

# esec

## ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Didática da Língua Portuguesa

### **Relação entre o conhecimento fonológico e a escrita sem erros**

Ana Maria Antunes Simões

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Isabel Sofia Calvário  
Correia

Outubro de 2012



Texto escrito segundo o Novo Acordo Ortográfico



### *AGRADECIMENTOS*

Queremos deixar aqui expresso, o profundo agradecimento a todos os que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste trabalho.

À Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia, a orientação, a disponibilidade, os preciosos ensinamentos partilhados e a atenção demonstrada ao longo de todo o trabalho.

Aos meus colegas de Mestrado e aos colegas da escola onde trabalho, pela amizade, ajuda e colaboração prestada.

Ao Paulo, pela paciência e pelo amor.

Muito obrigada



## **RESUMO**

A leitura e a escrita desempenham um papel muito importante nas sociedades modernas. Dominá-las implica o acesso a um conjunto interminável de bens e conhecimentos. Vários estudos e reflexões sobre este tema têm evidenciado os baixos níveis de literacia em Portugal em comparação com outros países da União Europeia. Para responder a este desafio tem havido diversas iniciativas e programas com o propósito de identificar as suas causas e procurar estratégias para melhorar esta situação.

Vários investigadores têm-se debruçado sobre este tema chegando à conclusão que a aquisição de competências de escrita requer aprendizagem e o sucesso desta aprendizagem depende da capacidade de manipular as unidades ortográficas e linguísticas.

A ortografia constitui uma preocupação constante dos docentes devido à sua estreita relação com a escrita, durante a escolaridade e para além dela.

Ao nos debruçarmos sobre o estudo da consciência fonológica conseguimos entender o papel fundamental que esta tem na aprendizagem da leitura e da escrita. Foi refletindo sobre esta preocupação que surgiu este projeto.

A reflexão sobre este tema e as várias tipologias de erros apresentados por um grupo de crianças de 2º ano de escolaridade, ajudaram a entender como estes erros ortográficos estão relacionados com a consciência fonológica. Permitiram também saber que estratégias pedagógicas seriam as mais adequadas aos diferentes tipos de erros ortográficos como forma de serem colmatados.

Em relação aos resultados podemos concluir que o desenvolvimento da consciência fonológica é preditor do êxito/fracasso na aprendizagem da leitura e escrita e que escrever com o menor número de erros ortográficos implica um processo contínuo ao longo da escolaridade.

**Palavras-chave:** leitura, escrita, consciência fonológica, ortografia.

## ABSTRAT

Reading and writing play a very important role in modern society. To dominate them implies the access to an endless amount of goods and knowledge.

Several studies and reflections on this issue have shown low literacy levels in Portugal, by comparison with other countries of European Community. To answer this challenge several initiatives have been taken and programs have been established in order to find strategies to improve this situation.

Several researchers have been studying this issue and they have come to the conclusion that acquiring the writing skills requires learning and its success depends on the ability to control the linguistic units.

Correct spelling is a permanent concern of teachers owing to its close relationship with writing during school time and after that. When you concentrate on the study of phonological awareness, you are able to understand the fundamental role it plays in the learning of reading and writing.

This project came up due to the reflection on this issue.

The reflection on this topic and the various types of mistakes presented by a group of 2<sup>nd</sup> year students helped to make us understand how spelling mistakes are related to phonological awareness. They also allowed us to know which teaching strategies would be the most suitable to the different types of spelling mistakes in order to overcome them.

As for the results, we can conclude that the development of the phonological awareness predicts the success/failure in learning how to read and write and that writing with the lowest number of spelling mistakes implies a long term continuous process.

**Keywords:** reading, writing, phonological awareness, spelling

**Índice:**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I</b> .....	5
<b>A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA</b> .....	5
1. O que é ler? .....	7
2. O lugar da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita..	10
3. Desenvolvimento da consciência fonológica .....	12
4. Unidades da consciência fonológica .....	14
4.1. Consciência da palavra .....	14
4.2. Consciência silábica .....	15
4.3. Consciência intrassilábica .....	17
4.4. Consciência fonémica .....	19
<b>CAPÍTULO II</b> .....	21
<b>A ESCRITA E SUAS DIFICULDADES</b> .....	21
1. Aprendizagem da escrita .....	23
2. Ortografia e seus processos cognitivos .....	25
<b>CAPÍTULO III</b> .....	29
<b>TRABALHO DE CAMPO - Tratamento do erro ortográfico</b> .....	29
1. Apresentação do Estudo .....	31
1.1. Objetivo .....	31
1.2. Amostra: Caracterização .....	31
1.3. Metodologia utilizada .....	33
2. Resultados .....	34
2.1. A sílaba .....	34
2.2. A relação fonema/grafema .....	39
2.3. Outros erros ortográficos .....	43
3. Reflexão sobre os erros recolhidos .....	45
4. Estratégias Pedagógicas .....	47
<b>CONCLUSÃO</b> .....	51
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	55
<b>ANEXOS</b> .....	59

### **Índice de figuras:**

Figura 1 -	Constituintes silábicos .....	17
Figura 2 -	Ataque ramificado .....	18
Figura 3 -	Formatos possíveis da Rima no Português .....	19

### **Índice de Tabelas:**

Tabela 1 -	Distribuição dos alunos segundo o sexo .....	32
Tabela 2 -	Palavras ditadas .....	33
Tabela 3 -	Erros de Omissão .....	35
Tabela 4 -	Outros exemplos de erros ortográficos por omissão .....	36
Tabela 5 -	Erros de Inversão .....	37
Tabela 6 -	Erros de Adjunção .....	38
Tabela 7 -	Erros ao nível da relação fonema/grafema .....	40
Tabela 8 -	Outros erros ortográficos .....	44

### ***SIGLAS***

<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
<b>OECD</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>OCDE</b>	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>GAVE</b>	Gabinete de Avaliação Educacional
<b>PNEP</b>	Programa Nacional do Ensino do Português
<b>PNL</b>	Plano Nacional de Leitura
<b>CV</b>	Consoante-vogal
<b>VC</b>	Vogal- consoante
<b>V</b>	Vogal
<b>CVC</b>	Consoante-vogal-consoante
<b>CCV</b>	Consoante-consoante-vogal
<b>A</b>	Ataque
<b>R</b>	Rima
<b>N</b>	Núcleo
<b>C</b>	Coda
<b>SASE</b>	Serviços de Ação Social Escolar
<b>AAD</b>	Abordagem Ativa de Descoberta



## *INTRODUÇÃO*

Desde a antiguidade, o ser humano tem vindo a evoluir nos seus esforços individuais e nos meios coletivos que tem conseguido desenvolver a fim de dotar os seus semelhantes de códigos de leitura e escrita cada vez mais acessíveis a todos.

De facto, a escrita foi uma grande conquista da humanidade que veio revolucionar e immortalizar a linguagem, expandir massivamente o conhecimento e tornar mais célere a transmissão da informação (Sim-Sim, 2006).

Falar é um processo natural, desde que a criança seja estimulada logo após o nascimento. No entanto, o mesmo não acontece com a aprendizagem da leitura e da escrita que exige “reflexão sobre a oralidade” e “treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala (segmentar o contínuo sonoro em frase, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem)” (Freitas et al., 2007: 9).

Vários estudos e reflexões têm surgido sobre a temática da literacia. Por exemplo, no estudo PISA (2000) a literacia de leitura foi definida como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade (OECD, 2001).

Das conclusões extraídas neste estudo, a percentagem de alunos portugueses com níveis de literacia muito baixos é superior em relação aos outros 32 países envolvidos, sendo 28 países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), revelando fracas competências de leitura, escrita e cálculo para o processamento da informação contida em textos escritos (Benavente, 1996; GAVE 2001).

Uma das boas iniciativas que o Ministério de Educação desferiu para responder ao desafio e necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no primeiro ciclo, foi o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), iniciado no ano

letivo 2006/07. Este Programa fez-se em articulação com os agrupamentos e estabelecimentos de ensino superior que tinham a responsabilidade de “constituir o grupo de formadores responsáveis pela formação e acompanhamento dos professores-formandos” [Despacho nº 546/07, de 11 de janeiro, ponto 16 a)].

Outro programa, sendo que este, ao contrário do PNEP, continua a ser aplicado nas escolas, é o Plano Nacional de Leitura (PNL). Foi implementado a partir de 2006 e é uma iniciativa política pública que tem como objetivo central elevar os níveis de literacia da população portuguesa e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus. Este programa, está direcionado para diferentes públicos, incluindo crianças e jovens em idade escolar, adultos, famílias e população em geral. O PNL também se apoiou em estruturas já existentes, como a Rede de Bibliotecas Escolares e Públicas. O impacto deste projeto junto dos alunos tem sido muito favorável devido à intensificação das práticas de leitura, especialmente nas salas de aula, mas também noutros tempos e espaços da vida escolar. Aumentou, nos alunos, o interesse e gosto pela leitura, assim como o de frequência de utilização de bibliotecas.

Com estas e outras iniciativas tem-se vindo a desmistificar, de uma forma gradual, a problemática da falta de leitura por prazer e não apenas por obrigação. Começa-se a “deslizar pela leitura com o gosto e a apetência que criam o prazer em que se enraízam e solidificam as aprendizagens” (Sim-Sim, 2006: 9).

Uma função importante da escola é a progressão sistemática e continuada, do desenvolvimento da consciência fonológica, como forma de ajudar os futuros leitores a tomarem consciência que “a escrita representa uma sucessão de unidades fonológicas, havendo uma correspondência entre essas unidades no uso oral e na respetiva representação escrita” (Sim-Sim, 2006:63). Estas unidades podem ser palavras, sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas, sendo a consciência fonémica a última unidade a ser adquirida pela criança para o desenvolvimento da leitura e escrita. Esta capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra é fundamental para a compreensão do princípio de funcionamento do código alfabético. É muito importante que o aluno atinja o patamar do que é exigível a um bom leitor para que este possa ter sucesso escolar que por sua vez vai implicar, como refere Sim-Sim (2006), na necessidade de estudar, ler depressa e ser preciso na busca de informação.

Dos vários estudos que têm sido realizados sobre a relação entre a consciência fonológica e o sucesso na aprendizagem da decifração, tem-se vindo a concluir da vantagem que existe em desenvolver, de forma planeada e sistemática, a consciência fonológica nos alunos que estão a aprender a decifrar.

Mas, o que dizer da relação entre a escrita sem erros e o desenvolvimento fonológico nas crianças? Como refere Barbeiro, a ortografia “não está apenas ligada a exigências comunicativas, mas adquiriu um valor social” (Barbeiro, 2007: 9). Se a criança apresentar dificuldades gráficas e ortográficas certamente que estas comprometerão o acesso e desenvolvimento da competência compositiva. Segundo Sousa, “uma escrita com erros de ortografia, sobretudo em níveis de ensino mais adiantados, desacredita o próprio saber do autor” (Sousa, 1999: 14). Daí ser pertinente a nossa preocupação como docentes que nos debruçemos sobre este tema.

Assim, abordaremos no nosso trabalho, na componente teórica, a ligação da escrita à leitura e as relações entre os sons da língua ou fonemas e os grafemas.

Nesta parte, será feita uma explanação mais detalhada das diferentes unidades de consciência fonológica que existem, uma vez que são estes componentes que ajudam a entender onde é que as crianças produzem os seus erros de escrita.

Na componente empírica, analisaremos um conjunto de erros ortográficos que as crianças produziram com base em várias fichas diagnósticas apresentadas. Analisaremos, os erros produzidos, segundo diversas tipologias e refletiremos sobre a problemática dos erros mais comuns apresentados na amostra.

Serão apresentadas diferentes estratégias pedagógicas que poderão ajudar as crianças a ultrapassar ou diminuir a ocorrência desses erros e por fim, concluiremos sobre o sucesso ou não de todas estas estratégias a fim de ultrapassar este problema.



*CAPÍTULO I*

*A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA  
E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA*



## 1. O que é ler?

São inúmeras as definições que existem para explicar o que é o ato de ler. Mas de todas elas se extraem dois elementos comuns:

- a) a leitura é uma descodificação dos signos gráficos;
- b) o objetivo final da leitura é a extração de sentido.

Para Mialaret “saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita e de julgar e apreciar o seu valor estético” (Mialaret, 1966: 3).

Segundo Bonboir ler “é ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhe dar alma; é recriar o significado de uma mensagem até aí implícita” (Bonboir, 1970: 33).

Ler, é então uma técnica de decifração, mas também é compreender, julgar, apreciar e criar. Podemos concluir que a leitura fluente resulta da interação de todas estas operações, o que a torna numa atividade psicológica complexa (Viana e Teixeira, 2002).

Existem três pontos de vista básicos sobre o processo de aprender a ler:

1. aprender a ler significa aprender a descodificar palavras;
2. aprender a ler significa aprender a identificar palavras e a obter significado;
3. aprender a ler significa trazer significado para o texto, com o fim de obter dele significado.

A leitura é uma atividade criativa e formativa que favorece o desenvolvimento integral da criança. O objetivo é que a criança aprenda a pensar.

Descodificar é traduzir um código de signos não familiares num código familiar. Relativamente à leitura, trata-se do conhecimento do código linguístico como sistema de signos, do reconhecimento ou identificação da palavra e da explicação do seu significado.

Então, para decifrar uma mensagem escrita a criança tem de ser capaz de discriminar as letras e os sons que estão contidos nas palavras e a ordem em que ocorrem. Um leitor fluente identifica automática, rápida e eficientemente o significado das palavras lidas.

Mas antes de serem dominadas as técnicas de descodificação, é necessário desenvolver um conjunto complexo de conceitos, competências e atitudes, sendo estas designadas por comportamentos emergentes de leitura.

Estes comportamentos emergentes de leitura mostram que as crianças descobrem muito cedo alguns princípios e características que regem a escrita e podem passar por histórias lidas às crianças, manipulação de livros, contacto com a informação escrita, uso do computador, antes de estas entrarem no ensino formal. Hoje sabe-se, através de diversos estudos, que a aprendizagem da leitura é um processo contínuo que se inicia antes do ensino da decifração e que continua para além da aprendizagem da mesma.

Devido às investigações desenvolvidas no campo da psicologia da linguagem, a criança passou a ser encarada mais como construtora de linguagem e de conhecimento, como geradora de hipóteses e empenhada na resolução de problemas do que apenas recetora passiva de informação.

Para a criança estar motivada para a aprendizagem da leitura deve ver na família modelos de leitura, ou seja, deve ver os pais a consultarem livros de instruções, ou de receitas, a lerem jornais, a procurarem programas da televisão ou os anúncios ou simplesmente a lerem um livro. Desta forma, a criança está, de forma natural, a adquirir noções importantes acerca das funções da escrita, mas também a desenvolver atitudes positivas em relação à leitura. Quanto mais as crianças souberem sobre leitura e escrita antes de formalmente ensinadas a decifrar, maior será o sucesso na aprendizagem posterior da leitura (Viana e Teixeira, 2002).

Assim, a atividade de leitura implica diferentes processos cognitivos. Aprender a ler é um processo gradual de aquisição de competências, como a compreensão da finalidade da leitura, das convenções da leitura e da escrita, do carácter simbólico e abstrato da escrita, da estrutura segmental da fala e da relação entre grafemas e fonemas. O desenvolvimento destas competências pode ser estimulado, cabendo ao

professor selecionar e implementar as metodologias e as estratégias mais adequadas para o poder fazer.

Existem diferentes métodos de ensino da leitura, (uns fônicos ou sub-lexicais, outros mais globais ou lexicais), mas o importante é que qualquer uma dessas estratégias requer as mesmas operações cognitivas, embora em momentos diferentes do processo de aprendizagem. Para que um determinado método seja eficaz, é necessário ter em conta o seguinte:

- a) que contribua para o desenvolvimento total do aluno;
- b) que fomente a atividade do aluno no processo de aprendizagem, assim como a intercomunicação entre os alunos;
- c) que se adapte ao ritmo e às características individuais do aluno;
- d) que seja ele próprio motivante;
- e) que se desenvolva num ambiente relaxado e de liberdade controlada;
- f) que torne possível, ao aluno, o conhecimento dos seus progressos, permitindo a evolução da sua aprendizagem;
- g) que permita a transposição para outros domínios.

Sim-Sim refere que:

a aprendizagem da leitura depende do conhecimento da língua em que se aprende a ler e, como aprender a decifrar significa reconhecer o significado da palavra escrita, quanto maior e mais diversificado for o conhecimento lexical da criança, maior será a facilidade na aprendizagem da decifração.  
(Sim-Sim, 2009: 22)

A descoberta e consolidação do conhecimento do princípio alfabético são essenciais na aprendizagem da decifração e implicam, como ponto de partida, que a criança seja capaz de identificar e brincar com os sons da língua oral, ou seja, que tenha uma consciência fonológica.

## **2. O lugar da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita**

É importante que a criança desenvolva um conjunto de capacidades para identificar os sons da fala (consciência fonológica) que irão conduzi-la à aprendizagem da correspondência som/letra, ou seja, da decifração de palavras, que será a base da capacidade da compreensão textual.

Sim-Sim (2009) menciona algumas capacidades de consciência fonológica que se revelam indispensáveis na aprendizagem da decifração como:

- a) produzir e detetar rimas;
- b) segmentar frases em palavras;
- c) segmentar palavras em sílabas;
- d) aglutinar sílabas em palavras;
- e) manipular e substituir sílabas em palavras;
- f) suprimir e adicionar sílabas em palavras;
- g) identificar sílabas iguais;
- h) identificar sons finais iguais;
- i) identificar sons iniciais iguais;
- j) associar sons a letras.

A eficácia da aprendizagem da correspondência som/grafema tem como base a consciência fonológica, e mais particularmente a consciência fonémica, ou seja, a capacidade para prestar atenção, para identificar e manipular os sons da fala.

Estudos científicos mostram-nos a relação particular entre a correspondência som/grafema e as implicações pedagógicas daí decorrentes. Dessa análise, como refere Sim-Sim (2009), conclui-se que:

- a) saber juntar sons da fala (fonemas) é essencial para decifrar palavras;
- b) é mais fácil identificar, segmentar e juntar unidades de som maiores (palavras e sílabas) do que unidades de som mais pequenas (unidades intrassilábicas e fonemas);

- c) a segmentação fonémica e a reconstrução de palavras por agregação de fonemas são determinantes para o desenvolvimento da consciência fonémica;
- d) a capacidade para soletrar as letras de uma palavra depende da capacidade para segmentar oralmente palavras e sílabas;
- e) a eficácia na aprendizagem da decifração aumenta quando as atividades de consciência fonémica integram a representação gráfica (grafemas) dos sons da fala.

As diversas investigações e estudos que têm surgido nas últimas décadas confirmam a necessidade de um bom domínio da consciência fonológica antes e durante o ensino da decifração, nomeadamente no ensino básico. Infelizmente, nem todos os alunos a desenvolvem de forma sistemática e consistente, refletindo-se nas dificuldades de aprendizagem da decifração. Nem todos os professores e principalmente educadores estão recetivos e devidamente informados para a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem da descodificação de forma a ajudarem as crianças a dominar, pelo menos nos dois primeiros anos de escolaridade, os mecanismos básicos da descodificação.

Como refere Sim-Sim “a escrita enquanto representação do oral, está intimamente ligada à própria linguagem oral, o que implica que a mestria da oralidade afeta indubitavelmente o domínio da escrita” (Sim-Sim, 2006: 63). Desta forma, não podemos dissociar a aprendizagem da escrita ao conhecimento das capacidades dos sons da fala. A relação entre as unidades sonoras e gráficas envolve mecanismos cognitivos de consciência linguística. Sim-Sim afirma que “aprender a ler e a escrever exige a mobilização da capacidade cognitiva de refletir conscientemente sobre a linguagem oral que o aprendiz de leitor já conhece” (Sim-Sim, 2006: 63).

### 3. Desenvolvimento da consciência fonológica

A primeira etapa da aprendizagem da língua escrita é a descoberta alfabética na qual os sons da fala podem ser representados pelas letras (Zorzi, 2003). Que novos desafios a criança deverá enfrentar para conhecer o sistema ortográfico da sua língua a partir do momento em que compreende as relações básicas entre letras e sons? Que descobertas serão necessárias para que as crianças consigam apropriar-se da escrita de palavras, mais especificamente, para que alcancem uma fase alfabética?

O desenvolvimento da consciência fonológica engloba o uso de “metaprocessos linguísticos específicos” (Sim-Sim, 2006: 64), denominados como conhecimento metalinguístico. Este conhecimento está “ligado à capacidade de o sujeito poder pensar sobre a linguagem e operar com ela em seus distintos níveis: textual, pragmático, semântico, sintático e fonológico” (Zorzi, 2003: 28). “As capacidades metalinguísticas refletem processos de metacognição, isto é, os conhecimentos que as pessoas têm a respeito de seus próprios processos e produtos cognitivos” (Signorini, 1998, in Zorzi, 2003: 28). A metalinguagem é assim um “processo de desenvolvimento que vai desde alguma sensibilidade às propriedades da língua, passando por uma fase de verdadeira consciência linguística, até ao conhecimento metalinguístico propriamente dito” (Sim-Sim, 2006: 64). Em suma, podemos definir o conceito de consciência fonológica como uma habilidade metalinguística complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral. Esta inclui a consciência de que “a palavra falada é analisada em unidades mínimas, que são os fonemas, atribuindo-se um sinal (letra) para cada fonema, respeitando-se a ordem dos segmentos sonoros dentro da palavra” podendo estes segmentos ser discriminados e manipulados (Morais, 1997: 15).

Ainda segundo Sim-Sim (2006), esta sensibilidade às propriedades da língua manifesta-se na criança a dois níveis:

- quando ela se autocorrige ao detetar erros nas suas produções linguísticas ou nas produções que ouve nos outros, sendo que este primeiro nível de sensibilidade às características da língua antecede a aprendizagem formal da língua escrita;

- num segundo nível, a criança atinge um grau de consciência linguística que lhe permite isolar e identificar unidades do discurso, refletir sobre as produções linguísticas e sobre algumas propriedades formais da língua.

Diversos estudos que têm sido realizados mostram que o desenvolvimento da consciência fonológica prossegue do nível silábico, para o intrassilábico, até chegar ao nível fonémico. Stanovich aponta para um:

crescendo de complexidade em que no nível inferior estão as competências que envolvem poucas capacidades analíticas, como a detecção e produção de rimas, e num nível superior são mobilizadas capacidades de análise e a manipulação de unidades mais pequenas, como é o caso dos fonemas. (Stanovich, 1992, in Sim-Sim, 2006: 68)

Também Sim-Sim refere que “o nível de desenvolvimento da consciência fonológica encontra-se diretamente relacionado com a capacidade metacognitiva envolvida na realização das diferentes tarefas” (Sim-Sim, 2006: 70). As tarefas de reconstrução, segmentação, identificação e manipulação fonológica, vão-se complexificando gradualmente. A reconstrução silábica é mais fácil do que a segmentação silábica, a identificação silábica é mais fácil do que a identificação intrassilábica, a reconstrução fonémica é mais fácil do que a segmentação fonémica e do que a identificação fonémica e a manipulação silábica é mais fácil do que a manipulação intrassilábica que por sua vez é mais fácil do que a manipulação fonémica (Sim-Sim, 2006).

O desenvolvimento da consciência fonológica inicia-se, então, a partir de uma sensibilidade a unidades maiores da fala (palavras e sílabas) e evolui até à apreensão de unidades menores (fonemas). O treino da consciência fonológica deverá ter em conta esta sequência (manipulação de segmentos fonológicos maiores- palavras e sílabas), e posteriormente, quando a criança revelar competência a este nível, iniciar o treino com os segmentos fonémicos.

#### 4. Unidades da consciência fonológica

Antes da criança ter conhecimento ou compreensão formal do alfabeto é importante que ela entenda que os sons associados às letras são os mesmos sons da fala. Cabe à escola o desenvolvimento da consciência fonológica como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral.

Freitas et al., (2007) entre outros autores, afirmam que existem três formas possíveis de consciência fonológica:

- a) consciência *silábica* – quando isola sílabas (pra-tos);
- b) consciência *intrassilábica* – quando isola unidades dentro da sílaba (pr.a-t.os);
- c) consciência *fonémica ou segmental* – quando isola sons da fala (p.r.a.t.o.s).

Porém, Freitas e outros autores também fazem referência à *consciência da palavra* referindo a importância que esta tem no desenvolvimento da consciência fonológica e na aprendizagem da leitura e da escrita (Freitas et al., 2007; Adams et al., 2006).

##### 4.1. Consciência da palavra

Freitas et al., referem a *consciência da palavra* como uma “capacidade que a criança tem de isolar – a unidade palavra- num contínuo de fala” (Freitas et al., 2007: 11).

Segundo Viana e Teixeira (2002), um dos passos a ser dado pela criança na construção da sua competência leitora é o de aprender a segmentar as frases em palavras.

Freitas et al. destacam, relativamente à consciência da unidade da palavra, a dificuldade de uma criança na “identificação das fronteiras de palavra”. Por exemplo, na segmentação da expressão “os amigos”, a criança processa o som final do determinante “os”, ou seja, o [z], como sendo parte integrante da palavra *amigos*, isto é, “zamigos” (Freitas et al., 2007: 11). Estas autoras apresentaram outro exemplo

relativamente à partição da palavra *umbigo*, usando *dois bigos* quando se referem a *dois umbigos*, processando a sílaba inicial da palavra *umbigo* como um quantificador (Freitas et al., 2007: 12). Ainda num terceiro exemplo acontece o processo inverso, quando a criança processa duas unidades lexicais “sete e anão” como sendo uma só palavra “setanão”, quando se pretende referir a um dos sete anões da História da Branca de Neve (Freitas et al., 2007: 12).

Embora se admita que a consciência das fronteiras de palavra deva estar consolidada à entrada na escola, o que acontece é que alunos do 1º e 2º ciclos evidenciam, nas suas produções escritas, que a consciência desta unidade pode não estar completamente desenvolvida, pelo que é pertinente que se efetuem exercícios sobre a identificação da unidade *palavra* em contexto letivo (Freitas et al., 2007).

#### **4.2. Consciência silábica**

O desenvolvimento da consciência silábica precede o da consciência das outras unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicos e sons da fala). Esta diz respeito à capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra.

Alegria refere que:

a diferença de dificuldade que se observa entre fonemas e sílabas provém, provavelmente, do facto de que às sílabas corresponde um parâmetro físico simples ... a análise acústica da mensagem oral mostra, com efeito, uma sucessão de picos de intensidade que corresponde quase de forma perfeita aos núcleos vocálicos das sílabas. O sujeito, para isolar uma sílaba, pode utilizar este parâmetro com relativa facilidade. (Alegria, 1985, in Viana e Teixeira, 2002: 75)

Quando se analisam tentativas de escrita infantis reconhece-se a natureza intuitiva da unidade sílaba. A criança pequena na sua tentativa de escrita, procura fazer corresponder ao número de grafemas desenhados por ela, o mesmo número de sílabas da palavra que pretende representar. Isto permite a ocorrência de uma grande alteração qualitativa em relação à conceptualização da escrita, uma vez que a criança,

nesta fase, se apercebe que as palavras escritas podem corresponder a parte da expressão oral, e desta forma, fica estabelecido que a escrita representa partes da fala. Ferreiro e Teberosky, denominam esta etapa, “em que as crianças consideram que cada grafema corresponde a um pedacinho da palavra, (que corresponde, geralmente, a uma sílaba), de *hipótese silábica*” (Ferreiro e Teberosky, 1985, in Viana e Teixeira, 2002: 43).

Quando se observam as primeiras produções linguísticas das crianças, verifica-se que estas assumem, não um formato segmental, mas um formato silábico (Freitas e Santos, 2001). As primeiras palavras das crianças revelam uma organização silábica, não produções de sons isolados, as palavras assumem um formato silábico. Como refere Freitas e Santos, “a sílaba é, assim, a primeira unidade linguística com constituência interna a ser usada pela criança no processo de aquisição de uma língua natural” (Freitas e Santos, 2001: 59).

Para ajudar a desenvolver a consciência silábica nas crianças, segundo vários estudos, existe uma grande variedade de tarefas, como contagem de sílabas, batimentos para segmentar as palavras, supressão de sílabas no início, no meio ou no fim de palavras, categorizar palavras segundo um critério silábico, recompor as componentes silábicas em palavras dadas, manipular sílabas, etc.

Blevins, apresenta uma sequência de tarefas crescente em dificuldade “tarefas de identificação de sílabas ou de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou de sons, segmentação de palavras em sílabas ou em sons, manipulação (supressão, inserção, substituição) de sílabas ou de sons” (Blevins, 1997, in Freitas e Santos, 2001: 79).

Assim, no que diz respeito à consciência silábica, segmentar uma palavra ao nível da sílaba é mais fácil quando as sílabas que formam a palavra apresentam formatos CV (consoante – vogal) e V (vogal) do que quando apresentam formatos CVC (consoante-vogal-consoante) ou CCV (consoante-consoante-vogal). Como afirmam Freitas e Santos, “à medida que os diferentes constituintes silábicos vão estando disponíveis no processo de desenvolvimento linguístico da criança, estruturas silábicas mais complexas vão surgindo na produção” (Freitas e Santos, 2001: 61).

### 4.3. Consciência intrassilábica

A consciência intrassilábica é a capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba (Freitas et al., 2007). As unidades intrassilábicas são unidades maiores que um fonema mas menores que uma sílaba. Treiman e Zukoski, nas experiências que realizaram, chegaram à conclusão que “há um nível intermédio de reconhecimento da estrutura silábica que se situa, em termos de grau de dificuldade, entre a consciência silábica e a consciência segmental” (Treiman e Zukoski, 1991, in Freitas e Santos, 2001: 80).

#### Constituintes intrassilábicos

Nos últimos anos, as investigações efetuadas têm demonstrado que é necessário descrever a sílaba em termos da sua estrutura interna. Os conceitos usados para os constituintes internos da sílaba são: Ataque (A), Rima (R), Núcleo (N) e Coda (C). O esquema que se segue representa a estrutura interna da sílaba.

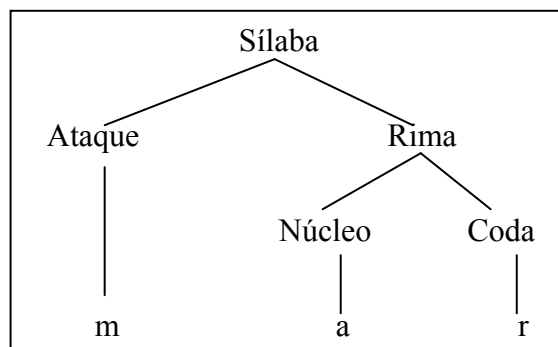


Fig. 1 – Constituintes silábicos <sup>1</sup>

#### *Ataque*

O Ataque é o constituinte silábico que domina uma ou duas consoantes que iniciam a sílaba. No português, o constituinte Ataque é preenchido por consoantes e pode surgir tanto no início como no meio da palavra.

<sup>1</sup> Modelo apresentado por Freitas et al., 2007, p. 16

O Ataque pode ser ramificado, quando é preenchido por dois segmentos (ex., <pre.go>, <li.yro>), ou não ramificado, simples, quando é constituído por apenas um segmento (p. ex., <pa.to>, <mo.ta>), ou vazio, quando não é preenchido por nenhum segmento (p. ex., <\_é>, <\_u.vas>, <co.\_e.lho>, <pra.da.ri.\_a>).

Todas as consoantes do Português podem ocorrer em Ataque simples<sup>2</sup>. No Ataque ramificado, o quadro seguinte apresenta as combinações possíveis mais frequentes.

oclusiva+vibrante	<u>pr</u> o.va <u>tr</u> i.bo <u>cr</u> i.me	<u>br</u> a.vo <u>dr</u> a.gão a. <u>gr</u> a.do
oclusiva+lateral	<u>pl</u> a.no a. <u>tl</u> e.ta <u>cl</u> i.ma	<u>bl</u> u.sa <u>gl</u> o.bo
Fricativa+vibrante	<u>fr</u> i.to	li. <u>yr</u> o
Fricativa+lateral	con. <u>fl</u> i.to	

Fig. 2 – Ataque ramificado<sup>3</sup>

### ***Rima***

A Rima é o constituinte silábico que agrupa o Núcleo e a Coda. As Rimas podem ser ramificadas em Núcleo e Coda (ex., <mal>, <mar>, <na.tal>) ou não ramificadas, sendo constituídas apenas pelo Núcleo (ex., <maá>, <paá>).

O Núcleo é o único constituinte de preenchimento obrigatório na sílaba. Em português, pode apresentar um formato não ramificado, quando é preenchido por apenas um segmento ou vogal (ex., <ma.to>, <ra.ma>, <por.ta>), ou pode ser ramificado, quando é preenchido por dois segmentos ou ditongo (ex., <maão>, <me.lão>, <cei.far>, <pau>). Qualquer vogal do Português pode adotar o papel de

<sup>2</sup> Casos como <carro> ou <massa>, a segunda sílaba é constituída como Ataque simples, sendo usados como dígrafos, como acontece nos casos “nh”, “lh” ou “ch”, em que cada dígrafo representa um som. Assim, a translineação destas palavras será <car-ro> e <mas-sa>, mas a divisão silábica será <ca-rro> e <ma-ssa>.

<sup>3</sup> Modelo apresentado por Freitas et al., 2007, p. 17

Núcleo silábico em Núcleo não ramificado (vogais orais e nasais), (Freitas e Santos, 2001).

A Coda aparece à direita do Núcleo e não é de preenchimento obrigatório no português. A Coda é um constituinte silábico que não ramifica no português. Existem raras exceções como nas palavras “pers.petiva” e “sols.tício”, em que a Coda ramifica. No caso da palavra “trans.porte”, não ramifica porque a primeira sílaba só apresenta uma consoante à direita do Núcleo (Freitas e Santos, 2001).

A Rima não é um constituinte terminal, esta é formada pelo Núcleo e pela Coda, sendo estes os constituintes terminais da sílaba. A figura 3 representa um esquema dos formatos possíveis da Rima no Português.

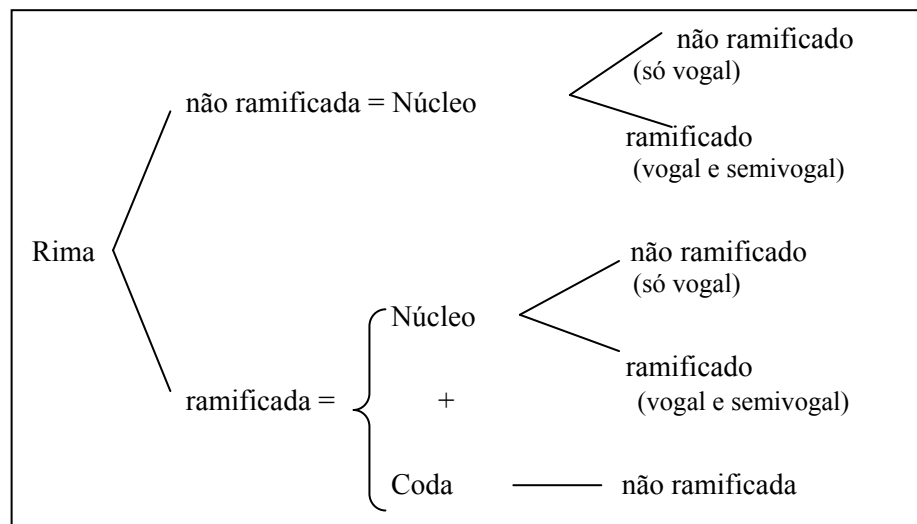


Fig. 3 – Formatos possíveis da Rima no Português<sup>4</sup>

#### 4.4. Consciência fonémica

A consciência fonémica é a capacidade para descobrir na palavra uma sequência de unidades mínimas ou fonemas. Este conceito remete-nos para o conhecimento explícito das unidades fonéticas da fala e é mais tardio de adquirir. Desenvolve-se de forma mais lenta que a silábica, uma vez que os fonemas são unidades sonoras muito pequenas, as menores unidades da língua, sem significado que permitam diferenciar palavras semelhantes. Uma vez que os fonemas são mais

<sup>4</sup> Freitas e Santos, 2001, p. 49

fáceis de distinguir pela forma como os fones<sup>5</sup> são articulados do que pela forma como soam, é importante estimular as crianças a sentir a forma como a sua boca e a posição de sua língua mudam em cada som (Adams et al., 2006).

Os fonemas são unidades de fala que são representadas de forma não biunívoca pelas letras de uma língua alfabética. Assim, no processo de desenvolvimento da competência leitora que a criança realiza, esta deve aprender a separar esses sons um do outro e a categorizá-los de maneira que lhe permita compreender como as palavras são escritas. A este tipo de conhecimento explícito e reflexivo designa-se consciência fonémica. O conhecimento consciente dos fonemas é diferente da sensibilidade inata que sustenta a produção da fala (Adams et al., 2006).

Assim, é fundamental que o treino da consciência fonológica seja gradual, sendo apresentadas aos alunos diversas etapas em que se vai aumentando o grau de complexidade.

---

<sup>5</sup> Convém distinguir os termos *fonema* e *fone*. Enquanto um *fonema* de uma língua é uma abstração, faz parte do sistema fonológico que está na mente dos falantes e não se realiza porque não é pronunciado, os *fonos* são concretos, realizados por um falante num momento real (Adams et al., 2006).

## ***CAPÍTULO II***

### ***A ESCRITA E SUAS DIFICULDADES***



## 1. Aprendizagem da escrita

A escrita continua a ser um grande desafio para os que tentam apropriar-se dela e para os que pretendem ensiná-la a outros.

Como afirma Zorzi, “aprender a escrever implica compreender uma série de propriedades ou aspetos da língua escrita que fazem parte do sistema ortográfico” (Zorzi, 2003: 43). Isto implica uma série de aprendizagens que tem por base um sistema de escrita alfabético. A noção de fonema é fundamental para o entendimento do princípio alfabético (Vandervelden e Siegel, 1995, in Zorzi, 2003). No entanto, apesar das crianças poderem adquirir um domínio fonológico em termos de oralidade, já no que diz respeito ao fonema, enquanto unidade sonora que compõe as palavras e por este ser mais abstrato, não é tão evidente para elas (Vygotsky, 1979 e Signorini, 1998, in Zorzi, 2003).

Esta diferença demonstra que aprender a escrever implica níveis mais complexos de conhecimentos fonológicos, ou seja, envolve domínio da consciência fonológica. Como já foi referido no capítulo sobre o *desenvolvimento da consciência fonológica* este tipo de consciência tem sido considerada como uma “capacidade metalinguística que permite refletir sobre as características estruturais da fala, assim como manipulá-las” (Zorzi, 2003: 28).

Como mencionam Torres e Alegria, para se entender a aquisição da escrita e suas dificuldades, é necessário “habilidade para lidar com as palavras no sentido de segmentá-las em sílabas e fonemas” (Torres e Alegria, 1993, in Zorzi, 2003: 28). Para se alcançar esta habilidade é necessário que a criança passe por várias fases de conhecimentos.

Pesquisas psicogenéticas foram desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1986) para explicar a construção da escrita apontando para uma série de fases: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e, alfabética.

A criança nas suas tentativas iniciais de escrita pode até “usar formas de representação escrita” e dizer “que as letras dão nomes às coisas”, no entanto, não tem ideia “das relações que devem ser estabelecidas entre os sons e as letras”.

Progressivamente, ela irá construir os seus conhecimentos no domínio gráfico, sendo estes caracterizados por “descobertas que envolvem a noção de fonemas”. Estes progressos que envolvem conhecimentos fonológicos estarão em harmonia com a construção de escrita de Ferreiro e Teberosky (Ferreiro e Teberosky, 1986, in Zorzi, 2003: 31).

Quando a criança chega a uma fase de descoberta em que consegue entender que as sílabas podem ser constituídas por segmentos menores é porque atingiu o conhecimento segmental, isto é, nesta fase, a criança consegue segmentar as palavras em seus constituintes fonémicos. Isto “fará com que os critérios quantitativos sejam ampliados, buscando um ajuste maior em relação ao número de fonemas que compõem as palavras e ao número de letras que irá escrever” (Zorzi, 2003: 34).

Ferreiro e Teberosky, afirmam que a criança nesta fase “pode ser considerada alfabetizada, uma vez que compreendeu a natureza da escrita”. No entanto, Azenha atesta que “a hipótese alfabética não garante, de modo automático, o domínio das regras que determinam as convenções da escrita”, pelo que apenas se pode dizer que se deu início ao processo de alfabetização nesta fase (Ferreiro e Teberosky, 1986 e Azenha, 1995, in Zorzi, 2003: 34).

A partir deste momento surge a aprendizagem da ortografia. Zorzi (2003) indica uma série de procedimentos que a criança inicia nesta fase. A criança precisa de compreender que um mesmo som pode ser escrito por diferentes letras, ou que a mesma letra pode representar diferentes sons. Precisa de compreender que existem diferenças entre a maneira de falar e a escrita e necessita de ter a certeza de quantas e quais são as letras necessárias para escrever os sons das palavras. Também deverá distinguir a posição das letras no interior das palavras e discriminar entre letras semelhantes do ponto de vista da forma gráfica, entre outros procedimentos.

Também Barbeiro (2007) é da opinião que a escrita alfabética conduz à escrita ortográfica e que esta se “manifesta por meio da conformidade das palavras escritas às normas ortográficas de uma língua” (Barbeiro, 2007: 33).

## 2. Ortografia e seus processos cognitivos

A competência ortográfica baseia-se na capacidade para escrever palavras segundo as normas estabelecidas. No caso do português, as normas são baseadas no princípio alfabético, a unidade de base para a representação escrita é o fonema (Barbeiro, 2007).

O estudo sobre a competência ortográfica leva-nos à abordagem de processos cognitivos envolvidos na sua aprendizagem, conservação e produção (Sousa, 1999).

Segundo afirma Frith (1980), nas línguas alfabéticas, como é o caso do português, “o escrevente recorre sobretudo à estratégia fonológica” e por esse motivo quer os maus leitores e iniciantes como os bons leitores e experientes, acabam por realizar erros foneticamente aceitáveis (citado por Sousa, 1999, p. 56).

Seymour e Porpodos, mencionam que:

um leitor experimentado possui dois tipos de conhecimentos conceptualmente distintos: conhece as regras de correspondência entre a grafia e a pronúncia que utiliza na leitura de palavras regulares e recorre simultaneamente a um conhecimento de tipo lexical, que utiliza nas palavras irregulares ou homófonas. A falta de domínio desses dois conhecimentos dificulta uma leitura fluente e reduz a capacidade de escrita sem erros ortográficos. (Seymour e Porpodos, 1980, in Sousa, 1999: 57)

Os autores propõem assim um modelo para a leitura e escrita baseado em duas vias: grafo-fonético e léxico-semântico. A primeira utiliza as regras de correspondência grafo-fonéticas na codificação e descodificação de uma palavra, a segunda orienta-se para palavras ou morfemas, transformando o impulso visual numa representação semântica ou fonológica (Sousa, 1999).

Este modelo possibilita analisar e explicar a produção escrita em termos de ortografia. Como refere Sousa:

A via fonológica desempenhará, numa primeira fase, um papel preponderante na estratégia utilizada pela criança quando escreve, visto ser mais vasto o seu

léxico oral do que o seu léxico ortográfico, à medida que se vai dando conta da não correspondência entre fonemas e grafemas e vice-versa, o recurso à via léxico-ortográfica tornar-se-á cada vez mais importante (Sousa, 1999: 63).

Baron, diz que estas duas vias podem ser usadas em paralelo, com predomínio de uma ou de outra, conforme se trate de palavras regulares ou irregulares. Em estudos que realizou utilizando como sujeitos bons e maus leitores e atribuindo-lhes como tarefa a escrita de palavras regulares e irregulares, este autor verificou que os maus leitores, mais do que os bons leitores, utilizavam particularmente a estratégia fonológica quer para as palavras regulares, como para as palavras não regulares, ao passo que os bons leitores acabavam por recorrer tanto à estratégia fonológica como à visual ortográfica (Baron, 1980, in Sousa, 1999).

Uma vez que a utilização de uma só norma ou regularidade não explica a grafia das palavras, o erro ortográfico poderá ser consequência do não domínio de várias competências.

O critério fonológico pode interagir com os critérios morfológico e lexical para chegar à escrita correta da palavra (Barbeiro, 2007).

Como explica Zorzi, neste processo de aprendizagem para a criança dominar as características linguísticas, o que acontece a partir da fase alfabética, deve “compreender as relações variáveis entre letras e sons” (Zorzi, 2003: 55). A seguir, neste processo evolutivo de aprendizagem, deve conseguir “diferenciar entre critérios fonéticos e critérios ortográficos”. Seguindo nesta caminhada deve saber representar sílabas mais complexas que fogem ao padrão consoante-vogal. Também importante é a “discriminação e diferenciação do traçado das letras e a posição que elas devem ocupar no espaço gráfico como aspetos de mais fácil e rápida compreensão”. Todas estas situações “servem para reforçar a hipótese de que os elementos essenciais para o domínio da escrita são de carácter linguístico e não simplesmente perceptual” (Zorzi, 2003: 55).

É preciso que também tenhamos em mente que não se aprende a escrever de um dia para o outro, é um processo de apreensão mais ou menos longo. Devemos dar a matéria-prima à criança (noções de frases, palavras, sílabas, fonemas, entoação,

letras, etc) e as condições para que ela possa trabalhar e aprofundar os seus conhecimentos. O objetivo final é que ela consiga, de forma progressiva, dominar todos estes conhecimentos, ou seja, que haja mudança nos seus processos de aprendizagem. Só quando a criança tiver consciência sobre os seus erros e conseguir refletir sobre eles é que ela conseguirá eliminá-los (Azevedo, 2000).



***CAPÍTULO III***

***TRABALHO DE CAMPO - Tratamento do erro ortográfico***



## **1. Apresentação do Estudo**

### **1.1. Objetivo**

A pertinência deste estudo tem a ver com a preocupação dos docentes em compreender o porquê das crianças darem tantos erros ortográficos, mesmo depois de terminado o percurso escolar obrigatório.

Desta forma, como afirma Barbeiro (2007), ao se pretender saber qual a tipologia de erros mais recorrente nos alunos, poderão ser orientadas atividades que ajudem as crianças a superar as suas dificuldades. Também poderá ser indicador, para o professor, o reconhecimento de dificuldades específicas de alguns alunos para que este adote estratégias para a sua superação.

O objetivo principal deste trabalho é o de ajudar os alunos de uma turma do 2º ano de escolaridade da EB1 de Casconha a escreverem com menos erros ortográficos aumentando-lhes a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente, os segmentos fonológicos da língua. Este trabalho teve, também, como finalidade saber que tipos de exercícios seriam mais adequados ao tipo de erros dados pelas crianças.

### **1.2. Amostra: Caracterização**

A turma do presente estudo era composta por treze alunos do 2º ano (8 do sexo masculino e 5 do sexo feminino) com um nível etário situado entre os 7 e 8 anos de idade e funcionava em regime normal.

**Tabela 1 – Distribuição dos alunos segundo o sexo**

<b>Sexo</b>	<b>Nº de alunos</b>
Feminino	5
Masculino	8
<b>Total</b>	<b>13</b>

Grande parte dos alunos era proveniente da localidade onde estava situada a escola, Freguesia de Cernache, com exceção de 4 alunos que residiam em Condeixa.

Genericamente, os alunos desta turma provinham de famílias pouco numerosas, sendo alguns filhos únicos. Advêm de um meio sócio/cultural e profissional diversificado. Há alunos provenientes de famílias estruturadas com um nível sócio/cultural médio e médio-alto. As habilitações dos Encarregados de Educação variam entre o 4º ano de escolaridade e a licenciatura. As profissões mais dominantes são aquelas que não requerem muitas habilitações literárias correspondendo, desta forma, às habilitações que grande parte dos pais possui. Quatro alunos são beneficiários dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE).

Há uma criança que vive com a madrasta e o pai, os restantes vivem com os pais biológicos. De uma forma geral os pais demonstram interesse e preocupação com a vida escolar dos seus educandos e cooperam com o que lhes é sugerido ou solicitado.

Deste grupo, apenas uma criança não frequentou o pré-escolar. É uma turma com características um pouco heterogéneas, devido às dificuldades de aprendizagem que algumas crianças apresentam. Há um aluno com dificuldades na comunicação verbal e na articulação de palavras e frases e uma aluna que apresenta muitas dificuldades a nível da escrita. Em relação à responsabilidade, autonomia, respeito por regras fundamentais de comportamentos e atitudes na sala de aula, revela ser uma turma barulhenta, embora com algum sentido de responsabilidade e autonomia.

### 1.3. Metodologia utilizada

Para este trabalho foram recolhidos os erros dados pelas crianças a partir de um conjunto de 5 fichas diagnósticas<sup>6</sup> diferentes, abrangendo vários domínios da consciência fonológica. Estas fichas foram efetuadas em dias distintos, tendo sido feito, de seguida, um levantamento dos erros ortográficos mais comuns.

Para cada uma das fichas foi primeiro feita, pela professora, a leitura de um texto que as crianças não conheciam, como forma de contextualizar cada uma delas. Depois, a docente, ditou palavras para completarem frases relacionadas com o texto, provérbios e também ditou palavras relacionadas com imagens. De ficha para ficha, os exercícios eram diferenciados de forma a diversificar os trabalhos.

Nas palavras ditadas houve o cuidado de integrar palavras monossilábicas, dissilábicas, trissilábicas e polissilábicas. Foram incluídas também palavras com vários tipos silábicos CV, CVC, VC e CCV.

A tabela nº 2 indica as palavras que foram ditadas em cada ficha diagnóstica.

**Tabela 2 – Palavras ditadas**

	Ficha nº 1	Ficha nº 2	Ficha nº 3	Ficha nº 4	Ficha nº 5
Palavras ditadas	outono, quentes, recomeçam, árvores, lenha semente, nublado, cabra touro, fontes e pontes	fáltava, nascer, guardar, toucas, lençóis, perguntou, respondeu, parecer, grande, chama, então, tinha, branca, murmurava, repetia, rápido e rapidíssimo	princesa, casar-se, casa, casinha, rosa, tesoura, caçador, coração, laço e palhaço	centopeia, conheci, jantar, aparecia, apertar, cordões centésimo, começar, desapertar, primeiro, problema, calçava, cinquenta, sorvete, passava, cinquentepeia, passei, rua e envergonhada	estranha, chocolate, bruxa, castanha, disparate, fogão, banheira, gavetas, frigideira, água, pé, cama, bidé, garfos, farinha e cozinha

<sup>6</sup> Conferir anexo 1

A seguir, os erros mais comuns dos constituintes silábicos foram distribuídos e sistematizados segundo várias tipologias (erros de omissão, erros de inversão, erros de adjunção e erros de substituição), tendo-se refletido sobre os erros recolhidos.

Depois foram apresentados às crianças exercícios específicos de consciência fonológica que visassem alcançar o objetivo principal deste estudo, acima referenciado, tendo-se distribuído estes exercícios por 7 fichas de trabalho<sup>7</sup>.

Nestes exercícios houve a preocupação de apresentar diferentes tarefas cognitivas, como a identificação, segmentação e manipulação das unidades linguísticas, tendo em conta um crescente de complexidade das mesmas.

## **2. Resultados**

Não existem de facto categorizações únicas para a análise dos erros ortográficos. No entanto, passaremos a apresentar os erros recolhidos nas fichas diagnósticas realizadas pelos alunos e a catalogá-los pelas tipologias atrás descritas.

### **2.1. A sílaba**

São várias as definições de sílaba que surgem nas gramáticas tradicionais, no entanto, em todas elas é comum a ideia de uma “unidade de organização rítmica de fala, constituída por um conjunto de sons com coesão interna” (Freitas e Santos, 2001: 21). A sílaba constitui assim, uma unidade linguística de processamento verbal da informação, (Freitas e Santos, 2001).

As tabelas que se seguem indicam os erros mais comuns que as crianças apresentaram ao nível da constituição da sílaba, Ataque e Rima.

---

<sup>7</sup> Conferir anexo 2

Tabela 3 – Erros de Omissão

Erros de omissão					
Ataque ramificado		Rima			
		Núcleo		Coda	
Palavra alvo	Erro	Palavra alvo	Erro	Palavra alvo	Erro
<b>princesa</b>	pisensa	<b>nublado</b>	nublido	<b>murmurava</b>	momorava
<b>problema</b>	pobema, poguelema	<b>aparecia</b>	aparcia	<b>recomeçam</b>	recomeça
<b>bruxa</b>	boxa, bocha				
<b>frigideira</b>	figidaira, fijidaira, ficideira				

No Ataque ramificado, houve a omissão do grafema <r> na primeira sílaba das palavras e do grafema <l> na segunda sílaba da palavra (problema) – *pobema*.

Em português, a estrutura da sílaba CCV é geralmente formada pelo <r> ou pelo <l> em posição intermédia <br>, <bl>, <pr>, <pl>, <cr>, <cl>, <tl>, etc.

Há dificuldades que a criança manifesta e que fazem parte do processo de desenvolvimento da fala e da aprendizagem da escrita, como é o caso de certos erros ortográficos que acabam por ser a manifestação normal do processo de transcrever para o papel a cadeia da fala.

Assim, nestas palavras, verifica-se um erro numa sílaba com estrutura de tipo CCV, que é mais complexa. No português, as sílabas CV são as mais frequentes, numa percentagem de 53% para estas e 13% para as sílabas CCV (Castro e Gomes, 2000). Estes erros ocorrem porque na sílaba, como já foi referido no primeiro capítulo, domina-se primeiro a articulação das estruturas silábicas mais simples CV e só mais tarde as estruturas mais complexas, como CCV ou CVC. Os progressos que se vão adquirindo estão diretamente relacionados com o processo de aquisição fonológica, ou seja, o ato da produção da fala implica um processo de representação mental dos sons da fala (Castro e Gomes, 2000).

Poderemos concluir com estes exemplos, que estas crianças estarão num processo de construção dos seus conhecimentos fonológicos, apesar de estarem no 2º ano de escolaridade que é considerado um momento de consolidação e não de construção.

Relativamente aos exemplos dos erros na Rima no caso das palavras (nublado) – *nublado* e (aparecia) – *aparcia*, a criança omitiu as vogais <a> e <e> no Núcleo não ramificado.

No primeiro exemplo, poderíamos dizer que provavelmente houve distração da parte da criança na omissão da sílaba tónica. No caso da outra palavra parece haver aqui influência da oralidade, a criança escreve como fala. Uma vez que a vogal <e> não se ouve também não se escreve. Não é instantaneamente que a criança vai compreender “a variação possível entre formas de falar e formas de escrever, diferenciando as características de cada uma das duas línguas” (Zorzi, 1998: 21).

No outro exemplo da Rima, na Coda da palavra (murmurava) – *momorava*, há uma certa harmonia no erro. A criança omitiu a coda da primeira sílaba <r>, passando assim de uma sílaba do tipo CVC para uma sílaba CV, harmonizando-a assim com a segunda sílaba da palavra que também é do mesmo tipo CV. No caso da palavra (recomeçam) – *recomeça* – a criança omitiu a coda da última sílaba <m> transformando o ditongo nasal <am> numa vogal oral <a>, simplificando a sílaba complexa CVC numa sílaba simples CV.

**Tabela 4 – Outros exemplos de erros ortográficos por omissão**

Palavra alvo	Erro	Palavra alvo	Erro
<b>princesa</b>	pricesa, priseza	<b>princesa</b>	prinesa
<b>lençóis</b>	lesois	<b>conheci</b>	conesi
<b>centopeia</b>	setopeia, setopara, setepeia	<b>problema</b>	proma

Nestes três exemplos, (princesa) – *pricesa, priseza* (lençóis) – *lesois* e (centopeia) – *setopeia, setopara, setepeia* verifica-se o apagamento nasal. A vogal nasal foi substituída por uma vogal oral do mesmo tipo. As crianças demonstram que

ainda não sabem que a letra <n> representa também o som [ẽ]. Também no caso do erro – *setepeia* – poderíamos dizer que a criança ao transformar a primeira sílaba do tipo CVC numa sílaba simples CV harmonizou as duas primeiras sílabas, transformando-as em sílabas do mesmo tipo CV.

Há determinadas formas de construção silábica que parecem dificultar a escrita completa das palavras, como acontece nos exemplos seguintes:

- Em (conheci) – *conesi* – houve a omissão da consoante <h> no dígrafo <nh>.
- Em (problema) – *proma* - aqui a criança omitiu a sílaba completa <ble>.

Como afirma Zorzi, 1998, uma vez que para escrever uma palavra é preciso colocar todas as letras que representam as suas qualidades sonoras, este processo de escrever de modo completo as palavras não parece ser tão simples e acessível às crianças.

Na palavra (princesa) – *prinesa* - parece haver distração na omissão do grafema <c>.

**Tabela 5 – Erros de inversão**

Erros de inversão	
Ataque ramificado	
Palavra alvo	Erro
<b>problema</b>	porgolema, torgolema

Estes foram os únicos casos de erros de inversão. As crianças anularam o Ataque ramificado invertendo-o de <ro> para <or>. Este tipo de erro demonstra que não é fácil para a criança dominar a articulação de uma sílaba complexa.

Tabela 6 – Erros de Adjunção

Erros de adjunção			
Palavra alvo	Erro	Palavra alvo	Erro
<b>nascer</b>	naxere, nachere	<b>conheci</b>	conheçi, colhiçi, colheçe
<b>casar-se</b>	casare-se, cazare-se, carare-se	<b>recomeçam</b>	rrecomesão, rreconesão
<b>caçador</b>	caçedore, caçadore	<b>problema</b>	probolema, torgolema, porgolema, poguelema, prumelema
<b>bruxa</b>	berocha, beroça	<b>frigideira</b>	Ferijedeira
<b>nublado</b>	nobelado, nobulado		

Os três primeiros exemplos (nascer, casar-se e caçador) são erros de adjunção no nível da Coda da última sílaba, onde as crianças acrescentaram, em todas as palavras, a vogal <e>. Este tipo de erros poderão ocorrer pelo desconhecimento interno das sílabas, sendo mais fácil para a criança a conversão da sílaba complexa CVC por uma de padrão regular CV.

Também foram registados os erros *conheçi, colhiçi, colheçe*, para (conheci), no entanto, o uso da cedilha é uma convenção ortográfica, sendo que a consciência do fonema não é deturpada, apenas não foi ainda adquirida a regra de que ao fonema [s] pode corresponder o grafema <ç>.

Na palavra (recomeçam), foram registados os erros - *rrecomesão, rreconesão*. As crianças ao iniciarem a palavra com <rr>, parecem estar a transpor um conhecimento já adquirido, ou seja, que há palavras que de facto se escrevem com estes dois grafemas juntos e estes representam o som [R]. A tendência das crianças quando compreendem um facto novo, é a de generalizá-lo ou aplicá-lo a situações semelhantes.

Esta palavra termina em <am> e as crianças grafaram-na como <ão>. Houve aqui uma confusão de terminações. A diferença não é fonética, mas é em relação à posição da sílaba tónica dentro da palavra (recomeçam). Isto acontece,

provavelmente, porque as crianças tomaram a oralidade como referência para as suas decisões no modo de escrever as palavras.

No caso das palavras, (problema, frigideira, bruxa e nublado) as crianças adicionaram uma vogal – *probolema, torgolema, porgolema, poguelema, prumelema ferijedeira, berocha, beroça, nobulado e nobelado*. A vogal que foi adicionada desmembra a sílaba complexa CCV em duas sílabas de padrão regular CV.

## 2.2. A relação fonema/grafema

Para conseguirmos ler precisamos de transformar as letras em som, para escrever precisamos de transformar os sons em letras. A conversão fala/escrita não obedece sempre às mesmas regras. Por exemplo, no português europeu, há muitas situações que são regulares na leitura, mas que o deixam de ser na escrita, porque ao passo que as conversões letra/som são o produto de regras bem definidas, as conversões som/letra são irregulares. É o que acontece nas palavras homófonas em que uma regularidade de leitura pode ser uma irregularidade de escrita como revela este exemplo: a <sela> do cavalo e a <cela> do convento (Castro e Gomes, 2000).

Quando a criança inicia a aprendizagem da escrita, tem de passar por uma série de fases que a vão ajudar na consolidação deste processo (jogos de motricidade fina, exercícios de capacidade de atenção e discriminação visual e auditiva, compreensão da relação entre grafismo e linguagem).

É preciso também ter em conta que as crianças não atingem em simultâneo o mesmo nível de maturação motora, sendo necessário dar mais tempo a umas do que a outras para conseguirem dominar os movimentos finos fundamentais nesta fase de aprendizagem.

Embora o sistema ortográfico do português não seja um dos mais complexos, subsiste alguma complexidade nele, uma vez que o mesmo fonema pode ser representado por mais do que um grafema e “nem todas as crianças dominam ou têm acesso à pronúncia da variedade culta da língua padrão (para além dos aspetos relativos ao léxico e a sintaxe)” (Barbeiro, 2007: 47).

A tabela seguinte apresenta os erros dados pelas crianças da relação fonema/grafema.

**Tabela 7 – Erros ao nível da relação fonema/grafema**

Relação fonema/grafema			
Palavra alvo	Erro	Palavra alvo	Erro
<b>nascer</b>	naxer, naser, nasser, nasxer, nascher	<b>murmurava</b>	mormorada, mormorava, normoraba
<b>lençóis</b>	leisois, lecochi	<b>recomeçam</b>	recumição, recumeção, recomeção, recomesão, requenesão
<b>rapidíssimo</b>	ratidisimo, rapidicimo, rapidisimo	<b>nublado</b>	noblado, nobelado, nobulado, novoádo
<b>princesa</b>	priseza, prinseza, princeza, triseza	<b>casar-se</b>	cazar-se, cazare-se, carare-se
<b>tesoura</b>	tezora, tesora	<b>caçador</b>	casador
<b>conheci</b>	conhessi, conhesi, cunheci, colhesi, colhiçi	<b>aparecia</b>	aparassia, aparessia, aparesia, aparecei, aparecinha
<b>problema</b>	promeba	<b>centopeia</b>	setepeia, sentopeia, cemtoaia
<b>bruxa</b>	bocha, beroça, berocha, brocha, brucha	<b>frigideira</b>	ferijedeira, frijideira, frijidara, frigedaira

Na palavra (lençóis) - *leisois*, temos um ditongo nasal constituído por uma vogal e uma consoante *n* <en>. É pela sua complexidade gráfica que a criança o substitui por <ei>. No caso do erro ortográfico- *lecochi* - além de substituir o ditongo nasal <en> por uma vogal oral <e>, a criança recorre ao apoio à oralidade quando acrescenta o grafema <ch> para a palavra (lençóis).

Há alterações ortográficas que podem resultar pelo facto de certos sons não terem formas fixas ou únicas de representação gráfica (Zorzi, 1998). É o que acontece com os seguintes erros ortográficos.

- Nas palavras (rapidíssimo) – *ratidisimo, rapidicimo, rapidisimo*; (lençóis) – *leisois*; (princesa) - *priseza, prinseza, triseza*; (conheci) - *conhessi, conhesi, colhesi*,

*colhiçi, conesi*; (recomeçam) - *recomesão, requeenesão*; (aparecia) - *aparessia, aparassia, aparesia*; (centopeia) - *setepeia, sentopeia*; (caçador) - *casador* - o fonema /s/ pode escrever-se com uma diversidade de letras <s>, <ss>, <c>, <x>, <ç>, <sc>, <sç>, <xc> e <z>.

- Na palavra (recomeçam) - *requeenesão* - o som /k/ pode ser representado com as letras <q>, <c> e <k>.

- No que diz respeito à palavra (nascer) - *naxer, naser, nasser* houve uma assimilação. As crianças assimilaram os segmentos fónicos /s/ e /c/, substituindo-os pelo grafema <x>, <s> e <ss>. Ainda nesta palavra, se nota a influência da oralidade quando as crianças escrevem *nasxer e nascher*.

- Em (tesoura) - *tezora*; (princesa) - *priseza, prinseza, princeza, triseza*; (casar-se) - *cazar-se, cazare-se* o fonema /z/ pode ter múltiplas representações <s>, <z> ou <x>.

- Em (bruxa) - *bocha, beroça, berocha, brocha, brucha* - o fonema /ʃ/ pode ser representado pelos grafemas <x> e <ch>.

- Em (frigideira) - *ferijedeira, frijideira, frijidara* - o fonema /ʒ/ pode ser representado pelos grafemas <j> e <g>.

Grande parte das alterações ortográficas também decorre do apoio à oralidade. Por exemplo, muitas vezes o som /u/ é assimilado pela vogal <u> porque a tendência das crianças é escrever como falam como acontece nas palavras (recomeçam) - *recumição, recumeção* e (conheci) - *cunheci*.

As crianças generalizam certos procedimentos de escrita, aplicando-os a situações que nem sempre são as mais apropriadas (Zorzi, 1998). Notamos nestes erros algumas dessas generalizações quando o fonema /u/ se transforma na vogal <o> nas palavras (murmurava) - *mormorada, mormorava, nornoraba*; (nublado) - *noblado, nobelado, nobulado, novoádo*; (bruxa) - *bocha, brocha*; e o fonema /i/ passa a ser escrito com a vogal <e> na palavra (frigideira) *ferijedeira, frigedaira*.

Nas palavras (centopeia) - *centotaia*, (rapidíssimo) - *ratidisimo* e (princesa) - *triseza*, (aparecia) - *atarsia* - para além do apoio na oralidade, houve uma substituição de consoantes oclusivas trocando o <p> pelo <t>. Estas consoantes diferem no ponto de articulação: o /p/ é oclusiva bilabial, ou seja, é articulada

fechando os lábios e sem vozeamento (surda) e o /t/ é dental. Deu-se aqui uma substituição por troca de ponto de articulação. A criança também demonstra que desconhece a regra de usar o **m** antes do **p** e **b** em relação à primeira palavra.

No caso da palavra (tesoura) – *tezora tesora*, identifica-se uma redução de ditongo, com a falta de um som intermédio, o /u/. Houve a omissão de uma semivogal simplificando assim o ditongo <ou> e transformando-o numa vogal simples <o>. Na oralidade, a monotongação deste ditongo é frequente.

Às vezes acontece também a confusão entre sons parecidos, como no caso das palavras (murmurava) – *nornoraba* e (recomeçam) – *requenesão* - em que a criança substituiu o som /m/ pelo grafema <n>.

Também notamos nas palavras (murmurava) - *nornoraba* e (nublado) - *novoádo* - uma variante dialetal, na substituição da fricativa /v/ pela oclusiva /b/.

Nestas palavras, (recomeçam) - *recumição* - e (conheci) – *colhiçi* - acontece uma substituição do fonema /i/ pela vogal <i>, o que é muito comum por influência da oralidade.

Também por influência da oralidade acontecem com frequência os erros ortográficos nas palavras, (centopeia) – *cemtotaia* e (frigideira) – *frigidaira* – em que o ditongo <ei> é substituído pelo ditongo <ai>, ou na palavra (aparecia) - *aparassia* – em que a vogal <e> é substituída pela vogal <a>.

No português, o ditongo /aj/ pode ser representado apenas pela vogal <e>, ou pela vogal <a> levando facilmente à grafia incorreta como acontece nas palavras (frigideira) - *frijidara* e (centopeia) – *setopara*.

Na palavra (murmurava) – *mormorada* – houve uma substituição de uma consoante fricativa <v> por uma oclusiva <d>. Estes casos podem ser justificados por uma variante dialetal.

Em (princesa) - *brisesa* – houve uma troca de fonemas /p/ pelo /b/ substituindo um fonema surdo por um sonoro. Normalmente as crianças que dão este tipo de erro pronunciam corretamente a palavra, no entanto, não são capazes de a escrever corretamente. Isto acontece porque, como refere Cagliari, 1990, as crianças são ensinadas a escrever em silêncio. Elas não pronunciam em voz alta as palavras que vão escrever, impedindo que distingam os sons que as compõem. Desta forma, não

têm “pistas acústicas ou sonoras que as auxiliem na deteção de que tipo de fonema, surdo ou sonoro, está presente” (citado por Zorzi, 1998: 73).

Em (problema) – *promeba* – a criança fez uma troca de sílabas.

Todos estes erros não nos impedem de perceber as palavras a que correspondem, uma vez que a maioria deles preserva as características fonológicas das palavras, sendo também classificados por erros fonéticos.

Castro e Gomes, referem que esta é a característica principal da **disgrafia superficial**, em que a via fonológica é preservada. Desta forma, a criança usa regras de conversão fonema-grafema apropriadas para a escrita de palavras regulares, mas que são incorretas na escrita de palavras irregulares e palavras homófonas. A via lexical é que ficou comprometida porque a criança não usa as formas ortográficas das palavras. Assim, os seus erros de escrita são fonologicamente aceitáveis, mas ortograficamente incorretos (Castro e Gomes, 2000: 159).

### 2.3. Outros erros ortográficos

Identificaram-se ainda outros erros ortográficos que não se enquadram nas categorias já analisadas (tabela 8). A incidência destes erros recaíram em duas crianças que costumam demonstrar mais dificuldades, nomeadamente na dicção de algumas palavras e com maior predominância na escrita.

Estas alterações corresponderam a ocorrências pouco comuns, que poderão revelar alguma perturbação específica de escrita. Como afirma Barbeiro, podemos estar “perante o quadro de uma perturbação não de todo o processamento da leitura e escrita, mas da ativação da competência ortográfica na vertente da escrita” (Barbeiro, 2007: 118).

Tabela 8 – Outros erros ortográficos

Palavra alvo	Erro
<b>conheci</b>	conce, colhesi, colhiçi
<b>lençóis</b>	lesis
<b>rapidissimo</b>	rapisizo
<b>nublado</b>	obelado
<b>aparecia</b>	aparesinha, aparecei
<b>tesoura</b>	tesera

Estes são erros que não respeitam a sequência fonológica das palavras e ainda há erros que combinam tipos diferentes de erro na mesma palavra. Por exemplo, em (conheci) – *colhesi, colhiçi* – substituiu o <nh> por <lh> e o fonema /s/ pelos grafemas <s> e <ç> e em (tesoura) – *tesera* – substitui o ditongo <ou> pela vogal <e>.

Omite grafemas com frequência e até sílabas completas como aconteceu nos seguintes erros: *conce, lesis, rapisizo e obelado*.

A criança escreve com erros ortográficos de difícil explicação através de uma só regra mal aplicada, sendo também mais difíceis de ler. Castro e Gomes, associam este tipo de dificuldades a uma **disgrafia fonológica**, indicando que esta se caracteriza por “uma escrita que não preserva as características fonológicas básicas da palavra” (Castro e Gomes, 2000: 161).

Normalmente estas crianças não demonstram dificuldades de leitura, conseguindo ler corretamente, como, aliás, acontece com as crianças que deram estes erros específicos. No entanto, é de referir que uma delas, apesar de ler e compreender o que lê, tem também dificuldades na dicção de algumas palavras.

As duas crianças em causa foram, assim, após um longo e detalhado processo de análise dos problemas de aprendizagem que apresentam, no qual assumiu particular relevância o trabalho desenvolvido pela docente nesta dissertação de mestrado, identificadas como passíveis de terem necessidades educativas especiais. Por isso, e seguindo os procedimentos necessários nestes casos, foram referenciadas pela professora titular da turma, a fim de serem observadas pelos serviços de psicologia e orientação do Agrupamento a que pertencem. Uma delas já está neste momento a ser seguida na terapia de fala e a outra aguarda a consulta de psicologia.

A análise exaustiva das várias tipologias de erros ortográficos deste estudo permitiu o reconhecimento de dificuldades na aprendizagem da ortografia ou possíveis patologias nestas crianças. Assim, podemos concluir que este trabalho ajudou-nos a refletir na importância que o desenvolvimento da consciência fonológica tem nas crianças para que exista uma escrita mais consciente e sem erros.

### 3. Reflexão sobre os erros recolhidos

A alta frequência dos erros demonstrados pelos alunos leva-nos a questionar que as alterações demonstradas, na sua maioria, se deverão às características da própria língua escrita e que definem a escrita alfabética, que se apresentam de uma forma complexa e de difícil e lenta assimilação.

Muitas das habilidades que as crianças necessitam para poderem escrever as palavras corretamente não se limitam simplesmente à memorização de como estas devem ser escritas, as crianças precisam descobrir como funciona a escrita.

Assim, analisando o tipo de erros que as crianças deste estudo apresentaram chegamos à seguinte conclusão:

- Erros resultantes da possibilidade de **representações múltiplas**, por não haver correspondências biunívocas entre sons e letras, ou seja, o facto de um mesmo fonema poder ser representado por diversas letras ou a mesma letra poder ser usada para definir diferentes fonemas, gera confusões suscetíveis de induzir em erro (Zorzi, 1998). Exemplos: palavras envolvendo o som /s/ <s>, <ss>, <c>, <x>, <ç>, <sc>, <sç>, <xc> e <z> - *rapidicimo, rapidisimo, leisois, priseza, prinseza, conhessi, conhesi, recomesão, apressia, aparesia, sentopeia, casador*; o som /k/ <q>, <c> e <k> - *requenesão*; os sons /s/ e /c/ <x>, <s> e <ss> - *naxer, naser, nasser*; o som /z/ <s>, <z> ou <x> - *tezora, prinseza, princeza, cazar-se*; o som / / <x> e <ch> - *brucha*; o som / / <j> e <g> - *frijideira*.

- Erros relacionados com o **apoio na oralidade**, revelando uma forma de escrever próxima de uma transcrição fonética, como aconteceram com os seguintes exemplos (*aparcia, nasxer, nascer, cunheci, recumeção*).

- Erros resultantes de **omissões de sílabas complexas** (CCV), sendo estas transformadas em sílabas simples do tipo (CV). As crianças conseguem analisar com mais facilidade os fonemas que compõem uma palavra com constituintes silábicos simples do que uma palavra mais complexa, como aconteceu nestes exemplos (*pisensa, pobema, boxa, bocha, figidaira*).

- Erros decorrentes de **generalizações de regras**, ou seja, a criança aplicou um conhecimento já adquirido a outras situações semelhantes, indicando que de facto se efetuou a aprendizagem (Zorzi, 1998). São caso disso os exemplos (*mormorava, noblado, brocha, frigidaira*).

- Erros por **trocias de fonemas surdos e sonoros**, porque a criança não se dá conta de que sons está utilizando quando pronuncia as palavras. A criança embora pronuncie corretamente as palavras quando as escreve fica confusa fazendo as referidas trocas como aconteceu nestes exemplos (*cemtotaia, ratidisimo, triseza, atarsia, mormorada, brisesa*).

- Erros relativos à **confusão entre as terminações am e ão**, que mais uma vez revelam o papel da oralidade, ou seja, a análise fonética que a criança realiza, uma vez que **ão** e **am** são letras que correspondem a sons idênticos. Os exemplos seguintes dão conta destas situações (*rrecomesão, rreconesão*).

- Erros por **acrécimo/adjunção de letras**, tendo sido a maior parte das situações por desmembramento da sílaba complexa CCV em duas de padrão regular CV (*probolema, prumelema, ferijedeira, beroça, nobulado, nobelado*).

De uma forma geral, podemos dizer que há uma grande influência de padrões de oralidade sobre as formas de escrita. Isto acontece porque quando a criança inicia a aprendizagem da escrita, ela utiliza o seu conhecimento linguístico para interagir com esta nova linguagem, conhecimento este baseado nas suas experiências ou vivências com a linguagem oral (Zorzi, 1998).

Quando a criança pensa sobre a linguagem ou sobre as palavras leva em conta as suas características acústicas e articatórias, ou seja, pensa em sons e não em letras. Como refere Ferreiro e Teberosky, atingir a hipótese alfabética de escrita significa “compreender que os sons, que lhe são familiares, podem ser representados

por letras, que se apresentam como novidades a serem aprendidas” (citado por Zorzi, 1998: 87).

Substituir a hipótese de escrita fonética por uma hipótese ortográfica implica pensar nas palavras a partir de um referencial visual, considerando a forma gráfica que as palavras têm, o que constitui uma dificuldade para a criança no início das suas aprendizagens de escrita.

As crianças vão construindo os seus conhecimentos de escrita, elaborando hipóteses e modificando-as até que as reais características da escrita sejam adequadamente compreendidas por elas. Os vários estudos que existem sobre a análise dos erros ortográficos em crianças de diferentes idades mostram que a tendência é a diminuição da frequência dos mesmos e que alguns tipos de erros praticamente desaparecem da produção de escrita, à medida que estas avançam na idade e à medida que esta vai interagindo com a escrita.

É muito importante que o professor compreenda mais profundamente como as crianças constroem os seus conhecimentos e que ele próprio aprofunde os seus conhecimentos relativos à escrita para que possa compreender de forma mais adequada a escrita que as crianças produzem. Conhecendo de forma mais aprofundada a escrita e todos os desafios inerentes a quem dela se deseja apropriar ajudará certamente o professor a torná-la mais acessível às suas crianças.

#### **4. Estratégias Pedagógicas**

É na idade pré-escolar que as crianças começam a evidenciar alguma sensibilidade à estrutura fonológica da linguagem oral, embora de forma bastante elementar.

Antes de terem qualquer compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que os sons associados às letras são os sons da fala. Diversas pesquisas relacionadas com este assunto demonstram que sem o apoio de uma instrução direta é muito difícil para as crianças tomarem consciência de que a língua é composta de pequenos sons, ou seja, terem uma consciência fonémica.

Para ajudar estas crianças desta turma do 2º ano de escolaridade foram apresentadas 7 fichas de trabalho com exercícios específicos para o desenvolvimento da consciência fonémica.

Estas fichas foram realizadas ao longo do segundo período e visaram os seguintes objetivos:

- Promover a capacidade de identificar fonemas nas palavras.
- Promover a capacidade de identificar palavras que partilham o mesmo fonema inicial.
- Promover a capacidade de identificar palavras que partilham o mesmo fonema final.
- Desenvolver a capacidade de substituir o som inicial da palavra, de forma a criar novas palavras.
- Desenvolver a capacidade de juntar os sons, de forma a construir palavras.

Os exercícios realizados nestas 7 fichas foram apenas alguns exemplos dos diversos trabalhos desenvolvidos com as crianças até ao final do ano letivo. Foram efetuados também exercícios envolvendo estratégias de reflexão sobre a língua e privilegiando o método de Abordagem Ativa de Descoberta (AAD) levando as crianças a construir as suas aprendizagens.

Mostramos, a título de exemplo, alguns progressos manifestados pelas crianças:

- Palavras com Ataque ramificado – (**princesa, problema, bruxa, frigideira, nublado**) onde grande parte das crianças transformava a sílaba complexa CCV em sílaba simples CV, agora verifica-se que a maior parte das crianças não anula o Ataque ramificado. Aparecem exemplos de erros de inversão em (bruxa) – **borcha** e em (problema) – **porbema, porbelma e poquema** e de anulação do Ataque ramificado em (frigideira) – **figidira e cijedeira**. Estes exemplos estão relacionados com as crianças mencionadas atrás com uma tipologia de erros diferentes dos colegas e que foram referenciadas e encaminhadas para os serviços de psicologia e orientação do Agrupamento.

• Erros por acréscimo/adjunção de letras – **(nublado)** – *novelado, nuvelado*. Estes são exemplos de desmembramento da sílaba complexa CCV em duas de padrão regular CV.

Verificamos também que continua a haver alterações ortográficas decorrentes do apoio na oralidade onde o som /u/ é assimilado pela vogal <u> como nos casos das palavras **(recomeçam, nublado, bruxa)** – *recumesão, nobladu, borchu*.

Nas situações em que o mesmo fonema pode ser representado por diversas letras ou em que a mesma letra pode ser usada para definir diferentes fonemas, verificamos ainda a incidência de alguns erros nas palavras **(rapidíssimo, princesa, lençóis, conheci, recomeçam, aparecia, centopeia, tesoura, casar)** – *rapidísimo, rapidíssimo, princeza, lensois, conhesi, colhisi, recomesão, aparesi, sentopeia, tessoura, cazar*.

Este trabalho veio confirmar que, à medida que a criança vai interagindo com a escrita ao longo da sua escolaridade os erros ortográficos irão desaparecendo quase que na sua totalidade. Também notamos, pelos exercícios fonológicos efetuados, que as crianças melhoram as suas habilidades de escrita.

Também procuramos realizar com as crianças exercícios que as levassem a serem capazes de identificar semelhanças sonoras entre as palavras. Como refere Zorzi, este tipo de exercícios resulta em estratégias geradoras de escrita, fazendo com que as crianças se deem conta das possibilidades de construção silábica e das variações de intensidade de uma sílaba para outra (Zorzi, 2003).

Quando a criança conseguir compreender estes aspetos da escrita irá conseguir pôr de lado hipóteses fonéticas, substituindo-as por hipóteses ortográficas, ou seja, será capaz de pensar nas palavras, não só através da sua estrutura sonora, mas também a partir de um referencial visual, considerando a forma gráfica das palavras (Pereira e Azevedo, 2005).

Todas estas medidas implementadas conduziram este grupo de alunos a algum grau de sucesso. No entanto, temos consciência que a questão ortográfica não ficou de todo resolvida, este é um trabalho a ser continuado nos próximos anos letivos, uma vez que o processo de escrita é complexo e implica “compreender as funções sociais da escrita, isto é, que ela é usada para dar ou receber informações, para

questionar, para convencer, para instruir, para permitir a organização das pessoas no tempo e no espaço, para divertir, para entreter...” (Pereira e Azevedo, 2005, p: 45, 46).

## **CONCLUSÃO**

Com este projeto tivemos oportunidade de verificar que a criança, ao iniciar a aprendizagem de escrita, se apoia no conhecimento que já possui da língua oral, começando por construir, hipóteses fonéticas, surgindo, como é natural “erros” nas suas produções escritas. Desta forma, entendemos que o “erro” não é mais do que o desconhecimento ou a *não consciência* do que é convencional na língua escrita e que deve ser visto como um *processo de construção de conhecimentos* sobre a escrita. Só à medida que a criança vai entrando em contacto com a escrita, é que ela se vai apropriando das suas regras, substituindo as hipóteses fonéticas por hipóteses ortográficas.

Também chegamos à conclusão que todas as crianças produzem erros, mas o processo de construção de conhecimentos em relação à escrita não é igual para todas, para umas é mais difícil do que para outras. É importante verificar a quantidade de erros que a criança produz, as suas diferentes tipologias, bem como a frequência dos mesmos. Se a criança, com o tempo, continuar a persistir, ou até a aumentar a frequência e variedade de alterações do código escrito, deverá ser motivo de alerta para o docente, pois poderá estar na presença de dificuldades que indiciem algum distúrbio na criança.

É importante que a escola acompanhe atentamente o evoluir do processo de apropriação, a fim de compreender o que as dificuldades da criança poderão significar e assim procurar soluções que contribuam para uma aprendizagem mais efetiva.

Segundo estudos realizados por Zorzi, à medida que a criança vai avançando na escolaridade, a tendência é uma diminuição da frequência de ocorrência de alterações, constatando até o desaparecimento de alguns tipos de erro da produção escrita. Isto demonstra, como refere Zorzi, “o carácter evolutivo do domínio da ortografia”, o que implica que “o processo de apropriação do sistema ortográfico não é algo que se dá de imediato” (Zorzi, 1998, p: 88).

Mas este autor também refere que:

muitos tipos de erros e uma alta frequência dos mesmos, ou a presença de alterações que não são típicas de um determinado grau de escolaridade podem ser indicadores de que a criança não está conseguindo avançar no sentido de aprofundar seus conhecimentos linguísticos (Zorzi, 1998, p: 105).

Isto poderá ser um indicador de que a criança não está a conseguir elaborar novas hipóteses. Portanto, embora os erros possam ser parte integrante da aprendizagem, não podem ser simplesmente aceites, de forma indiscriminada, como algo natural e que acabarão por ser superados. Algumas crianças podem necessitar, de facto, de uma assistência diferenciada.

O processo gradual de construção do sistema ortográfico pelas crianças, assim como as dificuldades que são próprias do sistema de escrita, devem ser compreendidos de forma mais cabal para que se possa distinguir as dificuldades que fazem parte da aprendizagem daquelas que podem constituir distúrbios de aprendizagem.

Assim, o trabalho de campo realizado, permitiu refletir sobre a relação ou não entre o conhecimento fonológico e a escrita sem erros, concluindo que este conhecimento é fundamental para habilitar a criança a escrever melhor e principalmente a produzir uma escrita ortograficamente mais correta.

Procedeu-se à recolha de dados (diferentes erros produzidos pelas crianças através dos exercícios propostos) e posterior análise dos erros ortográficos categorizando-os por diversas tipologias, tendo sido estes relacionados com os conhecimentos fonológicos que as crianças possuíam.

Foram também detetados erros ortográficos difíceis de explicar, provavelmente associados a uma disgrafia fonológica, o que permite que as crianças que os revelaram sejam assinaladas para uma eventual análise psicológica, a fim de serem ajudadas nas suas dificuldades.

Os exercícios realizados posteriormente incidiram mais no desenvolvimento da consciência fonémica. No entanto, sabemos que este trabalho não termina aqui e que os resultados serão a longo prazo.

É importante que as crianças compreendam que falar e escrever são atos diferentes. Para isso é necessário propiciar à criança:

- situações que lhe permitam confrontar o que é a fala e o que é a escrita;
- que determinadas palavras são escritas da maneira como são pronunciadas;
- que outras palavras, embora sejam pronunciadas de um certo modo, são escritas de outro.

Isto implica um trabalho continuado, de forma a dotar a criança dos instrumentos necessários à produção de escrita desejável, uma escrita com consciência e com reflexão sobre o que escreve.

Desta forma podemos dizer para concluir, que este trabalho, foi aliciente, muito benéfico e que esperamos que o nosso estudo possa contribuir para futuras reflexões e até possíveis investigações sobre a relação entre o conhecimento fonológico e a escrita sem erros.



### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Azevedo, Flora (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto Editora. Porto.

Adams, M, et al, (2006). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre, Artmed.

Barbeiro, Luís (2003). *Escrita- Construir a Aprendizagem*. Departamento de Metodologias da Educação. Instituto da Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia-Princípios, dificuldades e problemas*. Edições Asa. Lisboa.

Benavente, Ana (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica (coord.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Castro, São Luis e Gomes, Inês (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Universidade Aberta. Lisboa.

Freitas, M<sup>a</sup> João & Santos, Ana Lúcia (2001). *Contar (histórias de) Sílabas*. Lisboa, Colibri.

Freitas, M<sup>a</sup> João, Alves, Dina e Costa, Teresa (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

GAVE (2001). PISA 2000 – *Resultados do estudo internacional*. Ministério da Educação.

Lopes, João A., Velasquez, M. Gabriela, Fernandes, Paulo P., Bártolo, Vitor N. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Editora Quarteto. Coimbra.

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

Morais, António Manuel Pamplona (1997). *A relação entre a Consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. Editora Psico-Pedagógica Ltda.. São Paulo.

Pereira, Luísa Álvares e Azevedo, Flora (2005). *Como abordar... A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores. Porto.

Pinto, Mariana Oliveira; Silva, Encarnação. *Kit Pedagógico 1º Ciclo*; Novo Programa de Português para o Ensino Básico: uma leitura. Texto Editores.

Programas de Português de Ensino Básico (<http://sitio.dgide.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas%20de%20Português%20homologado.pdf>).

Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, Inês (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Edições Asa. Lisboa.

Sim-Sim, Inês (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, Inês (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sousa, Óscar C. de (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*. ISPA. Lisboa.

Teberosky, Ana et Al (2003). *Compreensão de Leitura: A língua como procedimento*. Artmed Editora. Porto Alegre.

Viana, F. L. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a Ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

Viana, Fernanda L. P. (2002). *Da Linguagem oral à leitura*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Zorzi, Jaime Luiz (1998). *Aprender a escrever – a apropriação do sistema ortográfico*. Editora Artes Médicas. Porto Alegre.

Zorzi, Jaime Luiz (2003). *Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem Escrita: Questões Clínicas e Educacionais*. Editora Artmed. Porto Alegre.

### ***LEGISLAÇÃO***

Despacho nº 546/2007. Diário da República nº 15 – II Série A. Ministério da Educação. Lisboa.



## *ANEXOS*

Neste espaço serão apresentados todos os materiais utilizados ao longo do projeto ou que contribuíram para o seu desenvolvimento.













**ÍNDICE DE ANEXOS**

***ANEXO 1 - Fichas Diagnósticas..... 63***

***ANEXO 2 - Fichas de Trabalho ..... 74***



ANEXO 1 – Fichas Diagnósticas

	<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SILVA GAIO EB1 DE CASCONHA FICHA Nº 1 – 2.º ANO</p>
<p>Nome _____ Data ____/____/____</p>	
<p><b>1. Acabaste de ouvir a leitura do texto retirado do livro "O Zé das estações" da autora Luisa Ducla Soares. Agora ouve a tua professora e completa.</b></p>	
<p>Esta história passa-se no _____, quando as aves partem para terras mais _____.</p> <p>As aulas _____, As folhas das _____ mudam de cor e caem.</p>	
<p><b>2. Reescreve os provérbios, substituindo as imagens pelas palavras.</b></p>	
<p>Logo que  venha, procura  .</p> <p>_____</p>	
<p>Em outubro sê prudente: guarda  , guarda  .</p> <p>_____</p>	
<p>Outubro  , janeiro molhado.</p> <p>_____</p>	
<p>Com a vinha em Outubro, come a  , engorda o  e ganha o dono.</p> <p>_____</p>	
<p>Em outubro ou secam as  , ou passam os rios por cima das  .</p> <p>_____</p>	

### Texto nº 1

É outono. Sopra um vento fresco. As andorinhas, os cucos e outras aves partem para terras mais quentes. A cegonha também se despede.

As aulas recomeçam. Como é bom ver os amigos que estiveram afastados durante o verão!

A professora escreve no quadro uma frase sobre o outono.

As folhas mudam de cor nas árvores e caem. Formam um tapete castanho e dourado no chão.



Lúcia Ducla Soares, *O Zé e as estações*, Civilização Editora, 2008 (Adapt.)

	<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SILVA GAIO EB1 DE CASCONHA FICHA Nº 2 – 2.º ANO</p> <p>Nome _____ Data ____/____/____</p>
---	---

**1. Hoje tiveste direito a uma história com cheirinho a caramelo... da autora Alice Vieira.**

**Ouviste com atenção a história que a tua professora te contou?**

Completa as frases preenchendo as lacunas com as palavras que a tua professora te vai ditar.

Já \_\_\_\_\_ pouco para o bebé \_\_\_\_\_.

Isabel ajudava a mãe a \_\_\_\_\_ tudo nas gavetas do armário: botas, casacos, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.

- O bebé vai ser pequenino? - \_\_\_\_\_ a Isabel.

- Muito pequenino - \_\_\_\_\_ a mãe.

- Ao pé do bebé, eu vou \_\_\_\_\_ muito \_\_\_\_\_, não vou, mãe?

Mas a mãe não \_\_\_\_\_.

- \_\_\_\_\_ o pai . . . - disse \_\_\_\_\_ a mãe, que \_\_\_\_\_ ficado \_\_\_\_\_ de repente.

E só \_\_\_\_\_:

- O bebé vai \_\_\_\_\_!

E, ao telefone, era agora a Isabel que \_\_\_\_\_:

- Ó pai, venha \_\_\_\_\_, muito \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.

## Texto nº 2

### Rápido, rapidíssimo

Já faltava pouco para o bebé nascer.

Isabel ajudava a mãe a guardar tudo nas gavetas do armário: botas, casacos, toucas, lençóis.

– O bebé vai ser pequenino? – perguntou Isabel.

– Muito pequenino – respondeu a mãe.

– Ao pé do bebé, eu vou parecer muito grande, não vou, mãe?

Mas a mãe não respondeu.

– Chama o pai... – disse então a mãe, que tinha ficado branca de repente. (Branca, muito branca, branquíssima, diria ela.)

E só murmurava\*:


– O bebé vai nascer!

E, ao telefone, era agora Isabel que repetia:

– Ó pai, venha rápido, muito rápido, rapidíssimo!





Alice Vieira, Livro com Cheiro a Caramelo, Lisboa, Texto Editores (2008) (Adapt.)

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SILVA GAIO EB1 DE CASCONHA FICHA Nº 3 – 2.º ANO Nome _____ Data ____/____/____
---	--



1. Substitui as imagens por palavras de forma a construíres frases de acordo com o texto, do autor António Mota retirado da obra "A princesa e a serpente", que a tua professora te leu.

Era uma vez um rei que tinha três filhas.

A  mais nova vai  se com o príncipe do reino de Ronhas.



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Aquela  era tão pequena que mais parecia uma  de bonecas.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Eu cortei uma  com uma  .

\_\_\_\_\_

2. Escreve as palavras correspondentes às imagens.



\_\_\_\_\_

### Texto nº 3

- Era uma vez um rei que tinha três filhas.
- A princesa mais velha era muito vaidosa, muito egoísta e muito senhora do seu nariz.
- A princesa do meio era muito senhora do seu nariz, muito vaidosa, muito invejosa e muito egoísta.
- A princesa mais nova era muito simples, muito bondosa, muito educada e muito bela.
- O rei, que em tempos tinha sido um dos homens mais ricos do mundo inteiro, estava na miséria porque o seu reino tinha sido atingido por sucessivas\* guerras, terremotos, epidemias\* e desgraças.
- Para que o seu povo não sofresse tanto, o rei distribuiu toda a riqueza que lhe restava e resolveu fazer uma longa viagem para pedir ajuda aos reis de outros países.
- Antes de partir, perguntou a cada uma das princesas que presentes gostariam que lhes trouxesse.
- A princesa mais nova não abriu a boca. Admirado, o rei perguntou-lhe:
  - Tu não pedes nada?
  - Se tenho de fazer um pedido, agradecia que trouxesses a mais bela rosa que encontrases.



António Mota, A princesa e o serpe, Galvão, 2008 (Adapt.)



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SILVA GAIO  
EB1 DE CASCONHA  
FICHA Nº 4 – 2.º ANO

Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1. Agora que acabaste de ouvir a leitura do texto "Centopeia" retirado da obra "Histórias pequenas de bichos pequenos" do autor Álvaro Magalhães, completa com as palavras que a tua professora te vai ditar.



Era uma vez uma \_\_\_\_\_ muito simpática que eu  
\_\_\_\_\_ nas férias da Páscoa.

Convidei-a várias vezes para \_\_\_\_\_ mas ela nunca  
\_\_\_\_\_.

Quando acabava de \_\_\_\_\_ os \_\_\_\_\_ do  
\_\_\_\_\_ pé, já eram horas de \_\_\_\_\_ a  
\_\_\_\_\_ os do \_\_\_\_\_ para se ir deitar,

Um \_\_\_\_\_! Quando \_\_\_\_\_ só  
\_\_\_\_\_ sapatos tinha tempo de sair para tomar um café  
ou um \_\_\_\_\_; mas nesses casos, como ela mesma  
dizia, lamentando-se, não \_\_\_\_\_ de uma  
\_\_\_\_\_.

Uma vez \_\_\_\_\_ por ela na \_\_\_\_\_ e era uma quarenta - e -  
setepeia. Ia tão \_\_\_\_\_ que eu fiz de conta que não a  
vi.

#### Texto nº 4

##### **Centopeia**

Era uma vez uma centopeia muito simpática que eu conheci nas férias da Páscoa. Convidei-a várias vezes para jantar mas ela nunca aparecia.




Quando acabava de apertar os cordões do centésimo sapato do centésimo pé, já eram horas de começar a despertar os do primeiro para se ir deitar.

Um problema! Quando calçava só cinquenta sapatos tinha tempo de sair para tomar um café ou um sorvete; mas nesses casos, como ela mesmo dizia, lamentando-se, não passava de uma cinquentopeia.

Uma vez passei por ela na rua e era uma quarenta-e-setepeia. Ia tão envergonhada que eu fiz de conta que não a vi.

Ávaro Magalhães, *Histórias pequenas de bichos pequenos*, Edições ASA, 2007 (Adapt.)

	<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SILVA GAIO EB1 DE CASCONHA FICHA Nº 5- 2.º ANO</p> <p>Nome _____ Data ___/___/___</p>
---	---

1. Completa com palavras do poema que acabaste de ouvir, do autor António Mota.

Numa casa muito \_\_\_\_\_

toda feita de  \_\_\_\_\_

vivia uma  \_\_\_\_\_

que adorava o \_\_\_\_\_

Punha copos no  \_\_\_\_\_

as panelas na  \_\_\_\_\_

os sapatos nas \_\_\_\_\_

as meias na  \_\_\_\_\_

Escrevia com fios de  \_\_\_\_\_

dormia sempre de  \_\_\_\_\_

cozinhava numa  \_\_\_\_\_

e comia no  \_\_\_\_\_

Varría a casa com  \_\_\_\_\_

limpava o pó com \_\_\_\_\_

deitava cem gatos na sala

e dormia na \_\_\_\_\_

Texto nº 5

**Numa casa muito estranha**

Numa casa muito **estranha**  
toda feita de **chocolate**  
vivia uma bruxa **castanha**  
que adorava o **disparate**

**Punha copos no fogão**  
as panelas na **banheira**  
os sapatos nas gavetas  
as meias na **frigideira**

Escrevia com fios de água  
dormia sempre de **pé**  
cozinhava numa cama  
e comia no **bidé**

Varria a casa com garfos  
limpava o pó com farinha  
deitava cem gatos na sala  
e dormia na **cozinha**

*verso*

António Mota, Se tu visses o que eu vi, Gallivro, 2007 (Adapt.)







ANEXO 2 – Fichas de Trabalho

**CONSCIÊNCIA FONÉMICA**  
**FICHA Nº 1 – 2.º ANO**







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

I- Objetivo: Promover a capacidade de identificar fonemas nas palavras.







1. Presta atenção às imagens e descobre o som [v]. Pinta a sílaba que tem este som. Escreve as palavras.

					
○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○	○ ○	○ ○

2. Presta atenção às imagens e descobre o som [f]. Pinta a sílaba que tem este som. Escreve as palavras.








					
○ ○	○ ○	○ ○ ○ ○	○ ○	○ ○	○ ○

3. Presta atenção às imagens e descobre o som [s]. Pinta a sílaba que tem este som. Escreve as palavras.








					
○ ○	○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○	○ ○

II- Objetivo: Promover a capacidade de identificar palavras que partilham o mesmo fonema inicial.

1. Presta atenção às imagens e rodeia as que começam com o mesmo som de "veado". Escreve os nomes dessas imagens.

2. Presta atenção às imagens e rodeia as que começam com o mesmo som de "foca". Escreve os nomes dessas imagens.

3. Presta atenção às imagens e rodeia as que começam com o mesmo som de "sino". Escreve os nomes dessas imagens.







					
					

CONSCIÊNCIA FONÉMICA  
FICHA Nº 2 – 2.º ANO







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

I- Objetivo: Promover a capacidade de identificar fonemas nas palavras.

1. Presta atenção às imagens e descobre o som [z]. Pinta a sílaba que tem este som. Escreve as palavras.













	○ ○		○ ○		○ ○
	○ ○ ○		○ ○		○ ○ ○

2. Presta atenção às imagens e descobre o som <j >. Pinta a sílaba que tem este som. Escreve as palavras.

	○ ○		○ ○ ○		○ ○
	○ ○ ○ ○		○ ○ ○		○ ○ ○

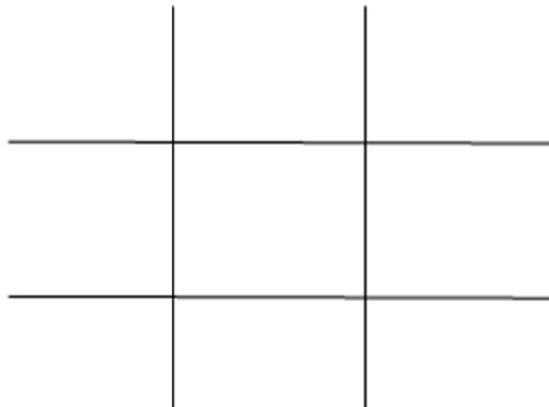
II- Objetivo; Promover a capacidade de identificar palavras que partilham o mesmo fonema inicial.

1. Une com uma linha as palavras cujo fonema inicial é igual. Escreve as palavras correspondentes às imagens.

2. Recorta as imagens e cola de forma que consigas alinhar, na horizontal, na diagonal ou na vertical, no tabuleiro, três palavras com igual fonema inicial.

**Jogo do galo**











CONSCIÊNCIA FONEMICA  
FICHA Nº 3 – 2.º ANO







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

I- Objetivo: Promover a capacidade de identificar fonemas nas palavras.







1. Presta atenção às imagens e descobre o som < l >. Pinta a sílaba que tem este som. Escreve as palavras.

					
○ ○	○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○	○ ○	○ ○ ○ ○

2. Presta atenção às imagens e descobre o som < r >. Pinta a sílaba que tem este som. Escreve as palavras.





					
○ ○	○ ○	○ ○	○ ○ ○ ○	○ ○	○ ○

3. Presta atenção às imagens e descobre o som [ m ]. Pinta a sílaba que tem este som. Escreve as palavras.

					
○ ○	○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○	○ ○	○ ○ ○ ○

II- Objetivo: Promover a capacidade de identificar palavras que partilham o mesmo fonema inicial.

1. Associa os sons das imagens aos fonemas iniciais de cada palavra. Cola as imagens nos respetivos lugares.

				
[sss]				
				
[zzz]				
				
<jjj>				
				
<chchch>				









CONSCIÊNCIA FONÉMICA

FICHA Nº 4 – 2.º ANO

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

I- Objetivo: Promover a capacidade de identificar fonemas nas palavras.

1. Presta atenção às imagens e descobre o som [ʃ] < ch >. Pinta a sílaba que tem este som. Escreve as palavras.

	○ ○ ○		○ ○ ○		○ ○
	○ ○ ○		○ ○		○ ○ ○

2. Presta atenção às imagens e descobre o som < lh >. Pinta a sílaba que tem este som. Escreve as palavras.

	○ ○		○ ○ ○		○ ○
	○ ○ ○		○ ○		○ ○ ○

II- Objetivo: Promover a capacidade de identificar palavras que partilham o mesmo fonema inicial.

Recorta as imagens da folha em anexo e cola-as nesta folha de modo a corresponderem aos sons iniciais abaixo indicados.

### Jogo do STOP

sons	Nomes			
	pessoas	animais	objetos	frutos
< r >				
[ m ]				
< l >				
[ f ]				
[ j ]				
[ s ]				









## CONSCIÊNCIA FONÉMICA

## FICHA Nº 5 – 2.º ANO







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

I- Objetivo: Promover a capacidade de identificar fonemas nas palavras.







1. Presta atenção às imagens e descobre o som [ n ]. Pinta a sílaba que tem este som. Escreve todas as palavras.

					
○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○

2. Presta atenção às imagens e descobre o som [ p ]. Pinta a sílaba que tem este som. Escreve todas as palavras.

					
○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○

3. Presta atenção às imagens e descobre o som [ t ]. Pinta a sílaba que tem este som. Escreve todas as palavras.







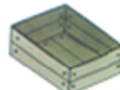
					
○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○

II- Objetivo: Promover a capacidade de identificar palavras que partilham o mesmo fonema final.

1. Presta atenção às imagens e rodeia as que terminam com o mesmo som de "sapato". Escreve os nomes dessas imagens.

2. Presta atenção às imagens e rodeia as que terminam com o mesmo som de "elefante". Escreve os nomes dessas imagens.

3. Presta atenção às imagens e rodeia as que terminam com os mesmos sons de "cão". Escreve os nomes dessas imagens.

CONSCIÊNCIA FONÊMICA - FICHA Nº 6 – 2.º ANO

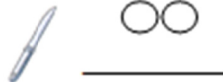
Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
 (Adaptado a partir da brochura do PNEP "Desenvolver a Consciência Fonológica")

I- Objetivo: Desenvolver a capacidade de substituir o som inicial da palavra, de forma a criar novas palavras.

1. O gato zangado faz:

Identifica, na imagem abaixo, o som que o gato faz e pinta a sílaba correspondente. Escreve a palavra.

fffff



2. A ventoinha faz:



Na palavra que escreveste substitui o som [ffff] pelo som [vvvv]. Que palavra formaste? \_\_\_\_\_

Faz o desenho.



3. A serpente faz:

Agora substitui o som [vvvv] pelo som [ssss]. Que palavra formaste? \_\_\_\_\_

Faz o desenho.



4. O bebé está a aprender a dizer "mamã" e diz:



mmmm

Substitui o som [ssss] pelo som [mmmm]. Que palavra formaste? \_\_\_\_\_


Faz o desenho.









II- Objetivo: Desenvolver a capacidade de juntar os sons, de forma a construir palavras.





1. Identifica os sons das imagens, pintando um triângulo para cada som.

Escreve as palavras.

							
△△△△△	△△△△△	△△△△△	△△△△△	△△△△△	△△△△△	△△△△△	△△△△△

					
△△△△△	△△△△△	△△△△△	△△△△△	△△△△△	△△△△△

				
△△△△△	△△△△△	△△△△△	△△△△△	△△△△△







			
△△△△△	△△△△△	△△△△△	△△△△△

CONSCIÊNCIA FONÊMICA - FICHA Nº 7 – 2.º ANO






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

I- Objetivo: Promover a capacidade de identificar fonemas nas palavras.







1. Presta atenção às imagens e descobre o som < r > "fraco". Pinta a sílaba que tem este som.  
Escreve as palavras.

					
○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○

2. Presta atenção às imagens e descobre o som < nh >. Pinta a sílaba que tem este som.  
Escreve as palavras.

				
○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○

3. Presta atenção às imagens e descobre o som < g >. Pinta a sílaba que tem este som.  
Escreve as palavras.

					
○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○

4. Se eu tirar ... e juntar ...



pato (- p) (+ g) → \_\_\_\_\_



bola (- b) (+ c) → \_\_\_\_\_



bota (- b) (+ m) → \_\_\_\_\_



sala (-s) (+ m) → \_\_\_\_\_



janela (-j) (+ p) → \_\_\_\_\_



dente (- d) (+ p) → \_\_\_\_\_



cola (- c) (+ s) → \_\_\_\_\_



aranha (-r) (+ p) → \_\_\_\_\_



bata (-b) (+ p) → \_\_\_\_\_



bico (-b) (+ p) → \_\_\_\_\_

5. Escolhe três das novas palavras formadas e faz frases.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_