui-se nos domínios da fluência de leitura e da compreensão, pressupondo-

se que as bases fonológicas foram adquiridas, conduzindo a atenção cognitiva do aluno para processos, como a interpretação textual e outros domínios da gramática.

Relativamente à opção curricular de inserir a consciência fonológica no domínio da Oralidade (e não exclusivamente na leitura), considera-se que esta é uma posição coerente e pedagogicamente válida. Concorda-se com esta estruturação na medida em que a natureza da competência é, de facto, oral: trabalha-se com o que se ouve e fala, sem a obrigatoriedade da presença do suporte escrito. No entanto, é crucial que o professor compreenda que, embora situada na Oralidade, a sua finalidade é instrumentalizar a leitura e a escrita. Ou seja, as AE colocam-na na Oralidade para sublinhar que se deve "brincar com os sons" antes (e durante) o contacto com as letras, mas o objetivo último é equipar o aluno com a capacidade de segmentação necessária para a escrita. Esta localização no currículo reforça a ideia de que a oralidade não é apenas comunicação, mas também reflexão metalinguística sobre a estrutura da língua.

Em estreita articulação, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) reforça esta abordagem na área de competência "Linguagens e Textos". Ao promovermos a consciência fonológica, estamos a contribuir para o "Pensamento Crítico e Criativo", desafiando a criança a não apenas usar a língua de forma automática, mas a refletir intencionalmente sobre os seus constituintes sonoros.

### **1.5. Autoavaliação e avaliação Formativa**

A avaliação assume-se como um processo regulador no ensino, devendo, por imposição legal e pedagógica, estar plenamente integrada na planificação da aula (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Esta pode materializar-se sob diversas formas, desde registos escritos a trabalhos produzidos pelos alunos, constituindo evidências do processo de aprendizagem (Rodrigues et al., 2025).

Neste quadro concetual, sobressai a avaliação formativa, frequentemente designada como avaliação para as aprendizagens, modalidade que, segundo Lopes e Silva (2020), tem como propósito primordial "melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem" (p. 13). Trata-se de um processo contínuo que assegura feedback regular, permitindo ao docente a regulação do ensino e o ajuste "aos progressos e às dificuldades dos alunos" (Lopes & Silva, 2020, p. 15).

Para operacionalizar este processo, Lopes e Silva (2020) destacam os "Bilhetes de Saída" como uma estratégia simples, mas pedagogicamente robusta, para aferir a compreensão da turma. Foi precisamente esta a lógica que norteou a monitorização das nove tarefas de consciência fonológica implementadas.

Dada a natureza oral e, por vezes, abstrata das competências fonológicas (como a identificação de rimas ou a segmentação silábica), torna-se difícil para o professor captar, no momento, se todos os alunos compreenderam o objetivo da atividade. Assim, adaptou-se à técnica dos "Bilhetes de Saída" sob a forma de inquéritos de preenchimento rápido com escalas iconográficas ("carinhas").

Esta estratégia de autoavaliação permitiu concretizar os princípios defendidos por Fernandes (2022) e Vieira (2013), ao transferir para os alunos a responsabilidade de refletirem sobre o seu próprio desempenho logo após a realização de cada tarefa. Ao serem questionados sobre a sua "Compreensão", "Interesse" e "Satisfação", os alunos não só desenvolveram competências de autorregulação, como forneceram ao professor dados imediatos para ajustar as tarefas seguintes.

## **2. CAPÍTULO II**

## 2.1 Metodologia

No presente capítulo serão apresentados os objetivos deste estudo, a questão de investigação, será feita uma breve caracterização da turma, os procedimentos adotados e os respetivos instrumentos de recolha de dados.

## 2.2 Objetivos

O presente estudo tem como finalidade central compreender o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, focando-se no impacto de uma intervenção pedagógica estruturada na transição da oralidade para a escrita. Neste sentido, a investigação norteia-se pela seguinte questão de partida: "De que modo uma sequência didática de promoção da consciência fonológica contribui para o desenvolvimento de competências fonológicas relevantes para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita no 1.º ano?"

Para dar resposta a esta problemática e concretizar o objetivo geral de analisar a evolução da turma, procedeu-se diretamente à conceção e implementação de uma sequência didática composta por nove tarefas. Estas atividades foram desenhadas para respeitar o *continuum* de complexidade fonológica — da sílaba para o fonema — recorrendo a materiais visuais e manipuláveis que estimulassem o envolvimento dos alunos.

Ao longo da aplicação destas tarefas, procurou-se analisar o desempenho da turma em contexto prático, permitindo identificar e tipificar, em tempo real, as principais dificuldades fonológicas evidenciadas. Por fim, e decorrente da análise destes resultados obtidos durante a intervenção, o estudo culmina na proposta de estratégias de remediação pedagógica específicas, visando colmatar os erros mais frequentes detetados.

O presente trabalho procurou, por isso, ir além dessas práticas tradicionais, propondo materiais inovadores e visualmente apelativos que envolvessem os alunos em experiências fonológicas significativas e motivadoras.

Pretendeu-se, assim, promover uma aprendizagem ativa e consciente sobre a estrutura sonora da língua, favorecendo o desenvolvimento linguístico e metalinguístico das crianças.

### **2.3 Tipo de estudo**

O presente trabalho enquadra-se numa metodologia sustentada num design de investigação-ação (Bogdan & Biklen, 2013) com predominância qualitativa e recurso a indicadores quantitativos descritivos. Esta abordagem revelou-se particularmente adequada, uma vez que permitiu compreender em profundidade o contexto educativo, interpretando os significados que emergem das suas ações, interações e progressos dos alunos durante o processo de aprendizagem. Deste modo, o estudo teve como principal propósito analisar o nível de desenvolvimento da consciência fonológica da turma, através da observação sistemática, da implementação de tarefas fonológicas e da reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Segundo Bogdan e Biklen (2013), a investigação qualitativa caracteriza-se por ser descritiva, interessar-se mais pelos processos do que pelos produtos, analisar os dados de forma indutiva e recolher a informação no ambiente natural, atribuindo grande importância ao significado.

No contexto educativo, a investigação-ação assume uma relevância particular por promover a articulação entre reflexão e intervenção pedagógica. Tal como referem Coutinho (2013) e Sousa e Alves (2018), esta metodologia visa compreender e transformar simultaneamente a prática, permitindo ao professor-investigador adotar uma postura crítica, reflexiva e inovadora sobre a ação.

Assim, o processo de investigação-ação integra quatro etapas fundamentais, a observação, a planificação, a reflexão e a ação. A investigação, portanto, permite compreender a realidade educativa e os fenómenos em estudo, enquanto a ação se orienta para a mudança e inovação pedagógica.

A adoção deste *design* metodológico exigiu uma postura flexível e atenta. Portanto, a avaliação formativa nesta intervenção não foi um ato isolado, mas sim o motor da própria sequência didática: se a monitorização indicava que uma tarefa de manipulação silábica não tinha sido compreendida ou motivadora (como verificado pontualmente em alguns alunos), a estratégia era reajustada na sessão seguinte, garantindo que o ensino da consciência fonológica fosse, de facto, significativo para todos.

#### **2.4 Grupo participante**

Este estudo decorreu numa turma de 1.º ano do 1.º CEB, numa escola pública, na região centro. O grupo estudado era composto por 21 alunos, com idades entre os 6 e os 8 anos, sendo 14 do sexo feminino e 7 do masculino. Entre os alunos, três estavam ao abrigo do estatuto – analisados para Necessidades Educativas Específicas e constatámos que havia comprometimentos a nível cognitivo/falta de atenção/comportamento- colaboração diferenciada para ajudar nas suas tarefas de aprendizagem de Necessidades Educativas Específicas (NEE) e um desses era acompanhado pela psicóloga da escola devido a alguma instabilidade emocional demonstrada em sala de aula, o que influenciava a sua disponibilidade para a aprendizagem.

De um modo geral, a turma apresentava um baixo grau de autonomia no que respeita à organização das tarefas e ao trabalho individual. A maioria dos alunos demonstrava dificuldades de concentração, fatores que impactavam o empenho e se refletiam nos resultados escolares. Contudo, existia um pequeno grupo de alunos que evidenciava maior facilidade na aprendizagem, destacando-se a discrepância de níveis dentro da sala de aula. Esta diferença exigiu um acompanhamento mais individualizado para alguns alunos em momentos de registo de respostas e uma atenção especial na gestão das atividades em grande grupo.

Importa referir que estas dificuldades estavam associadas ao processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ano do 1.º CEB, o que é comum nesta faixa etária. Tal

como salientado pela Professora cooperante, os alunos encontravam-se ainda em fase de adaptação às novas exigências escolares.

A sala de aula estava equipada com um computador, um projetor e um quadro branco, facilitando a integração de recursos tecnológicos nas aulas.

No que respeita a questões éticas, todos os encarregados de educação foram devidamente informados sobre os objetivos e procedimentos do estudo. Foi solicitado e recolhido o consentimento livre e esclarecido (apêndice 14), assinado pelos encarregados de educação, permitindo não apenas a participação dos alunos nas atividades, mas também a recolha de imagens durante o processo, para uso exclusivo em trabalhos académicos e investigações.

## **2.5 Procedimentos**

As atividades foram aplicadas entre os meses de março e maio, sendo distribuída uma tarefa por sessão e realizada individualmente. Antes do início de cada tarefa, a professora estagiária apresentava e explicava cuidadosamente a atividade, assegurando que todos os alunos compreendiam o que lhes era solicitado.

Sempre que surgiam dúvidas individuais, a professora estagiária deslocava-se até ao lugar do aluno para esclarecer as questões ou propor exercícios orais semelhantes aos da folha, de forma a reforçar a compreensão da instrução. Quando as tarefas incluíam imagens, estas eram na maioria das vezes facilmente reconhecidas pelos alunos. No entanto, sempre que existiam incertezas quanto à identificação de alguma figura, a professora estagiária questionava o grupo sobre o significado das imagens, incentivando a descoberta guiada através de pistas e inferências, evitando fornecer diretamente a resposta. Esta estratégia revelou-se eficaz na promoção da autonomia e do envolvimento ativo dos alunos. As atividades foram realizadas individualmente, permitindo que cada criança executasse o seu trabalho de forma autónoma, sem interferência de colegas ou adultos.

Após cada tarefa, os alunos preencheram ainda a Técnica de Avaliação Formativa (TAF), um instrumento simples e visual, no qual expressavam a sua perceção sobre o trabalho realizado. Nesta ficha, cada aluno indicava, através de opções ilustradas, se compreendeu a tarefa, como avaliava o seu desempenho e se gostou ou não da atividade. Este momento pós-tarefa teve como objetivo promover a autorreflexão e a autoavaliação, incentivando as crianças a tomar consciência do seu próprio processo de aprendizagem e a desenvolver um sentido de responsabilidade e autonomia.

Importa referir que todas as sessões ocorreram em contexto sala de aula, sob a supervisão da professora titular e das colegas estagiárias, que acompanharam o processo sem intervir na execução das atividades. Esta consistência metodológica garantiu a fiabilidade da observação e a validade das interpretações obtidas ao longo da implementação.

## **2.6 Instrumentos**

Tendo em conta a natureza qualitativa e interpretativa deste estudo, bem como o design de investigação-ação adotado, privilegiou-se a utilização de uma diversidade de instrumentos que permitisse a triangulação da informação recolhida. Neste sentido, a recolha de dados assentou fundamentalmente na implementação de uma sequência didática estruturada, na observação participante e na análise documental das produções dos alunos.

O principal instrumento de intervenção e recolha de dados consistiu numa sequência didática composta por nove tarefas progressivas de consciência fonológica, aplicadas durante as sessões de intervenção. Estas atividades foram concebidas para abranger diferentes níveis de complexidade, iniciando-se na identificação e contagem de sílabas, evoluindo para o reconhecimento de rimas e culminando na discriminação de sons iniciais. Importa referir que, após a conclusão da intervenção e a consequente análise dos dados, foram ainda concebidos novos instrumentos de remediação pedagógica. Estas tarefas específicas não foram aplicadas durante o estágio devido à limitação temporal inerente ao período da Prática Educativa. Uma vez que a identificação rigorosa dos padrões de erro resultou da análise final dos dados recolhidos, não houve tempo útil letivo para implementar um novo ciclo de ação na sala de aula. Constituindo-se, por conseguinte, antes como uma proposta de trabalho futuro, desenhada para dar resposta

às dificuldades fonológicas (como a segmentação de monossílabos e ditongos) diagnosticadas através dos instrumentos anteriores.

Para sistematizar a informação recolhida através das tarefas escritas, recorreram-se ainda a grelhas e tabelas de análise de conteúdo, que permitiram não apenas quantificar o sucesso das respostas, mas, essencialmente, tipificar os erros fonológicos cometidos, possibilitando a identificação de padrões de dificuldade na turma.

Por fim, como instrumento de regulação das aprendizagens e de recolha da perspetiva da criança, utilizou-se a Técnica de Avaliação Formativa (TAF) (Apêndice 13). Aplicada no final de cada sessão, esta ficha de registo visual (baseada numa escala icónica de expressões faciais) permitiu recolher dados sobre a auto perceção dos alunos relativamente ao grau de dificuldade da atividade e ao seu nível de satisfação. Este instrumento visou promover a dimensão metacognitiva do estudo, incentivando as crianças a refletirem sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

### **3. CAPÍTULO III**

### **3.1 Tarefa 1**

#### **3.1.1 Descrição e objetivos da intervenção**

A primeira atividade de intervenção, realizada a 9 de abril, teve como indutor a exploração do livro infantil *“A que sabe a lua?”*. Após a leitura e análise da narrativa, procedeu-se à extração de palavras-chave do texto para o exercício da divisão silábica. Subsequentemente, foi aplicada a tarefa 1 (apêndice 1), que integrou os elementos da história trabalhada.

Esta atividade foi concebida com dois objetivos fundamentais: por um lado, desenvolver a consciência silábica, promovendo a compreensão da relação entre a palavra oral e as suas unidades constituintes (as sílabas); por outro, aferir a capacidade dos alunos em estabelecer a correspondência termo-a-termo entre a quantidade de sílabas identificadas e a sua representação gráfica, operacionalizada através da pintura de círculos.

#### **3.1.2 Apresentação estatística do desempenho**

A turma, composta por 21 alunos, demonstrou uma compreensão geral da tarefa, com 7 alunos (cerca de 33.3% da turma) a responderem corretamente a todas as palavras. No total, foram registados 27 erros.

Para uma visualização clara das dificuldades, os resultados da tarefa são apresentados na tabela 9, que detalham os erros por palavra:

Palavra	Sílabas corretas	Erros registados	% de erro	Natureza do erro (principal)
Cão	1	9	42,8%	Dividida em 2 sílabas
Zebra	2	6	28,6%	Dividida em 3 sílabas
Lua	2	3	14,3%	Dividida em 1 sílaba
Elefante	4	3	14,3%	Dividida em 1 sílaba
Raposa	3	2	9,5%	Dividida em 1 sílaba
Leão	2	2	9,5%	Dividida em 1 sílaba
Tartaruga	4	1	4,8%	Dividida em 3 sílabas
Gato	2	1	4,8%	Dividida em 3 sílabas
Girafa, Macaco, Rato, Camelo	3, 3, 2, 3	0	0%	-----

Tabela 9: Resultados da tarefa 1

### 3.1.3 Conclusão e apreciação dos resultados

A análise dos dados recolhidos permite concluir que, dos 21 alunos da turma, cerca de um terço (7 alunos) demonstrou já possuir uma capacidade de segmentação silábica bem consolidada. Contudo, a observação detalhada dos 27 erros registados revela tendências importantes sobre as dificuldades fonológicas emergentes no grupo.

Vocábulos como "girafa", "macaco", "rato" e "camelo" foram segmentados corretamente pela totalidade da turma, a incidência de erro concentrou-se maioritariamente em duas tipologias específicas. Por um lado, destacaram-se as dificuldades em palavras monossilábicas ou contendo semivogais, sendo os casos mais expressivos a palavra "cão" (com 9 erros), frequentemente segmentada como dissílaba, e a palavra "lua" (com 3 erros), percecionada como monossilábica. Estas falhas indicam que a turma enfrenta desafios na discriminação de monossílabos e na perceção de encontros vocálicos, onde a fronteira silábica é foneticamente menos clara — os alunos tendem a ouvir [kěw] como [kě] [u] ou a aglutinar o hiato em [lwa].

Por outro lado, verificaram-se dificuldades em palavras com maior complexidade fonológica. A palavra "zebra" registou 6 erros, sendo erradamente dividida em três sílabas, o que demonstra alguma confusão na segmentação dos constituintes silábicos, nomeadamente o ataque ramificado. De igual modo, a palavra "elefante" contabilizou 3 erros de segmentação (dividida apenas em três partes), sugerindo a omissão ou aglutinação de uma sílaba intermédia ou inicial.

De um modo geral, os resultados podem ser considerados satisfatórios, na medida em que a maioria dos alunos evidenciou compreender o conceito base de sílaba. Não obstante, os dados confirmam a necessidade perentória de um treino de discriminação auditiva e de exercícios específicos focados na segmentação de monossílabos (como "cão") e na distinção de ditongos e hiatos (como em "lua" ou "leão"), aspetos estes que nortearão o planeamento das tarefas subsequentes.

## **3.2 Tarefa 2**

### **3.2.1 Descrição e objetivos da intervenção**

No dia 23 de abril, na sequência do trabalho de segmentação iniciado anteriormente, foi aplicada a tarefa 2 (Apêndice 2), que desafiou os alunos a estabelecerem uma associação direta entre imagens e a sua respetiva representação quantitativa silábica. Diferenciando-se da primeira atividade, que recorria à pintura de espaços como método de registo, esta tarefa exigiu uma correspondência visual mais imediata e um maior grau de abstração por parte das crianças.

Os objetivos centrais desta intervenção consistiram em avaliar a capacidade dos alunos para identificar e quantificar o número exato de sílabas em palavras de diferentes extensões, procurando-se simultaneamente verificar a consistência da análise silábica perante vocábulos de estrutura variável, abrangendo tanto padrões simples como complexos.

### 3.2.2 Apresentação estatística do desempenho

A análise dos registos de avaliação da turma (N=21) revela uma taxa global de sucesso elevada. Do total de alunos, 10 realizaram, a tarefa sem qualquer erro. No cômputo geral, foram registados apenas 12 erros, significativamente menos do que na tarefa anterior.

Os dados detalhados por palavra encontram-se sistematizados na tabela 10.

Palavra	Nº de sílabas	Respostas corretas	Taxa de sucesso	Nº de erros
Maça	2	21	100%	0
Andorinha	4	12	100%	0
Bola	2	20	95,2%	1
Árvore	3	20	95,2%	1
Garrafa	3	19	90,5%	2
Flor	1	13	61,9%	8
Total	-	-	-	12

Tabela 10: Taxa de sucesso e erros por palavra na tarefa 2

### 3.2.3. Discussão e Análise dos Resultados

A leitura dos resultados permite identificar uma clara dicotomia entre palavras polissilábicas e monossilábicas.

As palavras dissilábicas e polissilábicas obtiveram taxas de sucesso quase totais. Destaca-se o facto de todos os alunos terem segmentado corretamente a palavra "Maça" e, surpreendentemente, a palavra "Andorinha". Embora "Andorinha" seja uma palavra longa (4 sílabas), a sua estrutura canónica (consoante-vogal) e a sua sonoridade rítmica facilitaram a segmentação. Relativamente às palavras 'Árvore', 'Bola' e 'Garrafa', os erros foram residuais, ocorrendo apenas em 1 ou 2 alunos. Contudo, importa analisar a natureza destas falhas: no caso específico de "Árvore", a dificuldade localizou-se, de facto, na sílaba inicial "Ár". Tratando-se de uma estrutura silábica complexa do tipo VC (Vogal-Consoante), os alunos revelaram dificuldade em integrar a consoante em coda /r/ na mesma sílaba da vogal, comprometendo a contagem correta. Já em 'Bola' e 'Garrafa', os erros deveram-se essencialmente a falhas de atenção momentânea, dada a simplicidade das estruturas silábicas envolvidas.

Por outro lado, a palavra "Flor" constituiu o principal obstáculo da tarefa, concentrando 66% do total de erros (8 em 12 erros). Apesar de ser um monossílabo, a

palavra "Flor" apresenta uma estrutura fonológica complexa (ataque complexo /fl/ e coda /r/). Esta densidade fonética levou muitos alunos a realizarem uma sobresegmentação, dividindo a palavra em duas partes (como se fosse "Fu-lor"), ou a confundirem a extensão do som com a quantidade de sílabas.

Este resultado corrobora os dados da primeira tarefa (onde "Lua" e "Cão" também suscitaram erros), reforçando a conclusão de que os monossílabos e as sílabas com grupos consonânticos representam o maior desafio para os alunos nesta fase de desenvolvimento da consciência fonológica.

### **3.3. Tarefa 3**

#### **3.3.1 Descrição e objetivos da intervenção**

A tarefa 3 (Apêndice 3), realizada no dia 29 de abril, desafiou os alunos a recortar imagens figurativas de peixes e a colá-los no aquário correspondente ao seu número de sílabas. Esta tarefa diferenciou-se das antecedentes por requerer um nível de organização mental mais complexo, evoluindo da simples contagem para a classificação. O seu objetivo primordial centrou-se na consolidação da competência de segmentação silábica, operacionalizada através de uma dinâmica de manipulação física que envolveu o recorte e a colagem dos elementos, reforçando a aprendizagem através da motricidade fina.

#### **3.3.2 Apresentação estatística do desempenho**

Dos 21 alunos, 13 realizaram a tarefa sem qualquer falha. No total, registaram-se 12 erros, o mesmo número absoluto verificado na tarefa 2, indicando uma estabilização da competência na maioria da turma.

A distribuição dos erros por palavra encontra-se detalhada na tabela 11.

Palavra	Nº de Sílabas	Respostas corretas	Erros registados	% de Erro
Pera	2	20	1	4,8%
Maçã	2	21	0	0%
Tartaruga	4	21	0	0%
Cadeira	3	17	4	19,0%
Lápis	2	20	1	4,8%
Limão	2	20	1	4,8%
Flor	1	18	3	14,3%
Borracha	3	19	2	9,5%
Nota	2	21	0	0%
Total	-	-	12	-

Tabela 11: Distribuição dos erros na tarefa 3 (N=21)

### 3.3.3 Discussão e análise dos resultados

A análise detalhada dos dados recolhidos permite identificar tendências claras no desenvolvimento fonológico da turma, distinguindo áreas de dificuldade e de consolidação.

No que concerne às dificuldades, a palavra que suscitou maior número de falhas foi "Cadeira", contabilizando quatro erros. A presença do ditongo "ei" na sílaba tónica (*ca-dei-ra*) constitui um desafio típico nesta fase de desenvolvimento, levando alguns alunos a separar indevidamente as vogais ou a aglutinar sons. De igual modo, a palavra "Flor", com três erros registados, confirmou a tendência já observada em tarefas anteriores: os monossílabos com grupos consonânticos complexos (estrutura CCVC) continuam a ser percecionados por alguns discentes como possuindo múltiplas partes.

Em contrapartida, é notável o sucesso pleno verificado nas palavras "Tartaruga", "Maçã" e "Nota", onde não se registou qualquer erro. O desempenho nos vocábulos "Nota" e "Maçã" reforça a premissa de que as sílabas de estrutura simples (consoante-vogal) são facilmente segmentáveis pela totalidade da turma. Particularmente relevante é o sucesso na palavra "Tartaruga": apesar da sua extensão (quatro sílabas), a sua estrutura canónica simples facilitou a batida rítmica, comprovando que o comprimento da palavra não constitui, *per se*, um fator de erro determinante, e indicia que palavras de léxico comum e com coda (como se verifica na sílaba "Tar") não constituem óbice à correta divisão silábica por parte dos alunos.

Por fim, a observação da grelha de registo evidencia uma discrepância individual significativa. Verifica-se que a maioria dos erros, sobretudo em palavras como "Cadeira" e "Borracha", se concentra num grupo restrito de alunos. Este dado sugere que, enquanto a grande maioria da turma já automatizou o processo de categorização silábica, subsiste um pequeno número de crianças que revela ainda instabilidade na perceção de estruturas silábicas não-canónicas.

### **3.4 Tarefa 4**

#### **3.4.1 Descrição e objetivos da intervenção**

No dia 30 de abril, com o intuito de promover uma consolidação intermédia e formativa das aprendizagens adquiridas nas sessões anteriores relativas à consciência silábica, foi aplicada a tarefa 4 (apêndice 4). Importa clarificar que esta atividade já se encontrava prevista na sequência didática inicial, funcionando como um momento de transição, não se confundindo com as propostas de remediação desenhadas *a posteriori* (que não chegaram a ser aplicadas por limite temporal). Nesta atividade, os alunos tinham à sua disposição quatro recipientes lustrados como “potes de mel”, identificados com a “1 sílaba”, “2 sílabas”, “3 sílabas” e “4 sílabas”.

A tarefa consistiu em distribuir um conjunto alargado de imagens (16 vocábulos com estruturas fonológicas variadas) pelo “pote” correspondente ao seu número de sílabas.

#### **3.4.2 Apresentação estatística do desempenho**

A análise desta tarefa revela um resultado inédito no percurso da intervenção: uma taxa de sucesso de 100%.

Todos os 21 alunos da turma classificaram corretamente as 16 palavras propostas nos respetivos potes, não se registando nenhum erro.

<b>Categoria (Potes)</b>	<b>Palavras testadas</b>	<b>N.º de erros</b>	<b>Taxa de sucesso</b>
1 Sílabas	Pé, Mão, Flor Pá	0	100%
2 Sílabas	Gato, Mosca, Sapo, Sopa	0	100%
3 Sílabas	Banana, Cavalo, Tapete, Sapato	0	100%
4 Sílabas	Borboleta, Tartaruga, Televisão, Amendoim	0	100%

Tabela 12: Resultados da tarefa 4

### 3.4.3 Discussão e análise dos resultados

Os resultados obtidos na tarefa 4 permitem afirmar que a turma atingiu um patamar de consolidação da consciência silábica. A ausência total de erros, mesmo perante uns vocábulos extensos, sugere a interiorização das estratégias de segmentação.

Destacam-se dois pontos fundamentais nesta análise:

A superação da “barreira” dos monossílabos: nas tarefas anteriores (2 e 3), a palavra “Flor” tinha sido a maior fonte de erro. Nesta tarefa de consolidação, todos os alunos (21/21) colocaram a imagem “Flor” corretamente no pote de 1 sílaba. Isto indica uma evolução qualitativa na perceção auditiva: os alunos deixaram de se confundir com a complexidade dos sons e focaram-se no “impulso de voz” único. O mesmo sucesso verificou-se em “Pé”, “Mão” e “Pá”.

Domínio de estruturas complexas: A tarefa incluiu palavras fonologicamente exigentes, como “Amendoim” e “Televisão”. O facto de nenhum aluno ter falhado a colocação destas palavras no pote das 4 sílabas comprova que a capacidade de manter a atenção auditiva durante a segmentação de palavras longas está adquirida.

Em suma, esta tarefa encerra o ciclo de intervenção focada na sílaba, legitimando o avanço para o nível seguinte da hierarquia fonológica: a manipulação intrassilábica e fonémica.

### 3.5 Tarefa 5

#### 3.5.1 Descrição e objetivos da intervenção

Após a consolidação da segmentação silábica, a intervenção avançou para o domínio da consciência intrassilábica. A tarefa 5 (Apêndice 5), intitulada “Qual é o intruso?”, desafiou os alunos a analisarem conjuntos de quatro imagens e a identificarem aquela que não partilhava a mesma sonoridade (rima) das restantes.

Ao contrário das tarefas anteriores de contagem, esta atividade exigiu uma mudança na estratégia cognitiva: os alunos tiveram de comparar sons finais para detetar a incongruência fonética.

#### 3.5.2 Apresentação estatística do desempenho

A análise dos resultados revela que a grande maioria da turma compreendeu e executou a tarefa com sucesso. Dos 21 alunos, 17 responderam corretamente a todos os itens, identificando os cinco intrusos sem hesitação.

No total registaram-se 10 erros, concentrados num pequeno grupo de 4 alunos (aluno 2, aluno 5, aluno 7 e aluno 13). A distribuição dos erros pelos conjuntos de palavras apresenta-se na tabela 13.

Intruso correto (Som diferente)	Conjunto de Rima (Som comum)	Erros registados	% de erro
Mochila	Botão, Coração, Pão (Rima em -ão)	4	19,0%
Anel	Prato, Sapato, Rato (Rima em -ato)	2	9,5%
Tartaruga	Presente, Pente, Dente (Rima em -ente)	2	9,5%
Sapo	Cadeira, Madeira, Bandeira (Rima em -eira)	1	4,8%
Caracol	Lata, Pata, Batata (Rima em -ata)	1	4,8%
Total	-	10	-

Tabela 13: Análise dos erros na identificação do intruso

#### 3.5.3 Discussão e análise dos resultados

A leitura dos resultados permite concluir que a tarefa foi bem-sucedida para a maioria da turma, mas expôs dificuldades específicas de discriminação auditiva em alguns alunos.

A Complexidade da Rima Nasal (-ão): O conjunto onde o intruso era a "Mochila" foi, o mais problemático (4 erros). As restantes palavras (Botão, Coração, Pão) terminam com uma rima nasal forte /-ão/. O facto de 4 alunos terem errado (assinando Botão, Coração ou Pão como intrusos) sugere uma dificuldade em processar esta sonoridade específica ou uma distração provocada pela força acústica do som nasal, que pode ter confundido a memória de trabalho auditiva.

Apesar destas dificuldades pontuais, o facto de 17 alunos terem acertado tudo demonstra uma boa consolidação da consciência fonológica ao nível intrassilábico. A maioria da turma consegue abstrair-se do significado da palavra para se focar apenas na sua sonoridade final. As dificuldades observadas no pequeno grupo de 4 alunos sugerem a pertinência de realizar jogos de rimas mais intensivos (ex: pares mínimos) para treinar o "ouvido" destes alunos.

### **3.6 Tarefa 6**

#### **3.6.1 Descrição e objetivos da intervenção**

Com o objetivo de trabalhar a consciência intrassilábica ao nível da rima, foi aplicada a tarefa 6 (Apêndice 6). Esta atividade apresentou uma componente lúdica e exploratória: os alunos tinham de recortar imagens (representadas em morangos) e “colocá-las” os cestos corretos, de acordo com a sua terminação sonora (ex: cesto do -ão, cesto do -ato)

Os objetivos centrais desta tarefa foram reconhecer semelhanças sonoras no final das palavras (rima) e desenvolver a atenção auditiva e a capacidade de comparação fonológica.

#### **3.6.2 Apresentação estatística do desempenho**

A análise da grelha de registo evidencia que os objetivos foram amplamente atingidos. Dos 21 alunos da turma, 19 realizaram a tarefa sem qualquer erro, demonstrando uma compreensão sólida do conceito de rima.

No total das palavras analisadas (terminações em -ão e -ato), registaram-se apenas 2 erros.

Palavra testada	Rima alvo	Erros registados
Sapato	-ato	1
Pato	-ato	1
Gato, Rato, Cato	-ato	0
Balão, Coração, Cartão	-ão	0
Pão, Avião	-ão	0
Total	-	2

Tabela 14: Análise dos erros na tarefa 6

### 3.6.3 Discussão e análise dos resultados

A leitura dos resultados obtidos na tarefa 6 permite aferir que a competência de identificação e categorização de rimas se encontra amplamente adquirida pela turma. É particularmente relevante destacar o pleno sucesso na categorização das palavras terminadas em "-ão" (como Balão, Coração ou Pão).

Relativamente às dificuldades observadas, estas revelaram-se residuais e circunscritas à terminação "-ato". Apenas dois alunos, cometeram erros na execução da tarefa, falhando respetivamente na categorização das palavras "Pato" e "Sapato". A natureza isolada destes erros aponta para uma possível confusão auditiva momentânea entre sons foneticamente próximos ou uma quebra de atenção durante o processo de decisão, não indiciando uma dificuldade estrutural na compreensão do conceito de rima.

Em suma, com uma taxa de sucesso global superior a 90%, conclui-se que a estratégia lúdica adotada demonstrou ser altamente eficaz. A quase totalidade da turma evidenciou dominar a consciência intrassilábica ao nível da rima, restando apenas a indicação de um breve reforço oral, através de jogos de pares mínimos, para consolidar a distinção auditiva nos dois alunos identificados.

## 3.7 Tarefa 7

### 3.7.1 Descrição e objetivos da intervenção

Avançando para o nível mais complexo da consciência fonológica, a 6 de maio, aplicou-se a tarefa 7 (Apêndice 7), focada na manipulação silábica. Nesta atividade os alunos foram desafiados a realizar uma "soma" fonológica: juntar sílabas de duas palavras diferentes (representadas por imagens) para descobrir uma terceira palavra nova.

Esta proposta exigiu uma mobilização cognitiva significativa, uma vez que obrigou os alunos a segmentar mentalmente as palavras de origem, a reter na memória apenas as sílabas-alvo – inibindo as restantes – e, finalmente, a fundir esses segmentos para produzir um novo significado. Os objetivos centrais da intervenção focaram-se no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e na compreensão da língua como um sistema combinatorio, demonstrando que as mesmas unidades silábicas podem ser reorganizadas para formar diferentes construções lexicais.

### 3.7.2 Apresentação estatística do desempenho

A análise dos resultados revela desempenho excepcional da turma nesta tarefa de elevada exigência. Dos 21 alunos, 20 realizaram a atividade (um aluno esteve ausente).

De entre os 20 participantes, 19 realizaram todas as sínteses silábicas corretamente. Registaram-se apenas dois erros, cometidos pelo mesmo aluno (aluno 8), nas palavras “Cana” e “Bolo”.

Palavra formada	Respostas corretas	Erros registados	Taxa de sucesso
Gato	20	0	100%
Faca	20	0	100%
Bota	20	0	100%
Nota	20	0	100%
Cana	19	1	95%
Bolo	19	1	95%

Tabela 15: Resultados da tarefa 7

### 3.7.3 Discussão e análise dos resultados

A análise dos resultados obtidos permite afirmar que a turma atingiu um nível avançado de consciência silábica, evidenciando uma sólida preparação para tarefas de maior exigência cognitiva. O facto de 95% dos alunos terem superado com sucesso uma

atividade que envolve, simultaneamente, segmentação, retenção mnemónica e síntese auditiva, comprova a eficácia da progressão pedagógica adotada ao longo da intervenção.

Verificou-se uma consolidação da capacidade de manipulação, uma vez que a quase totalidade do grupo (19 em 20 alunos) não revelou qualquer dificuldade em operar com as unidades sonoras. Palavras como "Faca", "Bota" ou "Nota" foram formadas corretamente por todos os estudantes, indicando que estes já conseguem dissociar o som do significado original das imagens de suporte para criar sentidos fonológicos.

Importa, contudo, destacar uma reflexão sobre a natureza deste sucesso, visível no exemplo da formação da palavra "Bolo" (a partir de "Robô" e "Lobo"). Fonologicamente, a sílaba "Lo" sofre uma alteração de timbre devido à redução vocálica característica do Português Europeu: na palavra original ("Lobo"), a sílaba é tónica (pronunciada como /lo/), mas ao integrar o final da palavra ("Bolo"), torna-se átona (passando a pronunciar-se /lu/). O facto de os alunos terem verbalizado corretamente a palavra-alvo demonstra que a resolução da tarefa não se baseou numa simples "colagem" auditiva, mas foi mediada pela lógica ortográfica e pelo acesso lexical. As crianças ajustaram intuitivamente a acentuação e o timbre da vogal, revelando uma flexibilidade cognitiva que lhes permite transitar entre o som isolado e a representação mental da palavra real.

Relativamente ao único caso de erro registado, protagonizado pelo aluno 8 nas palavras "Cana" e "Bolo", a sua natureza pontual e circunscrita a dois itens consecutivos sugere que terá resultado de uma distração momentânea ou de uma confusão na descodificação das imagens, e não de uma incompreensão do mecanismo da tarefa. O sucesso do aluno nos restantes quatro itens corrobora esta leitura, confirmando que a competência de síntese está adquirida.

Em suma, os resultados revelam-se extremamente positivos. A capacidade de realizar síntese silábica constitui um preditor fundamental para o sucesso na leitura, e esta tarefa evidenciou que o grupo se encontra apto para essa etapa. A dinâmica lúdica de "descobrir a palavra mistério" revelou-se, assim, uma estratégia motivadora eficaz, capaz de manter elevados níveis de atenção e minimizar a ocorrência de erro.

### **3.8 Tarefa 8**

#### **3.8.1 Descrição e objetivos da intervenção**

Como complemento lógico à tarefa 7 de adição silábica, a intervenção prosseguiu com a aplicação da tarefa 8 (Apêndice 8), focada na operação inversa: a subtração silábica. Recorrendo a uma metáfora visual de "gotas de água", esta atividade solicitava aos alunos que identificassem a estrutura de uma palavra polissilábica e procedessem à remoção de uma sílaba específica — destacada numa gota separada — para descobrirem o novo vocábulo resultante. A título de exemplo, o exercício propunha desafios como a remoção da sílaba inicial "sa" da palavra "sapato", ou a subtração da sílaba medial "ne" da palavra "boneca".

Esta tarefa, que culminava na produção escrita da nova palavra, teve como objetivos principais avaliar e promover a consciência silábica num nível de manipulação explícita. Pretendeu-se verificar se o aluno era capaz de isolar mentalmente as unidades silábicas, manipular a estrutura interna da palavra através da supressão de um segmento e, finalmente, reconstruir adequadamente a forma lexical resultante, consolidando assim a relação entre a manipulação oral e a sua representação escrita.

#### **3.8.2 Apresentação estatística do desempenho**

A análise da grelha de registo demonstra que a turma mantém um nível de desempenho elevado nas tarefas de manipulação. Dos 21 alunos avaliados, 18 realizaram todas as subtrações corretamente.

No total, registaram-se apenas 3 erros, concentrados em duas palavras específicas: "Sol" (derivado de *Rissol*) e "Velha" (derivado de *Ovelha*). As restantes palavras obtiveram uma taxa de sucesso de 100%.

<b>Operação (Palavra- Sílaba)</b>	<b>Palavra resultante</b>	<b>Respostas corretas</b>	<b>Erros registados</b>	<b>Taxa de sucesso</b>
Talento - ta	Lento	21	0	100%
Sapato – sa	Pato	21	0	100%
Boneca – ne	Boca	21	0	100%
Armário – Ar	Mário	21	0	100%
Rissol – ri	Sol	20	1	95,2%
Ovelha – o	Velha	19	2	90,5%

Tabela 16: Resultados da tarefa 8

### 3.8.3 Discussão e análise dos resultados

A análise dos dados obtidos na tarefa de subtração silábica corrobora a consistência verificada nas atividades anteriores, confirmando que a maioria da turma domina as operações de manipulação fonológica complexa. Dos 21 alunos avaliados, 18 realizaram todas as subtrações com sucesso, o que se traduz numa taxa de êxito de aproximadamente 81%. É particularmente relevante destacar que a turma obteve 100% de eficácia em operações de elevada exigência cognitiva, como a subtração de uma sílaba medial na palavra "boneca" (para formar "boca") ou a identificação de um nome próprio dentro de um nome comum, como na transformação de "armário" em "Mário".

Durante a análise dos resultados desta tarefa, impõe-se uma reflexão sobre a discrepância detetada entre a manipulação ortográfica e a realidade fonética, especificamente devido aos fenómenos de redução vocálica característicos do Português Europeu.

Embora a subtração silábica pareça linear do ponto de vista da escrita, fonologicamente exige do aluno uma reconstrução complexa da palavra. O exemplo mais evidente verificou-se na palavra "Boneca". Se o aluno realizar a subtração da sílaba medial (-ne-) apenas pela via ortográfica, obtém a palavra "Boca". Contudo, pela via auditiva, a palavra

“Boneca” é pronunciada com o “o” átono (soa a /u/ - ‘*buneca*’). Ao retirar a sílaba do meio, o som resultante seria “*Buca*” e não “*Boca*” (onde o “o” é tónico e aberto).

O mesmo fenómeno de alteração de timbre ocorre na palavra “*Ovelha*”. Ao subtrair a sílaba inicial, a palavra resultante é “*Velha*”. No entanto, em “*Ovelha*”, o “e” é fechado /e/, enquanto na palavra isolada “*Velha*”, o “e” torna-se aberto /ɛ/.

Esta constatação permite concluir que a tarefa 8 não avaliou apenas a capacidade de segmentação e subtração, mas exigiu também que os alunos tivessem a flexibilidade cognitiva para realizar o acesso lexical e “corrigir” mentalmente a qualidade da vogal para chegar à palavra real. Este grau de exigência abstrata pode justificar algumas das hesitações registadas, uma vez que o som “sobra” da subtração não corresponde exatamente ao som da palavra alvo.

Estes resultados indicam uma notável flexibilidade cognitiva para segmentar e reorganizar a palavra, independentemente da posição da sílaba-alvo.

A análise qualitativa dos três erros registados fornece pistas importantes sobre os processos de raciocínio dos alunos. No caso da palavra “*ovelha*”, verificaram-se duas abordagens incorretas distintas: o aluno 2 respondeu “*lha*”, sugerindo uma subtração excessiva onde removeu o segmento “*ove*” em vez de apenas “*o*”; por sua vez, o aluno 4 registou “*vela*”, o que revela uma possível confusão fonológica entre sons próximos (/ʎ/ de *velha* e /l/ de *vela*) ou uma substituição por uma palavra visualmente mais familiar. Já na palavra “*rissol*”, o aluno 8 escreveu “*ssol*”. Embora a resposta seja ortograficamente incorreta – uma vez que, em português, nenhuma palavra se inicia com o dígrafo “*ss*” – ela demonstra que a subtração fonológica foi realizada com sucesso. O aluno foi capaz de isolar auditivamente a sílaba final /sol/, mantendo a representação gráfica do fonema /s/ tal como a visualização na palavra original. Ou seja, este caso não reflete uma falha na consciência fonológica, mas sim uma interferência da imagem visual da palavra, revelando que a criança ainda se encontra em processo de apropriação das regras ortográficas, apesar de ter compreendido a manipulação sonora solicitada.

Apesar destas dificuldades pontuais, a taxa global de sucesso e a capacidade demonstrada pela quase totalidade da turma em manipular a língua de forma consciente validam a

eficácia da intervenção, demonstrando que os alunos adquiriram as ferramentas necessárias para isolar e recombinar sílabas na criação de novos significados.

### **3.9 Tarefa 9**

#### **3.9.1 Descrição e objetivos da intervenção**

O ciclo de intervenção focado na análise da estrutura da palavra culminou com a aplicação da tarefa 9 (Apêndice 9), no dia 20 de maio, uma atividade desenhada para trabalhar a consciência fonémica através da discriminação auditiva do ataque (som inicial). Nesta tarefa, foi proposto aos alunos que observassem séries de imagens e identificassem, em cada linha, o par de vocábulos que se iniciava exatamente pelo mesmo som (aliteração). O corpus vocabular selecionado abrangeu diversos fonemas consonantais, incluindo pares como "Roupa/Rebuçado" (som /R/), "Macaco/Melancia" (som /m/), "Telefone/Televisão" (som /t/) e "Ferradura/Farol" (som /f/).

Os objetivos centrais desta atividade prenderam-se com o desenvolvimento da atenção auditiva para a unidade sonora mínima que inicia a palavra, exigindo que o aluno abstraísse o significado da imagem para se focar exclusivamente na sua componente fonológica. Adicionalmente, procurou-se promover a correspondência fonema-grafema, sensibilizando as crianças para a estabilidade dos sons da fala como passo preliminar para a futura aprendizagem da leitura e da escrita.

#### **3.9.2 Apresentação estatística do desempenho**

A análise da tarefa revela um desempenho muito positivo, embora com ligeiras oscilações em sons específicos. Dos 21 alunos da turma, 15 (cerca de 71,4%) identificaram corretamente todos os pares de imagens, demonstrando um domínio sólido do ataque silábico.

Foram registados, no total, 7 erros, cometidos por 6 alunos diferentes. A distribuição destes erros revela uma concentração clara num fonema específico, conforme ilustrado na Tabela 17.

<b>Par de imagens (som alvo)</b>	<b>Erros registados</b>	<b>Alunos com dificuldades</b>
Macaco / Melancia (som /m/)	3	Aluno 2, aluno 7, aluno 10
Menina / Meloa (som /m/)	2	Aluno 5, aluno 8
Telefone / Televisão (som /t/)	1	Aluno 14
Ferradura / Farol (som /f /)	1	Aluno 7
Roupa / Rebuçado (som /R/)	0	-
Palhaço / Palhinha (som /p/)	0	-
<b>Total</b>	7	-

Tabela 17: Erros na tarefa 9

### 3.9.3 Discussão e análise dos resultados

A análise dos resultados obtidos na tarefa de identificação do ataque silábico revela um desempenho globalmente positivo, embora pontuado por dificuldades específicas associadas a determinados fonemas. Dos 21 alunos avaliados, 15 identificaram corretamente todos os pares de imagens propostos, o que representa uma taxa de sucesso de aproximadamente 71,4% e evidencia um domínio sólido da discriminação auditiva na maioria da turma.

A distribuição dos sete erros registados permite, contudo, identificar um padrão fonológico claro: a maior incidência de falhas concentrou-se nos pares iniciados pela consoante /m/. O par "Macaco/Melancia" foi o que suscitou mais dúvidas, registando três erros, seguido pelo par "Menina/Melo" com dois erros. Este dado sugere que, para alguns alunos, a variação da vogal subsequente à consoante inicial (como a distinção entre a sílaba "Ma" de macaco e "Me" de melancia) poderá ter dificultado o isolamento do fonema /m/, exigindo um nível de abstração fonémica que ainda se encontra em consolidação.

Em contrapartida, verificou-se um sucesso pleno, com 0% de erro, nos pares iniciados por fonemas acusticamente mais vibrantes ou oclusivos, como o /R/ em "Roupa/Rebuçado" e o /p/ em "Palhaço/Palhinha". Relativamente à análise individual, destaca-se o aluno 7, que ao cometer dois erros (nos sons /m/ e /f/) reforça a necessidade de um trabalho continuado ao nível da atenção auditiva sustentada, enquanto os restantes erros, de carácter isolado, parecem indicar apenas lapsos momentâneos e não dificuldades estruturais.

Em suma, a tarefa permitiu uma análise discriminativa das competências, validando o sucesso da maioria da turma e sinalizando a pertinência de reforçar ludicamente a aliteração dos sons nasais com o pequeno grupo identificado.

### 3.10. Análise dos resultados da TAF

De modo a sistematizar a informação recolhida e permitir uma leitura panorâmica dos resultados obtidos em cada tarefa, apresenta-se a tabela seguinte:

Tarefa	Compreensão	Interesse	Satisfação	Observações
Tarefa 1	+	+	±	Aluno 17 referiu gostar "mais ou menos".
Tarefa 2	+	+	+	Sem registos de dificuldades.
Tarefa 3	+	-	±	Aluno 18 referiu "não" ter interesse e gostar "mais ou menos".
Tarefa 4	+	±	+	Alunos 11 e 18 acharam "mais ou menos" interessante.
Tarefa 5	+	+	+	Sem registos de dificuldades.
Tarefa 6	+	±	+	Aluno 10 achou "mais ou menos" interessante.
Tarefa 7	+	±	±	Aluno 1 (interesse) e aluno 10 (gosto) responderam "mais ou menos".
Tarefa 8	+	+	±	Aluno 10 referiu gostar "mais ou menos"
Tarefa 9	+	+	+	Sem registos de dificuldades.

**Legenda:** (+): Resposta positiva unânime ("Sim"). (±): Resposta oscilante ("Mais ou menos").

(-): Resposta negativa ("Não").

Tabela 18: Síntese dos resultados das TAF.

A monitorização da perceção dos alunos face às tarefas propostas foi realizada através de inquéritos de preenchimento rápido, com recurso a escalas iconográficas, avaliando

três dimensões sequenciais: a compreensão ("Compreendi a tarefa?"), o interesse ("Achei a tarefa interessante?") e a satisfação ("Gostei da tarefa?").

A análise global dos dados recolhidos ao longo das nove tarefas revela uma adesão extremamente positiva por parte da turma, transversal à maioria das propostas. De facto, em três das tarefas realizadas (Tarefas 2, 5 e 9), registou-se uma taxa de sucesso plena, com a totalidade dos alunos a responder afirmativamente a todas as questões. Esta elevada taxa de satisfação parece estar intrinsecamente ligada à natureza lúdica das atividades.

No que concerne especificamente à primeira dimensão, a compreensão, os resultados foram integralmente positivos. O facto de a totalidade dos alunos ter reportado, em todas as sessões, ter compreendido o que lhes era solicitado, evidencia a eficácia das estratégias de modelagem e do suporte visual utilizados durante a instrução. Esta acessibilidade cognitiva constituiu um pré-requisito determinante, garantindo que, independentemente do grau de agrado individual, todos os alunos possuíam as ferramentas necessárias para a concretização das tarefas.

As oscilações registadas incidiram, portanto, apenas nas dimensões seguintes. A dimensão do interesse suscitou algumas hesitações (respostas "Mais ou menos" ou "Não") nas Tarefas 3, 4, 6 e 7, concentradas num número reduzido de alunos (n.º 1, 10, 11 e 18). Por sua vez, a dimensão da satisfação registou ligeiras variações nas Tarefas 1, 3, 7 e 8, novamente associadas a casos pontuais (alunos n.º 10, 17 e 18).

Estas oscilações residuais remetem para a influência de fatores individuais, como a perceção de autoeficácia e as preferências de aprendizagem. A resposta negativa do aluno n.º 18 na Tarefa 3, por exemplo, poderá indiciar que, perante um desafio cognitivo percecionado como mais exigente, a reação do aluno tende para o desinvestimento. Da mesma forma, as variações na satisfação do aluno n.º 10 reforçam a ideia de que diferentes perfis de alunos respondem de forma distinta a diferentes tipologias de trabalho.

Em suma, os resultados obtidos validam a estratégia de intervenção adotada, demonstrando que a clareza das instruções (compreensão) aliada a um ambiente lúdico

são catalisadores do sucesso. Contudo, as variações individuais observadas sublinham a necessidade contínua de diferenciação pedagógica e de um olhar atento às especificidades de cada aluno para maximizar o seu envolvimento.

### **3.11. Discussão geral dos resultados**

A análise transversal das tarefas aplicadas ao longo da intervenção permite traçar um perfil evolutivo claro da turma, evidenciando a eficácia do programa de promoção da consciência fonológica. A leitura integrada dos dados, desde a segmentação silábica básica até à manipulação fonémica complexa, revela uma trajetória marcada pela consolidação progressiva das aprendizagens, pela influência positiva das estratégias lúdicas e pela natureza residual das dificuldades remanescentes.

Numa fase inicial, correspondente às primeiras tarefas de contagem silábica, observaram-se dificuldades típicas no processamento de palavras com estruturas fonológicas complexas, nomeadamente em monossílabos com grupos consonânticos e em palavras contendo ditongos. No entanto, a intervenção revelou-se capaz de corrigir estas perceções de forma célere. O ponto de viragem verificou-se inequivocamente na tarefa de consolidação "Os Potes de Mel", onde a turma atingiu uma taxa de sucesso de 100%. Este dado assume particular relevância, pois demonstra que, antes de avançar para níveis de maior exigência cognitiva, o grupo consolidou plenamente a capacidade de segmentar a palavra, superando as barreiras iniciais associadas à extensão e complexidade vocabular.

Talvez o indicador mais expressivo do sucesso deste estudo resida no desempenho dos alunos nas tarefas de manipulação silábica, concretamente na adição e subtração de sílabas. Embora a literatura identifique frequentemente estas operações como possuindo uma elevada carga cognitiva, a turma apresentou taxas de sucesso consistentemente superiores a 90%. O facto de os alunos conseguirem realizar "somas" e "subtrações" fonológicas, dissociando o som do significado original das imagens para criar vocábulos, comprova que a consciência fonológica deixou de ser meramente intuitiva para se tornar explícita. Os alunos demonstraram compreender que a língua funciona como um sistema combinatório, uma competência que se constitui como um forte preditor de sucesso para a futura aprendizagem da leitura e da escrita.

A análise comparativa entre as diferentes tipologias de atividades sugere ainda que a metodologia lúdica e o suporte visual foram determinantes para os resultados obtidos.

Enquanto na tarefa de discriminação auditiva pura ("O Intruso") se verificaram algumas falhas de atenção, nas atividades que envolveram uma mecânica física e metáforas visuais concretas, como os cestos de fruta ou as gotas de água, o desempenho dos alunos subiu drasticamente. Isto valida a opção pedagógica de materializar conceitos abstratos através de suportes visuais, facilitando a retenção e a análise fonológica.

Por fim, os erros identificados na fase final, focada na identificação dos sons iniciais, permitiram um diagnóstico fino das necessidades remanescentes. As dificuldades observadas não foram generalizadas, apresentando-se circunscritas a fonemas específicos, como a distinção do ataque /m/ em contextos vocálicos distintos, e concentradas num pequeno número de alunos. Estes erros, pela sua natureza pontual, não indiciam um fracasso na aprendizagem, mas sim "dores de crescimento" fonológico naturais, sinalizando apenas a necessidade de treinos auditivos breves e focados na discriminação fina.

Em suma, os resultados obtidos permitem concluir que a intervenção atingiu amplamente os objetivos propostos. Importa sublinhar que a aplicação desta sequência didática não se limitou a um papel de diagnóstico, assumindo-se como um processo marcadamente interventivo. Embora o leque de propostas pudesse ter sido alargado com mais atividades as tarefas efetivamente implementadas revelaram-se altamente eficazes no desenvolvimento das competências dos alunos. A turma evoluiu de uma consciência silábica incipiente para um domínio avançado de manipulação fonológica. A homogeneidade dos resultados, com a grande maioria da turma a situar-se num nível de excelência, sugere que os resultados sugerem que a turma reforçou competências fonológicas fundamentais, que constituem preditores relevantes para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

#### **4. CAPÍTULO IV**

## **4. Análise de Erros e Propostas de Intervenção Futura**

### **4.1 Análise de erros**

A análise transversal e quantitativa dos resultados obtidos ao longo da intervenção permitiu identificar uma hierarquia clara nas dificuldades fonológicas evidenciadas pela turma. Ao isolar os erros mais frequentes, verifica-se que estes não ocorreram de forma aleatória, mas seguiram padrões estruturais específicos, concentrando-se predominantemente em três casos distintos.

Em primeiro lugar, constituindo o obstáculo mais expressivo de todo o estudo, destaca-se a segmentação da palavra "Cão" (Tarefa 1). Registaram-se 9 erros, o que significa que quase 50% da turma identificou incorretamente este monossílabo como sendo uma palavra dissílaba. A explicação fonológica para este fenómeno reside na perceção do ditongo nasal (/ẽw/). A duração prolongada e a complexidade articulatória deste som levam a criança a perceber dois momentos de abertura bucal distintos ou, em alternativa, a confundir a contagem de unidades sonoras (fonemas) com a de unidades silábicas. Trata-se de uma dificuldade clássica na aquisição da consciência do monossílabo.

Em segundo lugar, a palavra "Zebra" (Tarefa 1) contabilizou 6 erros, tendo sido frequentemente segmentada em três sílabas em vez de duas. A origem provável deste erro prende-se com a gestão do grupo consonântico. Os alunos tendem a recorrer à inserção de uma vogal de apoio, verbalizando ou mentalizando a estrutura como "Ze-be-ra", demonstrando hesitação no processo do Ataque Ramificado, por se tratar de uma sílaba complexa e na definição da fronteira silábica exata.

A completar o trio de maiores dificuldades, surge em terceiro lugar a palavra "Cadeira" (Tarefa 3), com 4 erros de categorização no respetivo "aquário". Neste caso, a dificuldade centra-se no processamento do ditongo "ei" na sílaba tónica. É comum, nesta faixa etária, observar-se o fenómeno de hiatização, onde a criança separa as vogais que deveriam formar um único núcleo silábico (pronunciando *Ca-de-i-ra*), alterando assim a contagem final para quatro sílabas.

Adicionalmente, importa mencionar um conjunto de erros que, embora menos frequentes, registaram uma incidência relevante (3 erros cada), nomeadamente nas palavras "Lua" (frequentemente aglutinada como monossílabo), "Elefante" (alvo de omissão silábica), "Flor" (outro exemplo de monossílabo complexo) e no par "Macaco/Melancia" (dificuldade na discriminação do ataque /m/ na Tarefa 10).

Em síntese, conclui-se que as dificuldades da turma são estruturais e estão intimamente ligadas à complexidade fonológica das palavras, especificamente à presença de ditongos e grupos consonânticos e não à extensão das mesmas. É particularmente relevante notar o paradoxo de que as tarefas de manipulação silábica (adição e subtração), apesar de serem cognitivamente mais exigentes, registaram uma taxa de erro inferior a estas tarefas iniciais de segmentação. Este dado sugere que, uma vez superada a barreira da perceção acústica e da segmentação correta, os alunos possuem uma excelente capacidade operatória para manipular a língua.

#### **4.2 Propostas de intervenção futura**

Com base na análise global dos erros apresentada no subcapítulo anterior, torna-se evidente que o desenvolvimento da consciência fonológica não se esgota numa única sequência didática, exigindo antes uma prática contínua e sistemática. Neste sentido, o presente subcapítulo afasta-se da análise do que foi implementado para se focar no desenho de novas propostas de remediação pedagógica, concebidas estritamente como intervenções futuras.

Importa sublinhar que a superação de dificuldades fonológicas específicas – como a segmentação de monossílabos ou a gestão de sílabas complexas (ditongos e grupos consonânticos) – requer a implementação regular de atividades deste cariz. O recurso a estratégias lúdicas, ancoradas em materiais manipuláveis e no estímulo visual, deve assumir-se como uma prática a rotinizar. Assim, as propostas que se seguem assumem-se como um guião de continuidade, desenhado com características estruturais semelhantes às da intervenção original, com o propósito de motivar os alunos e garantir que o trabalho

metalinguístico continua a ser desenvolvido de forma eficaz e responsiva às suas reais necessidades.

### **Erro 1 – Tarefa 1.0**

A construção desta tarefa 1.0 (Apêndice 10) foi desenhada especificamente para colmatar o erro mais frequente identificado no estudo: a segmentação indevida de monossílabos, particularmente aqueles que contêm ditongos (ex: "Cão"). A eficácia desta proposta de intervenção assenta em três pilares fundamentais: o princípio do contraste oposicional, a repetição sistemática do padrão fonológico complexo e a redução da carga cognitiva processual.

Em primeiro lugar, a atividade recorre ao princípio do contraste oposicional através da inserção estratégica de distratores dissílabos (como "Pato" e "Gato") intercalados com os vocábulos alvo. Ao confrontar o aluno com palavras de extensão claramente distinta, obriga-se o cérebro a processar a diferença rítmica e temporal entre um único impulso articulatório (no caso de "Cão") e dois impulsos distintos (no caso de "Pa-to"). Este contraste imediato impede a automatização do erro e promove uma escuta ativa.

Em segundo lugar, a seleção vocabular privilegia a repetição sistemática de ditongos nasais e orais (presentes em "Cão", "Pão", "Mão", "Rei"). Esta insistência em palavras fonologicamente semelhantes permite ao aluno generalizar a regra de que a duração ou "elasticidade" do som vocálico não implica a sua divisão em duas sílabas. Adicionalmente, a inclusão de monossílabos fechados como "Sol" e "Mel" reforça a noção de unidade sonora através de fronteiras silábicas bem definidas por consoantes finais.

Por fim, a opção por manter o layout visual da tarefa 1 (pintura de círculos) visa a redução da carga cognitiva. Uma vez que os alunos já estão familiarizados com a mecânica de preenchimento da grelha, a sua atenção não se dispersa na compreensão das instruções, focando-se inteiramente no desafio auditivo. Desta forma, a tarefa transforma-se numa ferramenta de treino intensivo e focado, sem introduzir novas variáveis de complexidade.

### **Erro 2 – Tarefa 2.0**

A conceção da tarefa 2.0 “Os Planetas das Palavras” (Apêndice 11) surge como resposta direta à dificuldade identificada na segmentação de vocábulos com grupos consonânticos (incidência de erro na palavra "Zebra"). A eficácia desta proposta assenta fundamentalmente na introdução de uma metáfora de velocidade articulatória como estratégia de correção da inserção indevida de vogais de apoio.

Ao designar o "Planeta do 2" como o "Planeta Rápido", fornece-se à criança uma pista metacognitiva crucial: para que palavras como "Zebra", "Tigre" ou "Cobra" encaixem nesta categoria, a sua produção oral deve ser célere, promovendo a coarticulação imediata das consoantes (CCV) e inibindo a tendência natural para a sua separação (que resultaria numa produção "lenta" do tipo *Ze-be-ra*).

Adicionalmente, a tarefa estrutura-se no princípio do contraste fonológico. A seleção vocabular não foi aleatória, mas sim desenhada para opor vocábulos dissílabos complexos (Zebra, Cobra, Tigre, Cabra) a vocábulos trissílabos de estrutura simples (Macaco, Batata, Tomate, Tapete). Este contraste obriga o aluno a discriminar auditivamente a diferença entre um grupo consonântico real e uma sequência de sílabas simples, percebendo que a complexidade do som não implica necessariamente um maior número de sílabas.

Por fim, a organização visual da tarefa, solicitando que os alunos cole os elementos "em órbita" ou "perto" do planeta, em vez de sobrepostos, promove uma categorização visual clara. Esta disposição permite que, no final da atividade, a criança visualize dois grupos distintos de palavras, reforçando a consolidação da consciência silábica através da memória visual e da manipulação ativa dos recortes.

### **Erro 3 – Tarefa 3.0**

A pertinência da tarefa 3.0 "Os Amigos Inseparáveis" (Apêndice 12) fundamenta-se na necessidade urgente de intervir sobre o processo de hiatização indevida de ditongos, identificado como a terceira maior dificuldade da turma e exemplificado no erro

recorrente da palavra "Cadeira". A construção desta tarefa não se limita à repetição do estímulo inicial, mas obedece a critérios fonológicos rigorosos que visam consolidar a percepção da unidade do núcleo silábico através de três estratégias complementares.

Em primeiro lugar, a proposta aposta na generalização da regra fonológica. Ao contrário da avaliação inicial, circunscrita ao ditongo /ej/ ("ei"), esta intervenção expande o espectro fonético para incluir os ditongos /aj/ (presente em "Gaivota" e "Caixa") e /o/ (presente em "Tesoura"). A introdução específica da palavra "Gaivota" é estratégica: tratando-se de um trissílabo com estrutura rítmica idêntica à de "Cadeira", permite despistar se a dificuldade do aluno é lexical ou estrutural. Se o aluno segmentar corretamente "Gaivota", mas falhar em "Cadeira", o erro poderá ser idiossincrático; se falhar em ambas, confirma-se a necessidade de reforçar a indivisibilidade do ditongo.

Em segundo lugar, a atividade estrutura-se no princípio do contraste de extensão. A tarefa justapõe vocábulos que partilham o mesmo som vocálico, mas diferem no número de sílabas — como o par "Caixa" (dissílabo) e "Gaivota" (trissílabo) — demonstrando que o ditongo funciona como um bloco construtor inalterável, independentemente do tamanho da palavra. Simultaneamente, a inclusão de um distrator de quatro sílabas, como "Borboleta", estabelece um padrão comparativo auditivo. Ao confrontar "Cadeira" com "Borboleta", a criança é levada a perceber a menor duração da primeira, o que inibe a tendência para a contagem errónea de quatro tempos (*Ca-de-i-ra*).

Por fim, a instrução da tarefa recorre a um suporte metacognitivo através da metáfora das "letras amigas de mãos dadas". Esta abordagem lúdica concretiza um conceito abstrato, fornecendo à criança uma ferramenta de autocorreção imediata: perante a dúvida na segmentação, a memória da "união" das letras promove a fluidez articulatória e corrige a segmentação oral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A transição para a escolaridade formal e a conseqüente aprendizagem da leitura e da escrita representam, para a criança do 1.º Ciclo, um desafio cognitivo ímpar. O presente relatório documenta o percurso de conceção, implementação e avaliação de uma intervenção focada na consciência fonológica, partindo da premissa de que o domínio dos sons da língua é o alicerce insubstituível para a descodificação do código alfabético.

Através de um design de investigação-ação, materializado numa sequência de nove tarefas progressivas, foi possível acompanhar de perto 21 alunos do 1.º ano de escolaridade. Mais do que uma simples testagem de competências, este processo revelou-se um verdadeiro laboratório de prática pedagógica. A opção por metodologias lúdicas, ancoradas em materiais manipuláveis e apelativos, provou que o trabalho metalinguístico pode – e deve – afastar-se da mera repetição mecânica, transformando-se num momento de descoberta e de envolvimento ativo por parte da criança.

A análise global da intervenção permite extrair conclusões francamente positivas. A evolução da turma ao longo do continuum fonológico – desde a manipulação silábica à sensibilidade fonémica – atesta a importância de um ensino explícito, estruturado e intencional. No entanto, o verdadeiro valor deste ciclo investigativo residiu na análise do erro. As dificuldades registadas pontualmente na gestão de estruturas complexas (como os ditongos, os grupos consonânticos e os monossílabos) não foram perspectivadas como falhas, mas sim como janelas de oportunidade diagnóstica. Foi a partir desta escuta atenta que surgiram as propostas de remediação futura (Tarefas 1.0, 2.0 e 3.0), desenhadas para colmatar lacunas específicas através do contraste visual e sonoro.

Paralelamente, a integração das Técnicas de Avaliação Formativa (TAF), concretizadas nos inquéritos de autoavaliação, constituiu um pilar fundamental desta prática. Ao dar voz aos alunos sobre a sua própria compreensão e motivação, foi possível regular o ensino de forma responsiva, ajustando o grau de desafio e garantindo que a aprendizagem era significativa para todos.

Em suma, este percurso investigativo permitiu constatar que, quando a aprendizagem ganha sentido através da intencionalidade pedagógica, as crianças assumem-se como

construtoras ativas do seu próprio conhecimento. O término deste ciclo de intervenção não representa um fim, mas sim um ponto de partida para a minha futura prática docente, cimentando a convicção de que uma pedagogia diferenciada, atenta e flexível é o caminho mais seguro para garantir que todos os alunos encontram a sua voz no mundo da leitura e da escrita.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Adams, M. J. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Alves, D., Costa, T., & Freitas, M. J. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Correia, I. S. C. (2010). "Isso não soa bem". A consciência fonológica do lado de lá - Reflexão em torno exercícios de consciência fonológica no Primeiro Ciclo. *Exedra*, (9), 119–132.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Direção-Geral da Educação. (2023). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos: 1.º ano: 1.º ciclo do ensino básico: Português*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1o\\_ano.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1o_ano.pdf)
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Leya Educação.
- Freitas, M. J., & Santos, A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas*: Edições Colibri
- Lopes, J., & Silva, H. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa* (2.ª ed.). PACTOR.
- Martins, G. d. O., Gómez, A. I., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. S., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Mateus, M. H. M., Falé, I., & Freitas, M. J. (1979). *Fonética e fonologia*. Publicações do Laboratório de Fonética.
- Oliveira, G. (2010). *O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita*. Ministério da Educação.
- Ponte, J. (2012). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. In N. Planas (Ed.), *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática* (pp. 83–98). Graó.

- Portugal. Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho*. Diário da República n.º 139/2012 – Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>
- Programa Nacional do Ensino do Português. (2010). *Formação de professores do 1.º ciclo: Desenvolvimento da consciência fonológica*. Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rios, C. (2011). *Consciência fonológica: Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. Psicossoma.
- Rodrigues, R., Costa, C., Freitas, Y., Sacramento, J., Rato, V., Brito-Costa, S., & Martins, F. (2025b). *Pensamento computacional e práticas de ensino exploratório em matemática elementar: Propostas didáticas para o 1.º ciclo do ensino básico*. inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação.
- Sim-Sim, I. (2006). *A aprendizagem da leitura e da escrita: A língua como objeto de ensino*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, C., & Alves, M. (2018). Investigação-ação: Uma metodologia de investigação e de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 157–175.
- Stanovich, K. E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 307–342). Lawrence Erlbaum Associates.
- Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta.

## APÊNDICES

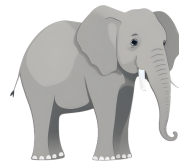
### Apêndice 1- Tarefa 1

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Pinta tantos  quanto o número de sílabas do nome de cada imagem.



○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

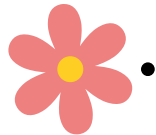
## Apêndice 2- Tarefa 2

### *Segmentação silábica*

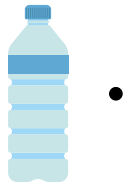
Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



Maça



Flor



Garrafa



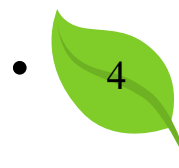
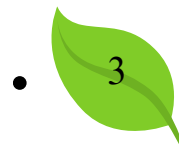
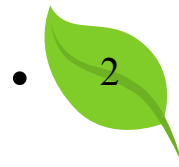
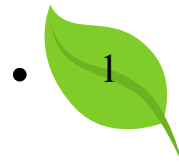
Andorinha



Árvore



Bola

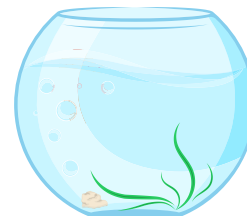
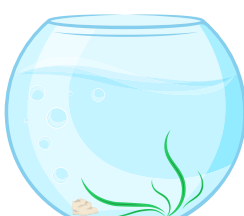
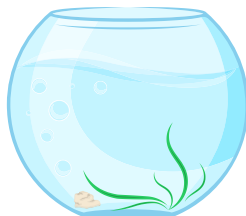
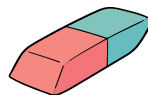
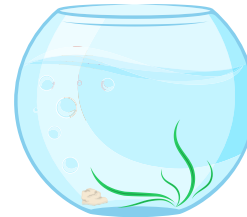
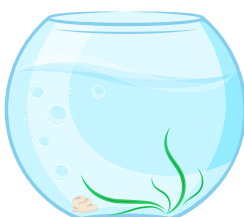
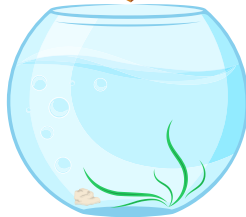
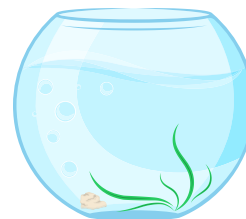
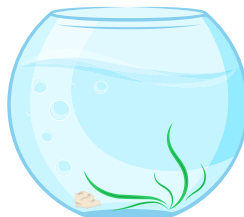
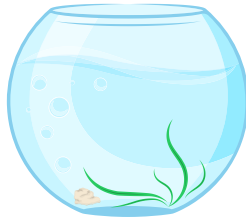


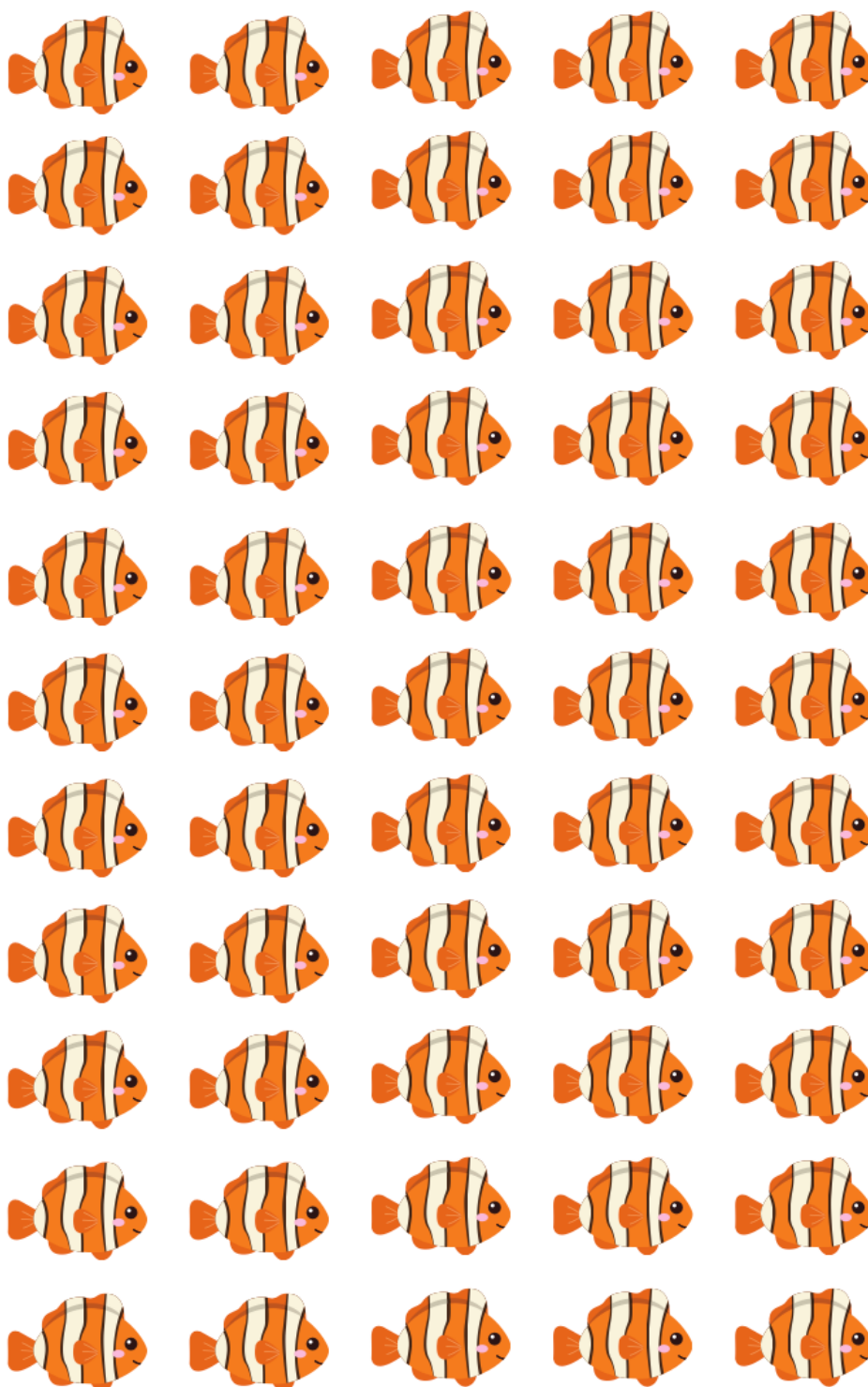
### Apêndice 3 -Tarefa 3

#### *Segmentação silábica*

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Distribui os peixes nos aquários consoante o número de sílabas de cada palavra:





## Apêndice 4- Tarefa 4

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

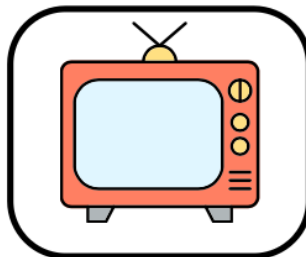
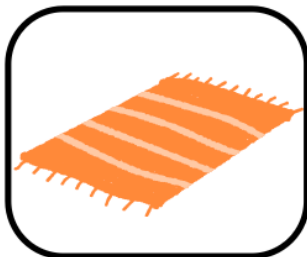
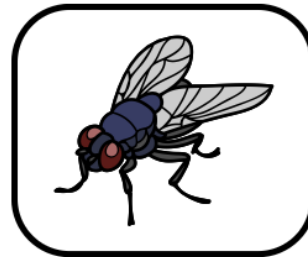
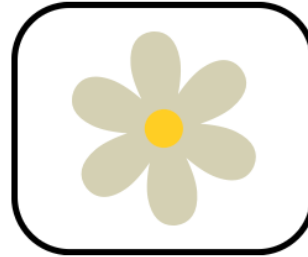
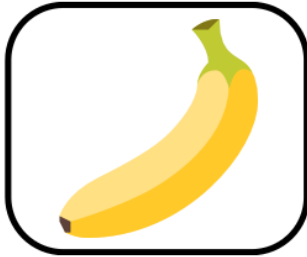


Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_





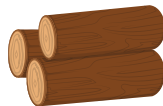
## Apêndice 5- Tarefa 5

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Qual é o intruso?

Rodeia o intruso:

1.



2.



3.



4.



5.



## Apêndice 6- Tarefa 6

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

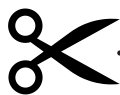
Coloca os morangos no cesto correto! Não te esqueças que é preciso que rimem!



-ão



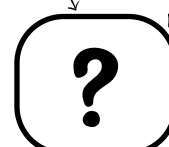
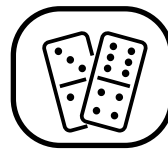
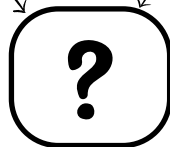
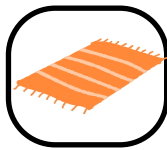
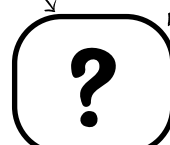
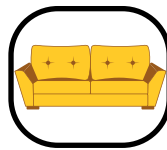
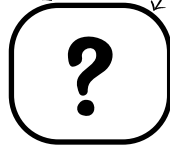
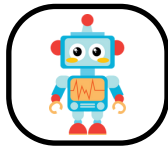
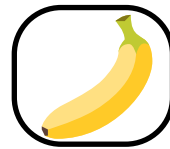
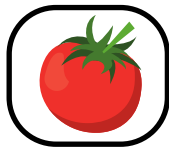
-ato



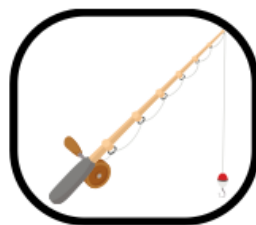
### Apêndice 7- Tarefa 7

#### *Adição de sílabas*

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



## Soluções



## Apêndice 8 – Tarefa 8

### *Subtração de sílaba*

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Subtrai a sílaba e descobre a nova palavra.**

talento — ta = \_\_\_\_\_

sapato — sa = \_\_\_\_\_

rissol — ri = \_\_\_\_\_

boneca — ne = \_\_\_\_\_

armário — ar = \_\_\_\_\_




ovelha — o = \_\_\_\_\_

## Apêndice 9- Tarefa 9

### Consciência Fonológica

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

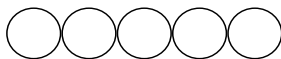
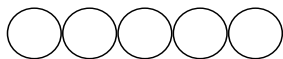
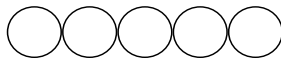
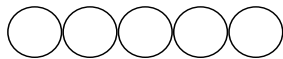
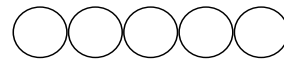
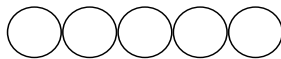
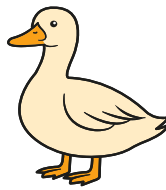
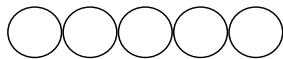
Rodeia as duas imagens que começam pelo mesmo som:

1			
2			
3			
4			
5			
6			

### Apêndice 10 – Tarefa 1.0

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Pinta tantos  quanto o número de sílabas do nome de cada imagem.**



## Apêndice 11- Tarefa 2.0

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Vamos organizar o Espaço! Recorta os astronautas e cola-os no espaço branco perto do seu planeta.

Planeta do 2: Para palavras com duas sílabas.

Planeta do 3: Para palavras com três sílabas.

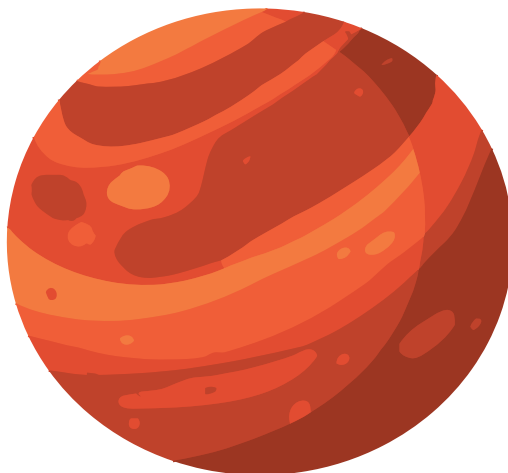
### Planeta do 2



O planeta rápido

---

### Planeta do 3



O planeta lento



### Apêndice 12 – Tarefa 3.0

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Algumas letras são melhores amigas e andam sempre de mãos dadas. Quando vires sons como "EI", "OU" ou "AI", lembra-te: elas contam como UM só som!  
Liga as imagens ao número de sílabas correto.



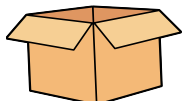
Cadeira



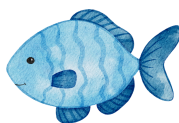
Gaivota



Tesoura



Caixa



Peixe



Torneira



Borboleta



## Apêndice 13- TAF

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Compreendi a tarefa?**



Muito bem



Mais ou menos



mal

**Achei a tarefa interessante?**



Sim



Mais ou menos



Não

**Gostei da tarefa?**



Sim



Mais ou menos



Não

## Apêndice 14 – Declaração de consentimento informado



Eu, encarregado de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, da turma do 1.ªA, tomei conhecimento do trabalho a realizar no âmbito do Estágio Curricular da professora estagiária Maria Machado que envolverá a turma e \_\_\_\_\_ (autorizo/ não autorizo) a participação do meu educando, com a garantia da sua privacidade e anonimato.

Coimbra, \_\_\_\_ de outubro de 2023.

O(A) Encarregado de Educação \_\_\_\_\_

