

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em 1.ºCEB e 2.ºCEB de Matemática e Ciências Naturais

**Deteção e correção do erro fonológico na produção
escrita no 2.ºano do 1.ºCEB**

Adriana Maria Miranda Santos Costa

Coimbra, 2020

Adriana Maria Miranda Santos Costa

**Deteção e correção do erro fonológico na produção escrita no
2.º ano do 1.ºCEB**

Dissertação de Mestrado/Trabalho de projeto/Relatório de Estágio em Ensino do 1º
CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2º CEB, apresentada ao Departamento
de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de
Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professor Doutor Fernando Manuel Lourenço Martins

Arguente: Professor Doutor Pedro Balas Custódio

Orientador: Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia

Agradecimentos

Ao meu filho, Francisco, que veio ao mundo no início desta etapa. Por me ensinar que tudo se consegue por mais que seja difícil. É a maior motivação da minha vida. Aos meus avós maternos que são os “pilares” da minha vida.

À minha mãe que é a maior lutadora do mundo. À minha irmã e ao Diogo que são os melhores irmãos. Ao meu marido, pela extrema paciência e por ser a pessoa mais teimosa do mundo.

À Professora Isabel Correia por toda a paciência, disponibilidade, prontidão e rigor científico com que me orientou ao longo da realização deste trabalho.

Um agradecimento especial à turma envolvida no estudo e ao professor Paulo Santos por toda a colaboração e apoio.

À amiga Alexandra Santos por me abrir as portas da sua segunda casa. Por me incentivar, mimar e ensinar que os problemas se enfrentam de cabeça erguida.

A todos os meus amigos e familiares devo aqui um pedido de desculpas pelas ausências pela falta de paciência em muitos momentos.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Saint – Exupéry

A todos o meu muito obrigada!

Deteção e correção do erro fonológico na produção escrita no 2º ano do 1º Ciclo

RESUMO

O presente estudo, inserido no relatório final do Mestrado em 1º. Ciclo e Matemática e Ciências Naturais do 2º. Ciclo do Ensino Básico, incide na compreensão e levantamento de dificuldades sentidas por alunos de uma turma de segundo ano do Ensino Básico ao nível do erro fonológico.

É do conhecimento público que os alunos, em qualquer ano de escolaridade, apresentam dificuldades relativamente à expressão escrita. A linguagem escrita é essencial para o processo de participação/ exclusão na sociedade.

Este estudo tem como objetivos analisar os erros fonológicos encontrados na escrita dos alunos, incentivar a prática da escrita, estimular a criatividade e concentração, e proporcionar ao aluno momentos de reflexão sobre o modo como as palavras se escrevem. Intervieram 18 crianças no estudo sendo que nenhuma estava diagnosticada com Necessidades Educativas Especiais.

Para o desenvolvimento do estudo, inicialmente, realizamos um ditado de um texto do manual e uma produção de escrita livre. Após o levantamento dos erros, deparamo-nos com algumas dificuldades, tendo, por isso, implementado exercícios específicos de modo a corrigi-los. Com a finalidade de percebermos se os exercícios foram eficazes, terminamos a nossa intervenção com a realização de um ditado.

Assim, foi concebível não só identificar e categorizar os erros fonológicos como, também, compreender as suas causas.

Palavras-chave: consciência – fonológica, fonemas, erro fonológico, produção escrita.

Detection and correction of phonological error in first cycle written production

Abstract: The present study is the final report of the master's degree in elementary and 2º Ciclo Mathematics and Natural Sciences, focuses on understanding and raising of difficulties experienced by students of a second-grade class on a phonological mistake level.

It is of public knowledge that students in any grade show writing difficulties. Written language is essential for society's participation/ exclusion process.

This study's objectives are to analyze the phonologic mistakes found in the student's writing, to encourage the practice of writing, encourage creativity and focus and to provide the student moment of reflection about how the words are written. Eighteen children participated in the study and none of them were diagnosed with Special Education Needs.

For the study's development we initially performed a didaction of a manual text and a free writing production. After the raising of mistakes we came across some difficulties for which specific correction exercise were implemented. With the goal of understanding if the exercises were effective, we finished our intervention with a dictation of a text.

Thereby, it was conceivable not only to identify and categorize the phonological mistakes but also to understand their causes.

Keywords: phonological awareness, phonemes, phonological, written production.

Sumário

Introdução	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Conceito de Consciência Fonológica	4
2. O Desenvolvimento Fonológico.....	7
3. Unidades da consciência fonológica	10
3.1. Sílaba	10
3.1.1. O Ataque	11
3.1.2. A Rima	14
3.1.3. O Núcleo	16
3.1.4. A Coda	16
4. O Fonema	17
4.1. Os sons da Fala	17
4.2. Vogais e semivogais	17
4.3. Consoantes	19
5. Importância da Consciência Fonológica.....	20
6. A Consciência Fonológica nos Documentos Orientadores do 1º CEB.....	21
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO	23
1. Caracterização da amostra.....	24
1.1. Instituição e meio envolvente.....	24
1.2. Alunos.....	24
1.3. Pais dos Intervenientes	28
2. Procedimento.....	30
3. Instrumentos utilizados.....	31
3.1. Produção escrita livre	31
3.2. Ditado	33
3.3. Compilação de Exercícios	37
3.4. Avaliação ao Aluno	42
4. Os erros fonológicos	45
4.1. Erros de Fronteira de Palavras	45
5. Sílaba e Constituintes silábicos	46

5.1. Ataque Ramificado.....	46
5.2. Ataque Simples	47
5.3. Rima	48
5.3.1. Núcleo.....	48
5.3.2. Coda	49
6. Correspondência fonema/ grafema	50
7. Considerações sobre os erros fonológicos recolhidos	51
CAPÍTULO III – REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR ACERCA DOS ERROS ORTOGRÁFICOS	55
1. Inquérito ao professor titular da turma	56
2. Reflexão sobre o questionário	56
CAPÍTULO IV – COMPONENTE REFLEXIVA	59
1. 1.º Ciclo do Ensino Básico	
.....	60
2. 2.º Ciclo do Ensino Básico	
.....	61
CONCLUSÃO	58
BIBLIOGRAFIA	60
ANEXO I – COMPORTAMENTO FONOLÓGICO NA CRIANÇA DOS ZERO AOS SEIS ANOS (RIOS, C., 2011)	
ANEXO II – QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR TITULAR DA TURMA	
ANEXO III – TEXTO “O JORNALISTA” DE JOSÉ JORGE ALETRIA.	
ANEXO IV – ENUNCIADO DA PRODUÇÃO ESCRITA LIVRE “NO FUTURO QUERO SER...”	
ANEXO V – TEXTO “DITADO 2”	
ANEXO VI – COMPILAÇÃO DE EXERCÍCIOS PROPOSTOS	
ANEXO VII – AVALIAÇÃO AO ALUNO	
ANEXO VIII – AVALIAÇÃO AO ALUNO	

ANEXO IX – ATIVIDADES DE DIAGNÓSTICO

ANEXO X – ATIVIDADES ESPECIFICAS

ANEXO XI – ATIVIDADES FINAIS

ANEXO XII – ERROS DE FRONTEIRA DE PALAVRA

**ANEXO XIII – ERROS DO CONSTITUINTE SILÁBICO: ATAQUE
RAMIFICADO**

ANEXO XIV – ERROS DO CONSTITUINTE SILÁBICO: ATAQUE SIMPLES

ANEXO XV – ERROS DO CONSTITUINTE SILÁBICO: NÚCLEO

ANEXO XVI – ERROS DO CONSTITUINTE SILÁBICO: CODA

ANEXO XVII – ERROS DE CORRESPONDÊNCIA FONEMA/ GRAFEMA

Abreviaturas

CF – Consciência Fonológica

EE – Encarregado de Educação

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

PNL – Plano Nacional de Leitura

RIPA – Relatórios Individuais das Provas de Aferição

NEE – Necessidades Educativas Especiais

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa, I.P

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1 – Decomposição da estrutura sonora das palavras. Arquivo da autora
- Figura 2 – Dimensões da Consciência Fonológica. Arquivo da autora
- Figura 3 – Constituintes silábicos. Arquivo da autora
- Figura 4 – Constituintes silábicos. Arquivo da autora
- Figura 5 – Ataque Ramificado. Arquivo da autora
- Figura 6 – Ataque simples. Arquivo da autora
- Figura 7 – Ataque vazio. Arquivo da autora
- Figura 8 – Representação da Rima Ramificada (Freitas et al., 2007)
- Figura 9 – Os formatos possíveis da Rima na Língua Portuguesa. (Freitas e Santos, 2001)
- Figura 10 – Representação da Rima Não Ramificada (Freitas, et al., 2007)
- Figura 11 – Rimas não ramificadas. Arquivo da autora
- Figura 12 – Rimas Ramificadas – Coda. Arquivo da autora
- Figura 13 – Rimas Ramificadas – Núcleo. Arquivo da autora
- Figura 14 – Tipologia de Núcleos em Português. Arquivo da autora
- Figura 15 - Relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. Arquivo da autora
- Figura 16 – Erro <atensão (atenção)>. Aluno K. Arquivo da autora
- Figura 17 – Erro <alonos (alunos)>. Aluno A. Arquivo da autora
- Figura 18 – Erro <porteger (proteger)>. Aluno G. Arquivo da autora
- Figura 19 – Erro <aviuneta (avioneta)>. Aluno R. Arquivo da autora
- Figura 20 – Erro <tribonal (tribunal)>. Aluno N. Arquivo da autora
- Figura 21 – Erro <suguraça (segurança)>. Aluno G. Arquivo da autora
- Figura 22 – Erro <baloisaram (baloiçaram)>. Aluno G. Arquivo da autora
- Figura 23 – Erro <esbugaçar (esvoaçar)>. Aluno G. Arquivo da autora
- Figura 24 – Erro <baloisarão (baloiçaram)>. Aluno R. Arquivo da autora
- Figura 25 – Erro <pecegos (pêssegos)>. Aluno P. Arquivo da autora

- Figura 26 – Erro <golozos (gulosos)>. Aluno I. Arquivo da autora
- Figura 27 – Erro <cintal (quintal)>. Aluno J. Arquivo da autora
- Figura 28 – Erro <seramijas (cerejas)>. Aluno I. Arquivo da autora
- Figura 29 – Erro <balomçaram (baloiçaram)>. Aluno I. Arquivo da autora
- Figura 30 – Erro <canpo (campo)>. Arquivo da autora
- Figura 31 – Erro <cereijs> (cerejas). Arquivo da autora
- Figura 32 – Erro <ejesjoasar> (esvoaçar). Arquivo da autora
- Figura 33 – Exercício do valor do /s/ e /z/ - Aluno G. Arquivo da autora
- Figura 34 – Exercício de discriminação auditiva – Aluno G. Arquivo da autora
- Figura 35 – Exercício de contagem de sílabas – Aluno G. Arquivo da autora
- Figura 36 – Exercício do ditongo -ão – Aluno G. Arquivo da autora
- Figura 37 – Exercício do ditongo -ão – Aluno F. Arquivo da autora
- Figura 38 – Exercício de discriminação auditiva – Aluno F. Arquivo da autora
- Figura 39 - Exercício de contagem de sílabas – Aluno F. Arquivo da autora
- Figura 40 – Exercício de contagem de sílabas – Aluno P. Arquivo da autora

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Sexo do grupo. Arquivo da autora
- Gráfico 2 – Idade dos alunos no 2º ano. Arquivo da autora
- Gráfico 3 – Tempos livres das crianças no 2º ano. Arquivo da autora
- Gráfico 4 – Vontade de ir para a escola das crianças do 2º ano. Arquivo da autora
- Gráfico 5 – Utilização de livros da biblioteca do 2º ano. Arquivo da autora
- Gráfico 6 – Tipo de Biblioteca que o grupo do 2º ano utiliza livros. Arquivo da autora
- Gráfico 7 – Resultados dos alunos do 2º ano na disciplina de Português. Arquivo da autora
- Gráfico 8 – Grau de parentesco do Encarregado de Educação. Arquivo da autora
- Gráfico 9 – Habilitações dos Encarregados de Educação. Arquivo da autora
- Gráfico 10 – As atividades que mais gostaram. Arquivo da autora
- Gráfico 11 – As atividades que os alunos menos gostaram. Arquivo da autora
- Gráfico 12 – Erros de Fronteira da Palavra. Arquivo da autora
- Gráfico 13 – Erros do constituinte silábico: ataque ramificado. Arquivo da autora
- Gráfico 14 – Erros do constituinte silábico: ataque simples. Arquivo da autora
- Gráfico 15 – Erros do constituinte silábico: núcleo. Arquivo da autora
- Gráfico 16 – Erros do constituinte silábico: coda. Arquivo da autora
- Gráfico 17 – Erros predominantes. Arquivo da autora

ÍNDICE DE TABELAS

- Tabela 1 – Marcos no desenvolvimento da discriminação da fala (Sim-Sim, 1998, p.88)
- Tabela 2 – Possíveis combinações de ataque ramificado (Freitas et al., 2007)
- Tabela 3 – Vogais Orais. Arquivo da autora
- Tabela 3 – Vogais Nasais. Arquivo da autora
- Tabela 5 – Classificação articulatória das vogais (Duarte, 2000; Mateus et al., 2005)
- Tabela 6 – Classificação das consoantes de acordo com o ponto e o modo de articulação (Freitas, et al., 2007)
- Tabela 7 – Cronograma de atividades. Arquivo da autora

INTRODUÇÃO

Atualmente, sabemos que a leitura e a escrita são aptidões cada vez mais valorizadas pela sociedade. Sem esta competência, somos privados de comunicarmos e de nos fazermos entender ao mundo exterior. Segundo Zorzi, (2003), a leitura e escrita são atos sociais significativos, pois estas ações têm usos e funções variadas na sociedade. A sociedade, atualmente, atribui a tarefa de ensinar a ler e a escrever à escola, apesar de a língua materna ser algo adquirido pela criança, natural e espontaneamente. Escrever não é apenas traçar letras que representam sons e palavras e a leitura não está apenas restrita ao ato de decodificar os sons que as letras representam (Zorzi, 2003). Assim, achamos pertinente a escolha deste tema pois o domínio da leitura e da escrita é imprescindível não só para comunicar, mas também para uma participação ativa do ser humano na sociedade.

A dissertação encontra-se dividida em três capítulos e pretende estudar a percepção e correção do erro fonológico na produção escrita numa turma do 2º ano do 1ºCEB.

Para que seja possível compreender a importância do assunto abordado na dissertação, esta inicia-se com o capítulo I que consiste na fundamentação teórica que sustentou o nosso estudo, nomeadamente, o conceito de consciência fonológica, o seu desenvolvimento e a sua importância. Seguidamente, serão abordadas as unidades de consciência fonológica mais especificamente, a sílaba e por fim, o fonema.

No capítulo II é apresentada a caracterização da amostra, o procedimento adotado e os instrumentos utilizados no presente estudo. O capítulo termina com a apresentação e discussão dos resultados obtidos, onde são expostos os dados recolhidos e feita uma análise reflexiva dos resultados nas atividades propostas.

No capítulo seguinte, fazemos uma breve reflexão sobre o questionário realizado ao professor titular da turma realçando a importância da visão deste face aos erros fonológicos encontrados em sala de aula e as estratégias que usa.

Terminamos com uma conclusão que vai sintetizar os resultados que consideramos mais pertinentes do nosso estudo e também refletir todo o trabalho desenvolvido.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1. CONCEITO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica (CF), tema central da dissertação, é entendida como a capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral (Freitas et al., 2007); Sim – Sim (1998). Segundo a última autora, o conceito de consciência fonológica estabelece a diferença entre essa capacidade e a ato de falar.

Para Piccoli e Camini (2012, p. 103)

a consciência fonológica pode ser agrupada como um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores. Tais capacidades são fundamentais no processo de alfabetização, tendo em vista que a CF depende da série de processos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Geralmente, a consciência fonológica desenvolve-se em três níveis: o das sílabas, o das unidades intrassilábicas e o fonémico (Herrera & Delfior, 2005; Sim-Sim, 2006) (Figura 1).

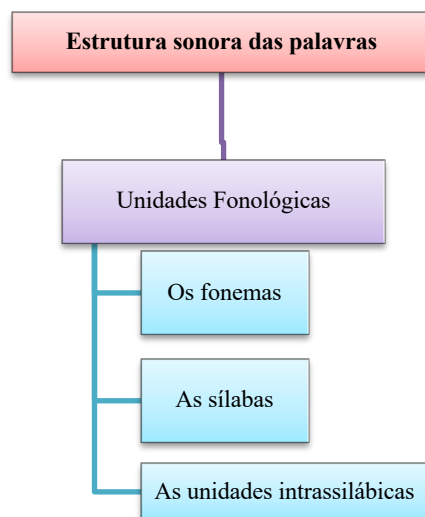


Figura 1 - Decomposição da estrutura sonora das palavras. Arquivo da autora

Assim, a consciência fonológica encontra-se subdividida em três dimensões: consciência silábica, quando a criança isola sílabas, consciência intrassilábica, quando isola unidades dentro da sílaba e a consciência fonémica ou segmental, quando isola os sons da fala (Freitas et al., 2007); Sim – Sim (1998) (Figura 2).

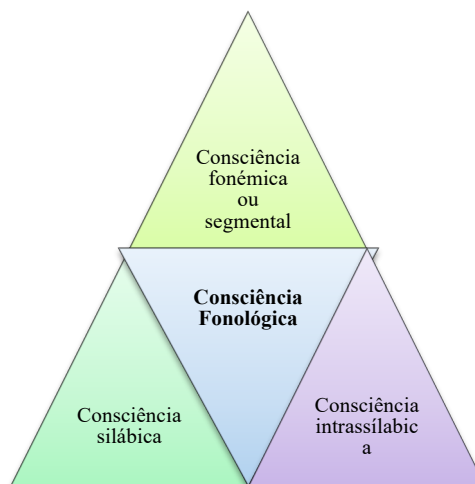


Figura 2 - Dimensões da Consciência Fonológica. Arquivo da autora.

A consciência silábica consiste na capacidade de reconhecer e manipular as palavras em sílabas. Um falante português consegue dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecer o conceito (Sim-Sim, 2011).

A consciência fonémica e intrassilábica caracterizam-se pelo seu desenvolvimento ser mais lento. A consciência intrassilábica entende-se como a capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba. Isto é, se a criança substituir o grupo consonântico [pr] por r, na sílaba <pra> da palavra <prato>, dá origem a uma nova palavra (rato) e desta forma está a treinar assim a sua consciência intrassilábica (Sim-Sim, 2011).

Por sua vez, a consciência fonémica é a capacidade de manipular e reconhecer os fonemas que integram as sílabas (Henriques, I. 2009).

Estas três dimensões constituem assim um bom preditor do sucesso das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita, e o treino deste tipo de competências facilita a aprendizagem da leitura (Silva, 1997).

A consciência fonológica está presente em todas as dimensões linguísticas, assim como na formação das sílabas, e, naturalmente, nas palavras e frases. Mas nestas duas últimas as crianças terão de processar também funções lexicais, morfológicas e sintáticas. Então a capacidade que a criança tem de pensar sobre a língua e os seus constituintes, nomeadamente na palavra, deverá intervir na aprendizagem da leitura (Martins, 1996; Silva, 2003).

Assim, e segundo Maltigly (1972) podemos concluir que a construção da consciência fonológica refere - se ao conhecimento que cada individuo possui da própria língua, a capacidade metalinguística, no caso, das unidades sonoras do idioma.

2. O DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO

O desenvolvimento fonológico (**ANEXO I**) é a designação dada ao controlo progressivo da produção de fala pelas crianças, segundo Sim – Sim (1998, p. 77). Este inicia-se com a descoberta alfabética na qual os sons da fala podem ser representados por letras. (Zorzi, 2003).

À medida que a criança vai crescendo, esta vai demonstrando alguma sensibilidade para eventuais erros que produz na sua linguagem oral. Desta forma, segundo Sim-Sim (1998) o início da consciência fonológica é evidenciado pela fase da sensibilidade fonológica. Estas manifestações de “sensibilidade fonológica” averigam um conhecimento implícito, tácito e automático. (Rios, C., 2011, p. 30). A criança recorre à língua para comunicar e não tem consciência do discurso que produz, ainda que manifeste alguma sensibilidade aos erros que produz e a outros produzidos por outros falantes.

O bebé entre o segundo e o terceiro mês de vida consegue distinguir os sons (Sim-Sim, 1998). Vai evoluindo gradualmente, o que lhe vai permitir identificar sequências sonoras passíveis de existirem na sua língua materna. Entre as sete/ oito semanas de vida, o bebé tem a capacidade de distinguir entre pares de sílabas cuja diferença assenta no primeiro som, quer quanto ao seu ponto de articulação, quer no que respeita ao confronto entre som vozeado e som não vozeado (Elliot, 1982) (Sim-Sim, 1998).

No período entre os 10 e os 24 meses processa-se um crescimento rápido quanto ao número de palavras que a criança reconhece, ou seja, um aumento do poder discriminatório de sons. É também neste período que o bebé se torna capaz de associar objetos a sílabas sem sentido, o que demonstra um aperfeiçoamento no processo de discriminação.

Aos 36 meses de idade, a criança atinge o auge desta capacidade, isto é, tem a capacidade de discriminar todos os sons da sua língua materna e desta forma o processo de desenvolvimento da discriminação está terminado. Após os 36 meses, começam a manifestar-se os indicadores da capacidade de manipulação dos sons da língua, para além da função comunicativa. É nesta fase que se alcança o início da consciência fonológica (Sim – Sim, 1998).

É por volta dos cinco/ seis anos de idade que a criança atinge a mestria articulatória (Sim – Sim et al., 2008).

Outros autores, como Ferreiro (2003) revelam como a consciência fonológica é adquirida:

Desde pequenos, participamos naturalmente em jogos em que cada sílaba corresponde a uma palma, por exemplo. A única divisão que não surge naturalmente no desenvolvimento é em unidades menores que uma sílaba, ou seja, em fonemas. Um adulto analfabeto e uma criança analfabeta não conseguem fazer isso de maneira espontânea. Quando eu adquiero a linguagem oral, tenho uma certa capacidade de distinção fónica, senão não distinguiria pata de bata. (Ferreiro, 2003, p. 28).

Assim, a consciência fonológica preside no conhecimento explícito.

Em relação à discriminação auditiva dos sons da fala, esta consiste na capacidade de ouvir e reconhecer os diferentes sons da linguagem, no que respeita aos aspetos segmentais prosódicos (Sim-Sim (1998, p.100). Trata-se de uma capacidade inata, isto é, nasce com o ser humano e é visível na criança logo desde o seu nascimento. A **Tabela 1** que se segue resume a evolução do processo de discriminação auditiva, por parte da criança, no que se refere aos sons da fala, desde o nascimento até aos 4-5 anos de idade (Sim-Sim, 1998, p. 88).

A produção dos sons da fala, também reconhecida por articulação verbal, principia-se com o choro e evolui gradualmente, até à capacidade de articular corretamente todos os sons da língua materna (Sim-Sim *et al.*, 2008).

Nascimento	Reação a variações acústicas relacionadas com a voz humana; reflexo de orientação e localização da fonte sonora; preferência pela voz materna.
1-2 semanas	Distinção entre voz e outros sons.
1-2 meses	Discriminação na base do fonema.
2 – 4 meses	Discriminação entre vozes que expressam ternura ou zanga.
5-6 meses	Identificação de padrões de entoação e ritmo.
9-13 meses	Compreensão de sequências fonológicas em contexto.
10 – 22 meses	Associação de sílabas sem significado a objetos.
36 meses	Discriminação de nível adulto para os sons da língua materna.
4 – 5 anos	Indicadores da consciência fonológica.

Tabela 1 - Marcos no desenvolvimento da discriminação da fala (Sim-Sim, 1998, p. 88)

A partir da análise da figura acima apresentada, evidenciamos que é ao longo de todo o pré-escolar da criança que esta começa por evidenciar alguma sensibilidade relativamente à estrutura da linguagem oral, apesar de esta se manifestar de uma forma elementar (Rios, C., 2011).

O desenvolvimento fonológico termina, normalmente, antes do de outras componentes linguísticas no sistema da criança (Duarte, I., 2011, p. 20). À entrada do 1º. Ciclo, na maioria das crianças, as unidades fonológicas já se encontram adquiridas.

3. UNIDADES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

3.1.SÍLABA

Segundo Freitas (2001, p.20), o conceito de sílaba envolve, numa perspetiva tradicional, o agrupamento de sons em torno de uma vogal. Esta é designada por σ e é responsável por agrupar os sons dentro da palavra. A sílaba é constituída pelo Ataque e pela Rima e por sua vez, a Rima é constituída pela Núcleo e pela Coda (**Figura 4**).

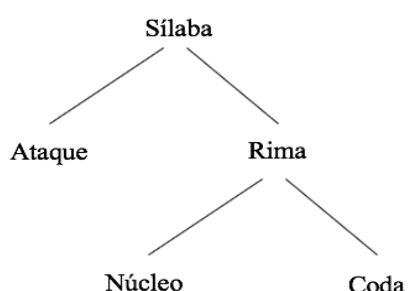


Figura 3 - Constituintes silábicas. Arquivo da autora.

Através da estrutura da sílaba é possível retirar as seguintes conclusões (Andrade & Viana 1993: 34, Vigário & Falé 1993: 469; Mateus 1994: 289; Freitas 1997: 30-31; Bisol 1999: 704; Mateus & D' Andrade 2000:60):

- i. A sílaba do português tem uma estrutura binária, representada pelos constituintes ataque-Rima, dos quais apenas a Rima é obrigatória.
- ii. A Rima também tem uma estrutura binária, núcleo e coda. O núcleo é sempre uma vogal, no português, e coda é uma soante ou /S/.
- iii. O ataque compreende o máximo de dois segmentos, o segundo dos quais é uma soante não nasal.

Assim, esta estrutura comprova a ideia de que a sílaba é “uma entidade complexa, internamente organizada e hierarquizada” (Veloso 2003: 91, *et al.*).

Cada constituinte silábico pode ter zero, um ou dois segmentos. É designado por “ramificado”, quando é preenchido por dois segmentos e não ramificado, quando é preenchido por um segmento ou quando este se encontra vazio.

No exemplo abaixo, **Figura 5**, está representada a sílaba <mal> na palavra malta. Em cada constituinte está preenchido com um único segmento, apesar a estes poderem estar associados a zero, um ou dois segmentos.

Sílaba [maɫ]

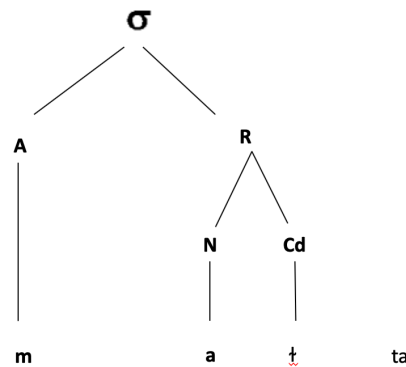


Figura 4 -Representação da sílaba [mal]. Arquivo da autora

Assim, teremos os seguintes grupos:

- i. **Consoantes:** apenas uma consoante não pode constituir uma sílaba, só podem preceder ou seguir a vogais;
- ii. **Vogais:** são fundamentais à constituição de uma sílaba.

As crianças portuguesas começam por alcançar as consoantes oclusivas e as consoantes nasais. Estabilizam, posteriormente, as consoantes fricativas. A última classe de sons a adquirir são as consoantes líquidas, podendo cimentar durante o 1º. Ciclo (Freitas, et al., 2011).

3.2. O ATAQUE

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

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

Ataque ramificado	
Oclusiva + vibrante	<u>bra</u> .sa <u>cra</u> .vo a. <u>cre</u> .di.tar
Oclusiva + lateral	a. <u>tlas</u> <u>glu</u> .co.se
Fricativa + vibrante	<u>cri</u> .vo a.ni. <u>dro</u>
Fricativa + lateral	a. <u>fli</u> .ção

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

Ataque Ramificado

O Ataque é ramificado quando é preenchido por dois segmentos.

Diagrama em árvore (cravo)

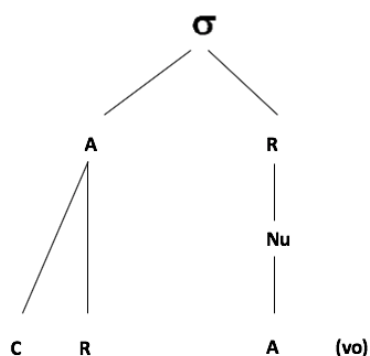


Figura 5 - Ataque Ramificado. Arquivo da autora

Ataque Simples

O Ataque é simples quando é preenchido apenas por um segmento.

Diagrama em árvore (lata)

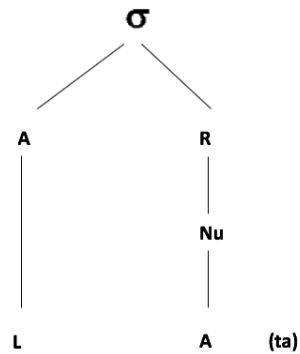


Figura 6 - Ataque Simples. Arquivo da autora.

Ataque Vazio

O Ataque diz-se Vazio quando não é preenchido a nível fonético por nenhum segmento.

Diagrama em árvore (atum)

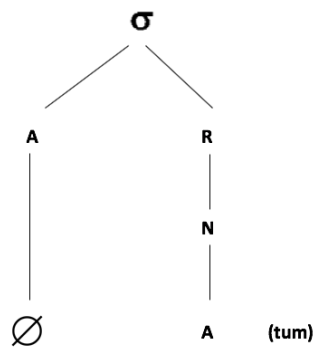


Figura 7 - Ataque Vazio. Arquivo da autora.

3.3.A RIMA

Freitas et al. (2007) recorre a Freitas e Santos e a Mateus, Falé e Freitas (2005) que definem a Rima como um constituinte silábico que engloba o núcleo e a coda. É somente formado por vogais e ditongos.

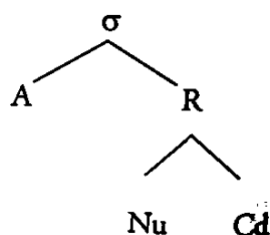


Figura 8 - Representação da Rima ramificada (Freitas et al., 2007)

Na Língua Portuguesa, a Rima pode ser ramificada, quando domina um Núcleo e uma Coda, não ramificada, quando está apenas associada a um Núcleo (Figura 10).

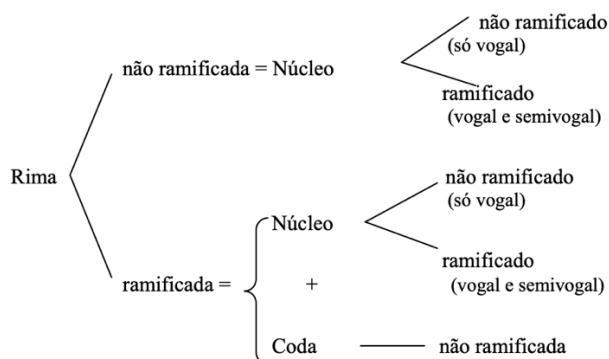


Figura 9 - Os formatos possíveis da Rima na Língua Portuguesa.

Fonte: Freitas e Santos (2001, p.49).

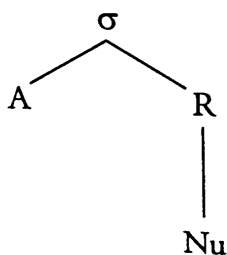


Figura 10 - Representação da Rima não ramificada (Freitas et al., 2007)

Diagrama em árvore (cá, pauta, costa)

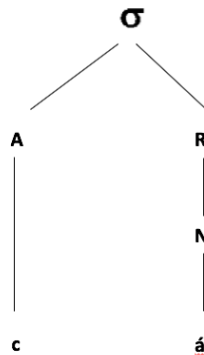


Figura 11 - Rimas não ramificadas. Arquivo da autora.

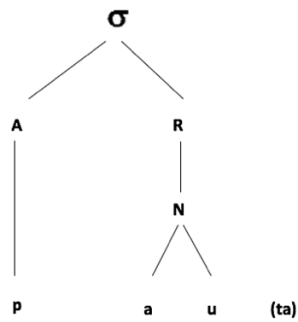


Figura 12 - Rimas ramificadas – Coda. Arquivo da autora.

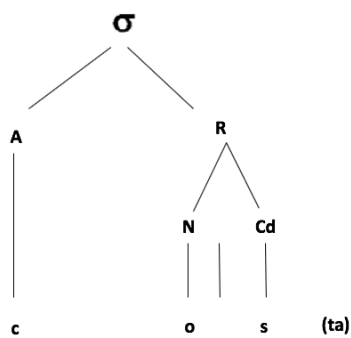


Figura 13 - Rimas ramificadas – Núcleo. Arquivo da autora.

3.4.O NÚCLEO

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

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

Tanto as vogais orais como as nasais podem assumir o papel de Núcleo silábico. Todas as vogais orais constituem assim o chamado núcleo simples e os ditongos (vogal + glide) constituem os núcleos ramificados (Mateus e Andrade 2000, Mateus, 2003).

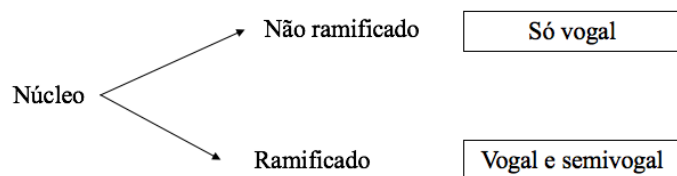


Figura 14 - Tipologia de Núcleos em Português. Arquivo da autora

3.5.A CODA

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

O número de consoantes que pode ocorrer em coda é muito reduzido, no português. Apenas são permitidas três consoantes em coda: /l/, /r/, /S/ (Mateus & D' Andrade 2000: 52; Mateus et al. 2003: 1047).

4. O FONEMA

Os fonemas são considerados os segmentos de menor dimensão nas línguas. Estes são representados no Sistema Alfabético Português, por letras ou grafemas.

4.1.OS SONS DA FALA

As grandes classes de sons da fala são as vogais, as semivogais e as consoantes. (Freitas et al, 2001). J. M. Barbosa (1994) e Barroso (1999) realçam que os fonemas se dividem em dois grandes grupos, mediante as regras utilizadas para constituir uma sílaba ou não.

4.2.SEMIVOGAIS E VOGAIS

No Português Europeu existem cerca de catorze vogais, nomeadamente cinco vogais nasais e nove vogais orais, designadas nas **Tabelas 3 e 4**.

Vogais Orais	Exemplos
<i>[e]</i>	mota, cântico, senha
<i>[a]</i>	salto, dado
<i>[ɛ]</i>	erva, médica
<i>[i]</i>	cedo, medo
<i>[ɨ]</i>	igreja, ida
<i>[ɪ]</i>	telhado
<i>[ɔ]</i>	mola, sola
<i>[o]</i>	mouro
<i>[u]</i>	uva, medo, duna

Tabela 3 - Vogais Orais. Arquivo da autora.

Vogais Nasais	Exemplos
[ẽ]	mota, cântico, senha
[ã]	salto
[ê]	cedo, medo
[ô]	pontaria, pombo
[ĩ]	brincar, limpeza, índice
[ũ]	fundo, cumprir, mundo

Tabela 4 - Vogais Nasais. Arquivo da autora

O que distingue as vogais das semivogais, também designadas por glides, é a duração das mesmas – o tempo de produção de uma vogal é superior ao tempo de produção da sua semivogal correspondente – para além de não poderem receber o acento da palavra e não poderem constituir núcleo da sílaba (Mateus et al., 2003; Mateus et al., 2005).

		Posição dos lábios		
		Não arredondados		Arredondados
Grau de abertura da boca	Fechado/ Alta	[i]	[i]	[u]
	Médio	[e]		[o]
	Aberto/ Baixa		[a]	
		Não recuado/ anterior ou palatal	Central	Recuado / Posterior ou velar
Posição da língua				

Tabela 5 - Classificação articulatória das vogais (Duarte, 2000; Mateus et al., 2005)

4.3. CONSOANTES

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

A nível da caracterização, quanto ao seu ponto de articulação são consideradas: bilabial, labiodental, dental, alveolar, palatal, velar e uvular quanto ao seu ponto de articulação. E oclusiva, fricativa, nasal, lateral e vibrante no seu modo de articulação. Na **Tabela 6** podemos observar esta classificação.

		Ponto de articulação						
		Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Palatal	Velar	Uvular
Modo de articulação	Oclusiva	[p], [b]		[t], [d]			[k], [g]	
	Fricativa		[f], [v]	[s], [z]		[ʃ], [ʒ]		
	Nasal	[m]			[n]	[ɲ]		
	Lateral				[l]	[ʎ]		
	Vibrante				[r]			[R]

Tabela 6 - Classificação das consoantes de acordo com o ponto e modo de articulação (Freitas, et al., 2007)

5. IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Desde a década de setenta que foi constatado que a consciência fonológica tem um papel chave e determinante no desenvolvimento de competências. Vygotsky (1979) afirma que a linguagem escrita exige um trabalho consciente no qual a criança deve abstrair-se do concreto. A compreensão do princípio alfabético é um obstáculo importante e essencial para a criança: palavras escritas englobam combinações de unidades visuais (letras ou combinações de letras) que são sistematicamente relacionadas às unidades sonoras das palavras (fonemas).

Segundo Alves Martins (1996) a criança deve ser capaz de reconhecer a relação som-letra e ser capaz de analisar, refletir e sintetizar as unidades que constituem as palavras faladas. Assim, entende-se que a aquisição da escrita está ligada, intimamente, à consciência fonológica. Para dominar o código escrito (princípio alfabético) é necessária a reflexão sobre os sons da fala e a sua representação escrita.

Até aqui, entendemos que a aprendizagem da leitura e a consciência fonológica apresentam uma relação recíproca e interativa, é necessário um mínimo de capacidade de reflexão para que seja possível a criança apreender a lógica entre o processo de codificação da linguagem escrita e a sua aquisição (**Figura 3**).



Figura 15 - Relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. Arquivo da autora.

Ainda assim, Silva, A., (2008) afirma que para a compreensão de que as letras constituem um sistema de notação dos fonemas, é necessário que as crianças desenvolvam, gradualmente, a consciência de que as palavras se desdobram em segmentos fonémicos.

6. A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO 1º CEB

O Programa de Português do Ensino Básico estabelece os conteúdos por ano de escolaridade e expressa uma ordenação hierárquica e sequencial no Ensino Básico. A consciência fonológica aparece implícita no domínio da “Leitura e Escrita” no subdomínio da “Consciência Fonémica” e “Alfabeto e Grafemas”. No último, aparece no conteúdo “Correspondências grafofonémicas” e “Correspondências fonográficas”. As Metas Curriculares do Português do Ensino Básico, homologadas a 3 de agosto de 2012, foram elaboradas no âmbito da Revisão da Estrutura Curricular (Ministério da Educação, 2015). Estas organizam-se em Domínios de Referência, em que estão elencados objetivos e descritores do desempenho avaliáveis que permitem aos professores focarem-se no que é essencial e ajudar a delinear estratégias mais eficazes em sala de aula. A CF surge assim, no domínio da “Leitura e da Escrita” em termos do Ensino Básico.

As Aprendizagens Essenciais, documentos publicados recentemente pelo Ministério da Educação, estão organizados por ano de escolaridade e disciplina e, surgem em conformidade com o Perfil do Aluno. Procuram desenvolver, em níveis gradualmente mais exigentes, competências nucleares em domínios específicos (Ministério da Educação, 2018). Atualmente, as aprendizagens essenciais são priorizadas em relação às Metas Curriculares.

Nestes documentos e em relação ao primeiro ano e segundo ano do 1º CEB estas referem-se ao desenvolvimento da consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica, textual – discursiva) com alguma metalinguagem elementar (sílabas, por exemplo).

Em relação ao primeiro ano, este documento visa que os alunos pronunciem segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra e, representem por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra (Aprendizagens Essenciais, 2017).

No segundo ano do 1º CEB, a consciência fonológica está presente no domínio da “Leitura e Escrita” e da Gramática. No primeiro domínio pretende que os alunos representem por escritos fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra. Porém, pretendem também que os alunos indiquem as possibilidades de representar na escrita as relações fonema – grafema e grafema – fonema mais frequentes. No domínio da “Gramática” é pressuposto que os alunos adquiram a capacidade de classificar as palavras quanto ao número de sílabas (palavras escritas). Ainda é referida a promoção de estratégias que desenvolvam a consciência fonológica e a consciencialização de elementos e estruturas fonológicas como fonemas, sílabas, palavras por meio de atividades que impliquem aprender a ouvir e a ver em pormenor, manipular palavras fazendo variar fonemas e sílabas e, construir/ reconstruir palavras (Aprendizagens Essenciais, 2017).

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

1. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

1.1. Instituição e Meio Envolvente

A escola interveniente do nosso estudo situa-se numa zona semiurbana da região Centro. No que diz respeito aos equipamentos, a sala está equipada com um projetor e um computador, o que permite ao professor realizar trabalhos diversificados com os alunos. Os alunos ainda usufruíam de uma sala de ATL que tinha um computador, projetor e uma estante com livros de variados temas.

É importante também referir, no contexto do presente estudo, que a bibliotecária ia uma vez por semana, à sala, ler três livros do Plano Nacional de Leitura (PNL) e uma vez por semana, os alunos podiam-se deslocar à Biblioteca para requisitar livros.

1.2. Alunos

O estudo realizado envolveu alunos do Segundo Ano do Primeiro Ciclo de Ensino Básico. A turma era constituída por 21 alunos, sendo que apenas 18 alunos é que participaram no nosso estudo.

Dois dos três alunos excluídos estavam sinalizados como tendo Necessidades Educativas Especiais (NEE). Esta exclusão deveu-se ao facto de serem alunos sinalizados comprometeria os resultados, porém, apesar de terem sido excluídos, participaram nas atividades que foram realizadas. Um dos alunos apresentavam grandes dificuldade a nível da leitura, da própria comunicação e também da escrita o outro aluno, apesar de apresentar as mesmas dificuldades, recusava-se a participar nas atividades. Apenas um aluno da turma apresenta uma retenção no 2º ano de escolaridade (Aluno P).

Pelas Fichas Biográficas dos alunos foi possível fazer uma breve caraterização dos alunos representada pelos **gráficos de 1 a 7**. Das dezoito crianças, nove crianças eram do sexo masculino e as outras nove do sexo feminino (**Gráfico 1**), com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. (**Gráfico 2**),

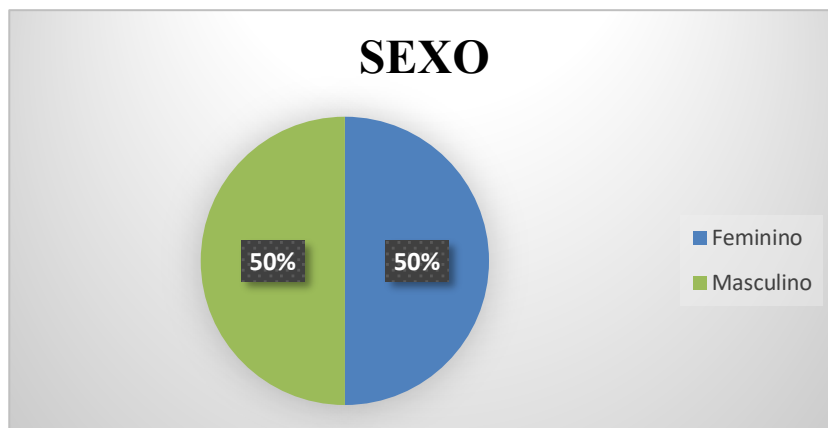


Gráfico 1 - Sexo do grupo. Arquivo da autora.

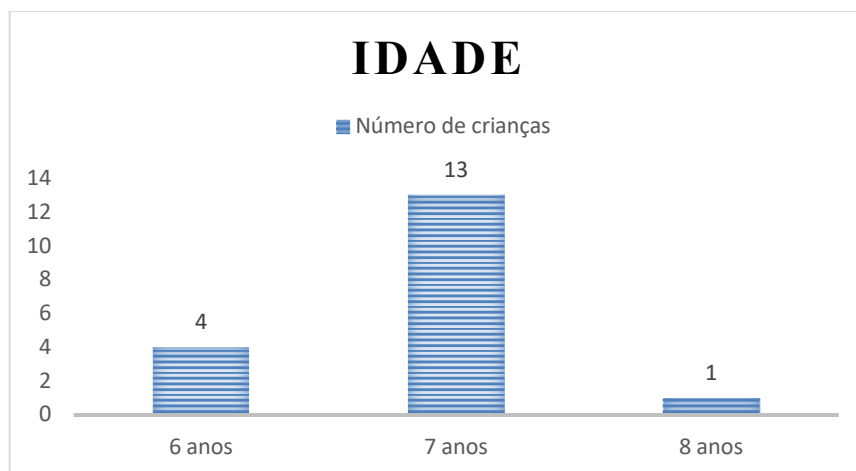


Gráfico 2 - Idade dos alunos do 2º ano. Arquivo da autora.

Todas as crianças envolvidas têm nacionalidade portuguesa e frequentaram o Ensino Pré-Escolar.

Nos tempos livres, (**Gráfico 3**), conseguimos verificar que o grupo se destaca na ocupação “trabalhar/ jogar computador” com 20%, 19% ocupa os seus tempos livres a “praticar desporto” e a “ver televisão”. De seguida, destaca-se a leitura, com 16% dos alunos.

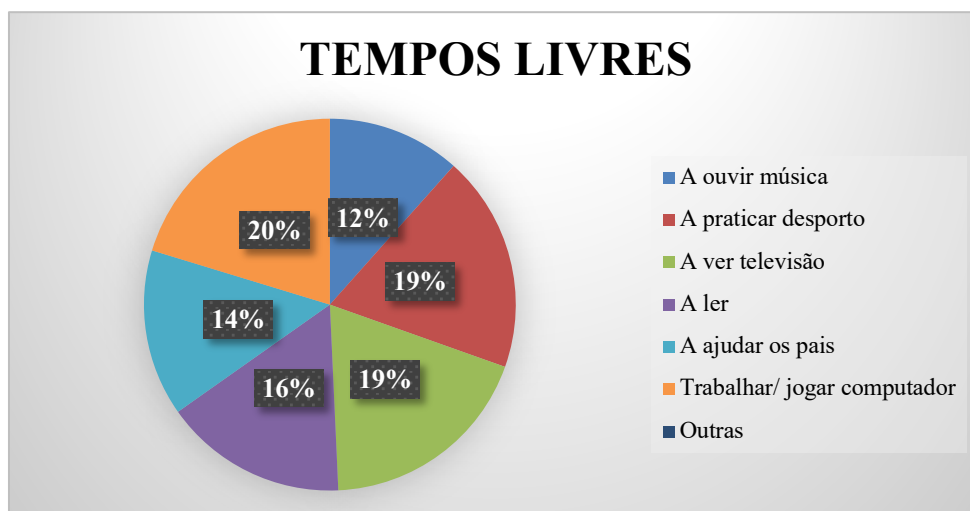


Gráfico 3 - Tempos livres das crianças do 2º ano. Arquivo da autora.

A vontade das crianças irem para a escola foi um fator tido em conta. No **Gráfico 4**, conseguimos analisar que apenas 6% do grupo não tem vontade de ir para a escola.

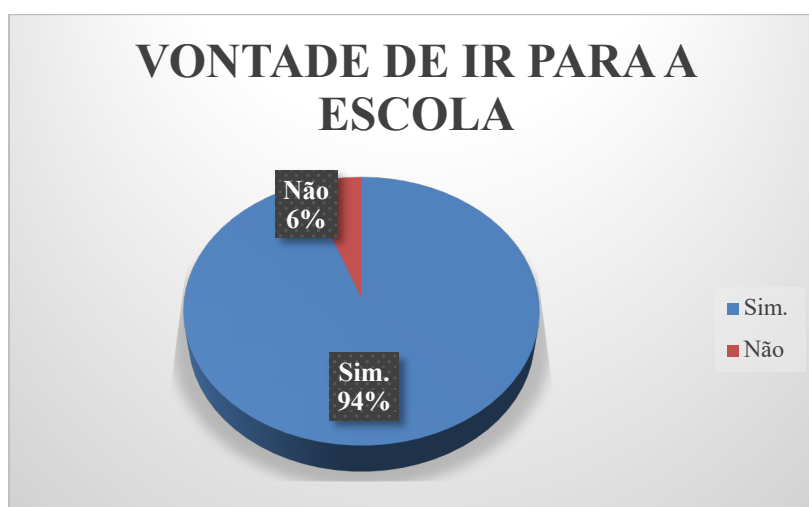


Gráfico 4 - Vontade de ir para a escola das crianças do 2º ano. Arquivo da autora.

O **Gráfico 5** demonstra se o grupo costuma utilizar livros de biblioteca. Em caso afirmativo, analisamos no **Gráfico 6**, de que tipo de biblioteca se trata.



Gráfico 5 - Utilização de livros da biblioteca do 2º ano. Arquivo da autora.

Todos os alunos da turma frequentaram o Pré-Escolar. Metade dos alunos que costuma utilizar livros de biblioteca, utilizam a biblioteca da escola. Este fator foi bastante importante para conseguirmos compreender se os alunos têm interesse pela leitura de livros.

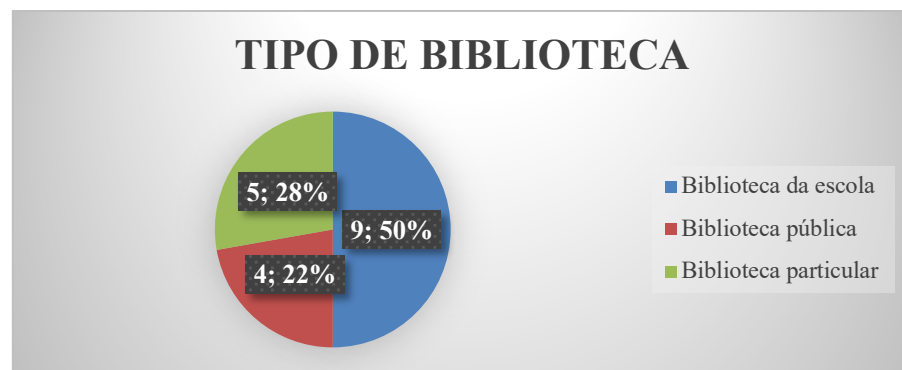


Gráfico 6 - Tipo de Biblioteca que o grupo do 2º ano utiliza livros. Arquivo da autora.

Considerou-se também importante saber qual o nível dos resultados à disciplina de Português (**Gráfico 7**), nomeadamente os resultados obtidos no período anterior à implementação do nosso estudo.

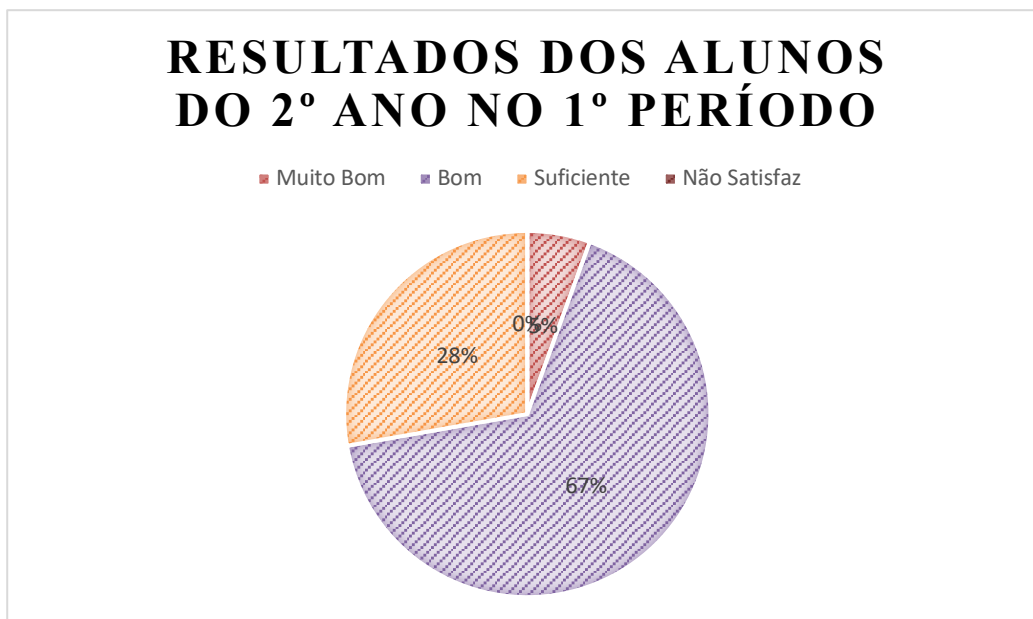


Gráfico 7 - Resultados dos alunos do 2º ano na disciplina de Português. Arquivo da autora

O gráfico revela-nos que nenhum aluno do grupo tem “Não Satisfaz” à disciplina de Português. A maioria do grupo, 67%, possui a classificação “Bom”. E apenas 5% do grupo revela a classificação “Muito Bom”.

Em relação às atitudes, autonomia, comportamento, revela ser uma turma barulhenta, embora apresentem sentido de responsabilidade e autonomia.

1.3.Pais/Encarregados de Educação dos Intervenientes

Foi também importante para o nosso estudo saber se os pais era efetivamente os encarregados de educação dos alunos e qual o seu nível de habilitações literárias. A informação representada nos **Gráficos 8 e 9** baseia-se nas Fichas Biográficas dos alunos. No **Gráfico 8** podemos verificar que a maioria dos encarregados de educação são mães.

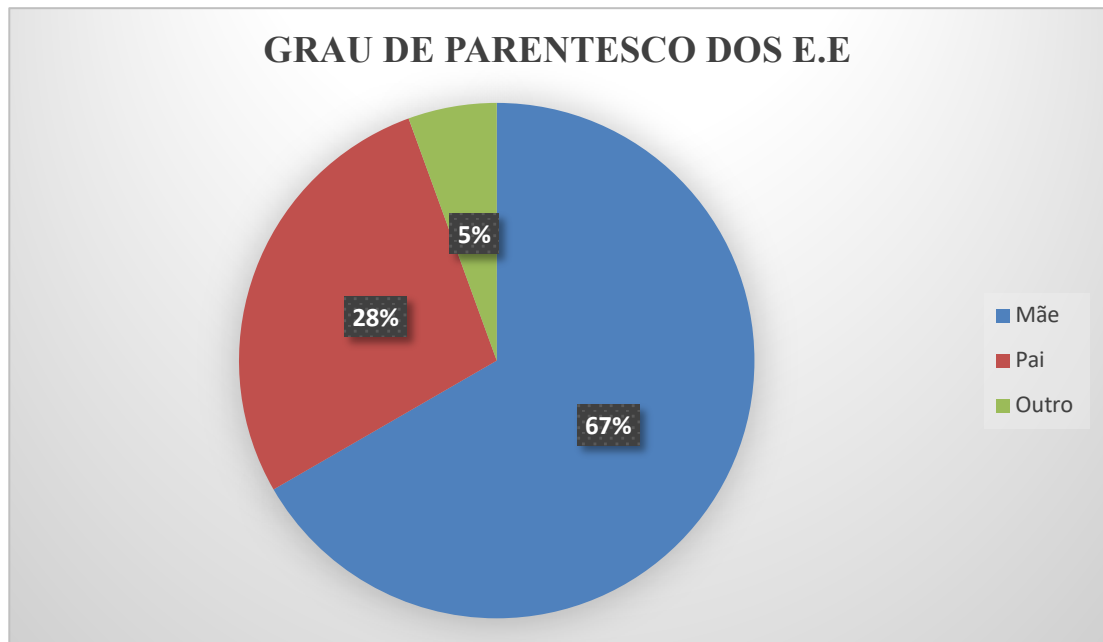


Gráfico 8 – Grau de parentesco do Encarregado de Educação. Arquivo da autora

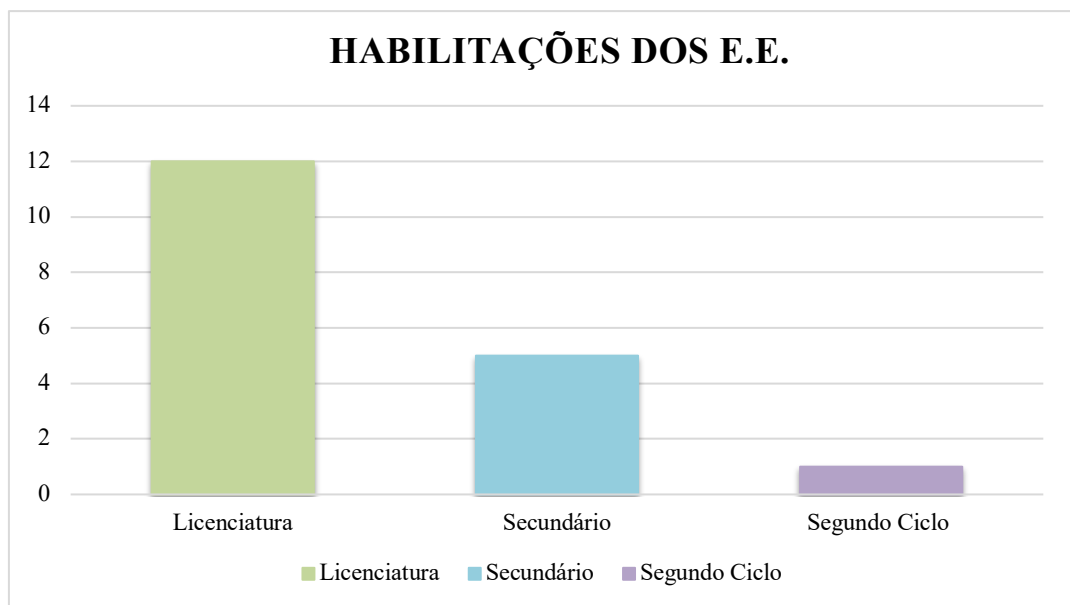


Gráfico 9 - Habilitações dos Encarregados de Educação. Arquivo da autora

Maioritariamente os encarregados de educação são licenciados. Apenas um encarregado de educação apresenta uma habilitação literária abaixo do secundário.

2. PROCEDIMENTO

O nosso estudo iniciou e desenvolveu-se no decorrer do tempo dedicado à disciplina de português. Para um melhor entendimento das dificuldades da turma, realizamos um ditado de um texto do manual (**Anexo III**) e uma produção escrita livre (**Anexo IV**). Depois do levantamento das principais dificuldades propusemos exercícios específicos (**Anexo VI**). Para finalizarmos o nosso estudo, realizamos novamente um ditado (**Anexo V**) com casos específicos para entendermos se os exercícios anteriormente propostos trouxeram alguma melhoria. Ao professor titular da turma foi realizado um inquérito (**Anexo II**) por escrito, para compreendermos as suas estratégias e a sua opinião face ao erro ortográfico.

A **Tabela 7** permite-nos visualizar todas as atividades realizadas. Os anexos **VIII, IX** e **X** apresentam as várias atividades pormenorizadas.

Atividades de diagnóstico	Atividades específicas	Atividades finais	
- Ditado de um texto do manual (Texto “O Jornalista” – Ditado 1 - Produção escrita livre (“No futuro, eu quero ser...”))	Exercícios propostos	Ditado 2	Inquérito ao professor titular da turma
janeiro de 2019	março de 2019	abril de 2019	

Tabela 7 - Cronograma de atividades. Arquivo da autora

Apresentamos gráficos que foram organizados com os erros encontrados nas tarefas realizadas, permitindo assim uma visão geral da distribuição do número de erros, bem como as alterações ortográficas. Estas alterações foram organizadas pelas designações: Omissão, Inversão, Adjunção e Substituição e podem ser de cariz silábico, intrassilábico e fonémico.

3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Para o nosso estudo foram propostos diversos materiais com objetivos e fases diferentes (Ponto 2 do Capítulo II), nomeadamente:

- Produção escrita livre,
- Compilação de exercícios,
- Ditados e,
- Entrevista ao professor titular da turma.

3.1. Produção escrita livre

A produção escrita (**Anexo IV**) consistiu na elaboração de um texto sobre a profissão que desejam exercer no futuro. Ao longo do texto, os alunos deveriam responder às seguintes questões: “O que queres ser?”, “Porque queres ter essa profissão?” os alunos também deviam relatar, um dia, já a exercer essa mesma profissão.

Os alunos E, J, P e R destacaram-se por terem apresentado uma grande quantidade de erros na produção escrita.

<bolacas> (bolachas) Provavelmente o aluno esqueceu-se do h.

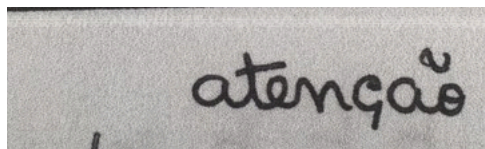
Em <crecher> (crescer) verificamos que o aluno não diferencia a grafia da fala assim como em <suguraça> (segurança).

No erro <laxar> (lanchar) verificamos que os valores do grafema x e do dígrafo [ch] ainda não foram consolidados.

Nos erros <iducadora> (educadora) e em <rializou - se> (realizou - se), a vogal média fechada [e] sofreu o processo assimilatório, realizando-se respetivamente altas [i], o aluno escreveu como fala.

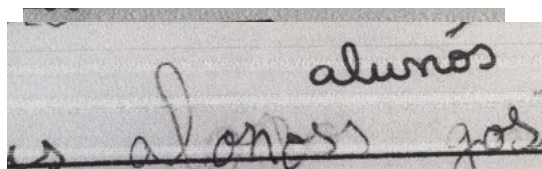
Nas palavras <logar> (lugar), <tribonal> (tribunal) (**Figura 20**), <coidei> (cuidei), <constroir> (construir), <ajodar> (ajudar), <modo> (mudo), <alonos> (alunos) (**Figura 17**), <aviunetas> (avionetas) (**Figura 19**) a vogal média fechada [o] sofreu o processo assimilatório, realizando-se respetivamente alta [u].

<atenção> (atenção) os valores do /s/ e /ç/ não estão consolidados.



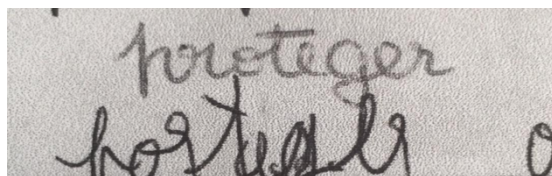
atenção

Figura 16 - Erro <atensão> (atenção). Aluno K. Arquivo da autora



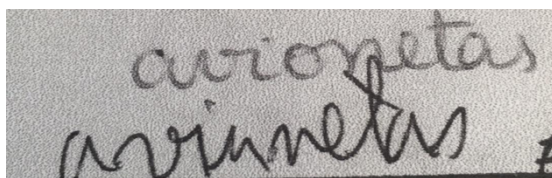
alunos
alunos

Figura 17 - Erro <alonos> (alunos). Aluno A. Arquivo da autora



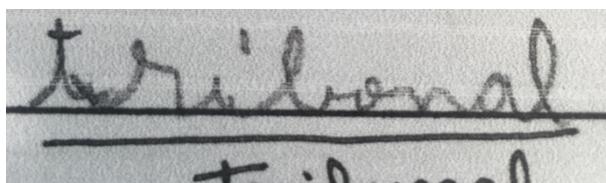
proteger
porteger

Figura 18 - Erro <porteger> (proteger). Aluno G. Arquivo da autora



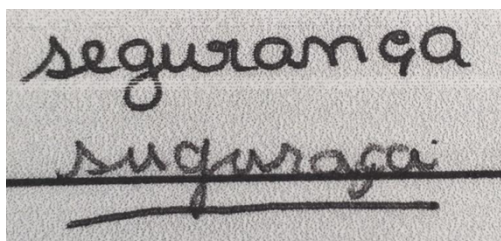
avionetas
aviunetas

Figura 19 - Erro <aviuneta> (avioneta). Aluno R. Arquivo da autora



tribunal
tribunal

Figura 20 - Erro <tribonal> (tribunal). Aluno N. Arquivo da autora



segurança
sugurança

Figura 21 - Erro <sugurança> (segurança). Aluno G. Arquivo da autora

3.2. Ditado

Foram realizados dois ditados. O primeiro ditado (**Anexo III**) constitui num texto do manual, mais especificamente “O Jornalista” de José Jorge Aletria. O segundo ditado (**Anexo V**) foi realizado com um texto da minha autoria depois de perceber que os alunos ainda sentiam algumas dificuldades nos valores do <s>.

No primeiro ditado, o erro <serto> (certo) foi o erro mais notório nos dezoito ditados, cerca de oito alunos deram este erro. O erro <seija> (seja), <saja> (seja), <saija> (seja) foi escrito por quatro alunos e este pode ocorrer por influência da oralidade, tal como <televisão> (televisão) ou seja, os alunos escrevem como falam. Em <fazer> (fazer), <trassem> (trazem), <televisão> (televisão), verificamos que os alunos apresentam dificuldades em reconhecer os valores de /s/, /ss/ e /z/.

Relativamente ao segundo ditado verificámos que as alunas I, J e os alunos P e R deram mais erros em termos quantitativos. Neste segundo ditado, volta-se a repetir os mesmos alunos que tinha concluído no primeiro ditado. Três destes quatro alunos, anteriormente mencionados, apresentam dificuldades na disciplina de Português. A aluna I apresenta uma descida na avaliação do primeiro período para o segundo; porém a aluna J apresenta uma subida, ainda significativa. Tanto a aluna I como a J apresentam um desempenho global, a rondar os 100%. O aluno P apresenta as ponderações mais baixas da disciplina, em relação à restante turma. O aluno R tem uma avaliação a rondar os 90% na disciplina. Tanto o aluno P como o R desceram no parâmetro das atitudes de um período para o seguinte.

Dos 18 alunos que realizaram o segundo ditado, 11 alunos deram o erro <golosos> (**Figura 26**) o que me permite concluir que os alunos ainda não adquiriram os valores do o/ u., também na sua maioria, ainda não adquiriram os valores do s, c, ss e ç, como podemos verificar na **Figuras 22, 24 e 25**; e também, o ditongo -ão/ -am, na **figura 22 e 31** relembrando assim, que estes já foram conteúdos trabalhados em sala de aula. Os alunos que apresentam os melhores resultados na disciplina, as alunas E, K e os alunos O e Q, estão incluídos.

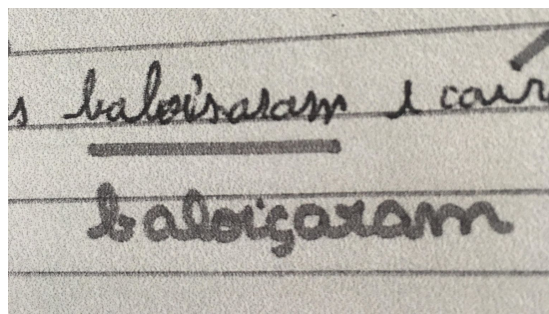


Figura 22 - Erro <baloisaram> (baloçaram) - Aluno G. Arquivo da autora

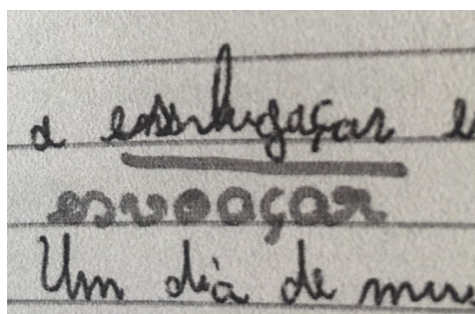


Figura 23 - Erro <esbugarar> (esvoaçar) - Aluno G. Arquivo da autora.

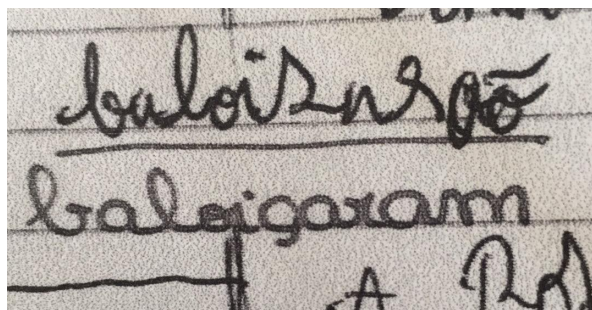


Figura 24 - Erro <baloisarão> (baloçaram) - Aluno R. Arquivo da autora

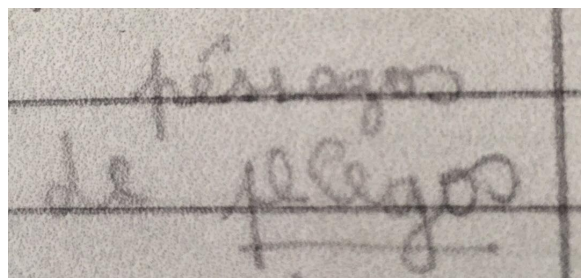


Figura 25 - Erro <pecegos> (pêssegos) - Aluno P. Arquivo da autora

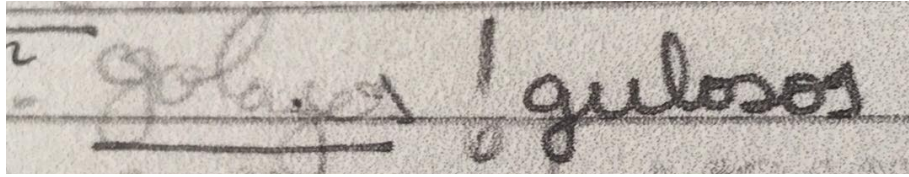


Figura 26 - Erro <golozos> (gulosos) - Aluna I. Arquivo da autora

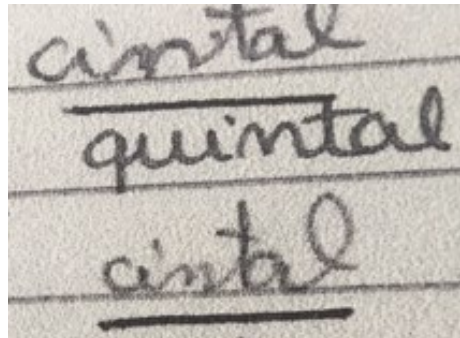


Figura 27 - Erro <cintal> (quintal) - Aluna J. Arquivo da autora

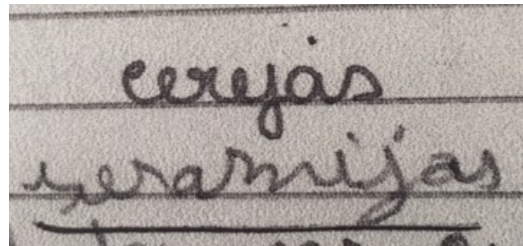


Figura 28 - Erro <seramijas> (seringas) - Aluna I. Arquivo da autora

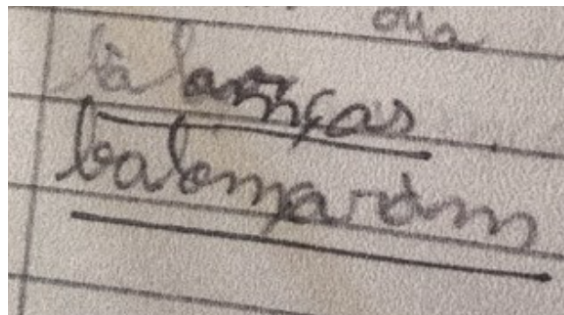


Figura 29 - Erro <balomçaram> (baloçaram) - Aluna I. Arquivo da autora

Através de algumas palavras nos ditados, tais como “cerejas”, “esboacar”, “campo”, “gande”, “emrodor”, “serajas”, “disiosas”, “seijas” observamos que os alunos escrevem como falam. Na situação de “Frederica”, alguns alunos não fazem a mínima ideia como se escreve, tendo escrito “fergeriga”, “feberita”.

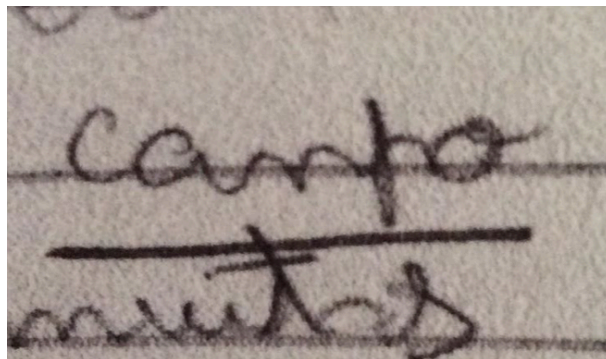


Figura 30 - Erro <canpo> (campo). Arquivo da autora

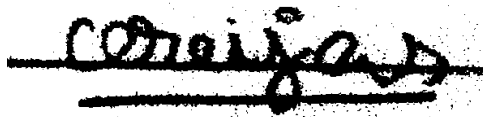


Figura 31 - Erro <cereijas> (cerejas). Arquivo da autora

Algumas palavras, “sum” em vez de “chão”, “nucam” em vez de “nunca”, “regor” em vez de “redor”, “ejesjoasar” em vez de “esvoaçar” (Figura 32), “queiram” em vez de “caíram”, poderá revelar alguma distração por parte dos alunos.

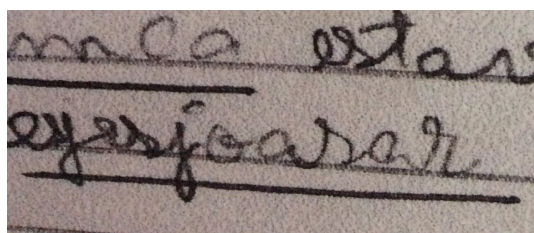


Figura 32 - Erro <ejesjoasar> (esvoaçar). Arquivo da autora

Os alunos não fazem correspondência grafema-fonema, um dos objetivos do segundo ano, porém apresentam boas classificações a Português talvez porque a ortografia seja desvalorizada na prática letiva apesar de estar contemplada no currículo. Cerca de 10 alunos, ou seja, mais de metade dos alunos que realizaram o ditado, não conseguiram escrever corretamente a palavra “baloçaram”, tendo apresentado “valoisaram”, “baloissaram”, “baloçarão”, “balomçaram”, “baloisarão”

Assim concluiu-se que os alunos não fazem correspondência grafema-fonema, um dos objetivos do segundo ano.

3.3. Compilação de exercícios

O primeiro exercício tem como objetivo perceber se os alunos, deparando-se com palavras que contivesse erros ortográficos (levantados no primeiro ditado), se seriam capazes de os identificar, rodeando a palavra correta. Foram também propostos três exercícios (**Anexo VI**) de discriminação auditiva. O primeiro exercício consistia em os alunos legendarem as figuras e ligarem as que começavam pelo mesmo som, por exemplo: cenoura e cereja. O segundo exercício pedia que os alunos rodeassem as palavras em que ao pronunciadas o s tivesse o valor z. No último exercício, os alunos tinham que pintar os círculos de acordo com o número de sílabas de cada palavra.

Os alunos A, B, G, H, I, K, M, P e R destacaram-se pela negativa, estes não reconheceram entre onze a treze palavras, em dezoito. Os alunos Q, L, F, D e E destacaram-se pela positiva, reconheceram dezasseis palavras em dezoito.

O aluno G destacou-se pelas suas extremas dificuldades na resolução de todos os exercícios. Este continua a não reconhecer o s com o valor de z, tendo assinalado duas opções incorretas (**Figura 33**). No primeiro exercício, não legenda corretamente as figuras, mesmo depois de ter sido referido que a primeira imagem da segunda coluna era “queda” e o aluno escreveu “caio”, portanto, verifica-se também alguma falta de concentração por parte do mesmo. A ligação (**Figura 34**) que o aluno faz está correta e concluiu assim que copiou pela colega de secretária e não compreendeu o que era para fazer no exercício, como acontece habitualmente. No último exercício, dá a entender que o aluno pintou os círculos sem sequer ter lido o enunciado (**Figura 35**).

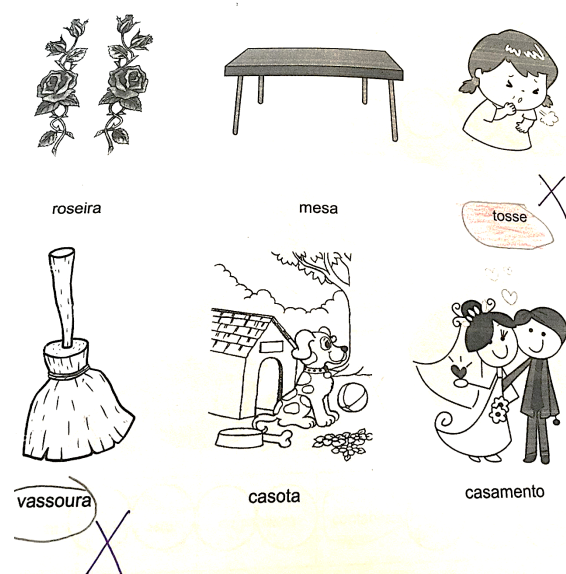


Figura 33 - Exercício do valor /s/ e /z/ - Aluno G. Arquivo da autora

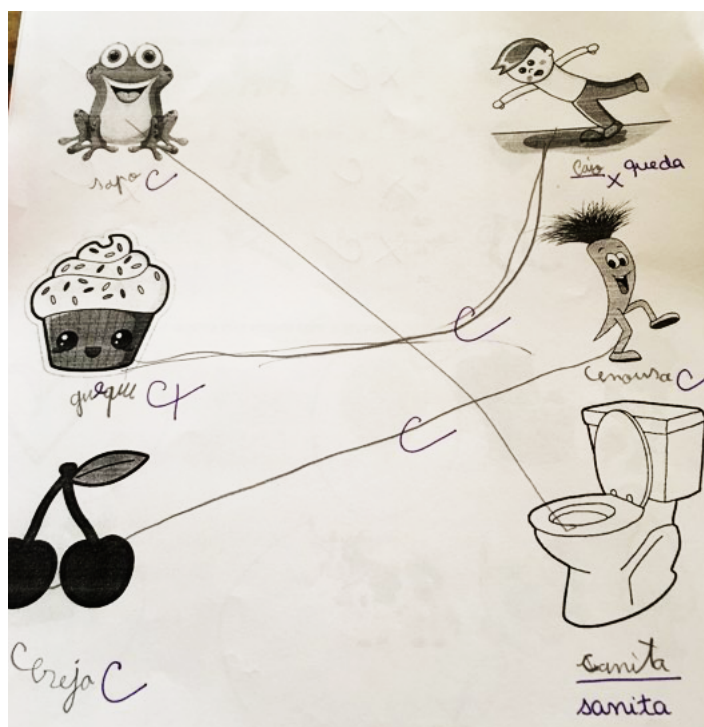


Figura 34 - Exercício de discriminação auditiva - Aluno G. Arquivo da autora

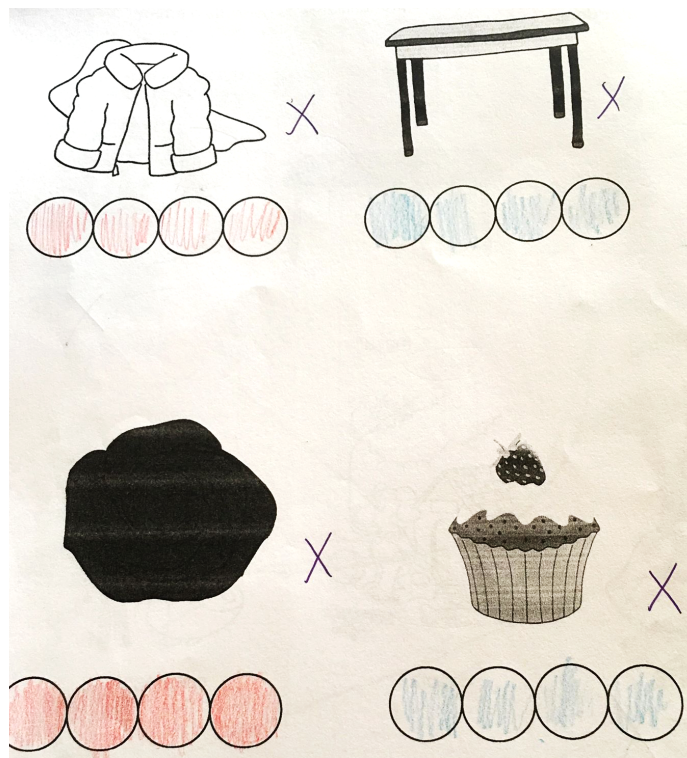


Figura 35 – Exercício de contagem de sílabas - Aluno G. Arquivo da autora

Nos exercícios do ditongo -ão, acertou-os na sua totalidade, à exceção do exercício que consistia em rodear as figuras que rimassem, revelando assim mais um possível momento de falta de concentração (Figura 36).

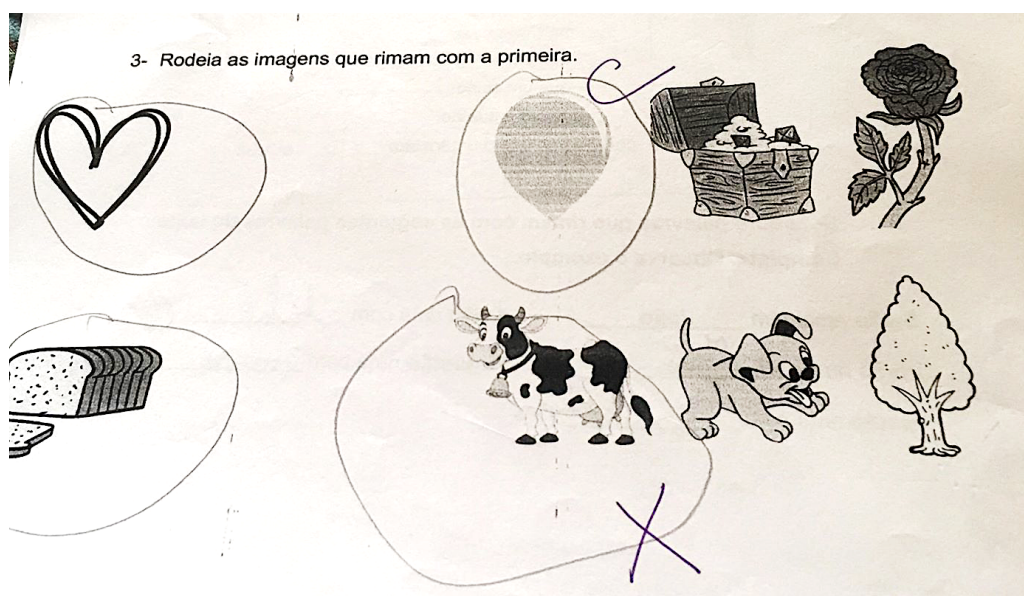


Figura 36 – Exercício do ditongo -ão - Aluno G. Arquivo da autora

O aluno F também revelou algumas dificuldades nos exercícios. Os exercícios propostos a nível do ditongo, verifica-se logo no primeiro exercício, alguma falta de empenho (**Figura 37**). É importante também referir que este aluno tem dificuldades de concentração, distrai-se facilmente e revela alguma imaturidade face à idade, o que dificulta a sua aprendizagem. Apesar de errados, o aluno faz rimas pois, esse som é muito similar, apenas não sabe a correspondência grafema-fonema.

1.2. Que outras palavras rimam com...

Balão rima com <u>João</u>	Avião rima com <u>alvão</u> C
Irmão rima com <u>iram</u> X	Foguetão rima com <u>calivam</u> X
Tostão rima com <u>loplão</u> X	

Figura 37 - Exercício do ditongo -ão - Aluno F. Arquivo da autora

Nos exercícios de discriminação auditiva, não legenda corretamente a figura da cereja, escrevendo “seraja” e outras duas figuras não foram legendadas (**Figura 38**). O aluno faz a ligação correta no final. No último exercício, o aluno não pinta umas das figuras corretamente, consoante o número de sílabas (**Figura 39**).

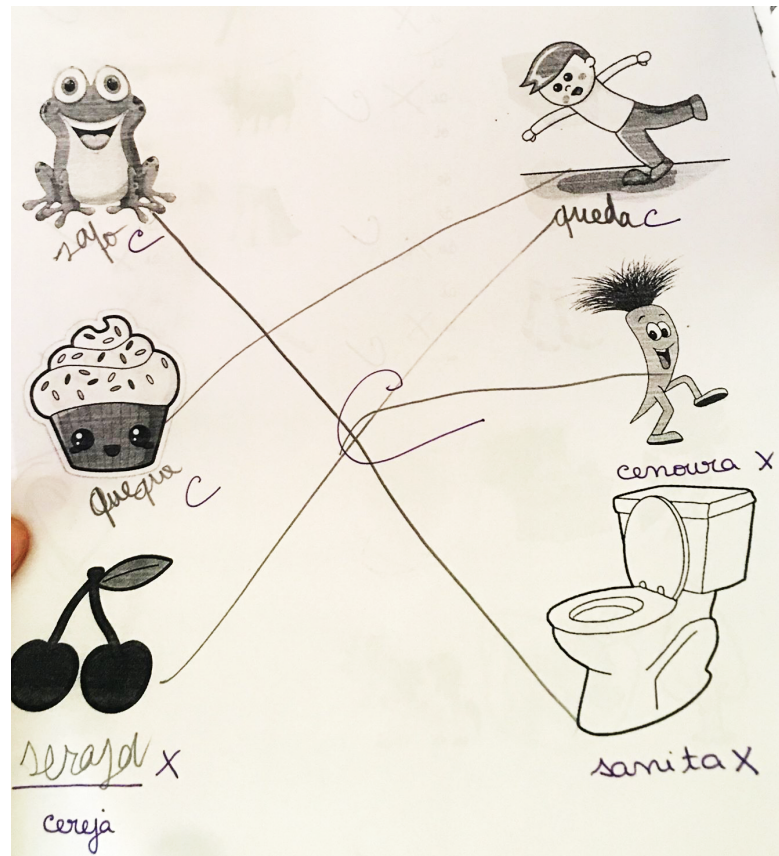


Figura 38 - Exercício de discriminação auditiva - Aluno F. Arquivo da autora

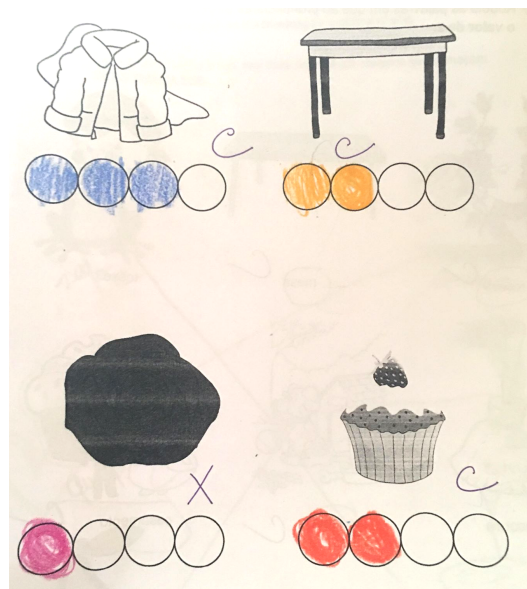


Figura 39 – Exercício de contagem de sílabas - Aluno F. Arquivo da autora

O aluno R, os dois primeiros exercícios não foram realizados corretamente. O aluno teve dificuldades em encontrar palavras que rimassem com as que o enunciado pedia.

O aluno P, nos exercícios de discriminação auditiva, não legendou corretamente as figuras, na sua maioria (**Figura 40**).

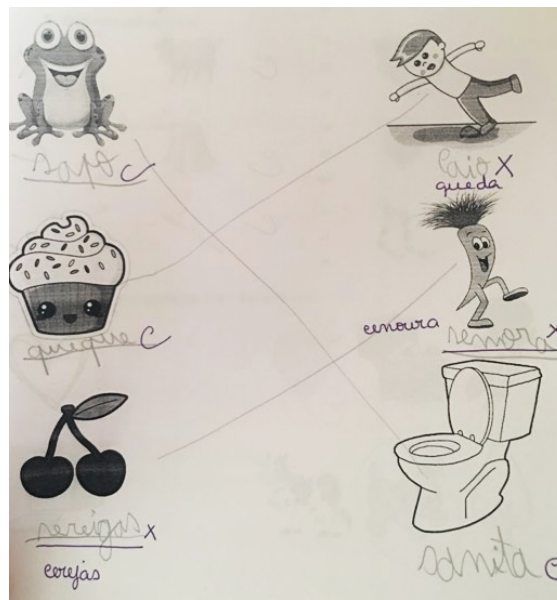


Figura 40 - Exercício de discriminação auditiva - Aluno P. Arquivo da autora

A aluna J não realizou os exercícios pois encontrava-se a faltar nesse dia.

3.4. Avaliação pelos alunos

A avaliação pelos alunos consistiu em quatro questões que teve como objetivo os alunos autoavaliarem-se a nível do seu desempenho e percebermos quais as atividades que os alunos mais gostaram/ menos gostaram e se estas foram interessantes (**Anexo VII**).

À primeira questão, os dezoito alunos responderam que o seu desempenho foi “Bom” nas atividades propostas. Na segunda questão, dezassete alunos responderam que foram interessantes e um aluno respondeu que tinham sido desinteressantes.

Na questão “Quais as atividades que mais gostaste?”, cinco alunos não deram resposta, quatro alunos escreveram que gostaram de todas as atividades e dez alunos especificaram as atividades (**Gráfico 10**).

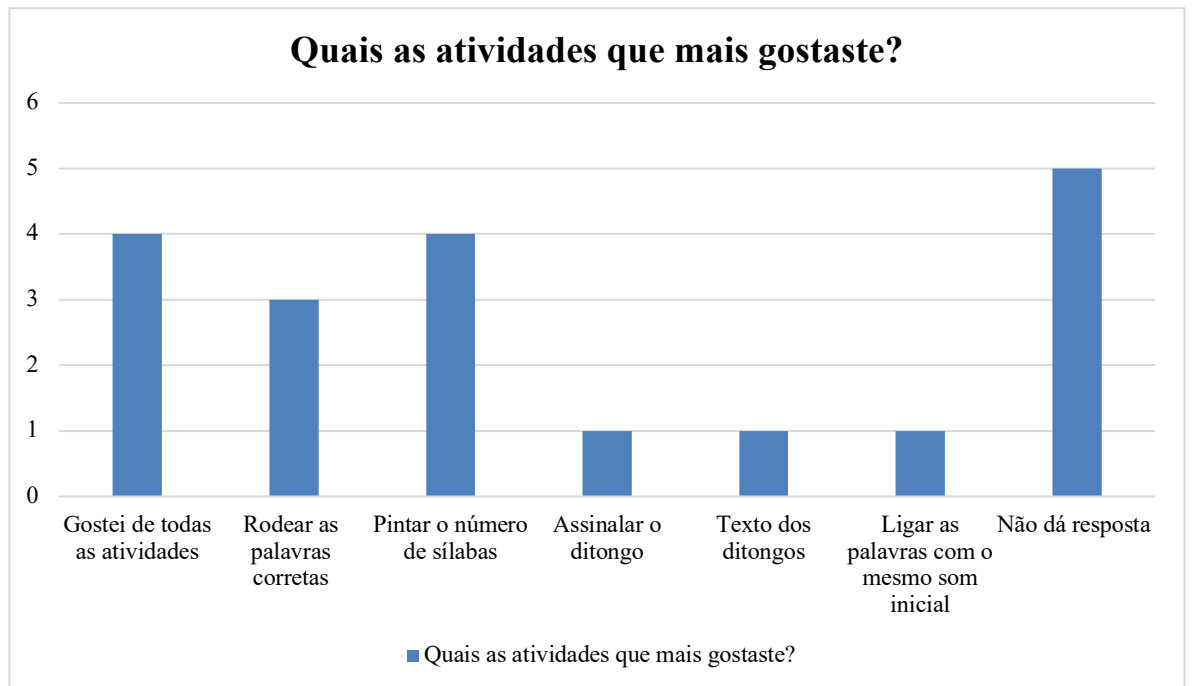


Gráfico 10 - As atividades que mais gostaram. Arquivo da autora

Na questão “Quais as atividades que menos gostaste?”, um aluno referencia que não gostou de todas as atividades e onze alunos não deram resposta. Quatro alunos especificaram as atividades que não gostaram (**Gráfico 11**).

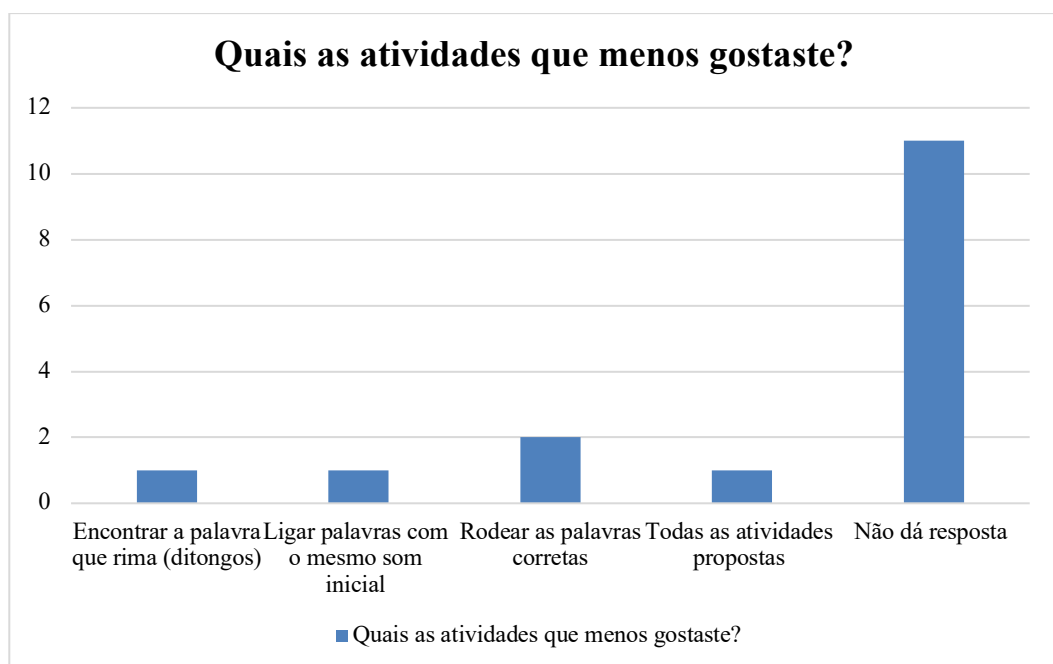


Gráfico 11 - As atividades que os alunos menos gostaram. Arquivo da autora

É importante salientar que, nenhum aluno referiu o ditado como uma atividade que “menos gostaram” ou “mais gostaram” ou então, provavelmente não reconhecem o ditado como uma atividade.

4. OS ERROS FONOLÓGICOS

4.1.ERROS DE FRONTEIRA DE PALAVRA

O erro de fronteira de palavra consiste na união ou separação de palavras que são fortemente persuadidos pelo enunciado oral. Por vezes, a análise destes erros torna-se difícil, nos primeiros anos de aprendizagem, não sendo perceptível onde começa e acaba.

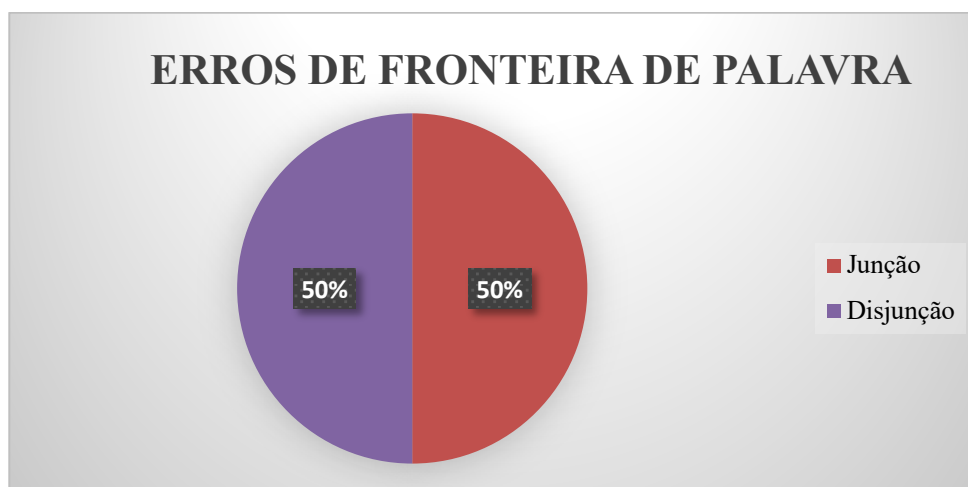


Gráfico 12 – Erros de Fronteira. Arquivo da autora

Da análise feita aos erros (**Anexo XI**) apresentados nas propostas de atividades, destacamos os seguintes: <emrodor (em redor)> e <loveia (leveia)> trata-se de dois erros por adjunção. Em <emrodor (em redor)> regista-se a substituição do fonema [o] pelo [e] na primeira sílaba da palavra redor. Este é um exemplo que vai ao encontro a um argumento apresentado por Cagliari (1998) que referencia que a segmentação das palavras apresentadas pode ser resultado da modulação do falante.

No erro <loveia (leveia)> podemos pensar que esta separação ocorreu devido às palavras de acordo com as normas ortográficas do português e observar que, ocorre a substituição do fonema [o] pelo fonema [e] que possivelmente foi por influência da oralidade. As ocorrências de Junção são em mesmo número face às ocorrências de Disjunção.

Quanto aos erros de disjunção, detetamos os seguintes: <a sim (assim)> regista-se uma omissão que provavelmente, o aluno ainda não adquiriu o grupo consonântico [ss] e desconhece os valores de /s/ e /ss/.

5. SÍLABA E CONSTITUINTES SILÁBICOS

5.1.ATAQUE RAMIFICADO

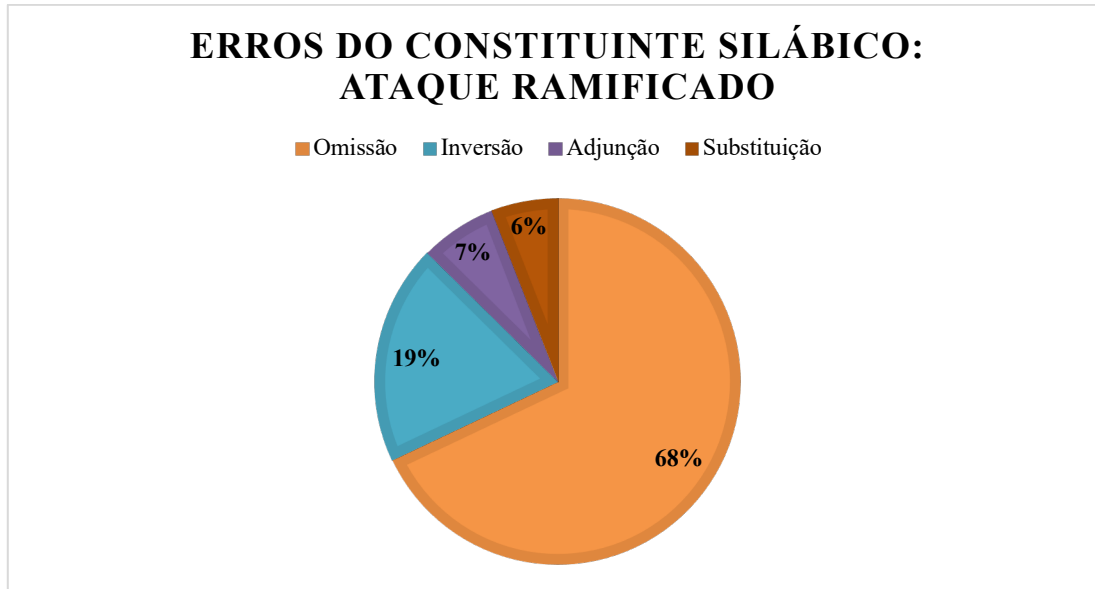


Gráfico 13 – Erros do constituinte silábico: ataque ramificado. Arquivo da autora

Pelo Gráfico 13 observa-se uma maior ocorrência de erros por substituição. Ao analisarmos os erros levantados (**Anexo XII**), destacamos os seguintes:

<proteger (proteger)>, <farldas (fraldas)>, <furtas (frutas)>, <árbito (árbitro)> verifica-se uma anulação do ataque ramificado pela inversão de ro em or, ra em ar e ru em ur, respetivamente. O mesmo acontece em <Ferderica (Frederica)>.

5.2.ATAQUE SIMPLES

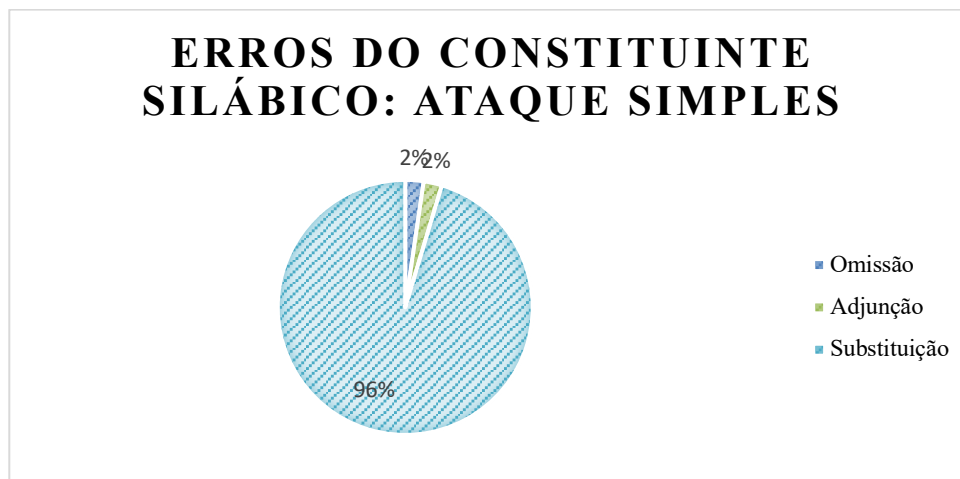


Gráfico 14 – Erros do constituinte silábico: ataque simples. Arquivo da autora

No gráfico 14 observamos que a maior ocorrência de erros foi por substituição assim, como aconteceu no Ataque Ramificado. Ao realizarmos o levantamento dos erros (**Anexo XII**), destacamos os seguintes:

Verifica-se a substituição do fonema [o] pelo fonema [u] e vice-versa, na maior parte dos casos, tais como <sertu> (certo), <desassucego> (desassossego) assim como a substituição da consoante [v] pela consoante [f], em <telefisçao> (televisão), <inventario> (infantário) e <interfista> (entrevista).

Apenas se registou um erro por omissão, em <coias> (coisas) e outro de adjunção <Rossa> (Rosa). No primeiro caso, o aluno provavelmente esqueceu-se de colocar a consoante [s] e na segunda situação, o aluno desconhece os valores do /s/ e /ss/.

5.3.RIMA

5.3.1. NÚCLEO

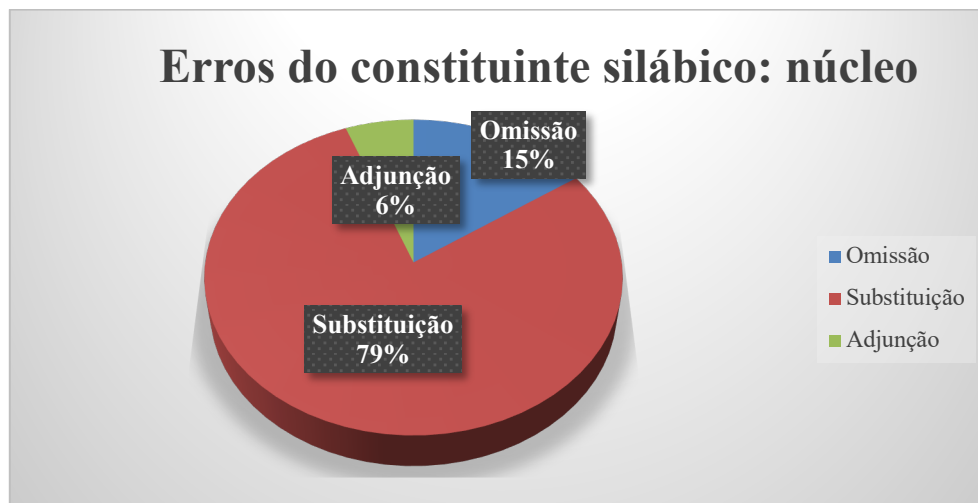


Gráfico 15 – Erros do constituinte silábico: núcleo. Arquivo da autora

Pelo **Gráfico 15**, observa-se que a maior ocorrência de erros foi por substituição. Ao realizarmos o levantamento dos erros (**Anexo XIV**), destacamos os seguintes:

<contabilista (contabilista)>, <televisão (televisão)>, <deliciosoa (deliciosa)> nestas palavras há a omissão de uma vogal, na antepenúltima e primeiras sílabas respetivamente, cujo padrão é CV.

<educadora (educadora)> e <realizou-se (realizou-se)> a vogal média fechada [e] sofreu o processo assimilatório, realizando-se respetivamente altas [i].

<logar (lugar)>, <tribonal (tribunal)>, <coidei (cuidei)>, <construir (construir)>, <ajodar (ajudar)>, <modo (mudo)>, <foi (fui)>, <fotobolista (futebolista)>, <fotobolista (futebolista)> a vogal média fechada [o] sofreu o processo assimilatório, realizando-se respetivamente alta [u]. Nestes casos, está também implícito os valores da vogal <o> que por vezes também se lê [u] e também porque há mais palavras com a vogal <o> do que <u>.

<nou> (não), o aluno não nasalou. Escreveu um ditongo oral em vez do nasal.

<ao (um)> este erro não é habitual. Provavelmente, o aluno estava distraído e não ouviu.

5.3.2. CODA

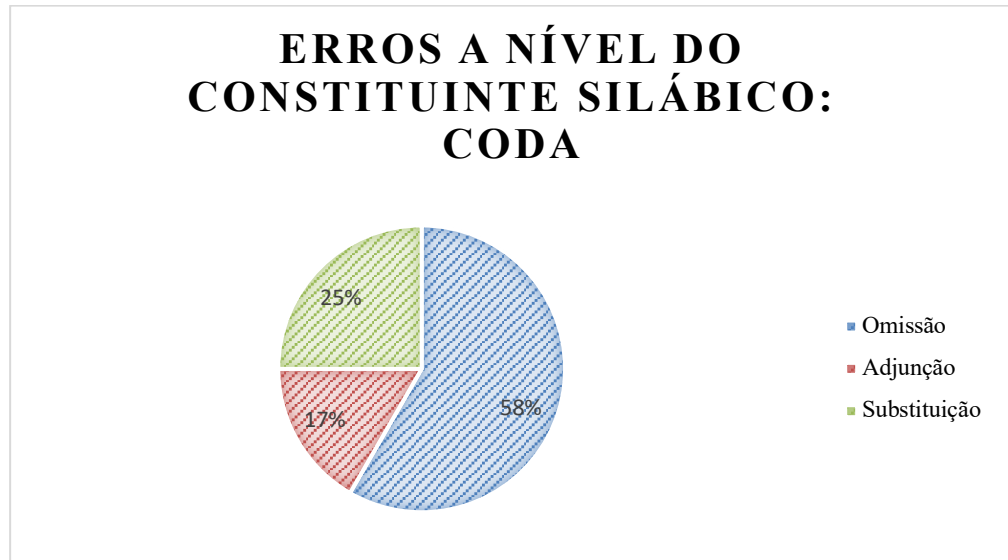


Gráfico 16 – Erros do constituinte silábico: coda. Arquivo da autora

A leitura do gráfico acima permite-nos verificar que a tipologia de erro predominante é a omissão. Ao realizarmos o levantamento dos erros (**Anexo XV**), destacamos os seguintes:

<laxar (lanchar)> erro em que a criança demonstra que desconhece o grupo consonântico <ch> e ocorre a omissão da coda.

<caira> (caíram) provavelmente o aluno estava distraído e não colocou a consoante -m final.

<canpo> (campo), <numca> (nunca) e <senpre> (sempre) verifica-se a substituição do grafema, mais precisamente as substituições do <n> por <m> e vice-versa.

<tabem> (também) o aluno escreveu como fala.

6. CORRESPONDÊNCIA FONEMA/ GRAFEMA

Os erros em que a correspondência fonema/ grafema é incorreta, induzem a uma alteração da forma sonora da palavra (**Anexo XVI**). Esta foi a categoria que mais se destacou em termos de quantidades de erros.

Analisando os erros <pasarasso>, <Fredericar>, <caíra>, <regor>, <quntal>, <quital>, <bolacas>, <sia>, <grade> é possível detetar alguma distração dos alunos e esquecimento.

<tribonal> (tribunal), <ajodar> (ajudar) verifica-se a troca de um grafema pelo outro, podendo as vogais <o>e <u>, serem usadas para grafar outros fonemas.

<nomca> (nunca), <numca> (nunca) Estes erros ocorrem devido ao nível da representação das vogais nasais, ocorrendo a omissão das consoantes m ou n em final de sílaba, assim como em <etervista> (entrevista) e <grade> (grande).

<gostão> (gostam), é possível que se trate de uma generalização de regras, havendo a substituição das letras finais <am> pela terminação <ão>.

<furtas> (frutas) e <porteger> (proteger) ocorre a inversão da primeira sílaba e verifica-se que o aluno desconhece o tipo de estrutura silábica, CCV.

<inventario> (infantário) Troca de uma consoante sonora por uma consoante surda. O <f> e o <v> constituem um par mínimo, isto é, fonemas que se diferenciam pelo traço de sonoridade (Zorzi, 1998, p..66).

<estórias> (histórias) pode desconhecer o valor do <h>. Apesar da palavra <história> também está escrita corretamente como <estória>.

<osos> (ossos), <iso> (isso) nestas duas situações verifica-se a omissão de [ss] em grupo consonântico e que o aluno desconhece os valores de /s/ e /ss/.

7. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ERROS FONOLÓGICOS

A ocorrência de erros mais predominante, no nosso estudo, é a Correspondência Fonema/ Grafema (**Gráfico 17**).

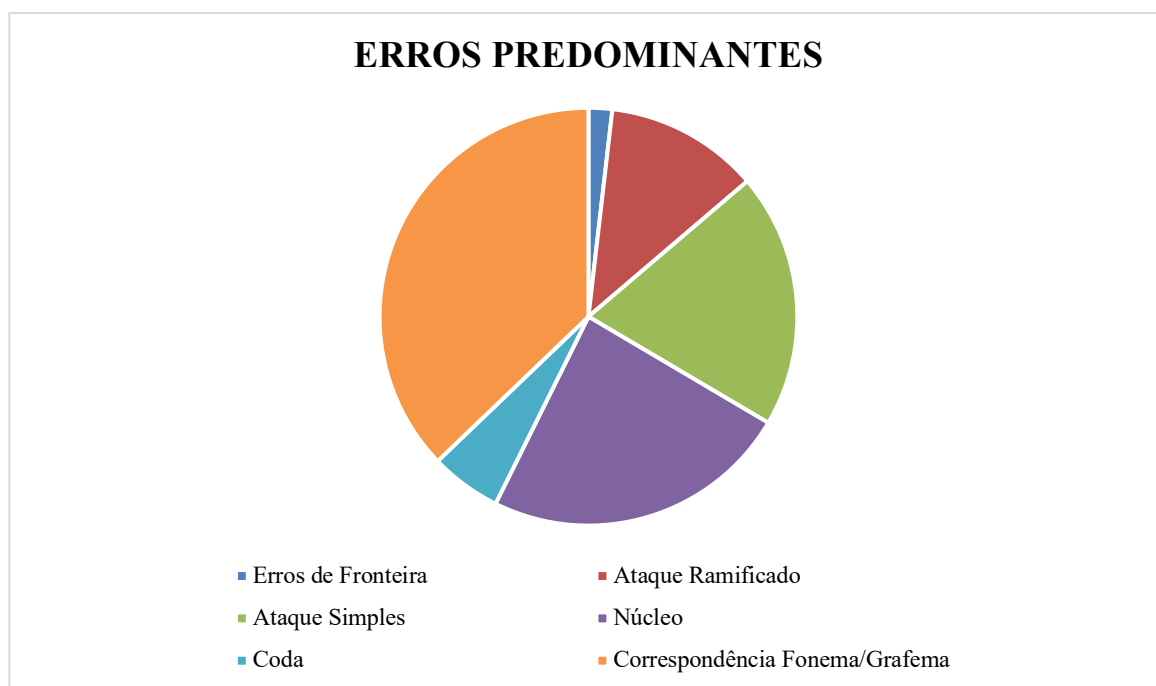


Gráfico 17 – Erros predominantes. Arquivo da autora

Através do levantamento dos erros, verificamos que os alunos escrevem como falam, nomeadamente em: <desassucego> (desassossego), <dliciosas> (deliciosas), <dezassocego> (desassossego), <cereijas> (cerejas), <notisias> (noticias), <valoisaram> (baloiçaram), <disiosas> (deliciosas), <sereijas> (cerejas), <serajas> (cerejas), <desasucego> (desassossego), <desausesejo> (desassossego), <emrodor> (em redor), <delisosos> (deliciosas), <seijas> (sejas), <crecher> (crescer); e também que os alunos ou não compreenderam o que ouviram ou não sabem como se escreve, mais concretamente em: <esgoasar> (esvoaçar), <Frederita> (Frederica), <feberita> (Frederica), <fergeriga> (Frederica), <golos> (gulosos), <esbagaçar> (esvoaçar), <esbugaçar> (esvoaçar), <sum> (chão), <desacugo> (desassossego), <desazosugu> (desassossego).

Foi possível ainda percebermos que a maioria da turma apresenta dificuldades a nível dos valores ortográficos, os alunos não têm consolidado os valores do som /s/ <s>,

<ss>, <c>, <x>, <ç>, <sc>, <xc> e <z>, em <iso> (isso), <atensão> (atenção), <vasinas> (vacinas), <ceu> (seu), <gulozos> (gulosos), <dezaçocego> (desassossego), <esvoasar> (esvoaçar), <desásocego> (desassossego), <baloisaram> (baloçaram), <pêcegos> (pêssegos), <serejas> (cerejas), <esvoassar> (esvoaçar), <trisstes> (tristes), <desassucego> (desassossego), <baloissaram> (baloçaram), <dezassocego> (desassossego), <cempre> (sempre), <deliciozas> (deliciosas), <pesegos> (pêssegos), <pacaros> (pássaros), <pacarinhos> (passarinhos), <serajas> (cerejas), <pasarinhos> (passarinhos), <Rossa> (Rosa), <pecegos> (pêssegos), <peçegos> (pêssegos), <delisiozas> (deliciosas), <golozos> (gulosos), <criansas> (crianças), <cital> (quintal).

E também o som /u/, /o/, /ei/, /ai/ - <ajodar>, <logar>, <tribonal>, <constroir>, <aviunetas>, <fotobelista>, <dai>, <aisplicar>, <refatório>, <seja>, <golosos>, <algomas>, <todo>, <nonca>, <seraijas>, <baleiçaram>, <moito>, <sertu>, <nu>.

Em <cairão> (caíram), <gostão> (gostam), <baloisarão> (baloçaram), <ficarão> (ficaram), <estavão> (estavam), <nou> (não), <picão> (picam), observamos que os alunos não têm os ditongos consolidados.

É importante também referir que o erro <baloisaram> (baloçaram) foi cometido por seis alunos.

Considerámos os erros <nou> (não), <nucam> (nunca), <picavos> (picavam), <sum> (chão), <xam> (chão), <bembems> (bebés), <nomca> (nunca), <queiram> (caíram) como erros fora do padrão. Em relação ao erro <nucam> (nunca) foi registado por quatro alunos, nomeadamente os alunos A, C, J e N.

A aluna J registou também o erro <bembems> (bebés) e <picavos> (picavam). A nível das suas produções apresenta um grande número de erros, tanto nos ditados como na produção escrita. É importante também referir que a aluna apresentou uma melhoria do primeiro período para o segundo período, tendo obtido na última ficha de avaliação a classificação de 79%, que corresponde a Bom.

O aluno P como foi referido no capítulo II, em 1.2. *Alunos*, está a frequentar o segundo ano de escolaridade pela segunda vez. O aluno, registou nas suas produções, o erro <capião> (campeão) e <xam> (chão), dois erros que consideramos como não habituais.

A aluna I apresentou nas suas produções, os erros <sum> (chão) e <nou> (não). É uma aluna que apresenta alguma desconcentração no decorrer das aulas e na última ficha de avaliação regrediu, passando de 84,25% para 79%.

Os alunos em que se verificou uma maior quantidade de erros, foi os alunos P, R, J e I.

Após o levantamento dos erros verifica-se que no segundo ano a correspondência grafema-fonema está longe de ser adquirida.

**CAPÍTULO III– REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR ACERCA DOS
ERROS ORTOGRÁFICOS**

1. QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR TITULAR DA TURMA

Foi realizada um questionário (**Anexo II**) ao professor titular da turma, que tem como experiência letiva 31 anos de serviço, com o objetivo de percebermos quais as técnicas usadas face ao erro ortográfico. Este consistiu em quatro questões teóricas. O questionário realizado não foi o objeto central do presente estudo, apenas foi um instrumento de opinião dirigido ao professor titular da turma.

2. REFLEXÃO SOBRE O QUESTIONÁRIO

O docente, à primeira questão, teve em consideração a sua experiência e desde há uns anos para os dias de hoje, afirma que os erros de escrita têm vindo a diminuir significativamente. Esta diminuição deve-se a dois fatores: o último Acordo Ortográfico, deu “prioridade” a uma escrita que se associa mais aos fonemas logo permite que os alunos deem menos erros. Por outro lado, considera que a atenção dada pelos docentes relativamente à importância da consciência fonológica e ao seu desenvolvimento pelos alunos, permitiu que estes obtivessem outras competências e, com um maior domínio da fonologia e da associação fonema/grafema, reduziu a ocorrência de erros ortográficos.

Na segunda questão, o docente considera aqueles que não decorrem de uma má “interpretação” da fonologia, seja a confusão entre -ão e -am, -ãe e -em o uso do n e m (antes de um b ou de um p) mas também aqueles que decorrem de uma má pronuncia, desprovidos de uma melhor consciência fonológica.

Relativamente à terceira questão, o docente refere que não utiliza nenhuma classificação específica apesar de ter conhecimento que estas existem e têm aspetos válidos e defensáveis. No entanto, o docente apesar de não utilizar, salienta que procura perceber se há uma confusão por má dicção da palavra, se existe uma troca de grafemas entre alguns que podem ser associados ao mesmo fonema, se existem erros de acentuação, de ligação ou não das partículas das palavras ou, simplesmente se existem regras que não estão a ser seguidas.

Na resposta à última questão, o docente referenciou o desenvolvimento da consciência fonológica e a promoção da leitura e da escrita. No entanto, face à identificação de

erros contínuos recorre à visualização dos mesmos e subsequente correção e explicação, desenvolvendo, posteriormente a escrita de outras palavras que favoreçam para alicerçar a sua erradicação ou seja, procura não a correção da palavra em si, mas do erro em si mesmo.

Após a reflexão do questionário e auferindo-lhe apenas o valor relativo, pois não nos servem, de objeto de estudo, mas apenas de exemplo elucidativo do trabalho que é efetuado no dia-a-dia, nas escolas, concluímos que o docente:

- i. Valoriza o erro ortográfico.
- ii. Assinala-o.
- iii. Procede à correção do erro, apesar de não utilizar uma classificação específica.

Como forma de melhorar as capacidades ortográficas, o docente referenciou o desenvolvimento da consciência fonológica e a promoção da leitura e escrita.

Nos dias de hoje, os alunos têm o acesso facilitado a bibliotecas e a atividades dentro delas que promovem a leitura e a escrita. Outra estratégia que visa o desenvolvimento da consciência fonológica é as correções serem feitas através da repetição de palavras, recorrendo ao uso do dicionário, apelando à procura da palavra e registando-a corretamente. Esta é uma estratégia que corrige o erro, mas também promove o conhecimento de outras palavras.

CAPÍTULO IV – COMPONENTE REFLEXIVA

1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio em 1.º CEB foi uma experiência enriquecedora a nível profissional e pessoal. A turma era heterogénea, com ritmos de aprendizagem diferentes o que me exigia alguma atenção fixa em determinados alunos. Foi importante aprender a gerir os diferentes ritmos de aprendizagem e a dar oportunidade de todos os alunos participarem, de modo a que se sentissem motivados e confiantes. À medida que ia conhecendo a turma, também a planificação e os materiais eram mais fáceis de ser elaborados e adaptados.

O primeiro contacto com a escola foi bastante positivo, fui muito bem recebida e acolhida para a que viria a ser a minha sala de aula.

O período de observação considerei bastante importante para conhecer as estratégias e recursos utilizados pelo professor cooperante como também os alunos e o clima da sala de aula. A observação é o principal meio de o professor conhecer os seus alunos e é a base muito importante para o processo de ensino para a aprendizagem (Estrela, 1986). Este período proporcionou-me um conhecimento mais específico da turma (número de alunos, características dos alunos, alunos com dificuldades de aprendizagem, entre outras) e a dinâmica existente na sala de aula.

A lecionação dos tempos letivos foi feita de forma progressiva, em conjunto com as colegas estagiárias, o que foi importante para a adaptação e autoconfiança: no início, cada professora estagiária dava uma aula (no período da manhã ou no período da tarde) e progressivamente, no final, cada professora estagiária lecionava um dia completo.

As estratégias implementadas assim como as atividades foram, de modo, ao encontro daquelas que o professor cooperante adotava. Não obstante, houve a oportunidade para implementar ideias novas e sugerir outras atividades.

A experiência-chave foi uma atividade bastante gratificante para mim. Esta foi destinada a dois alunos com Necessidades Educativas Especiais. Foi possível verificar resultados positivos no final da sua concretização.

Por fim, considero que este estágio contribuiu para o meu amadurecimento profissional e pessoal.

2. 2.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio em 2.º CEB foi uma experiência diferente relativamente ao estágio em 1.º Ciclo, agradável e bastante enriquecedora a nível profissional e pessoal. Esta foi uma etapa fundamental para a minha formação enquanto futura professora, no qual pude colocar em prática procedimentos e estratégias, associando-os à prática educativa.

A turma de Ciências Naturais era constituída por 28 alunos. Tratava-se de uma turma interessada e bastante participativa.

As planificações elaboradas foram apresentadas atempadamente à professora cooperante assim como à professora supervisora. Um professor, antes de lecionar qualquer tema, deve possuir bases científicas, acerca dos conteúdos programáticos, para posteriormente averiguar se os alunos adquiriram estes da melhor forma possível e se, no final, conseguem aplicá-los em novas situações – transferências de aprendizagem (Santos, 1997).

Ao longo das práticas, senti por parte das professoras cooperantes, liberdade, dando-me autonomia para escolher atividades, materiais e metodologias a usar em sala de aula. Esta autonomia permitiu-me crescer profissionalmente.

As estratégias utilizadas nas aulas do 2.ºCEB foram semelhantes às das professoras cooperantes com a finalidade de não haver discrepâncias ou diferenças na abordagem dos conteúdos.

Na leção das aulas de Ciências Naturais, considerei bastante pertinente a concretização de atividades de carácter experimental, laboratorial e prático pois, considero importante proporcionar aos alunos a possibilidade de explorar o mundo que as rodeia. Nesta faixa etária, os alunos têm mentes vivas e desejosas para darem o melhor sentido ao que experienciam e observam (Katz, 2006), e é baseando-se neste conceito que Sá (2000) refere que “a ciência para os alunos pode ser considerada como um processo que lhes intima o pensamento em busca de superiores níveis de conhecimento e compreensão do mundo envolvente. Assim, é importante privilegiar uma perspetiva experimental, permitindo aos alunos aprender e desenvolver competências que englobam princípios essenciais assim como processos e práticas (Portugal & Laevers, 2010).

Aprendi também que a motivação e entusiasmo são fundamentais tanto para o professor como para o aluno. O professor motivado torna-se mais criativo nas situações de ensino e nas atividades que propõe aos alunos. Cria, deste modo, um ambiente favorável à aprendizagem que, normalmente acaba por envolver os alunos (Gomes, A., et al., 1991).

Ao longo do meu percurso, tive sempre a preocupação de transmitir aos alunos o mesmo empenho e dedicação em cada uma das disciplinas. Para tal, tentei diversificar os materiais e metodologias utilizadas na sala de aula. Ao final de cada aula, tinha em conjunto com a professora cooperante de cada disciplina, um momento de reflexão em que eram identificados os aspetos positivos e os que tinham de ser melhorados. De acordo com Stoll (citado por Morgado, 2004), “o desenvolvimento da qualidade na educação exige que os professores assumam uma postura de reflexão e investigação, uma atitude de cooperação e uma disponibilidade para a aprendizagem permanente”. Assim, estes momentos permitiram-me de aula para aula ter sempre em consideração os aspetos a melhorar para as aulas seguintes.

Em suma, considero que todos os dias de estágio foram relevantes e proporcionaram-me novas aprendizagens.

CONCLUSÃO

Com a realização deste estudo de investigação, conseguimos perceber que o impacto deste foi bastante pertinente e importante para o tema “Consciência Fonológica”. Para uma melhor percepção dos nossos resultados, focámo-nos na identificação dos erros, as suas causas e a categorização dos vários tipos de erros.

A intervenção do nosso estudo teve a duração aproximadamente de três meses e foram realizadas três tarefas.

Relativamente à leitura dos resultados obtidos referentes às atividades que se implementou, não se verificou melhorias, nomeadamente a nível da quantidade de erros. Na segunda atividade, em que focámos o problema que detetámos na segunda atividade, verificamos que os erros aumentaram significativamente. Nesta perspetiva, consideramos que se alongássemos o nosso estudo no restante ano letivo, as evoluções poderiam ser evidentes e até positivas. Durante a concretização das atividades foi possível observar que a maioria dos alunos da turma, se desconcentravam com alguma facilidade, o que foi refletido nos resultados. Em alguns dos erros é notória a desconcentração do aluno, essencialmente nos erros de omissão.

Uma limitação encontrada no presente estudo, foi o facto de estarmos três alunas a estagiar no mesmo local que não permitiu uma proposta de trabalho muito desenvolvida e conseqüentemente de obtenção de dados, visto que as intervenções na disciplina eram rotativas.

Apesar do Programa Nacional de Português realçar o desenvolvimento da consciência fonológica, achamos que o trabalho em sala de aula é escasso. É necessário continuar a apostar nesta área de formação. As Provas de Aferição do presente ano letivo não destacam nenhum exercício em concreto para a aquisição da consciência fonológica. Ao consultarmos os Relatórios Individuais das Provas de Aferição (RIPA) apercebemo-nos que estes não são concretos e nada dizem sobre a Consciência Fonológica, ainda que se trata de um conteúdo abordado pelas Aprendizagens Essenciais (Ponto 4. Do Capítulo I).

Relativamente à minha formação, este estudo teve um papel bastante significativo, porque permitiu-me:

- Inicialmente, aprofundar os meus conhecimentos teóricos acerca da CF;

- Compreender a importância da CF;
- Verificar as causas dos erros;
- Identificar e interpretar as diversas tipologias de erro,
- Perceber a importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem;

Reforço assim, a importância do papel do professor no processo de aprendizagem, na medida em que este deve criar ambiente e espaços e momentos que sejam propícios à aprendizagem da escrita, sendo que o aluno deve ter sempre um papel ativo na sua aprendizagem. Segundo Batista, Viana e Barbeiro (2008, p. 10), o professor “tem de ser diretivo, dizer onde está o erro e ajudar a criança a pensar em formas diferentes de escrever a palavra em que apresenta erro.

Na minha opinião, a aprendizagem da escrita é fundamental no sentido que o aluno necessita dela, diariamente. Nenhum aluno referenciou a tarefa “ditado” como uma atividade que gostou e outras atividades que gostaria de fazer, o que nos leva a deduzir que os alunos estão “desmotivados” nesta área de formação. Assim, propomos o incentivo e a motivação desta área, no seu momento de correção, através do recurso da pesquisa de palavras através do dicionário.

Por fim, esperamos que este estudo e as conclusões deste possam contribuir para futuras investigações, enfatizando uma melhor clarificação da importância da consciência fonológica.

BIBLIOGRAFIA

- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa. ISPA
- Antunes, E.V & Rocha, J. (2009). *Considerações sobre o desenvolvimento fonológico e desvios na fala do português*.
- Alves, D., Castro, A. & Correia, S. (2010). *Consciência Fonológica - dados sobre consciência fonémica intrassilábica e silábica*. in Brito, A.M., F. Silva, J. Veloso e A. Fiéis (eds) *Textos selecionados do XXV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, 2010, 169-184.
- Barbosa, J.M. (1994). *Introdução ao Estudo da Fonologia e Morfologia do Português*. Coimbra: Almedina
- Barroso, H. (1999). *Forma e substância da Expressão da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina
- Batista, A., Barbeiro, L., Viana, F. (2008). *PNEB – O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Barreira, L. (2012). *Consciência fonológica e ensino da leitura – Integração das TIC no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Chama, C. (2011). *Aquisição Fonética – Fonológica do Português Europeu dos 18 aos 35 meses*. Setúbal: IPS – Escola Superior de Saúde.
- Cagliari, L. C. (1998). “A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem pelas crianças na alfabetização”. *In: ROJO, Roxane (Org.). Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Mercado de letras. Campinas, SP.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumento de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta

Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. ME-DGIDC

Eliot, A. (1982). *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro. Zahar Editores

Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.

Faria et al. (1996). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa. Editorial Caminho

Ferreiro, E. (2003). *Alfabetização e cultura escrita*. Revista escola

Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. ME – DGIFC

Freitas, M. Santos, A.L. (2001) *Contar (histórias de) sílabas. Descrições e implicações para o ensino do Português como Língua Estrangeira*. Edições Colibri. Associação de Professores de Português

Freitas, M.J. Gonçalves, F. & Guerreiro, P. (2011). *O conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. ME – DGIDC

Guerra, A. (2011). *Do oral ao escrito: o erro fonológico no 1ºCEB – Dissertação de Mestrado em Ensino de Português*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra

Herrera, L. & Delfior, S. (2005). *Una aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Consciência Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación*. Psykle v. 14 nº2.

Henriques, I. (2009). *A importância da sílaba: uma reflexão fonológica*. (pp 37-59). Porto

Henriques, F. (2009). O papel do meio no desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica em crianças em idade pré-escolar. Tese de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa

Katz, Lilian G. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. Saber(e)Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti.

Malmberg, B. (1954). A Fonética. Lisboa: Edição Livros do Brasil

Mané, D. (2013). Dificuldades fonéticas de crianças de 2 a 7: sistematicidade ou assistematicidade? – pp. 112-128. Revista Alpha

Martins, M.A. (1996). Pré-história da aprendizagem da leitura. Lisboa. I.S.P.A

Mateus, M.H. e Andrade, E. (2000). The phonology of Portuguese. University Press. Oxford

Mateus, M.H.M et al., (2003). Gramática da Língua Portuguesa. 5ª edição. Lisboa

Mateus, M. H. M., Falé, I. & Freitas, M. J. (2005). Fonética e Fonologia do Português. Lisboa: Universidade Aberta.

Mattingly, I. (1972). Reading the linguistic process and linguistic awareness. In. J. Kavanaugh & I. Mattingly (Eds), Language by ear and by eye: The relationship between Speech and Reading. (133- 148). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Ministério da Educação, (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa

Ministério da Educação, (2018). Aprendizagens Essenciais – Português – 2º ano. Lisboa

Ministério da Educação, (2018). Aprendizagens Essenciais – Português – 1º ano. Lisboa

Miranda, A.R. (2010). Aquisição da Fala e da Escrita: relações com a Fonologia. Cadernos de Educação

Morais, A. (1997). A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades da leitura. São Paulo: Vetor

Mota, A.J. et al., (2017). TOP! Português – 2º ano – manual do aluno. 1ª Edição. Porto: Porto Editora

Moura, S. R. S., Cielo, C. A., & Mezzomo, C. L. (2009). Consciência fonêmica em meninos e meninas Phonemic awareness in boys and girls. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia 14 (2), 205-11. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Carla_Cielo/publication/250052325_Conscincia_fonmica_em_meninos_e_meninas/links/0a85e538c9ba3592ab000000.pdf

Muñoz, C. (2002). Aprendizaje de la lectura y conciencia fonológica: Un enfoque psicolingüístico del proceso de alfabetización inicial. Psykhé. 11(1), 29-42.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré-escolar - sistema de acompanhamento das crianças. Porto: Porto Editora.

Rios, C. (2011). Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica. Viseu: Psicossoma.

Silva, A. (1997). Consciência Fonológica e aprendizagem da leitura: mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. Análise Psicológica, n.1, v.22, 187-191.

Silva, A.C. (2003). Até à compreensão do princípio alfabético: A interação entre a evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita e os progressos na consciência fonológica. Três estudos experimentais. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, A. (2008). Bateria de Provas Fonológicas. 1ª edição. ISPA edições

Sim-Sim, I. (1998). Desenvolvimento da linguagem. Lisboa: Universidade Aberta

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA

Sim-Sim I., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. ME-DGIDC

Veloso, J. (2003). *Da Influência do Conhecimento Ortográfico sobre o Conhecimento Fonológico - Dissertação de doutoramento*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Vygotsky, L.S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa. Edições Antídoto

Zorzi, J.L. (1998). *Aprender a escrever e apropriação do sistema ortográfico*. Editora Artes Médicas. Porto Alegre

Zorzi, J.L. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: Questões clínicas e educacionais*. Artmed. Porto Alegre