

**PNEP**

**o Conhecimento da Língua:  
Desenvolver a  
consciência fonológica**

Ministério da Educação 

**Maria João Freitas  
Dina Alves  
Teresa Costa**

## **Ficha técnica**

1ª Edição - (2007)

### **Editor**

Ministério da Educação  
Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

### **Autores**

Maria João Freitas, Dina Alves e Teresa Costa

### **Consultores Científicos**

Membros da Comissão Nacional do PNEP  
Anabela Gonçalves

### **Design**

Manuela Lourenço

### **Paginação**

Olinda Sousa

### **Execução gráfica**

Touch - Artes gráficas, Lda

### **Tiragem**

7500 Exe.

### **Depósito Legal**

### **ISBN**

978-972-742-269-2

# Índice

## **Secção 1**

**Introdução**

7

## **Secção 2**

**O que os professores precisam de saber sobre a consciência fonológica**

9

2.1 O que é a consciência fonológica?

9

2.2 Quais as unidades fonológicas relevantes para treinar a consciência fonológica?

13

2.3 Oralidade e escrita: autonomia e dependências

21

2.4 Como treinar a consciência fonológica?

29

## **Secção 3**

**O treino com os alunos: propostas de actividades**

31

**Referências Bibliográficas  
e Páginas Electrónicas Recomendadas**

83



## Símbolos fonéticos usados nesta brochura

Os símbolos do Alfabeto Fonético Internacional (cf. Andrade & Viana, 1996: 155-157) que representam os sons do Português encontram-se listados na tabela que se segue. Cada símbolo da coluna da esquerda transcreve o som equivalente ao grafema ou dígrafo destacado na palavra da coluna da direita.

Símbolo	Ortografia
[p]	pá
[b]	bem
[t]	ter
[d]	dar
[k]	cão
[g]	gola
[f]	fé
[v]	ver
[s]	sol
[z]	asa
[ʃ]	chá
[ʒ]	já
[m]	mel
[n]	nó
[ɲ]	banho
[l]	lá
[ɫ]	mel
[ʎ]	alho
[r]	aro
[ʀ]	roer
[a]	dá
[ɐ]	lua
[ɨ]	tecer
[ɛ]	sé
[e]	ver
[i]	tia
[o]	pó
[ɔ]	cor
[u]	rua
[j]	pai
[w]	pau
[~]	<i>nasalidade</i>
[´]	<i>acento principal</i>



# SEÇÃO



## Introdução

### Por onde começar a ensinar a ler e a escrever?

Aprender a ler e a escrever não é um processo natural como o de aprender a falar. Um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem). Para aprender a ler e a escrever em função de um código alfabético<sup>1</sup>, é necessário saber que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas – os sons da fala ou os segmentos – e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas. Se pensarmos na sequência de fala transcrita em (1), sabemos hoje que a maior parte dos meninos à entrada na escola é capaz de a segmentar oralmente de acordo com as partições silábicas em (2), mas não de acordo com as partições segmentais em (3):

- (1) Falo com os colegas por computador.
- (2) Fa . lo . com . os . co . le . gas . por . com . pu . ta . dor.
- (3) F.a.l.o.c.om.o.s.c.o.l.e.g.a.s.p.o.r.c.om.p.u.t.a.d.o.r.

Não é difícil imaginar o elevado grau de complexidade inerente à tarefa de fazer corresponder um som da fala a um grafema quando desempenhada por crianças que não conseguem ainda segmentar o contínuo sonoro nestas unidades mínimas. O código alfabético faz apelo a uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada na escola, a saber, a capacidade de identificar e de isolar conscientemente os sons da fala, ilustrada em (3). Aprender um código alfabético envolve obrigatoriamente a transferência de unidades do oral para a escrita, logo, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos

<sup>1</sup> A propósito deste assunto, consulte-se a brochura *O Ensino da leitura: a Decifração*.

**Consciência fonológica** aspectos fônicos da língua, com o objectivo da promoção da *consciência fonológica*, entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral. O treino sobre as unidades do oral deve, assim, preceder a introdução das unidades do código alfabético.

Profissionais de diferentes áreas, nomeadamente da investigação em psicolinguística, do ensino, da pedagogia, das didácticas, bem como das áreas da saúde ligadas à terapêutica e à reabilitação, têm observado que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade: sujeitos (adultos ou crianças) com um fraco desempenho na produção e na percepção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento de competências no domínio da oralidade deve, assim, ser promovido em contexto escolar, como medida preventiva do insucesso no desempenho de tarefas de leitura e de escrita.

### A importância do treino da consciência fonológica

Nesta publicação, serão fornecidas informações destinadas exclusivamente ao professor sobre o que é a consciência fonológica (secções 1 e 2) e sobre como promover esta competência nas crianças (as propostas de estimulação da consciência fonológica dos alunos são fornecidas na secção 3 desta publicação).

Se alguém quer ser um atleta de sucesso terá de treinar, desde cedo e exaustivamente, a sua estrutura muscular para que os resultados sejam progressivamente melhores. Sabemos que o mesmo se passa no percurso da escolaridade: quanto mais uma dada capacidade cognitiva for treinada, mais elevado será o grau de sucesso para cada aluno. Da prática educacional, terapêutica e científica, extrai-se recorrentemente a mesma conclusão: dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes. O trabalho sobre a consciência fonológica na escola, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil, permitirá, como referimos, promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita.

A par do reforço da prática sobre o oral, tanto na percepção da fala como na sua produção, é de extrema importância a natureza dos exercícios desenvolvidos. A **sistematicidade** e a **consistência** constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e da consciência fonológica que as crianças desenvolvem sobre a sua própria língua.





## SECÇÃO

# 2

## O que os Professores Precisam de Saber sobre a Consciência Fonológica

### O que é a consciência fonológica?

Ao falarmos de *consciência fonológica*, referimo-nos à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Se pensarmos na unidade *palavra*, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica. Esta subdivide-se em três tipos:

- (i) ao isolar sílabas, a criança revela *consciência silábica* (pra . tos);
- (ii) ao isolar unidades dentro da sílaba, revela *consciência intrassilábica* (pr.a — t.os);
- (iii) ao isolar sons da fala, revela *consciência fonémica* ou *segmental* (p.r.a.t.o.s).

### Consciência da fronteira de palavra

No que diz respeito à consciência da unidade *palavra*, veja-se o exemplo em (4), no qual a criança revela problemas na identificação das fronteiras de palavra, processando o som final do determinante em *os amigos*, ou seja, o [z], como fazendo parte da palavra *amigos*:

4

Num contexto em que a mãe chama a atenção do filho, de três anos, para o facto de um grupo de amigos estar a passar na rua:

MÃE: Olha, filho, estão ali os amigos (pronunciado como [uz méguʃ]).

CRIANÇA: (chamando-os) *zamigos!*<sup>2</sup>

2 Retirado da Brochura *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*.

Os que já acompanharam o processo de desenvolvimento linguístico<sup>3</sup> de crianças portuguesas sabem que é frequente estas produzirem a partição errada da palavra *umbigo*, usando *dois bigos* quando se trata de referir *dois umbigos*, processando, assim, a sílaba inicial de *umbigo* como um quantificador. O processo inverso ocorre no seguinte episódio, no qual a criança processa duas unidades lexicais (*sete* e *anão*) como sendo uma só palavra:

5

Num contexto em que uma criança de três anos está a contar a história da Branca de Neve a partir das imagens de um livro:

CRIANÇA: A Branca de Neve foi passear com um *setanão*.”

Embora se assuma que a consciência das fronteiras de palavra se encontra estabilizada à entrada na escola, a verdade é que alguns comportamentos de escrita em meninos do 1º e do 2º Ciclos mostram que a consciência desta unidade pode ainda não estar completamente desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade, o que legitima o trabalho sobre a identificação da unidade *palavra* em contexto lectivo [vejam-se os exemplos em (6)<sup>4</sup>]:

6

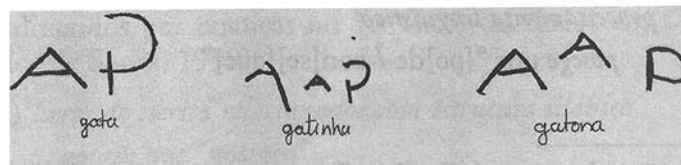
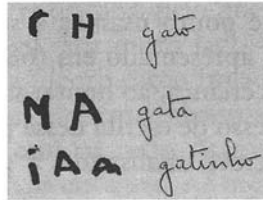
os olhos	<i>escrito como</i>	“o zolhos”	2º ano
salvou-a		“salvoa”	4º ano
de repente		“derepente”	6º ano
de molho		“demolho”	6º ano

### Consciência silábica

É referido, na literatura, que o desenvolvimento da *consciência silábica* precede o da consciência das outras unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicas e sons da fala). Um falante do Português consegue dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecer este conceito. Paralelamente, as primeiras tentativas de escrita silábica que as crianças manifestam remetem para a natureza intuitiva da unidade sílaba (cf. figura 1, retirada de Freitas & Santos, 2001:83, em que o número de grafemas desenhados pela criança coincide com o número de sílabas da palavra representada).

<sup>3</sup> Sobre este assunto, cf. Brochura *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*.

<sup>4</sup> Os exemplos relativos aos 4º e 6º anos foram retirados de Guerreiro, Paula (2004) *Construções de inversão: um Estudo de Comportamento Linguístico Provocado em Crianças e Adultos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.



As primeiras leituras silabadas das palavras ou o uso da estratégia de silabação para transmitir impaciência (como no exemplo em (7)) demonstram a facilidade com que as crianças, desde cedo, segmentam a fala em unidades a que chamamos sílabas. Veja-se o seguinte diálogo, no qual participa uma criança de 2 anos e a sua mãe, sendo observável a sensibilidade à segmentação da palavra em sílabas em idade precoce:

7

Num contexto em que a mãe arregaaça as mangas da camisola que a criança está a vestir:

MÃE: instintivamente é *mangar*.

CRIANÇA: Não, *regaçare*.

MÃE: *a//rre//ga//çar*.

CRIANÇA: Não, *re//ga//ça//re*.

### Consciência intrassilábica

A consciência intrassilábica e a consciência fonémica são de desenvolvimento mais lento. No caso da *consciência intrassilábica*, o que está em causa é a capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba. Por exemplo, se a criança substituir o grupo consonântico [pr] por p, na sílaba *pra* da palavra *prato*, para criar uma nova palavra (*pato*), está a treinar a sua consciência intrassilábica.

Como já referimos, poucas são as crianças que revelam sensibilidade às unidades segmentais (manipuladas na *consciência fonémica* ou *segmental*) à entrada na escola. Veja-se o exemplo em (8), no qual a criança revela sensibilidade precoce a aspectos segmentais de um enunciado oral (neste caso, o contraste [t]/[tʃ]):

8

Num contexto em que se canta uma canção brasileira, veja-se a seguinte correcção de uma criança de 3 anos:

ADULTO: (cantando) É o bicho, é o bicho, vou [ti devorá]...

CRIANÇA: Não é "vou [ti devorá]", é "vou [tʃi devorá]". Isto é brasileiro!

### Consciência fonémica

Os trabalhos de Sim-Sim (1998) e de Veloso (2003) para o Português mostram que as crianças portuguesas, como as de outras nacionalidades, revelam um fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência fonémica à entrada na escola. Ainda que a capacidade de manipular explicitamente os sons da fala pareça determinar em grande medida o processo de aprendizagem da leitura, admite-se também que este contribui para o desenvolvimento da consciência dos sons da fala, pelo que *consciência fonémica* e *aprendizagem da leitura e da escrita* são hoje aspectos entendidos como mutuamente dependentes (cf. Adams et al., 2006; Veloso, 2003; Morais 2004, entre outros).

Tendo em conta os resultados da investigação relativa ao perfil da consciência fonológica infantil à entrada na escola, dever-se-á começar pelo treino da *consciência silábica*, que todas as crianças possuem naturalmente em fase de desenvolvimento avançado neste momento das suas vidas. Seguir-se-á o treino da *consciência intrassilábica* e o da *consciência fonémica*. Os três tipos devem ser estimulados em contexto lectivo, antes e durante o processo de iniciação da criança ao uso do código alfabético (para a estimulação dos vários tipos de consciência fonológica, veja-se a secção 3 desta brochura).

Para entender um pouco melhor o que a expressão *consciência fonológica* sugere, numerosos autores explicam que algumas das manifestações fonológicas ocorrem espontaneamente, enquanto que outras não, o que fundamenta a distinção entre *comportamentos metafonológicos* (cf. (8)) e *consciência fonológica* (cf. (9)), respectivamente. Veja-se o seguinte exemplo:

9

Em sala de aula, o professor interroga o aluno:

PROFESSOR: Ouve as palavras *mula* e *meta*... começam pelo mesmo som! Se tiveres de escolher entre *mota* e *seta*, sabes dizer-me qual das duas começa também pelo mesmo som?

ALUNO: Mota.

Pela análise do exemplo supramencionado, depreende-se que a resposta fornecida pelo aluno questionado se manifestará, explicitamente, através de um comportamento fonológico que, por sua vez, reflectirá o desempenho da sua consciência fonológica. Antes de se tornar explícita, a consciência fonológica reveste-se de um aspecto implícito. A *consciência fonológica* remete, assim, para a capacidade de identificar e de manipular deliberadamente unidades fonológicas e exprime-se através de comportamentos metafonológicos (consciência explícita), em oposição ao precoce conhecimento fonológico funcional (consciência implícita)<sup>5</sup>. Sem ter acesso ao estímulo visual e recorrendo apenas à audição, uma criança consegue distinguir um relincho de uma produção sonora humana (fala). Da mesma forma, consegue também distinguir entre sons da fala do Português e sons da fala de uma língua estrangeira (cf. exemplo em (8), para a distinção entre Português europeu e Português brasileiro). Assim, a consciência fonológica pode manifestar-se (i) de forma implícita, pela capacidade de jogo espontâneo com os sons das palavras, traduzindo a sensibilidade para o sistema de sons da língua, e (ii) de forma explícita, pela análise consciente desses sons e das estruturas que eles integram.

### Quais as unidades fonológicas relevantes para treinar a consciência fonológica?

Como vimos anteriormente, é possível segmentar a cadeia de fala em várias unidades. Nesta secção, centrar-nos-emos nos três tipos de unidades relevantes para a promoção do desenvolvimento da consciência fonológica: as *sílabas*, os *constituintes silábicos* e os *sons da fala*. Os termos apresentados nesta secção são para uso exclusivo dos professores; o nosso objectivo é apenas o de fornecer, ao professor, instrumentos de descrição linguística que facilitem a tarefa de identificação de estratégias de estimulação da consciência fonológica dos alunos.

#### As sílabas e os constituintes silábicos

A investigação das últimas décadas mostrou que é relevante descrever a sílaba em termos da sua estrutura interna. Actualmente, os conceitos usados para dar conta dos constituintes internos da sílaba (Ataque, Rima, Núcleo e Coda) são usados por investigadores, terapeutas da fala e professores e deles daremos conta nesta secção.

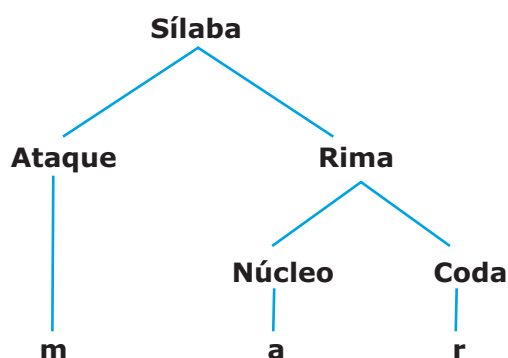
Se assumirmos que a presença de uma vogal indicia a presença de uma sílaba, está definido o estatuto crucial das vogais na detecção das sílabas. Os restantes

<sup>5</sup> Cf. Brochura *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*.

elementos (consoantes e semivogais) organizam-se em torno da vogal, em função de princípios universais (para informação mais detalhada sobre esta questão, cf. Freitas & Santos, 2001 e Mateus, Falé e Freitas, 2005). Vogais, semivogais e consoantes têm uma distribuição não aleatória dentro da sílaba e a sua organização hierárquica segue o esquema em (10):

10

### Constituintes Silábicas



### Ataque

O *Ataque* é o constituinte silábico que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal, podendo encontrar-se vazio. Os três tipos de Ataque assumem as seguintes designações:

11

Tipos de Ataques	Exemplo
Ataque simples	pé
Ataque vazio	_é
Ataque ramificado	pre.go

Todas as consoantes do Português podem ocorrer em Ataque simples. Já em Ataque ramificado, as combinações possíveis são as que se listam em (12)<sup>6</sup>:

6 Em casos como *carro* ou *massa*, a segunda sílaba é constituída por um Ataque simples. As seqüências gráficas *rr* e *ss* representam, respectivamente, o som [ʀ] e o som [s]. Em contexto lectivo, ao pedir-se a translineação de palavras deste tipo, a resposta é *car-ro* e *mas-sa*. Porém, se se pedir ao alunos a divisão silábica, a resposta deve ser *ca-rro* e *ma-ssa*. Os dígrafos *rr* e *ss* funcionam como os dígrafos *nh*, *lh* ou *ch*: cada dígrafo representa um só som, respectivamente, [ʀ], [s], [ɲ], [ʎ] e [ʃ].

12

<b>Ataque ramificado</b>		
oclusiva+vibrante <sup>7</sup>	<u>pr</u> .va <u>tr</u> .bo <u>cr</u> .me	<u>br</u> .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>vr</u> o
fricativa+lateral	con. <u>fl</u> i.to	

### Núcleo

O *Núcleo* é o constituinte silábico que domina a vogal da sílaba, quer esta se encontre ou não associada a uma semivogal (domina um *ditongo crescente* se a semivogal ocorrer antes da vogal (GV), como em *piar*; domina um *ditongo decrescente* se a semivogal ocorrer depois da vogal (VG), como em *pauta*):

13

<b>Tipos de Núcleos</b>	<b>Exemplo</b>
Núcleo não ramificado	p <u>á</u>
Núcleo ramificado	p <u>ai</u> (ditongo decrescente [aj]) ca <u>u</u> .da (ditongo decrescente [aw]) p <u>ia</u> .da <sup>8</sup> (ditongo crescente [ja]) to <u>a</u> .lha (ditongo crescente [wa])

### Coda

A *Coda* é o constituinte silábico que domina a(s) consoante(s) à direita da vogal. A Coda pode ser ramificada ou não ramificada em várias línguas do mundo, embora o Português só apresente Coda não ramificadas:

<sup>7</sup> Ainda nesta secção, encontrará informação sobre os termos *oclusiva*, *fricativa*, *lateral* e *vibrante*.

<sup>8</sup> No caso dos ditongos crescentes, a palavra pode ser produzida com ou sem ditongo: *piada* [piáde] ou [pjáde]. O número de sílabas da palavra em que é produzido o ditongo crescente é sempre inferior em 1 ao número de sílabas da palavra produzida sem ditongo crescente (neste caso, *piada* [piáde] tem 3 sílabas e [pjáde] tem 2 sílabas). Note-se que *piada* é diferente de *dia*: em *piada*, o [i] pode semivocalizar porque é átono; em *dia*, o [i] nunca semivocaliza porque é tónico (*dia* tem sempre 2 sílabas). O mesmo se aplica a casos com a vogal [u]: em *toalha* [tuále] (3 sílabas) ou [twále] (2 sílabas), o número de sílabas depende da presença ou não do ditongo crescente. Note-se que *toalha* é diferente de *lua*: em *toalha*, o [u] pode semivocalizar porque é átono; em *lua*, o [u] nunca semivocaliza porque é tónico (*lua* tem sempre 2 sílabas).

14

### Codas não ramificadas

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

### Rima

A Rima é o constituinte silábico que incorpora o Núcleo e a Coda. A sua existência justifica-se pelo facto de haver, nas várias línguas do mundo, uma relação fonológica mais forte entre os sons da Coda e os do Núcleo do que entre os do Ataque e os do Núcleo (cf. Freitas & Santos, 2001 e Mateus, Falé e Freitas, 2005). As Rimas podem ser dos seguintes tipos:

15

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

Várias das actividades propostas na parte final desta publicação (cf. secção 3) visam treinar a consciência intrassilábica dos alunos, através da manipulação de cada um destes constituintes silábicos.

### Os sons da fala

As unidades mínimas identificáveis num enunciado oral são os sons da fala (*aluno* [e.l.u.n.u]) e as suas propriedades articulatórias são usadas para definir a identidade de cada uma dessas unidades. As grandes classes de sons da fala são as *vogais*, as *semivogais* e as *consoantes*. Procederemos, em seguida, à caracterização dos sons do Português (para mais informação, consulte-se Andrade & Viana, 1996, Freitas & Duarte, 2000 e Mateus, Falé & Freitas, 2005, entre outros).



## Vogais e semivogais

### Vogais e semivogais

As vogais (14 no Português) e as semivogais (4 no Português) são caracterizadas articulatoriamente como sendo produzidas com saída livre do ar através da cavidade oral. Veja-se, em (16), o inventário de vogais e de semivogais do Português:

16

<b>9 Vogais orais</b>		
Vogal em <i>pá</i> [pá]	Vogal em <i>pé</i> [pé]	Vogal em <i>pó</i> [pó]
Vogal em <i>dá</i> [dɐ]	Vogal em <i>dê</i> [dé]	Vogal em <i>dór</i> [dór]
Vogal em <i>dê</i> [dɛ]	Vogal em <i>tí</i> [ti]	Vogal em <i>du</i> [du]
<b>5 Vogais nasais</b>		
Vogal em <i>sã</i> [sé]	Vogal em <i>lente</i> [létɛ]	Vogal em <i>som</i> [só]
	Vogal em <i>pintou</i> [pító]	Vogal em <i>um</i> [ũ]
<b>2 Semivogais orais</b>		
semivogal em <i>sai</i> [sáj]	semivogal em <i>pau</i> [páw]	
<b>2 Semivogais nasais</b>		
semivogal em <i>põe</i> [pój]	semivogal em <i>pãõ</i> [péw]	

Note-se que a diferença entre uma vogal e a sua contrapartida semivocálica não é articulatória (por exemplo, [i, j] ou [u, w]), residindo apenas na duração: a semivogal é mais breve do que a vogal. Vogais e semivogais podem ser caracterizadas em função das propriedades especificadas em (17):

17

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

Os termos *alto*, *médio* e *baixo* remetem para a altura do dorso da língua. Os termos *adiantado* e *recuado* remetem para a localização do ponto de articulação na cavidade oral (local onde se dá o movimento articulatório). Os termos *arredondado* e *não arredondado* referem a projecção/não projecção dos lábios. Duas outras propriedades que permitem distinguir vogais e semivogais são designadas pelos termos *oral* (o fluxo de ar percorre apenas a cavidade oral) e *nasal* (o fluxo de ar percorre as cavidades oral e nasal).

### Consoantes

As consoantes correspondem a uma saída do ar total ou parcialmente obstruída na cavidade oral e são caracterizadas pelo ponto de articulação (local da aproximação ou do toque dos órgãos na cavidade oral), pelo modo de articulação (forma como o fluxo de ar atravessa as cavidades supraglotais<sup>9</sup>) e pelo vozeamento (vibração ou não das cordas vocais). Veja-se a classificação em (18):

#### Consoantes

18

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

<sup>9</sup> As cavidades supraglotais incluem a cavidade faríngea, a cavidade nasal e a cavidade oral (para mais informação, cf. Andrade & Viana, 1996, Freitas & Duarte, 2000 e Mateus, Falé & Freitas, 2005, entre outros).

19

Quanto ao modo de articulação, as consoantes caracterizam-se pelas seguintes propriedades:

<b>oclusivas</b>	obstrução total à passagem do ar na cavidade oral	cf. primeira consoante em <i>pó</i> , <i>boa</i> , <i>tu</i> , <i>dó</i> , <i>cá</i> e <i>galgo</i>
<b>fricativas</b>	saída do ar em fricção entre os articuladores	cf. primeira consoante em <i>fé</i> , <i>véu</i> , <i>só</i> , <i>zinco</i> , <i>chá</i> e <i>jogo</i>
<b>nasais</b>	obstrução total na cavidade oral, com fluxo de ar atravessando as cavidades oral e nasal	cf. consoantes em <i>mão</i> , <i>não</i> e <i>unha</i>
<b>laterais</b>	fluxo de ar libertado pelas zonas laterais do dorso da língua	cf. consoantes em <i>lã</i> e <i>alho</i>
<b>vibrantes</b>	movimento vibratório de um articulador	cf. consoantes em <i>rua</i> e <i>aro</i>

20

Quanto ao ponto de articulação, as consoantes podem ser<sup>10</sup>:

<b>bilabiais</b>	intervenção de ambos os lábios	cf. primeira consoante em <i>pó</i> , <i>boa</i> e <i>mão</i>
<b>labiodentais</b>	intervenção do lábio inferior e dos dentes do maxilar superior	cf. primeira consoante em <i>fé</i> e <i>véu</i>
<b>dentais</b>	ápice da língua junto da zona posterior dos dentes do maxilar superior	cf. primeira consoante em <i>tu</i> , <i>dá</i> , <i>só</i> e <i>zinco</i>
<b>alveolares</b>	ápice da língua junto dos alvéolos	cf. consoante em <i>lei</i> , <i>nó</i> e <i>aro</i>
<b>palatais</b>	dorso da língua junto do palato duro	cf. consoante em <i>chá</i> , <i>já</i> , <i>alho</i> e <i>unha</i>
<b>velares</b>	raiz da língua junto do véu palatino	cf. primeira consoante em <i>cão</i> e <i>gato</i>
<b>uvulares</b>	movimento da úvula	cf. primeira consoante <i>rato</i>

<sup>10</sup> Para informação sobre as zonas da cavidade oral referidas nos quadros desta secção, consulte-se Andrade & Viana, 1996, Freitas & Duarte, 2000 ou Mateus, Falé & Freitas, 2005.

Finalmente, se tivermos em conta a actividade das cordas vocais (vozeamento), as consoantes podem ser:

21

não vozeadas (ou surdas)	ausência de vibração das cordas vocais	[p, t, k, f, s, ʃ]
vozeadas (ou sonoras)	vibração das cordas vocais	as restantes consoantes do Português, bem como todas as vogais e semivogais

Repetimos o que foi enunciado no início desta secção: os termos acima apresentados destinam-se exclusivamente aos professores e enquadram-se num contexto de apresentação de instrumentos de trabalho que facilitem a tarefa de estimulação da consciência fonológica dos alunos.

### Brincar com os sons

Em várias fontes bibliográficas, são referidos exercícios que é possível desenvolver com os alunos para que eles tenham consciência de que os sons da fala são uma realidade do seu quotidiano, podendo ser descritos tal como descrevemos as características das flores, das árvores, dos frutos ou dos animais que nos cercam. No quadro que se segue, damos alguns exemplos da forma como é possível chamar a atenção para estas propriedades em contexto lectivo, no 1º Ciclo do Ensino Básico:

22

Vozeado/não vozeado	Colocar as pontas dos dedos sobre a zona da laringe. Pedir aos alunos para produzirem um [s] e um [z]. Devem verificar que se sente a vibração no segundo caso mas não no primeiro (percepção táctil da vibração). Este exercício facilita a estabilização da consciência dos contrastes entre os sons nos pares [f]/[v], [s]/[z], [ʃ]/[ʒ], [p]/[b], [t]/[d] e [k]/[g].
nasal/oral	Usar um espelho junto da saída de ar pelo nariz. Se o espelho ficar baço, o som produzido é nasal (vestígio da saída do ar pela cavidade nasal); se não, o som produzido é oral.

vogal/consoante	Pedir aos alunos para prolongarem a produção de um [a]. Pedir o mesmo exercício com [p] ou com [f]. Referir a dimensão da abertura da cavidade oral, que permite o contraste entre [a] e [p, f].
alto/médio/baixo	Diante do espelho, dizer aos alunos para produzirem as sequências de vogais [a, e, ã] [ɛ, e, i] e [ɔ, o, u]. Os alunos deverão verificar que o maxilar inferior sobe progressivamente em cada sequência (acompanhando a subida do dorso da língua).
oclusiva/fricativa	Pedir aos alunos que produzam um [p] e um [s]. Mostrar que, no primeiro caso, há uma contenção do ar na boca, seguida de explosão, e que, no segundo caso, há uma saída progressiva do ar, como se o vento soprasse numa janela entreaberta.
arredondado/não arredondado	Pedir aos alunos para produzirem [ɔ] e [a] em sequência, mostrando que a diferença entre ambas as vogais reside apenas no arredondamento dos lábios.

### Oralidade e a escrita: autonomia e dependências

Quando o sistema linguístico se encontra em desenvolvimento nos primeiros anos de vida da criança, o único recurso a que esta tem acesso é à evocação auditiva, contrariamente ao que acontece com um adulto alfabetizado, que processa não só a sequência fónica da palavra como a sua representação gráfica. À entrada na escola, a criança não dispõe deste último recurso, sendo as propriedades fónicas da palavra as únicas a que tem acesso. No sentido de rentabilizar as aprendizagens, o professor deve fazer uso desta experiência linguística da criança para promover a iniciação à leitura e à escrita.

Usando estratégias adequadas e diversificadas, devemos construir, nos alunos dos quatro anos do 1º Ciclo, a consciência de que *oralidade* e *escrita* constituem dois sistemas autónomos, que, no entanto, estabelecem relações entre si<sup>11</sup>.

[orelidadã]

≠

escrita

<sup>11</sup> Cf. Duarte & Freitas (2000).

Relação  
oral/escrito

Trabalhar a oralidade e a escrita isoladamente significa treinar competências linguísticas distintas. Trabalhar a forma como a oralidade é representada na escrita significa criar consciência das especificidades de cada modo - o oral e o escrito - e das relações que estes estabelecem entre si. Considerem-se os seguintes aspectos:

- (i) a primazia do oral sobre o escrito no nosso quotidiano, justificada pela frequência mais alta de enunciados orais do que de enunciados escritos nas várias situações de uso da língua;
- (ii) a precedência da oralidade relativamente à escrita na história de vida da criança (nos primeiros anos de vida, a criança adquire uma língua através do contacto com a oralidade e não com a escrita);
- (iii) a existência de comunidades linguísticas que usam exclusivamente a oralidade, não tendo desenvolvido sistemas de escrita;
- (iv) a presença de indivíduos não alfabetizados em comunidades linguísticas que dispõem de sistemas de escrita;
- (v) a escrita como registo das propriedades do oral, estabelecendo-se entre os dois sistemas relações de diferentes tipos.

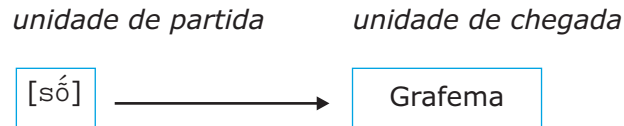
Os factos acima listados mostram que a oralidade goza de *autonomia* relativamente à escrita, desempenhando um papel crucial na nossa experiência linguística, em especial na das crianças à entrada na escola.

Se pensarmos na unidade *palavra*, é fácil ilustrar o funcionamento autónomo da oralidade relativamente à escrita. A criança, ao ouvir os enunciados de fala na sua língua, tem contacto constante com o facto de cada palavra poder assumir mais do que um formato fonético. Por exemplo, a palavra *feminino* pode ser produzida com as 4 vogais, sem a primeira, sem a segunda ou sem as 2 primeiras vogais (respectivamente, [f̣iminínu], [fminínu], [f̣imnú], [fmnínu]). No entanto, estes quatro possíveis formatos fonéticos correspondem a um só formato na escrita (esta diversidade fonética conduz à produção de erros de ortografia que se justificam pela transposição de propriedades do oral para a escrita<sup>12</sup>). Oralidade e escrita têm princípios de funcionamento distintos e a criança deve aprender a encaixar a diversidade do oral na uniformidade própria da escrita.

Em termos de metodologia de iniciação à leitura e à escrita, a questão que se coloca é a seguinte: devemos (1) *partir do som para chegar ao grafema* ou (2) *partir do grafema para chegar ao som*? Por ser a oralidade o modo que é mais familiar à criança, devemos ter a oralidade como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada. A orientação na apresentação das unidades, nos momentos iniciais, deve corresponder a '*o som x é representado, na escrita, pela letra y*', de acordo com o esquema em (23):

<sup>12</sup> cf. *O ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*.

23



O exemplo clássico do equívoco que a reflexão sobre a língua com base na escrita provoca é o do número de vogais em Português. Qualquer falante português alfabetizado dirá que a sua língua possui 5 vogais (*a, e, i, o, u*), sendo esta afirmação falsa e condicionada pelo facto de as propriedades da língua serem tradicionalmente tratadas com base na escrita (só há 5 vogais no alfabeto que usamos). Na verdade, o Português apresenta 14 *vogais* (9 vogais orais e 5 vogais nasais), como ilustrado em (16). Estas 14 vogais do Português são adquiridas pela criança nos 5/6 anos que precedem a sua entrada na escola e, salvo em contextos patológicos, qualquer criança no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico domina o seu funcionamento, produzindo palavras nas quais as vogais surgem no formato fonético esperado. O facto de a oralidade e a escrita funcionarem de forma tão distinta quanto ao sistema das vogais (14 vogais na oralidade; 5 grafemas na escrita, usados isoladamente ou associados a outros diacríticos (exemplos: *â, ã, à, á, am, an...*)) mostra de que modo cada um destes dois sistemas manifesta um funcionamento específico, estabelecendo, no entanto, correspondências entre as suas unidades.

Veja-se um outro exemplo representativo do modo inadequado de reflectir sobre o oral com base na escrita. Quando confrontados com a pergunta *Quantos sons tem a palavra "filha"?*, a maior parte dos portugueses responderá: cinco. É claro que esta resposta tem na base a identificação do número de grafemas (*f.i.l.h.a*); no entanto, a sequência *lh* representa apenas um som, o [ʎ], tendo a palavra quatro sons ([f.í.ʎ.e]).

Nos Quadros em 24 e 25 (retirados de Alves, *em prep.*), são apresentados os vários sons do Português europeu padrão, relacionando-os com as suas grafias mais frequentes. Como sabemos, diferentes palavras podem assumir diferentes formatos em diferentes regiões do país. As tabelas que se seguem são ilustrativas das relações que ocorrem em Português europeu padrão. No entanto, o professor deverá estar atento às diferenças fónicas da variedade dialectal do aluno e adequar o trabalho sobre os sons da fala a esta realidade. O importante, no caso das actividades para estimulação da consciência fonológica, é o trabalho sobre as unidades fónicas do dialecto do aluno.

**Consoantes** (Alves, em prep.)

Consoantes	Grafia	Exemplo
[v]	<v>	vaca
[z]	<z> <s> <x>	zebra casa exame
[ʒ]	<j> <g> <s>	laranja gelado cisne <sup>13</sup>
[f]	<f>	faca
[s]	<s> <ss> <c> <ç> <x>	sapo pássaro pincel maçã próximo
[ʃ]	<ch> <x> <s> <z>	chave peixe lápiz nariz
[l]	<l>	lua
[ɫ]	<l>	sol
[ʎ]	<lh>	folha
[ʀ]	<r> <rr>	rato carro
[r]	<r>	morango
[m]	<m>	mota
[n]	<n>	caneta
[ɲ]	<nh>	galinha
[b]	<b>	bola
[d]	<d>	dente
[g]	<g> <gu>	gato guitarra
[p]	<p>	sapato
[t]	<t>	pato
[k]	<c> <qu>	cavalo queijo

13 cisne [sɨʒni].



25

**Vogais orais** (Alves, em prep.)

<b>Vogais orais</b>	<b>Grafia</b>	<b>Exemplo</b>
[ɐ]	<a> <e> <â>	bota senha <sup>14</sup> câmara <sup>15</sup>
[a]	<a> <á>	sapo sofá
[ɛ]	<e> <é>	tigela médico
[e]	<e> <ê>	dedo pêra
[i]	<i> <í> <e>	javali íman elefante <sup>16</sup>
[ɨ]	<e>	telhado
[ɔ]	<o> <ó>	cola óculos
[o]	<o> <ô> <ou>	cegonha champô touro <sup>17</sup>
[u]	<u> <ú> <o>	luva baú dado

<sup>14</sup> Em vários dialectos do Português europeu, a vogal tónica produzida nesta palavra é [e]. Nos casos em que o professor estiver a leccionar numa área dialectal em que tal suceda, a palavra *senha* deverá ser usada como exemplo da produção de [e] neste contexto.

<sup>15</sup> Tal como no caso anterior, também a vogal tónica desta palavra está sujeita a variação dialectal.

<sup>16</sup> Embora a palavra possa ser pronunciada com um [e] inicial, a produção mais frequente é [i].

<sup>17</sup> *touro* [tóro], embora <ou> possa representar outros formatos fonéticos para além de [o], noutros dialectos do Português que não o Português europeu padrão (como [ow], entre outros).

**Vogais nasais** (Alves, *em prep.*)<sup>18</sup>

<b>Vogais nasais</b>	<b>Grafia</b>	<b>Exemplo</b>
[ɛ̃]	<an> <am> <ân> <âm> <ã>	banco tampa ambulância lâmpada avelã
[ɛ̃]	<en> <em> <ên>	tenda tempo amêndoa
[õ]	<on> <om>	ponte ombro
[ĩ]	<in> <im> <ín>	brinco cachimbo índio
[ũ]	<un> <um>	undo chumbo

**Ordem de apresentação dos sons**

Quando nos referimos, aqui, à ordem de apresentação dos sons da fala, não estamos a remeter para o trabalho sobre a relação som/ortografia (para reflexão sobre este tópico, consulte-se a brochura *O Ensino da Língua: A Decifração*); referimo-nos apenas a uma ordem de apresentação das consoantes e das vogais no processo de estimulação da consciência da sua presença na oralidade<sup>19</sup>.

A ordem pela qual propomos que a consciência dos diferentes sons seja estimulada em contexto lectivo relaciona-se com a facilidade de identificação dos mesmos em tarefas perceptivas. Assim, sabemos que as fricativas e as líquidas são mais fáceis de identificar do que as oclusivas<sup>20</sup> (cf. Alves, *em prep.*). Nestas circunstâncias, dado que a nossa proposta visa a estimulação do código oral com

<sup>18</sup> As vogais nasais estão associadas a variação dialectal. Uma vez mais, o professor deve adequar o trabalho sobre este tipo de vogais à realidade linguística do aluno.

<sup>19</sup> Vejam-se os exercícios propostos na secção 3, ilustrativos de formas possíveis de promover, nos alunos, a consciência segmental ou fonémica.

<sup>20</sup> Para informação sobre estes termos, consulte-se a secção 2.3. desta publicação.

o intuito de minimizar as dificuldades observadas na aprendizagem da leitura e da escrita, o treino da consciência segmental ou fonémica deverá começar pelos segmentos que as crianças percebem com mais facilidade. Assim, e de acordo com a capacidade de identificação dos sons da fala em função das suas propriedades:

- (i) as actividades para estimulação da consciência das consoantes poderão seguir a ordem exposta na tabela em 24: fricativas vozeadas [v, z, ʒ], fricativas não vozeadas [f, s, ʃ], laterais [l, ʎ, ʎ], vibrantes [r, ʀ], consoantes nasais [m, n, ñ], oclusivas vozeadas [b, d, g] e oclusivas não vozeadas [p, t, k];
- (ii) nas actividades para estimulação da consciência das vogais, propomos que se comece por apresentar as vogais em posição tónica (salvo nos casos de [ɨ], que só ocorre em posição átona, e de [e]<sup>21</sup>).

## O acento de palavra

Quando questionados acerca da presença do acento em palavras do Português, os falantes respondem com frequência que palavras como *pedaço*, *caramelo* ou *fruto* são palavras não acentuadas, contrariamente a *pássaro*, *música* ou *café*, as quais constituem palavras acentuadas. Uma vez mais, estamos perante uma explicitação de conhecimento condicionada pela escrita e incorrecta: na verdade, as seis palavras acima possuem acento fonológico (proeminência de uma vogal relativamente à(s) restante(s) vogal ou vogais da palavra), como se pode ver nas transcrições em (27):

27

### Acento de palavra

I.		II.	
<i>pedaço</i>	[pɛdásu]	<i>pássaro</i>	[pásɛru]
<i>caramelo</i>	[kɛɾemélu]	<i>música</i>	[múzike]
<i>fruto</i>	[frútu]	<i>café</i>	[kefé]

21 A vogal [e] só ocorre em posição tónica em dois contextos e em certos dialectos: à esquerda de consoante nasal (c[é]ma, [é]no, b[é]nho) ou à esquerda de palatal (or[é]lha, s[é]nha, igr[é]ja, f[é]cho, r[e]inado).

A diferença entre as palavras da coluna I e as da coluna II reside no seguinte:

- (i) as palavras da coluna I seguem o padrão acentual regular em Português (correspondendo tradicionalmente ao paradigma das palavras graves), pelo que o diacrítico que identifica a vogal tónica não é usado na grafia;
- (ii) as palavras da coluna II correspondem a padrões acentuais tradicionalmente referidos como irregulares<sup>22</sup>, pelo que a vogal tónica é identificada com o diacrítico do acento na grafia, funcionando este como instrução para a leitura de palavras tidas como excepcionais quanto à localização do acento fonológico.

Uma vez mais, estamos perante um caso em que a primazia da escrita sobre a oralidade, no percurso escolar, conduz a uma reflexão errada sobre as propriedades do oral (neste caso, a presença do acento de palavra).

Em suma, e concluindo esta secção sobre oralidade e escrita, ao ser iniciada ao uso do código alfabético, a criança toma consciência de que existem *dependências* entre os modos oral e escrito. Neste processo, debate-se com as seguintes dificuldades:

- (i) não consegue segmentar conscientemente a cadeia de fala em unidades segmentais como vogais ou consoantes, uma vez que só a identificação consciente de sílabas está disponível nesse momento, na maioria das crianças;
- (ii) é exposta a um exercício de encaixe de um sistema no outro (no caso das vogais, por exemplo, dá-se a redução de um inventário de 14 vogais na oralidade, presentes na sua língua, para um inventário de 5 vogais na escrita).

A escola deve trabalhar progressivamente os vários aspectos da oralidade, o que permitirá um tratamento mais adequado da complexidade inerente ao uso do código alfabético, preservando a consciência da riqueza do património linguístico da criança (por exemplo, a existência de 14 vogais), não o reduzindo à sua expressão escrita.

---

<sup>22</sup> Embora esta perspectiva tradicional de classificação de palavras quanto ao acento seja a adoptada nos programas do 1º Ciclo do Ensino Básico, os leitores poderão consultar Mateus (1996), Mateus et al. (2003) e Mateus, Falé e Freitas (2005) para informação sobre a forma como os linguistas descrevem, desde os anos 80, o funcionamento do acento em Português, relacionando este facto fonológico com a estrutura morfológica da palavra.

### Como treinar a consciência fonológica?

Tal como referido anteriormente, a par do reforço da prática sobre o oral, tanto na percepção da fala como na sua produção, é de extrema importância a natureza dos exercícios desenvolvidos. A sistematicidade e a consistência constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e para o desenvolvimento da *consciência fonológica*. A realização diária de exercícios com estruturas similares mas com conteúdos distintos, consistentes e promotores de um determinado resultado ajudam à indução, à instalação, à consolidação e, finalmente, à automatização do *processamento (meta)fonológico* (funcionamento explícito da consciência fonológica).

Para além de visar a divulgação da grande importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita, esta publicação apresenta propostas de actividades para a estimulação faseada desta capacidade, crucial para o sucesso no desempenho das tarefas de leitura e de escrita.

As propostas de actividades que apresentamos obedecem a uma aplicação gradual. Começa-se por uma fase de descoberta e de integração do universo sonoro em geral. Passa-se, posteriormente, por uma fase de exploração e de conhecimento já mais próximo do universo sonoro da fala, até chegar à fase mais analítica deste treino, alcançada pela capacidade de manipular explicitamente as unidades linguísticas relacionadas com a consciência fonológica. Para tal, propõe-se que, desde o início, o treino seja suportado por pistas quinestésicas, auditivas, visuais e tácteis, por estimularem os canais sensoriais da criança, presentes desde muito cedo no seu desenvolvimento, e por melhor promoverem a consciência dos aspectos fonológicos que pretendemos desenvolver.



# SECÇÃO



## O Treino com os Alunos: Propostas de Actividades

### Introdução

A sequência de exercícios aqui apresentada está organizada em 3 unidades/blocos: (I) treino da discriminação auditiva; (II) treino da consciência fonológica (subdividida em consciência de palavra, consciência silábica e consciência fonémica ou segmental) e (III) cronograma e Avaliação.

Tendo por base o pressuposto de que o desenvolvimento da consciência fonológica é um precursor importante da aprendizagem da leitura e da escrita, estas actividades **visam prioritariamente o desenvolvimento de competências relacionadas com a percepção e a produção do oral**. Embora seja possível introduzir a grafia em muitos dos exercícios propostos nestas unidades, sugere-se que tal seja feito apenas quando as crianças demonstrarem já um domínio satisfatório das capacidades de identificação das unidades silábicas e fonémicas na oralidade.

Estas actividades constituem sugestões de trabalho, que poderão/deverão ser aperfeiçoadas em função da especificidade dos alunos com que se está a trabalhar. No entanto, sugere-se que, nessa adaptação, se tenha especial atenção ao **aumento gradual da complexidade das tarefas e das estruturas** a trabalhar.

A sequência de exercícios proposta pode também ser usada em contextos exteriores ao da sala de aula, nomeadamente no apoio aos alunos com dificuldades.

Os exercícios propostos visam desenvolver as competências definidas no programa para o 1.º ciclo e no *Currículo Nacional do Ensino Básico*.

Uma vez que vários estudos têm mostrado a eficácia do treino da consciência fonológica na educação pré-escolar para a posterior aprendizagem do código alfabético, assinalar-se-á, em cada unidade, os exercícios que podem ser desenvolvidos com crianças mais jovens.



## I - Treino da discriminação auditiva

Esta é uma unidade transversal, que deverá ser retomada regularmente, ao longo do ano lectivo; assenta no pressuposto de que a capacidade de ouvir de forma atenta e selectiva é fundamental para um desempenho eficaz, quer no domínio da produção, quer no da compreensão do oral.

Os exercícios desta unidade são propostos numa ordem específica, obedecendo ao critério da complexidade crescente; numa primeira fase, as crianças aprendem a discriminar os sons do meio envolvente (exercício 1.1), depois fazem a relação entre os sons onomatopéicos e os sons da fala (exercício 1.2) e, finalmente, aprendem a discriminar as características específicas de cada grupo de sons (exercícios 1.3 - 1.6).

### Exercício 1.1

#### Jogo do ouvido atento: os sons da natureza

Nesta actividade, os alunos são incentivados a ouvir atentamente os sons do ambiente que os rodeia, explicitando cada som e a ordem em que ocorre numa determinada sequência. Para além de estimular a concentração e a discriminação auditiva, este exercício treina também a noção de ordem temporal e o uso dos numerais ordinais.

*Objectivos* Desenvolver as capacidades de ouvir e discriminar os sons circundantes.

Desenvolver as capacidades de memorizar e explicitar sequências de sons.

*Materiais* Objectos diversos (instrumentos musicais, mobiliário e material da sala de aula).

*Fonte* Exercício adaptado a partir de Adams et al. (2006).

*Ano de Esc.* 1.º e 2.º anos; educação pré-escolar.

#### Descrição

- Etapa 1 - As crianças fecham os olhos e ouvem uma sequência de, no mínimo, quatro sons distintos, provocados pelo professor (por

exemplo, tocar uma flauta, fechar a janela, bater no vidro, caneta a cair no chão).

As crianças (em grupo ou individualmente) explicitam quais os sons que ouviram e a ordem pela qual estes ocorreram.

- Etapa 2 - O professor apresenta, no mínimo, quatro sons às crianças (por exemplo, bater palmas, bater com os pés no chão, fechar um livro, cortar papel com uma tesoura) e a turma escolhe um desses sons.

As crianças fecham os olhos e o professor repete a produção dos quatro sons, com uma ordem diferente. Os alunos dizem em que posição (primeiro, segundo, terceiro ou quarto) o som escolhido foi produzido.

- Etapa 3 - Uma criança é seleccionada para desempenhar o papel de ouvido atento. A turma revê, com a ajuda do professor, um conjunto de sons onomatopeicos e selecciona um desses sons (por exemplo, o miar do gato). A criança 'ouvido atento' é vendada e colocada no centro da sala; apenas um dos seus colegas produz o som seleccionado (*miau*) repetidamente, em simultâneo com a produção de todos os outros sons, pelos outros colegas. A criança 'ouvido atento' tem de encontrar o colega que está a produzir o som escolhido.

### Outros materiais

Registos áudio de sons da natureza ou de instrumentos musicais (explorados em conjunto na sala de aula, de forma a que todas as crianças conheçam cada som).

## Exercício 1.2

### Sons da natureza e sons da fala...

Com esta actividade, pretende-se fazer com que os alunos adquiram consciência dos sons da fala. Para tal, parte-se dos sons onomatopeicos, facilmente identificados pelas crianças, fazendo depois a ligação com os sons que compõem as palavras.

Sugere-se a associação de cada som onomatopeico a pistas sensoriais, como uma imagem e um gesto. Estas pistas facilitam a produção e a percepção (verbal e não verbal) de cada som e ajudam as crianças a encontrar representações para os

sons que ouvem (o gesto e a imagem irão evocar o som, à semelhança do que fará a grafia numa fase subsequente). Numa primeira fase, as crianças deverão ser familiarizadas com ambas as pistas sensoriais associadas à audição do som; numa segunda fase, o professor deverá suprimir uma das pistas (por exemplo, mostrar apenas o som ou apenas o gesto). Desta forma, a criança construirá uma representação cada vez mais abstracta do som.

**Objectivos** Desenvolver as capacidades de ouvir e discriminar sons onomatopeicos.

**Materiais** Imagens (cobra, abelha, tambor, bomba, vaca, microfone).






**Fonte** Alves (em prep.)

**Ano de Esc.** 1.º e 2.º anos; educação pré-escolar.

### Descrição

O professor fixa as imagens no quadro (numa ordem arbitrária) e produz o som [s] (alongando-o, [ssssssss]) associado a um gesto (com uma mão, imita o serpentear da cobra). As crianças imitam o professor (repetem o som e o gesto, em simultâneo) e identificam a figura correspondente à onomatopeia (figura da cobra).

Repete-se o mesmo procedimento para as onomatopeias associadas às restantes figuras:

Imagem	Som	Gesto
	[zzzzzz]	Imitar, com as mãos, o movimento das asas da abelha.
	[pppppp]	Bater na mesa com a mão fechada (tambor).
	[bbbbbb]	Duas mãos fechadas a bater uma na outra (bomba).
	[mmmmm]	Dedo indicador encostado aos lábios fechados (vaca).
	[lllllll]	Imitar o gesto de segurar no microfone.

### Exercício de treino

A cada aluno, à vez, é dado um cartão com uma imagem; a criança produz o som e o gesto associados a essa figura e os colegas adivinham qual o objecto ou o animal representado.

### Conhecimento da estrutura dos sons

Os exercícios que se seguem (1.3-1.6) visam levar as crianças a *observar a produção* dos sons da fala, de forma a serem capazes de estabelecer relações de semelhança e de dissemelhança entre eles (através da definição, com base articulatória e perceptiva, de *famílias* de sons).

## Exercício 1.3

### Como se fazem os sons? (vozeamento)...










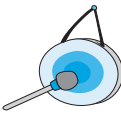
<i>Objectivos</i>	Desenvolver a capacidade de identificar semelhanças e diferenças entre os sons, com base na observação do <i>vozeamento</i> (sons surdos, sons sonoros).
<i>Materiais</i>	Imagens que representam sons onomatopeicos.
<i>Fonte</i>	Adaptado a partir de Costa (2003) e Alves (em prep.).
<i>Ano de Esc.</i>	1.º e 2.º anos; educação pré-escolar.

### Descrição da actividade

- Etapa 1 - O professor apresenta as duas imagens (cobra e abelha) e pede às crianças que produzam o som correspondente a cada figura ([sssssss] para a cobra e [zzzzzz] para a abelha).

O professor pede às crianças para colocarem uma mão na garganta e para produzirem os dois sons em sequência, alongando cada um deles ([sssssss]; [zzzzzz]). As crianças explicam a diferença encontrada na produção de ambos os sons. De forma a ajudar os alunos na tarefa de explicitação, o professor pergunta qual dos dois sons fez tremer a mão que estava encostada à garganta. Os alunos voltam a produzir os dois sons até chegarem à conclusão de que o som *que treme* é o [z] e que o som que *não treme* é o [s].

- Etapa 2 - Repete-se o procedimento com outros pares de sons; o professor poderá partir sempre de imagens que remetam para sons onomatopeicos:

Pares de imagens		Pares de sons
		[f] / [v]
		[ʃ] / [ʒ]
		[p] / [b]
		[t] / [d]
		[k] / [g]

- Etapa 3 - De forma a fornecer pistas adicionais à identificação do vozeamento, o professor poderá atribuir uma cor aos sons sonoros (vermelho) e outra aos sons surdos (azul). Assim, o professor distribui dois triângulos a cada criança, um azul e um vermelho, explicando-lhes que o primeiro representa os sons que não tremem, como o [f] e que o segundo representa os sons que tremem, como o [v].

Na sequência da actividade realizada na etapa 1, o professor poderá fixar um par de imagens (ex. tambor/bomba) no quadro e dizer o par de sons associado às mesmas (ex. [p]/[b]); as crianças repetem, colocando a mão na garganta para descobrir qual o som que treme ([b]) e qual o que não treme ([p]). Depois, uma das crianças desloca-se ao quadro e fixa o triângulo azul junto da imagem que representa o som que não treme (tambor) e o triângulo vermelho junto da imagem relativa ao som que treme (bomba).

### Variantes

**A)** Os alunos formam pares; um deles (criança A) produz um som, ao mesmo tempo que tapa os ouvidos do seu par (aluno B). Por sua vez, o aluno B coloca a mão na garganta da criança A. O aluno B tenta descobrir se o som produzido pelo colega (A) é um som que treme ou que não treme, levantando um triângulo da cor correspondente ao vozeamento do som (triângulo vermelho para sons que tremem; triângulo azul para sons que não tremem).

**B)** A turma divide-se em duas equipas: o grupo azul representa os sons que não tremem e o grupo vermelho, os sons que tremem. O professor retira um cartão com um som do 'saco de sons' e di-lo em voz alta. As crianças repetem, colocando a mão na garganta. Se for um som que treme, a equipa vermelha ganha um ponto (um triângulo vermelho); se for um som que não treme, é a vez da equipa azul ganhar um triângulo. Ganha a equipa que, no final, arrecadar o maior número de pontos/triângulos.

**C)** O professor produz um determinado som (ex. [s]), mas esconde a boca de forma a que as crianças não possam ver a articulação do mesmo. As crianças indicam a que família pertence o som: à família azul (dos sons que não tremem) ou à família vermelha (dos sons que tremem).

### Exercício 1.4

#### Como se fazem os sons? (ponto de articulação)...

<i>Objectivos</i>	Desenvolver a capacidade de identificar semelhanças e diferenças entre os sons, com base na observação do ponto de articulação ( <i>labial, coronal e dorsal</i> ) <sup>23</sup> .
<i>Materiais</i>	Tambor (ou imagem do mesmo); espelhos (um para cada criança).
<i>Fonte</i>	Adaptado a partir de Costa (2003).
<i>Ano de Esc.</i>	1.º e 2.º anos; educação pré-escolar.

#### Descrição da actividade

Todas as crianças devem estar sentadas em frente a um espelho; o professor fica de frente para elas.

<sup>23</sup> Como o próprio nome indica, o ponto de articulação designa o ponto da cavidade oral em que os sons são produzidos. Os traços de ponto são designados em função dos articuladores envolvidos na produção dos sons; assim, (i) os sons labiais envolvem a aproximação dos lábios; (ii) os sons coronais envolvem a elevação da coroa da língua (alveolares e palatais); (iii) os sons dorsais/velares envolvem o posicionamento do dorso da língua na parte posterior da boca (cf. Mateus, 2003:999).

- Etapa 1 - Um aluno toca tambor; as crianças imitam, oralmente, o som dos batimentos [ppppp]. Depois, com a orientação do professor, dizem palavras que começam por este som (*Paula, Pedro, porta...*)

**Professor:** 'Vamos agora descobrir como se faz o som [p]. Para isso, vamos dizê-lo várias vezes seguidas, mas devagarinho, como se fosse em câmara lenta, assim: [p] [p] [p] [p]!'

O professor deverá exagerar na articulação, realçando o papel dos lábios na produção do som. Poderá, também, imitar o movimento do abrir e fechar dos lábios com a mão, ao mesmo tempo que produz o som.

**Professor:** 'Agora façam lá vocês, olhando para o vosso espelho; muito bem! Reparem que, para fazermos este som, é preciso afastarmos e aproximarmos duas coisas, o que é? Pois, temos de aproximar os lábios; vamos então chamá-lo som dos lábios, está bem? Vamos agora descobrir outros *sons dos lábios...*'.

O exercício continua, com a análise dos restantes sons labiais [b, m, f, v].<sup>24</sup>

- Etapa 2 - Repete-se o procedimento anterior, mas desta vez o professor orienta as crianças no sentido de observar que, para além dos *sons dos lábios*, existem os *sons da língua*, cuja produção pode implicar a subida da língua para a zona dos dentes da frente (caso dos sons [t, d, n, s, z, l, r]), ou então pode implicar o recuo da língua ([ʃ, ʒ, ɲ, ʎ]).
- Etapa 3 - Repetem-se os procedimentos anteriores de forma a que as crianças observem que, para além dos *sons dos lábios* e dos *sons da língua*, existem os *sons da garganta* [k, g, ɣ], que são produzidos na parte de trás da boca.

---

<sup>24</sup> Numa primeira fase, o professor deverá apenas levar a criança a observar que, para a produção dos sons [f] e [v] é preciso aproximar os lábios, como em [p, b, m] e que, por isso, também pertencem à família dos 'sons dos lábios'. Só numa fase posterior se deverá promover a observação de que a forma como unimos os lábios na produção de [f, v] é diferente da forma como os unimos na produção de [p, b, m].

### Observações

Numa fase inicial, as diferentes etapas propostas deverão ser exploradas em momentos distintos, mantendo-se, contudo, a ordem sequencial das mesmas.

A identificação do ponto de articulação dos sons poderá ser facilitada mediante a observação de contrastes máximos, por exemplo, entre sons labiais (*sons dos lábios*) e sons dorsais (*sons da garganta*), por exemplo [p] vs [k].

Eventuais dificuldades na identificação do ponto de articulação palatal ([ʃ, ʒ, ɲ]) poderão ser minimizadas se as crianças compararem a produção destes sons com a produção dos outros *sons da língua* (ex. [t] vs [ʃ]; [d] vs [ʒ], [n] vs [ɲ]).

### Exercício de treino: o jogo do espelho

As crianças 'fazem de espelho' dos colegas; organizam-se em pares, cada par fica de pé, com um elemento de frente para o outro.

- Etapa 1 - Uma criança de cada par produz um som, exagerando na articulação, e o respectivo par tem de imitar os gestos articulatórios do colega, mas sem verbalizar o som (ex. um colega produz [ppppp] e o seu 'espelho' imita o gesto de abrir e fechar a boca várias vezes seguidas).
- Etapa 2 - Uma criança de cada par faz um gesto articulatório, sem verbalizar; o par tenta adivinhar qual o som em causa, identificando a *família de sons* em questão.
- Etapa 3 - O professor produz um som (ex. [f]), mas esconde a boca de forma a que as crianças não possam ver a articulação do mesmo. As crianças (i) indicam a família a que pertence o som - família dos *sons dos lábios* (ganham 1 ponto pela resposta certa); (ii) repetem o som ouvido (ganham 2 pontos pela produção correcta).

A actividade continua com a selecção de outros sons.



## Exercício 1.5

### Como se fazem os sons? (modo de articulação)<sup>25</sup> ...

<i>Objectivos</i>	Desenvolver a capacidade de identificar semelhanças e diferenças entre os sons, com base na observação do modo de articulação ( <i>oclusivo, fricativo e nasal</i> ).
<i>Materiais</i>	Espelhos pequenos (um para cada criança); imagens que representam sons onomatopeicos (Alves, em prep.).
<i>Fonte</i>	Adaptado a partir de Costa (2003) e Alves (em prep.).
<i>Ano de Esc.</i>	1.º e 2.º anos; educação pré-escolar.

#### Descrição da actividade

- Etapa 1 - O professor apresenta duas imagens às crianças (tambor e gato zangado) e estas dizem quais os sons que associam a cada figura: [ppppp] e [fffff].

As crianças observam a articulação do som [p]:

**Professor:** 'Vamos olhar para o espelho e dizer, como se fosse em câmara lenta, o som [p] (exemplifica). Agora fazem vocês; muito bem. Como é que nós fazemos este som? Primeiro, fechamos a boca, assim (exemplifica), e depois abrimos, para deixar o ar sair. Vamos pôr a mão à frente da boca e vamos dizer o som [p] outra vez... muito bem, o que é que sentiram? Pois é, o ar quente a sair da boca. O ar estava preso lá dentro, porquê? Claro, porque nós tínhamos a boca fechada, e quando a abrimos o ar saiu muito depressa, como se fosse uma explosão. Podemos então dar ao som [p] o nome de *som explosivo*.'

As crianças observam a articulação do som [f]:

**Professor:** 'Agora vamos descobrir como fazemos o som [f]. Primeiro, vamos dizê-lo em frente ao espelho, assim [fffff] (exemplifica); agora fazem vocês ... muito bem. Para fazermos

<sup>25</sup> O modo de articulação designa a forma como o ar, que é expelido pelos pulmões, é modulado na cavidade oral. Os sons podem, por exemplo, ser (i) oclusivos, quando o ar encontra uma obstrução (por exemplo o fechamento dos lábios na produção de [p]); fricativos, quando o ar sai de forma contínua, como na produção de [f]; nasais, quando o ar sai simultaneamente pela boca e pelas fossas nasais. (cf. Mateus, 2003:999).

este som foi preciso fecharmos o ar dentro da boca, como fizemos com o [p]? Será que juntámos completamente os lábios? Vamos fazer outra vez... pois é, quando fazemos [fffff], deixamos um burquinho entre os lábios, para o ar poder sair. Vamos pôr a mão na boca, e dizer o som outra vez... o que sentiram? Pois, o ar a sair. E o ar sai de repente, como em [p], ou sai mais devagarinho? É verdade, o ar sai mais devagar, como se fosse soprado... vamos então chamar ao [f] *som soprado!*'.

O professor apresenta outro par de imagens onomatopeicas (bomba e ventoinha). Os alunos identificam os sons respectivos ([b]/[v]) e repetem o exercício de identificação das diferenças de articulação entre ambos; depois distribuem-nos pelas famílias de *sons explosivos* e de *sons soprados*.

- Etapa 2 - As crianças observam a saída do fluxo de ar pela boca na produção de diferentes sons, classificando-os como '*explosivos*' ou como '*soprados*':

**Professor:** 'Vamos fazer um jogo; eu faço um som e vocês repetem-no da mesma forma como eu o digo, com a vossa mão direita em frente à boca, assim (exemplifica); se o ar sair muito depressa, como em [p], vocês gritam: *som explosivo!* Se o ar sair mais devagar, como em [fffff] vocês dizem baixinho: *som soprado!*'.

A sequência de sons usada pelo professor poderá ser, por exemplo, a que se segue: [f, b, v, t, d, s, ʃ, p, ʒ, g, z]; as eventuais dificuldades e os erros na classificação deverão ser explorados no momento em que surgem.

- Etapa 3 - As crianças verificam que, na produção de alguns sons, o ar sai pelo nariz (sons nasais):

**Professor:** 'Agora vocês vão pôr o vosso espelho assim, entre o vosso lábio superior e o nariz (exemplifica). O espelho tem de estar bem limpo! Muito bem; agora vamos todos dizer o som [p] várias vezes, assim [pppppp]. Pronto; agora vamos olhar para o espelho, tem alguma coisa de diferente? Pois não, os espelhos continuam limpos. Agora vamos dizer o som [m] várias vezes, assim [mmmmmm]; vamos olhar para o espelho... está diferente? O

que é que tem? Pois, saiu ar quente para cima dele. Será que este ar saiu da nossa boca? Não pode ser porque o espelho está acima dela. Claro, só pode ter saído do nosso nariz. Vamos tentar descobrir outros sons em que o ar também sai pelo nariz, para além do som [m]’.

### Observações

Se a criança já tiver o espelho colocado debaixo do nariz antes de começar a produzir a sequência sonora, ou se o mantiver nessa posição depois de acabar a produção, é natural que o espelho fique manchado, pois haverá ar expelido pelo nariz em consequência do processo de respiração (e não necessariamente em decorrência da produção do som). Para evitar que tal aconteça, as crianças só devem colocar o espelho debaixo do nariz depois de já terem começado a produzir a sequência sonora ([pppppp]) e retirá-lo antes de acabar a produção.

O professor poderá repetir o exercício anterior, alterando apenas os pares de sons em análise; por exemplo, poderá comparar (i) a produção do som oral [d] com a do som nasal [n]; (ii) a produção do som oral [ʌ] com a do som nasal [ɲ]). Deverão ser as crianças a tentar descrever as diferenças na articulação destes pares de sons.

### Exercício de treino: Realização da *dança dos sons*

**Professor:** 'Vamos fazer uma dança, a *dança dos sons*: sempre que eu disser um *som explosivo* vocês dão um pulo, sem saírem do vosso lugar! (exemplifica). Quando eu disser um *som soprado* vocês sopram (exemplifica). Quando eu disser um *som do nariz* vocês tocam no nariz com a mão<sup>26</sup>'.

### Exercício de treino: *Som escondido*

O professor produz um som (ex. [nnnnn]), mas esconde a boca de forma a que as crianças não possam ver a articulação do mesmo. As crianças (i) indicam a família a que pertence o som: família dos *sons do nariz* (ganham 1 ponto pela resposta certa); (ii) repetem o som ouvido (2 pontos pela produção correcta).

A actividade continua com a selecção de outros sons.

<sup>26</sup> No que diz respeito aos sons 'explosivos' - [p, b, t, d, k, g] - o professor deverá produzi-los com brusquidão, enfatizando a saída repentina do ar pela boca; no que diz respeito aos sons 'soprados' - [f, v, s, z, ʃ, ʒ] - a produção deverá ser alongada, enfatizando-se, assim, a saída contínua do ar.

## Exercício 1.6 Sons ao ar...

Esta actividade visa promover momentos de revisão, treino e consolidação dos conhecimentos já adquiridos pelas crianças relativamente à existência de diferentes classes de sons.

Saliente-se que este exercício pressupõe já alguma consciência fonémica, nomeadamente no que diz respeito à capacidade de isolar os sons das palavras. Por esta razão, este exercício deve ser precedido por algumas das actividades sugeridas na secção 2.3.

**Objectivos** Desenvolver a capacidade de identificar os sons que constituem as palavras.  
Desenvolver a capacidade de reflexão acerca das características físicas dos sons da fala.

**Materiais** Fichas de sons (12 por equipa); sacos para guardar e baralhar as fichas (um por equipa).

**Fonte** Adaptado a partir de Costa (2003).

**Ano de Esc.** 2.º ano.

### Descrição da actividade

Os alunos agrupam-se em equipas de 4 elementos; cada equipa decide qual a família de sons *em jogo*, ou seja, quais os sons que vai procurar nas fichas (*sons dos lábios, sons da língua, sons da garganta, sons explosivos, sons soprados, sons do nariz, sons que tremem, sons que não tremem*).

Cada jogador retira, à sorte, uma ficha de dentro do saco.



O primeiro jogador lança a sua ficha para a mesa, dizendo '*sons ao ar!*'; depois verifica se as imagens dessa ficha representam palavras que contenham a família de sons em jogo; por cada vez que esses sons surjam na ficha, é-lhe atribuído um ponto. Se a ficha cair com a face em branco para cima, é considerada nula (0 pontos).

Os restantes jogadores repetem, um de cada vez, o procedimento efectuado pelo primeiro. Cada um deles deve ir memorizando o número de pontos atingido por si e pelos companheiros.

Ganha o jogador que conseguir reunir um maior número de pontos, ao fim de três jogadas.

O jogo recomeça após ter sido seleccionada uma nova família de sons.

### **Observações**

A mesma sequência de fichas poderá ser utilizada por várias equipas em simultâneo, uma vez que cada equipa estará à procura de sons diferentes.

## II - Treino da consciência fonológica

### 2.1 Desenvolvimento da consciência de palavra

A noção básica de que o contínuo sonoro é organizado em estruturas mais pequenas, nomeadamente em frases e palavras, é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a aprendizagem da leitura e da escrita.

#### **Exercício 2.1.1** **Em busca da palavra...**

O objectivo principal deste exercício é o de desenvolver a capacidade de manipular isoladamente as palavras que constituem as frases, embora, adicionalmente, seja estimulada a reflexão morfosintáctica.

*Objectivos*    Desenvolver a capacidade de dividir as frases em palavras.

*Materiais*    Conjunto de imagens; rectângulos coloridos.

*Ano de Esc.*    1.º e 2.º anos; educação pré-escolar.

#### **Descrição da actividade**

- Etapa 1 - O professor diz uma frase (ex. *O menino toca piano.*), pausadamente, batendo uma vez com o pé no chão por cada palavra produzida. Os alunos repetem, batendo também com os pés, identificando, no final, o número de bocadinhos/palavras da frase (quatro). Repete-se o exercício com outras frases.
- Etapa 2 - O professor apresenta uma imagem que representa um indivíduo a praticar uma determinada acção (por exemplo, uma menina a beber água).

**Professor:** 'Podemos explicar o que está a acontecer nesta imagem usando apenas quatro palavras. Vamos fazer de conta que cada um destes rectângulos é uma palavra' (fixa os rectângulos no quadro, ao lado da imagem, alinhando-os da esquerda para a direita).

**Professor:** 'Estes rectângulos estão a esconder uma frase de quatro palavras' (exemplifica o ritmo, apontando para cada rectângulo e batendo com o pé no chão, mas sem verbalizar).

Os alunos tentam 'preencher' os rectângulos, descrevendo a imagem com quatro palavras (ex. *A menina bebe água* ou *Uma menina bebe água.*)

- Etapa 3 - Explicando que vai fazer a frase crescer, o professor acrescenta um rectângulo à direita dos restantes; os alunos batem com o pé no chão uma vez por cada rectângulo contando o número de bocadinhos/palavras que a frase passou a ter (cinco).

Os alunos repetem a frase *A menina bebe água* ou *Uma menina bebe água* e acrescentam uma palavra, para 'preencher' o último rectângulo (ex. *A menina bebe água fria*).

- Etapa 4 - Explicando que vai fazer a frase ficar mais pequenina, o professor tira o primeiro rectângulo: os alunos repetem a frase, omitindo a palavra inicial (ex. *menina bebe água*).

O exercício continua, com recurso a outras imagens. Deverá variar-se o número de palavras em cada frase. Deverá também treinar-se a omissão de palavras no interior da frase. Posteriormente, as crianças deverão treinar a substituição de palavras na frase (ex. apresentação de outra imagem a representar a mesma acção, mas com um protagonista diferente: *o cão bebe água*).

### Exercício de treino

Resolução de ficha de trabalho individual ou de grupo (exemplificada em seguida):



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



**Descrição:** o professor faz uma leitura de cada imagem (coluna da esquerda), os alunos contam o número de palavras produzidas pelo professor (podem recorrer ao movimento de bater no chão com o pé) e pintam o número de rectângulos correspondente a cada frase. Exemplo: depois de ouvir o professor a dizer 'O menino lê.' (cf. primeira imagem) as crianças deverão pintar três rectângulos ao lado da figura do menino (alinhados da esquerda para a direita), uma vez que a frase ouvida tem três palavras.

### Observações

Numa fase inicial, os alunos poderão manifestar dificuldade em isolar os determinantes (por exemplo, as crianças poderão assinalar a sequência *o menino* como uma única palavra). Esta tendência deverá ser contrariada com (i) a analogia com sequências com numerais (por exemplo, *um menino, dois meninos, o menino*) (ii) substituindo o protagonista *um menino, um cão, etc*), (iii) uma leitura muito lenta por parte do professor, enfatizando-se as pausas entre cada palavra (*o...menino...lê*).

Quando as crianças apresentarem um domínio satisfatório da capacidade de identificar e isolar as palavras da frase, **com base na audição**, este tipo de exercício poderá culminar na escrita de cada vocábulo no respectivo rectângulo. Note-se, no entanto, a importância de que as crianças tenham já uma representação mental das palavras, antes da sua representação gráfica/alfabética.

### Variante do exercício com pseudo-palavras (mais complexo).

Numa fase posterior, a capacidade de segmentação do contínuo sonoro pode também ser exercitada tendo por base vocábulos inventados (pseudo-palavras)<sup>27</sup>. Por exemplo, o professor poderá perguntar quantas *palavras inventadas* tem a seguinte *frase maluca*: *ut favato soguijo paqué*. Uma vez que não conseguem associar a 'frase' ouvida a qualquer tipo de significado, os alunos terão de se concentrar na identificação das pausas que separam cada unidade. Numa primeira fase, o professor deverá fazer uma leitura pausada destas 'frases malucas', aumentando gradualmente a velocidade de elocução.

---

<sup>27</sup> Entende-se por pseudo-palavra uma estrutura linguística possível na língua, em termos de constituição fonológica, mas sem significado associado.



## 2.2 Desenvolvimento da consciência silábica

A sílaba constitui uma unidade gramatical estruturadora do conhecimento fonológico, desempenhando um papel fundamental na aquisição e no desenvolvimento das competências da leitura e da escrita (Martins, 1996; Freitas e Santos, 2001; Viana, 2001).

### Exercício 2.2.1 Cantar rimas...

O desenvolvimento da sensibilidade à rima constitui um bom precursor de formas mais elaboradas de consciência fonológica, direccionando a atenção das crianças para a forma das palavras.

*Objectivos* Desenvolver a capacidade de identificar rimas.

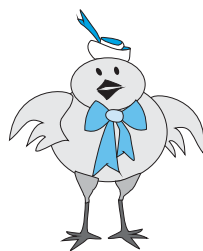
*Materiais* Canção '*Pintainho, pi*' (CD, cf. Lóio, 2006); Leitor de CD.

*Ano de Esc.* 1.º e 2.º anos.

#### Descrição

Depois de ouvirem e cantarem o '*Pintainho, pi*', as crianças inventam uma coreografia para o refrão e repetem-no até o memorizarem:

Pi-pi  
Meu pintainho amarelinho  
Pi-pi  
Bola de penas tão fofinho  
Pi-pi  
Meu pintainho redondinho  
Pi-ri-pi-pi-pi, pintainho, pi.



As crianças identificam as palavras que rimam (*pintainho, amarelinho, fofinho, redondinho*) e explicitam qual o *bocadinho* igual em todas estas palavras (*inho*). As crianças sugerem frases para adicionar ao refrão, indicando palavras que rimam com *pintainho*.

Meu pintainho *queridinho*  
Bola de penas tão *quentinho*  
Meu pintainho *maluquinho*

### Variantes do exercício

**A) Jogo da Rima.** Depois de seleccionar um texto com várias palavras que rimam, o professor sugere uma palavra (ex. *lua*) e explica aos alunos que irá ler o texto e eles terão de prestar muita atenção de forma a identificarem as palavras que rimam com '*lua*'. Sempre que ouvem uma palavra que acham que rima, os alunos levantam o braço, dizendo *RIMA!* O professor interrompe a leitura, repetindo a última palavra lida, de forma a verificarem, em conjunto, se rima com '*lua*'. O jogo continua até que o professor termine a leitura do texto e que todas as palavras que rimam (com *lua*) tenham sido identificadas.

**B) Construção do *livro das rimas*:** cada página é dedicada a um determinado som final (ex. *ão*); as crianças desenham ou colam imagens que representam palavras que terminam com o som seleccionado (ex. *cão, pão, sabão*).

## Exercício 2.2.2

### Partir as palavras l...

A capacidade de segmentar a palavra em unidades menores (sílabas, sons da fala) é fundamental para a aquisição das competências de leitura e de escrita. Dada a proeminência da sílaba, o treino da identificação da unidade silábica deverá preceder os exercícios sobre a consciência fonémica.

**Objectivos** Desenvolver a capacidade de dividir as palavras em sílabas.  
**Materiais** Texto previamente seleccionado pelo professor; círculos coloridos (de cartão); conjunto de imagens; fichas de trabalho.  
**Ano de Esc.** 1.º e 2.º anos; educação pré-escolar.

### Descrição da actividade

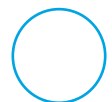
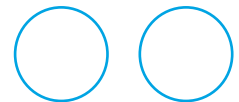
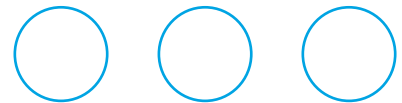
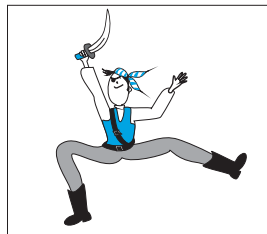
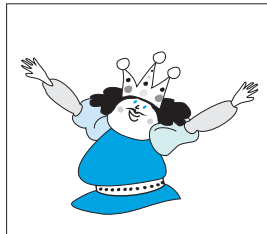
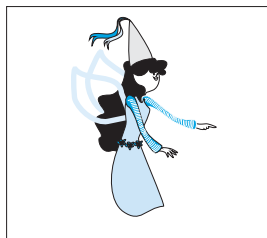
O professor lê uma história às crianças; estas fazem o reconto oral, desenham as personagens/objectos da história e apresentam os seus trabalhos aos colegas. À medida que cada criança apresenta o seu desenho, os colegas repetem o nome dessa personagem e fazem a divisão em sílabas (batendo palmas); por baixo da

imagem, o professor cola um círculo de cartão por cada sílaba da palavra. O professor escreve então o nome da personagem no topo da folha e afixa-a no 'canto das histórias'.

O procedimento repete-se com os restantes desenhos, mas agora são as próprias crianças que identificam o número de círculos que devem ser colados junto a cada imagem.

### Exercício de treino

Resolução da ficha de trabalho exemplificada em seguida: na coluna da esquerda são apresentadas várias imagens de personagens de outras histórias e na coluna da direita vários conjuntos de círculos.



- Etapa 1 - Oralmente, as crianças identificam o nome da primeira personagem, fazem a divisão silábica e contam o número de sílabas da palavra (ex. *fada*; fa-da; 2 sílabas).

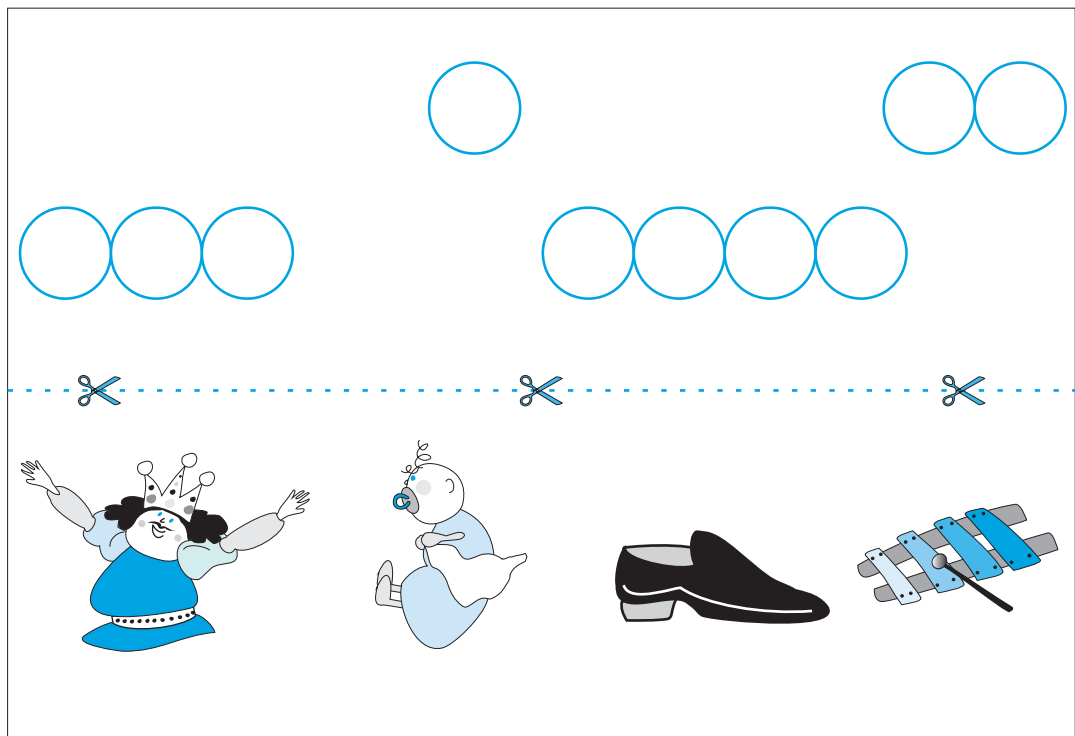
- Etapa 2 - As crianças ligam com um traço a personagem ao conjunto de círculos correspondente (ligam a imagem da fada ao conjunto de dois círculos, uma vez que esta palavra tem duas sílabas).
- Etapa 3 - As crianças repetem o procedimento para as outras imagens (*rei* para um círculo, *pirata* para os três círculos).

### Observações

Os alunos podem fazer a divisão silábica já sem recorrer às palmas nem à produção em voz alta; as crianças com dificuldades nesta tarefa devem, no entanto, continuar a recorrer a esta estratégia.

### Variante do exercício

Resolução da ficha de trabalho exemplificada em seguida:



Na parte superior do picotado são apresentados conjuntos de círculos (1 círculo corresponde a 1 sílaba). Na parte inferior da ficha estão representadas quatro palavras (*rei*, *bebé*, *sapato*, *xilofone*).

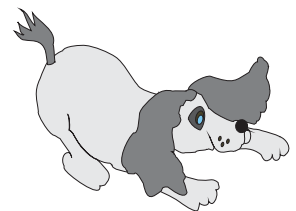
- Etapa 1 - Os alunos identificam uma imagem (*bebé*) e contam as sílabas (duas).
- Etapa 2 - Os alunos identificam o conjunto de círculos correspondente à palavra *bebé* (conjunto de dois).
- Etapa 3 - Os alunos recortam a imagem do *bebé* em duas partes e colam os bocadinhos em cada círculo.
- Etapa 4 - O procedimento repete-se para as restantes palavras.

### Exercício 2.2.3 Partir as palavras II...

<i>Objectivos</i>	Desenvolver a capacidade de dividir as palavras em sílabas.
<i>Materiais</i>	Ficha de trabalho.
<i>Fonte</i>	Nascimento, L. (2003)
<i>Ano de Esc.</i>	1.º e 2.º anos; educação pré-escolar.

#### Descrição da actividade

O professor apresenta a primeira imagem (*abelha*) da ficha de trabalho exemplificada em seguida.



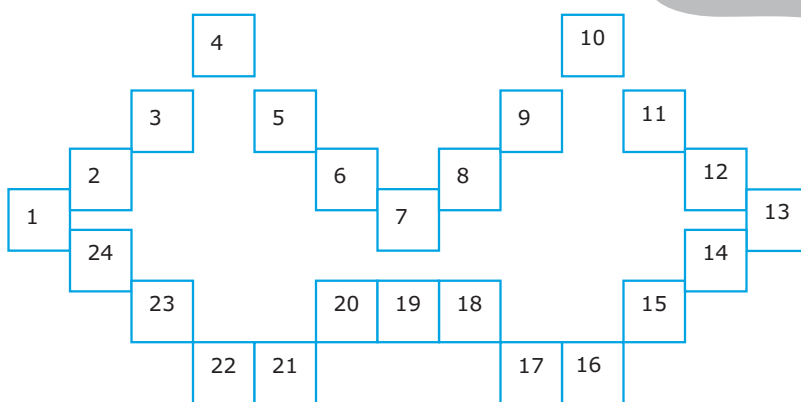
Os alunos, oralmente, identificam e contam as sílabas da palavra (três). Depois, pintam os três primeiros círculos alinhados por baixo da imagem da abelha (da esquerda para a direita).

Repete-se o procedimento para as restantes imagens/palavras (*maçã, cão*).

## Actividades de grupo no exterior

**Variante A):** Jogo do pé-coxinho (Costa, 2003)

No pátio, o professor ou um aluno desenha um percurso no chão, usando, por exemplo, um giz de cor, semelhante ao que se sugere em seguida:



O professor tem na sua posse um saco com imagens, algumas coladas em cartão preto, outras (a maioria) em cartão branco.

O primeiro jogador tira um cartão do saco, ao acaso, e diz em voz alta o nome da imagem representada. Todos deverão então participar na divisão dessa palavra em sílabas, com a orientação do professor.

Uma vez identificado o número correcto de sílabas que compõem a palavra representada no cartão, o jogador (i) *avança* o mesmo número de casas no percurso, se o cartão for branco, ou (ii) *recua* esse número de casas, se o cartão for preto. Quando sai um cartão preto logo na primeira jogada, em que o jogador ainda se encontra na partida e não pode recuar, esse jogador perde a vez para o colega seguinte. A realização do percurso, quer para a frente quer para trás, é feita 'ao pé-coxinho'.

O segundo jogador tira um cartão do saco e o procedimento repete-se.

Ganha o jogador que conseguir chegar ao fim do percurso em primeiro lugar.

**Variante B):** Roda das sílabas

Os alunos formam um círculo (em pé ou sentados); uma criança é seleccionada para ficar no centro da roda, com uma bola. A criança escolhida produz uma sílaba (ex. *sa-*) e atira a bola; o colega que a recebe acrescenta uma sílaba, formando uma palavra (*-po; sapo*). A bola volta para as mãos da criança do centro e o jogo continua com a selecção de outra sílaba.

### Exercício 2.2.4

#### Vamos medir as palavras...

A noção de que a palavra pode ser analisada de forma independente do seu referente constitui um elemento facilitador da aprendizagem do código de escrita e, como tal, deverá ser objecto de atenção nas actividades de consciência fonológica.

*Objectivos* Desenvolver a capacidade de distinguir entre palavras curtas e longas, com base no número de sílabas.  
Desenvolver a capacidade de distinguir entre a forma e o significado das palavras.

*Materiais* Canção: *Uma joaninha* (CD, cf. Lóio, 2006); leitor de CD.  
*Ano de Esc.* 1.º e 2.º anos.

#### Descrição da actividade



- Etapa 1 - Depois de ouvirem a canção e explorarem, com a orientação do professor, a mensagem da mesma, as crianças desenham a *joaninha* a voar e o *céu*.

O professor distribui vários círculos de cartão pelas crianças e pede-lhes que façam a divisão silábica das palavras *joaninha* e *céu*, colando (junto ao respectivo desenho) um círculo por cada sílaba da palavra.

**Professor:** 'Olhem para os círculos que têm junto da joaninha; quantos são? Quatro, pois é, a palavra joaninha têm 4 sílabas. E a palavra céu? Pois, tem só uma. Então qual destas duas palavras é maior? Claro! É a palavra joaninha! Então os seres pequeninos podem ter nomes grandes, não é? E, pelo contrário,

as coisas grandes, como o céu, podem ter nomes bem pequeninos!

O professor ilustra esta relação com outros pares de palavras, por exemplo: *boi/formiga*; *mosquito/rã*. As crianças fazem a divisão silábica de cada par de palavras e deverão constatar, novamente, a diferença existente entre o tamanho da palavra e o tamanho do seu referente.

- Etapa 2 - Construção de um painel temático ilustrado. As crianças, com a ajuda do professor, constroem dois conjuntos de pares de palavras:

Palavras grandes/ coisas pequenas



*mosquito, formiga, caranguejo (...)*

Palavras pequenas/coisas grandes



*mar, urso, céu (...)*

Cada criança/grupo selecciona uma palavra e desenha o objecto a que esta se refere, representando em baixo o número de círculos correspondentes ao número de sílabas (ou o algarismo).

Numa fase final, poderão escrever a palavra no topo da página, com a ajuda do professor.



## Exercício 2.2.5 Silabinha I...

A consciência de que as palavras são construídas a partir da junção alinhada de unidades menores facilita a aprendizagem da escrita e da leitura.

*Objectivos* Desenvolver a capacidade de juntar as sílabas para formar palavras.

*Materiais* 1 fantoche.

*Fonte* Adaptado a partir de Adams et al. (2006)

*Ano de Esc.* 1.º e 2.º anos

### Descrição da actividade

- Etapa 1 - O professor cria uma história à volta de uma personagem (a *Silabinha*) que produz as palavras sempre de forma silabada (numa primeira fase, é o professor que assume as produções desta personagem); as crianças têm de juntar as sílabas para adivinhar o que a personagem está a dizer.

**Professor:** Já sei que gostas muito de ouvir histórias, *Silabinha*. Que histórias já conheces?

*Silabinha:* Ca-pu-chi-nho Ver-me-lho

Crianças: Capuchinho Vermelho!

**Professor:** E...?

*Silabinha:* Ga-to das Bo-tas; Cin-de-re-la;

Crianças: Gato das Botas, Cinderela



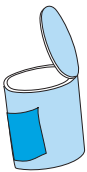











As crianças continuam a entrevista à *Silabinha*, tendo sempre de juntar as sílabas para poder reproduzir, em voz alta, as palavras do fantoche.

- Etapa 2 - (Após alguns dias de familiarização com a personagem) Uma criança assume o papel de *Silabinha* (manuseando o fantoche e silabando todas as produções); os restantes colegas têm de traduzir as intervenções da *Silabinha*, pois o professor não consegue perceber nada do que ela diz!

### Variantes do exercício

#### Variante A) Silabinha II

Resolução de ficha de trabalho exemplificada em seguida:

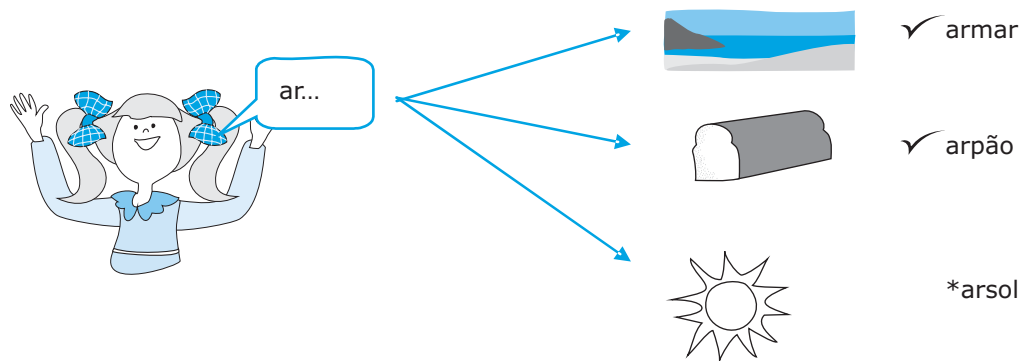
#### Descrição

A Silabinha produz (silabando) as palavras representadas na ficha por uma ordem aleatória. Cada criança/grupo de crianças numera as imagens pela ordem em que a personagem as enuncia, usando o quadrado junto a cada imagem para escrever o número correspondente (1 para a primeira palavra a ser produzida, 4 para a última...) Depois, pintam os círculos junto de cada imagem (1 círculo corresponde a 1 sílaba).

#### Variante B) Silabinha III

O professor fixa três imagens no quadro, em coluna (*mar, pão, sol*); os alunos identificam as palavras representadas. O professor explica que, se juntarmos um bocadinho/uma sílaba ao início de algumas daquelas palavras, podemos formar outras:

A *Silabinha* produz a sílaba [er] (não [ar]). As crianças juntam esta sílaba com *mar* e com *pão*, formando as palavras *armar* e *arpão*; verificam ainda que não é possível formar uma palavra com a sílaba *ar* e a palavra *sol* (*\*arsol*).



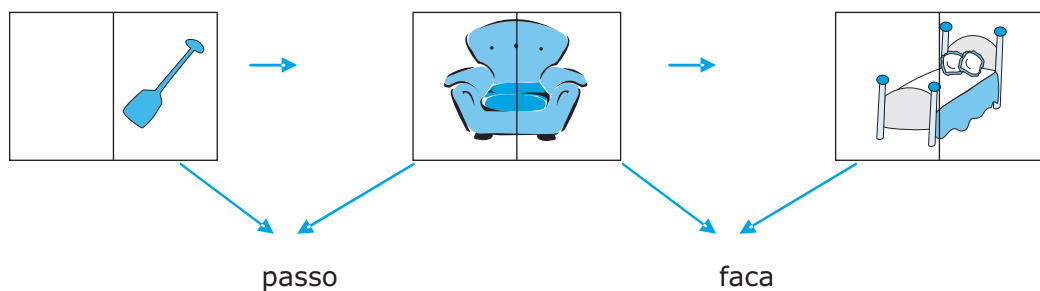
As crianças constroem frases com as duas palavras formadas.

O procedimento repete-se, seleccionando-se outra sílaba e outras imagens (por exemplo, a sílaba *li...* e as imagens *mar, mão, pão*).

### Variante C) Dominó dos sons I

O professor distribui um dominó de imagens (exemplificado em seguida) por cada grupo de crianças.

As regras do jogo são semelhantes às do dominó, mas aqui o objectivo é o de formar palavras. Em primeiro lugar, os alunos têm de identificar a sílaba representada em cada lado das peças do dominó (exemplo em baixo: *pá, so, fá, ca, ma*) e uni-las, para construir palavras, por exemplo: juntando a sílaba *pá* antes da sílaba *so* (de *sofá*), forma-se a palavra *passo*; juntando a última sílaba de *sofá* com a primeira sílaba de *cama*, formamos a palavra *faca*.



### Manipulação das unidades silábicas

As tarefas de manipulação das unidades silábicas envolvem um maior grau de complexidade do que as tarefas de identificação, pois exigem um nível bastante satisfatório de consciência destas estruturas. Os exercícios 2.2.7. e 2.2.8 destinam-se a trabalhar estas capacidades, mediante tarefas de substituição e de supressão das sílabas.

#### Exercício 2.2.6 Sílabas coloridas...

<i>Objectivos</i>	Desenvolver a capacidade de manipular as sílabas, através de processos de substituição.
<i>Materiais</i>	3 círculos de cartão de cores diferentes.
<i>Ano de Esc.</i>	1.º e 2.º anos.

#### Descrição da actividade

O professor fixa três círculos de cartão no quadro e explica às crianças que cada um deles representa uma sílaba:

O círculo preto representa a sílaba <co> [kɔ]

O círculo amarelo representa a sílaba <po> [pu]

O círculo branco representa a(s) sílaba(s) <ta> [ta]/[te]

As crianças memorizam a associação cor do cartão/sílaba, mediante exercícios de repetição: o professor aponta para cada cartão e as crianças repetem a sílaba ou sílabas ali representadas.

Começando da esquerda para a direita, o professor fixa o cartão preto (<co>) no quadro e, ao lado, coloca o cartão amarelo (<po>). As crianças dizem as sílabas isoladamente (<co>/<po>) e depois a palavra completa (*copo*). De seguida, criam uma frase, utilizando a palavra encontrada.

**Professor:** 'Agora vamos tirar esta sílaba amarela, qual é? A sílaba <po>, muito bem. Em vez dela, vou colocar a sílaba branca, que é qual? <tá> ou <ta>, correcto. Então que palavra é que temos aqui agora? *Cota*, muito bem'. As crianças constroem uma frase utilizando esta palavra.

**Professor:** 'Agora vamos trocar a ordem destas duas sílabas: <co>/<ta> -> <ta>/<co> ; ficamos com quê? *Tacó*, pois é. Conhecem esta palavra? Não? Então vamos construir uma que seja conhecida: vamos substituir a segunda sílaba, a preta, pela amarela, <po>: que palavra temos? *Tapo*! Vamos lá construir uma frase com esta palavra...'

### Observações

Este exercício pode ser retomado posteriormente, com o recurso à utilização da escrita. Neste caso, os círculos coloridos seriam substituídos por cartões silábicos.

## Exercício 2.2.7 Esconder as sílabas...

*Objectivos* Desenvolver a capacidade de manipular as sílabas, através de processos de supressão.  
*Materiais* Bola (variante A); ficha (variante B).  
*Ano de Esc.* 1.º e 2.º anos.

### Descrição da actividade

- Etapa 1 - O professor exemplifica a supressão de sílabas, com estruturas dissilábicas:

**Professor:** 'Vamos dizer *pa-to* sem a sílaba *to*: *pa*. Como vai ficar a palavra *me-sa* se tirarmos a última sílaba? Muito bem, *me*'.

As crianças agrupam-se duas a duas, frente a frente; uma delas diz uma palavra e a outra repete, mas omitindo a sílaba final. O professor alerta para o facto de apenas poderem ser escolhidas palavras com mais de uma sílaba.

Criança A: *macaco*  
Criança C: *saco*

Criança B: *macá*  
Criança D: *sá*

- Etapa 2 - As crianças repetem o mesmo exercício mas desta vez omitem a primeira sílaba:

Criança A: *macaco*  
Criança C: *saco*

Criança B: *caco*  
Criança D: *co*

### Variantes

**Variante A)** Resolução da ficha de trabalho exemplificada em seguida.



### Descrição

Oralmente, as crianças associam cada sílaba da palavra ao respectivo círculo, identificam qual a sílaba que devem omitir (pois está cruzada) e produzem a palavra sem essa sílaba (ex. produzem *pa*, para *pato* e *belha* para *abelha*).

**Variante B)** Os alunos fazem a divisão silábica de uma determinada palavra (ex. *ja/ne/la*), usando objectos para representar cada sílaba (ex. três canetas em cima da mesa, ordenadas da esquerda para a direita); depois o professor tira uma dessas canetas e o aluno terá de dizer quais as sílabas restantes.

**Variante C)** Actividade de grupo, no exterior:

As crianças ficam de pé, formando um círculo; uma delas diz uma palavra (com mais de uma sílaba) e atira a bola para um colega; este repete a palavra, omitindo

a sílaba final e, depois de o grupo confirmar que essa operação foi bem feita, o jogador pode passar a bola para outra criança. Esta, por sua vez, produz uma nova palavra, atirando a bola. O jogo continua.

O mesmo exercício pode ser realizado para treinar a omissão da sílaba inicial.

### **Exercício 2.2.8** **O jogo do eco...**

A capacidade de identificação da sílaba tónica e a capacidade de distinção entre sílaba tónica e sílaba átona são necessárias para (i) a distinção entre acento fonológico e acento gráfico; (ii) a aprendizagem das regras de acentuação.

*Objectivos*      Desenvolver a capacidade de identificação da sílaba tónica.  
Desenvolver a capacidade de distinção entre sílabas tónicas e sílabas átonas.

*Materiais*        Listas de palavras.

*Fonte*             Costa & Santos (2005/6).

*Ano de Esc.*      1.º e 2.º anos.

#### **Descrição da actividade**

- Etapa 1 - **Professor:** 'vamos brincar ao jogo do eco; depois de eu dizer uma palavra, vamos repetir apenas o bocadinho mais forte!'

O professor exemplifica com uma palavra, enfatizando, na produção, a sílaba acentuada. As crianças repetem essa sílaba.

Lista de palavras:

*musical, música, ondulação, rápido, acabar, sílaba, rapaz, bebeu, médico, eléctrico, disco, constipado, marinho, barcos, mesa, fritar, canção, cantiga, medicina, chapéu.*

- Etapa 2 - **Professor:** 'agora vamos separar os bocadinhos (ou sílabas) fortes das fracas!'

As crianças formam duas equipas; a das sílabas fortes e a das sílabas fracas. Quando o professor lê uma palavra (dissílabos), a

primeira equipa repete a sílaba acentuada (forte) e a segunda equipa repete a sílaba átona (fraca).

Lista de palavras:

*pato, boné, sofá, café, rato, petiz, livro, feliz, sapo, lata, canta, dança, sorri, perdiz, mesa, bateu, festa, comer, braço, sair, testa, capaz, boca, rapaz.*

### Variante do exercício

- Etapa 1 - O professor produz dois sons em sequência (utilizando um tambor ou um xilofone, por exemplo) aumentando a intensidade da sílaba tónica. O alunos repetem a sequência.
- Etapa 2 - O professor produz uma sequência de batimentos forte/fraco num tambor ou num xilofone e, desta vez, associando-a a uma palavra: *FAto*. As crianças produzem os batimentos, repetindo a palavra. O professor produz uma palavra com o ritmo fraco/forte (ex. *soFÁ*) e pede às crianças que produzam, no xilofone, os batimentos correspondentes àquela palavra.

Exercício de treino (estruturas dissilábicas): o professor produz uma sequência fraco/forte, sem verbalizar; as crianças repetem a sequência e sugerem palavras que se encaixem neste padrão rítmico (exemplos: *café, maré, amar*). Repete-se o procedimento para o padrão forte/fraco (*mesa, porta, disco*).

- Etapa 3 - O professor produz uma sequência de 3 batimentos (fraco/forte/fraco) e as crianças sugerem palavras que obedeçam àquele ritmo (exemplos: *sapato, macaco*).



## 2.3 Desenvolvimento da consciência fonémica

A capacidade de reflexão sobre a composição segmental das palavras é fundamental para a compreensão do princípio de funcionamento do código alfabético.

### Exercício 2.3.1 Em busca do som...

Nesta actividade, propõe-se uma forma de introduzir o treino desta competência, levando a criança a identificar a sílaba onde ouve um determinado som. Propõe-se ainda que este exercício vise, inicialmente, a identificação de sons mais salientes em termos perceptivos (fricativos, líquidos, nasais) e só depois se trabalhe os sons menos proeminentes (oclusivos).

*Objectivos* Desenvolver as capacidades de (i) isolar um determinado som na palavra (ii) identificar a sílaba onde esse som se insere.

*Materiais* Ficha de trabalho; lápis de cor.

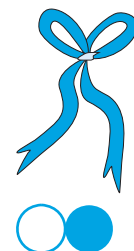
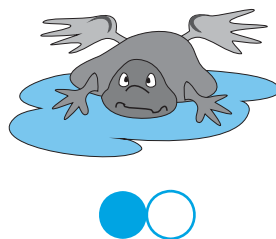
*Fonte* Nascimento, L. (2003)

*Ano de Esc.* 1.º e 2.º anos.

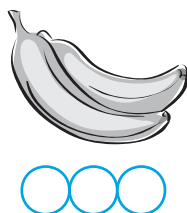
#### Descrição da actividade

Resolução de ficha de trabalho exemplificada em seguida.

#### Etapa inicial



#### Etapa posterior



As crianças identificam as palavras representadas pelo primeiro par de imagens (*sapo, laço*) e verificam que ambas têm duas sílabas, cada uma associada a um dos dois círculos desenhados ao lado.

Relembrando a onomatopeia da cobra ([sssss]), o professor pede aos alunos que identifiquem a sílaba onde está o som [s] em cada palavra, pintando o círculo correspondente (cf. exemplo na ficha).

### Observações

À semelhança do exemplo dado acima, as crianças poderão pintar o círculo com a cor associada ao vozeamento do som (azul para os sons não vozeados - *que não tremem*; vermelho para os vozeados - *que tremem*).

Uma vez que as crianças sentem maior facilidade na percepção dos sons mais contínuos (fricativas, líquidas), sugere-se que as primeiras fichas elaboradas foquem apenas estas classes de sons e só numa fase posterior se trabalhem os sons da classe das oclusivas (cf. segundo par de palavras na ficha exemplificada acima - som [b] em *banana/cebola*).

### Exercício 2.3.2 Papagaios...

Neste exercício, as crianças são levadas a prestar atenção aos sons que ocupam as posições de fronteira (inicial e final) das palavras, identificando-os e isolando-os do resto da sequência. O desenvolvimento desta competência é importante para, por um lado, consolidar a capacidade de identificar e isolar as palavras da frase e, por outro lado, para iniciar o treino de identificação dos sons que constituem essas palavras.

<i>Objectivos</i>	Desenvolver a capacidade de identificação do som inicial e do som final das palavras.
<i>Materiais</i>	Lista de palavras monossilábicas.
<i>Fonte</i>	Adaptado a partir de Costa (2003).
<i>Ano de Esc.</i>	1.º e 2.º anos; alunos do ensino pré-escolar.

## Descrição

### ● Etapa 1 - *som inicial*

O professor conta às crianças que tem um papagaio que repete tudo o que ele diz.

**Professor:** 'Vamos fazer um jogo; eu digo algumas palavras e vocês fazem de conta que são o meu papagaio; por exemplo, eu digo [fffffffff] á e vocês repetem só o primeiro som da palavra: [f]! Agora eu vou dizer outra palavra: [fffffffff]é!'

O procedimento repete-se com outras palavras monossilábicas, tais como *sé, vi, vou, já, Zé e chá*. O professor deverá alongar a produção do som, prolongando-o.

### ● Etapa 2 - *som final*

**Professor:** 'Agora vão repetir apenas o último som da palavra; por exemplo, eu digo f[aaaaaaaaa] e vocês repetem só o último som: [a]!'

O procedimento repete-se com as palavras monossilábicas referidas acima.

### ● Etapa 3 - *sons iniciais e finais*

As crianças agrupam-se em duas equipas: a *equipa A (sons do princípio da palavra)* e a *equipa B (sons do fim da palavra)*. O professor coloca-se no centro da sala, a meio das duas equipas, tendo na sua posse uma lista de palavras previamente seleccionadas. O professor diz uma palavra e imediatamente a equipa dos sons iniciais repete o primeiro som; logo de seguida, a equipa dos sons finais repete o último som:

**Professor:** [ffffaaa]

Equipa A: [f]

Equipa B: [a]

Inicialmente, deverão ser utilizadas apenas palavras monossilábicas com estrutura consoante, vogal (por exemplo, *chá*).

### Observações

A produção das palavras, por parte do professor, desempenha um papel fundamental nesta actividade, sobretudo no que diz respeito ao som final das palavras: estes devem ser articulados com clareza de forma a serem perceptíveis (ao contrário da posição inicial, o final das palavras é menos proeminente, sendo muitas vezes sujeito a apagamento em situações de fala rápida).

### Exercício 2.3.3

#### A cobra e a vaca vão às compras...

Nesta actividade as crianças são levadas a (i) identificar mentalmente o som inicial de cada palavra; (ii) agrupar palavras em função do som inicial. O procedimento explicitado em seguida deverá ser retomado com o tratamento de outros pares de sons, para além daqueles aqui explorados.

*Objectivos* Desenvolver as capacidades de (i) identificar mentalmente o som inicial de cada palavra e de (ii) distinguir palavras com base na observação do som inicial.

*Materiais* Caixa com imagens seleccionadas previamente, 2 sacos de papel.

*Fonte* Adaptado a partir de Alves (em prep.).

*Ano de Esc.* 1.º e 2.º anos.

### Descrição

O professor apresenta à turma duas imagens (cobra e vaca); as crianças imitam o som produzido por cada animal ([sssss]; [mmmm]). As imagens são fixadas em sítios visíveis, mas separados (por exemplo, uma de cada lado do quadro). Junto de cada imagem, é colocado um grande saco de papel, aberto.

O professor explica às crianças que os dois animais são muito amigos e resolveram ir às compras juntos. No entanto, há um pequeno problema: a cobra só pode escolher coisas cujos nomes comecem com o som [s] e a vaca também só pode comprar objectos cujos nomes comecem por [m]! Para isso, elas vão precisar da ajuda das crianças...

O professor fornece aos alunos uma caixa com imagens; a maioria deverá remeter para palavras com os sons [s] ou [m] (*sopa, sumo, sapato, saco; mel, manteiga, mala, máscara...*), mas algumas deverão representar vocábulos iniciados por outros sons (*livro, frasco, caderno...*).

Um aluno voluntário (ou o professor) encarrega-se de tirar as imagens, uma a uma, da caixa e de as mostrar à turma. Os colegas vão dizer a palavra representada, identificar o som inicial e dizer em que saco de compras deve ser inserida.

Exemplo - O voluntário mostra à turma a figura de um sapato; as crianças (i) dizem a palavra *sapato*, (ii) repetem o som inicial - [s] e (iii) dizem ao voluntário para colocar a imagem no saco de compras da cobra.

### Variantes do exercício

Materiais: imagens que remetam para sons onomatopeicos (exemplos: abelha/gato zangado); material de desenho, revistas para recorte de imagens, cartolinas, tesouras, cola.

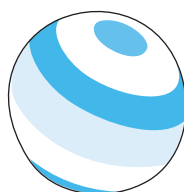
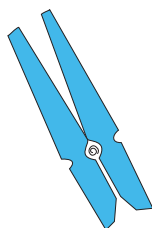
**A)** As crianças traçam uma linha vertical a meio de uma cartolina e desenharam uma casa de cada lado: a da abelha e a do gato zangado (desenhando também, claro, os respectivos proprietários!). Depois vão procurar, recortar e colar imagens de objectos/alimentos, entre outros, que possam inserir dentro de cada casa, obedecendo a um critério semelhante ao da actividade anterior: na casa da abelha só podem entrar palavras que começam com o som [z] e, na do gato, apenas vocábulos iniciados por [f].

Exemplos de imagens para a casa da abelha: *zebra, zangão, zorro...*

Exemplos de imagens para a casa do gato: *foca, fato, faca...*

**B)** Resolução de uma ficha/labirinto, em que há pelo menos dois percursos alternativos para chegar a um determinado animal, por exemplo a cobra. Os alunos têm de descobrir o caminho correcto, ligando as imagens cujos nomes começam pelo som [s].

**C)** Jogo do intruso - as crianças seleccionam um som, por exemplo [m], observam uma sequência de três imagens (exemplo: *mola, bola, mala*) e identificam aquela que não pertence ao conjunto (exemplo: *bola*).



### Manipulação dos fonemas em posição inicial e final de palavra

As tarefas de manipulação das unidades fonémicas (em posição inicial e final) envolvem um maior grau de complexidade do que as tarefas de identificação. Os dois exercícios que se seguem destinam-se a trabalhar estas capacidades, mediante tarefas de substituição e de supressão fonémica.

#### Exercício 2.3.4 apo/sapo...

<i>Objectivos</i>	Desenvolver a capacidade de formar palavras, mediante a adição de sons nas posições inicial e final da palavra.
<i>Materiais</i>	Círculos e triângulos de cartão.
<i>Ano de Esc.</i>	1.º e 2.º anos.

#### Descrição

- Etapa 1 - Criar palavras por adição de um som inicial.

O Professor escolhe uma palavra dissilábica (numa primeira fase, com estrutura silábica simples do tipo CVCV, como em *sapo*) e produz a mesma em voz alta, omitindo o primeiro som (exemplo: *apo*).

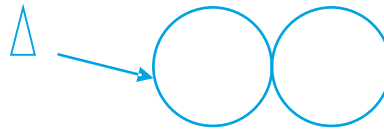
Oralmente, as crianças identificam e contam as sílabas da pseudo-palavra produzida pelo professor (*a-po*, 2 sílabas); uma delas desloca-se ao quadro e fixa um círculo por cada sílaba identificada (alinha os dois círculos da esquerda para a direita, nomeando a sílaba representada por cada um: *a...po*)

O professor explica que, se juntarmos um som ao início da primeira sílaba, é possível formar uma nova palavra. As crianças sugerem sons; se tiverem dificuldades em identificar um som que permita criar uma palavra com significado o professor poderá recorrer a imagens que remetam para onomatopeias (por exemplo a cobra, para chegar ao som [s]- *sapo*).

Uma vez descoberto um som possível (poderão surgir outros para além do [s], nomeadamente o [t] - *tapo* ou o [R] - *rapo*), o

professor fixa um triângulo de cartão (1 triângulo corresponde a 1 som) no limite esquerdo do primeiro círculo.

**s...apo**



Desta forma, pretende-se que os alunos adquiram a consciência de que a mudança de *apo* para *sapo* (ou *tapo* ou *rato*) decorreu do facto de se ter acrescentado um elemento à posição inicial da palavra.

Repetição do procedimento com outras palavras (ex. *-oca* / *foca*, *toca*).

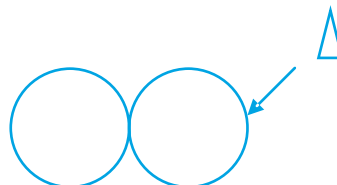
- Etapa 2 - Criar palavras por adição de um som final.

Repete-se o procedimento anterior, mas agora o professor omite o som final da palavra:

**Professor:** 'vou dar-vos a parte inicial do nome de uma bebida e vocês dizem-me qual o som que falta: *caf'*. As crianças deverão chegar ao som *é*, formando, assim, a palavra *café*.

Salienta-se a importância de que as crianças continuem a fazer, no quadro, a associação das sílabas aos círculos e do novo som introduzido ao triângulo, que será fixado no limite direito do segundo círculo.

**caf...é**



### Exercício 2.3.5 faca, vaca, saca...

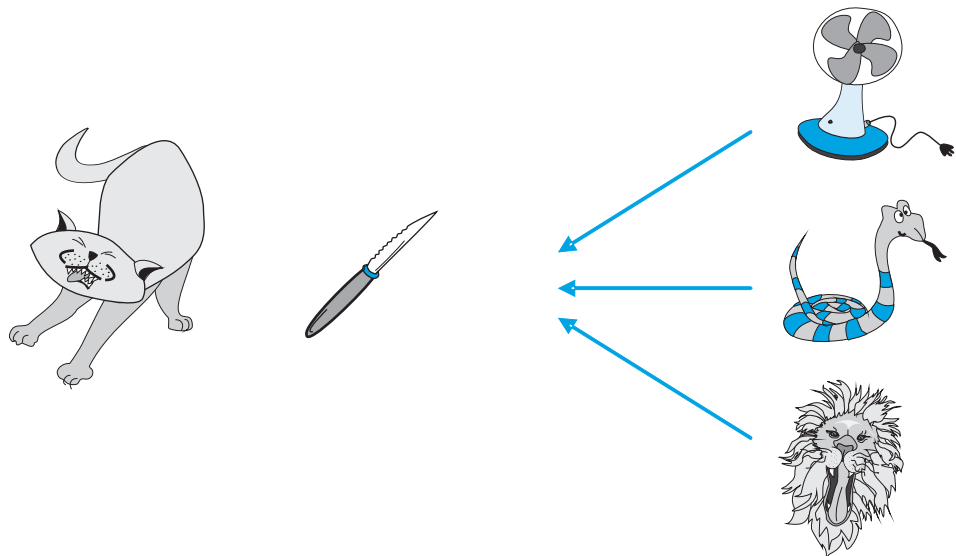
*Objectivos* Desenvolver a capacidade de substituir o som inicial da palavra, de forma a criar novas palavras.

*Materiais* Imagens previamente seleccionadas (cf. Alves, em prep.).

*Ano de Esc.* 1.º e 2.º anos.

#### Descrição

- Etapa 1 - O professor apresenta duas imagens à turma (fixando-as no quadro): um gato zangado e uma faca; os alunos identificam o som produzido pelo gato [ffffff] e dizem a palavra *faca* em voz alta; depois tentam explicar o que aquelas duas imagens têm em comum. O professor deverá orientar o diálogo no sentido de se chegar à conclusão que a palavra *faca* começa com o som do gato zangado ([f]).
- Etapa 2 - À frente das figuras da faca e do gato, o professor fixa três imagens:



As crianças começam por identificar e imitar o som produzido pelo primeiro objecto apresentado: o som [v] da ventoinha. Depois, os alunos vão concentrar-se na palavra *faca* e substituir o som [f] do gato pelo som [v] da ventoinha, formando a palavra *vaca*.



O procedimento repete-se para as outras duas imagens; os alunos devem perceber que ao substituir [f] pelo som da cobra formam uma nova palavra (*saca*), mas que tal não é possível com o som do leão (*\*raca*).

### Variantes do exercício

**A)** Etapa 1 - As crianças aprendem um verso curto de trava-línguas, por exemplo o seguinte: 'A **p**ia **p**erto do **p**into, o **p**into **p**erto da **p**ia' (cf. Soares, 1997).

Etapa 2 - As crianças identificam o som inicial que se repete nas várias palavras ([p]) e escolhem outro som para dizer no seu lugar ([b]): a **b**ia **b**erto do **b**into, o **b**into **b**erto da **b**ia). Constroem frases usando as palavras bem formadas.

**B)** Actividade mais complexa, a trabalhar com os alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade: *a linguagem dos pés* (cf. canção em Lóio, 2006).

### Segmentação das palavras

Os exercícios que se seguem, até ao final desta unidade, visam o desenvolvimento das capacidades de segmentação fonémica.

As tarefas de segmentação dos sons que constituem as palavras são, embora fundamentais, frequentemente difíceis para as crianças. Como tal, deverão ser precedidas por um treino eficaz das capacidades de identificação e contagem dos sons da palavra, assim como de algum treino das capacidades de manipulação do som que ocupa a posição inicial e final.

## Exercício 2.3.6 Palavras preguiçosas I...

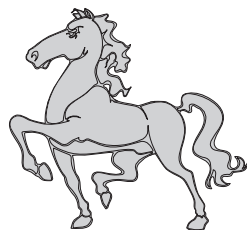
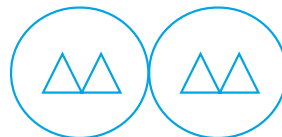
<i>Objectivos</i>	Desenvolver a capacidade de segmentação das palavras nos sons que as constituem.
<i>Materiais</i>	Triângulos de cartão; saco com imagens (inicialmente, imagens que representem palavras dissilábicas, com estruturas CVCV).
<i>Fonte</i>	Adaptado a partir de Adams et al. 2006.
<i>Ano de Esc.</i>	1.º e 2.º anos.

### Descrição

- Etapa 1 - Uma criança retira uma imagem do saco e diz o nome do objecto que ela representa. O professor explica que está com muita preguiça e repete a palavra, fazendo uma pausa de alguns segundos entre cada som. (exemplo: *laço*) [l]...[a]...[s]...[u], colocando no quadro um triângulo à medida que produz cada som, alinhando-os da esquerda para a direita. As crianças repetem a palavra, também 'com preguiça', alinhando os seus triângulos (as crianças devem apontar para cada triângulo à medida que produzem o respectivo som.).
- Etapa 2 - O exercício continua com o professor a tirar mais uma imagem do saco, mas agora são as crianças que produzem a palavra som a som, alinhando os triângulos em simultâneo.

### Variantes do exercício

**A)** O professor fornece uma ficha às crianças, na qual estas irão (i) relembrar a divisão silábica, pintando um círculo por cada sílaba; (ii) contar os sons e pintar um triângulo por cada um deles (cf. exemplo em seguida).



**B)** A turma forma quatro grupos:

- Equipa A: primeiro som
- Equipa B: segundo som
- Equipa C: terceiro som
- Equipa D: quarto som

Cada equipa forma uma fila; as quatro filas organizam-se da esquerda para a direita, começando pela A até à D.

O professor produz uma palavra dissilábica (CVCV<sup>28</sup>), por exemplo *vaso*; a equipa A tem de repetir apenas o som inicial, [v], a equipa B, o segundo som, [a], a equipa C, o terceiro som, [z], e a equipa D, o último som, [u]. Cada grupo recebe um triângulo de cartão por cada vez em que acerta no som. Ganha a equipa que conseguir arrecadar o maior número de triângulos.

### Observações

A selecção das palavras deverá obedecer a um aumento gradual da complexidade silábica:

CV>>CVC>>CCV>>CCVC  
(pa>>par>>pra>>pras)

## Exercício 2.3.7

### o bingo dos sons...

<i>Objectivos</i>	Desenvolver a capacidade de identificação dos sons que constituem a palavra.
<i>Materiais</i>	Mesa de jogo e 15 pequenos triângulos de papel (por aluno ou por equipa); saco com vários cartões, cada um com um som diferente 'saco dos sons'.
<i>Fonte</i>	Costa (2003).
<i>Ano de Esc.</i>	1.º e 2.º anos.

### Descrição da actividade

A cada criança/equipa é distribuída uma mesa de jogo, que consiste num cartão de tamanho A5, composto por nove quadrados, preenchidos cada um com uma imagem diferente.

O professor baralha os cartões dentro do saco e retira um, dizendo o som que lá estiver representado em voz alta (ex. [k]).

<sup>28</sup> O símbolo C representa uma consoante; o símbolo V representa uma vogal.

O aluno/a equipa que descobrir na sua mesa de jogo uma imagem cujo nome contenha o som referido (por exemplo, a imagem de um carro) assinala-a com um dos pequenos triângulos e levanta o braço, para avisar que venceu aquela etapa.

Este procedimento repete-se até que acabem todos os sons e/ou até que uma criança/equipa consiga assinalar com os triângulos todas as imagens da sua mesa de jogo.

#### **Variante do exercício**

Poder-se-á também jogar com a variável posição (inicial, medial, final) do *segmento* na palavra. Neste caso, as crianças podem apenas assinalar a imagem que contém o som na posição previamente definida.

### **Exercício 2.3.8** **Palavras preguiçosas II...**

<i>Objectivos</i>	Desenvolver a capacidade de juntar os sons, de forma a construir palavras.
<i>Materiais</i>	Triângulos de cartão; saco com imagens (inicialmente, imagens que representem palavras monossilábicas ou dissilábicas, com estruturas do tipo CV).
<i>Fonte</i>	Adams et al. 2006.
<i>Ano de Esc.</i>	1.º e 2.º anos.

#### **Descrição da actividade**

- Etapa 1 - O professor tira uma imagem do saco mas não deixa que as crianças a vejam; depois, diz o nome da imagem, som a som, ao mesmo tempo que alinha os triângulos. As crianças repetem os sons do professor, repetidamente e cada vez mais rápido, até adivinharem qual a palavra representada. A imagem é mostrada depois, para confirmar a hipótese das crianças.
- Etapa 2 - Cada criança terá a oportunidade de fazer o mesmo que o professor, sendo-lhe dado algum tempo para analisar a imagem que lhe foi dada e verificar o número de sons que representa. A produção de cada som deve ser sempre acompanhada pelo alinhamento dos triângulos.

### Exercício 2.3.9 A Roda dos sons...

<i>Objectivos</i>	Desenvolver a capacidade de identificar os sons da palavra. Desenvolver a capacidade de juntar os sons para formar uma palavra.
<i>Materiais</i>	Lista de palavras monossilábicas com Coda preenchida (CVC); 3 vendas.
<i>Fonte</i>	Costa (2003).
<i>Ano de Esc.</i>	1.º e 2.º anos.

#### Descrição da actividade (exterior)

O professor explica que vão jogar à *roda dos sons* e que, para isso, precisa de três voluntários para ficarem no centro da roda.

O professor selecciona três palavras monossilábicas da lista que preparou previamente e, em voz alta, atribui um monossílabo a cada uma das três crianças voluntárias (por exemplo, *mel*, *sol* e *Gil*).

Todos juntos, os alunos vão identificar e contar os sons que compõem cada palavra:

**Professor:** 'Quais são os sons que nós encontramos na palavra *mel*? Vamos dizê-la aos bocadinhos: [m]...[ɛ]...[ɫ]; qual é o primeiro som? Pois, é o [m]; e o último som, qual é? Vamos repetir: [m]...[ɛ]...[ɫ]. Pois, o último som é o [ɫ] e qual é o som do meio? Vamos repetir: [m]...[ɛ]...[ɫ]; muito bem, é o som [ɛ]. Então quantos sons tem a palavra *mel*?; vamos contar, levantando o braço uma vez por cada som: [m]...[ɛ]...[ɫ]; quantas vezes levantámos o braço? Três, pois é, a palavra *mel* tem 3 sons. Agora vamos descobrir quais são os sons da palavra *sol*...'

O professor pede 9 voluntários e atribui um som a cada um deles (ao ouvido, para que os três colegas que ficam no centro da roda não os oiçam). Os sons atribuídos são aqueles que compõem as três palavras exploradas (*mel*, *sol* e *Gil*); repare-se que o som [ɫ] se repete no final destas palavras e, por isso, este som tem de ser atribuído três vezes (isto é, a três crianças).

O professor atribui sons que não fazem parte da composição das palavras escolhidas (*sons intrusos*) aos restantes alunos.

As crianças dão as mãos, formando um círculo; no centro ficam os três colegas, que serão vendados.

O professor explica o objectivo do jogo: a 'roda dos sons' vai girando rapidamente e cada criança tem de repetir, em voz alta, o som que lhe foi atribuído, à medida que se movimenta. Os colegas do centro, que representam as palavras, vão ter de apanhar os sons de que necessitam para formar a sua palavra (por exemplo, no caso da criança a quem foi atribuída a palavra *mel*, ela terá de apanhar os sons [m]...[ɛ]...[l]). A criança que conseguir formar a sua palavra em menos tempo ganha o primeiro lugar.

O jogo continua, com a selecção de três novos voluntários e de três novas palavras.

### **Exercício 2.3.10** **Dominó dos sons II...**

<i>Objectivos</i>	Desenvolver as capacidades de identificar e contar os sons que constituem a palavra.
<i>Materiais</i>	Dominó ilustrado de 12 peças.
<i>Fonte</i>	Adaptado a partir de Costa (2003).
<i>Ano de Esc.</i>	3º e 4º anos.

#### **Descrição da actividade**

Os alunos organizam-se em equipas de 3 elementos. A cada equipa é fornecido um jogo de dominó (as peças deverão ser recortadas e coladas em cartão).

Um dos jogadores de cada equipa baralha as peças do dominó e, em seguida, distribui 3 peças por cada um dos elementos.

A face de cada uma das peças é dividida em duas partes: num lado figura uma imagem e noutro lado um conjunto de pequenos triângulos (cf. exemplo em seguida). A cada triângulo corresponde um som.



### III - Cronograma e Avaliação<sup>28</sup>



Em seguida apresenta-se uma sugestão de distribuição cronológica dos cinco blocos de actividades. Optou-se por uma calendarização geral, organizada em três grandes fases, uma vez que o número de dias ou semanas que constituirá cada etapa será determinado pelas necessidades do grupo específico com que se irá trabalhar. Por exemplo, se a turma revelar, já no início do ano lectivo, um nível satisfatório de consciência de palavra e de sílaba, o trabalho sobre estas unidades pode ser abreviado, dando-se mais ênfase aos sons da fala e, posteriormente, à relação destes com a escrita.

O objectivo principal desta calendarização é o de mostrar o **faseamento** necessário dos vários blocos, definido em função do **grau de complexidade**. Assim, propõe-se que as três primeiras unidades a trabalhar sejam (i) o treino da *discriminação auditiva*, (ii) o desenvolvimento da *consciência de palavra* e (iii) o desenvolvimento da *consciência silábica*. Numa segunda fase, deverá introduzir-se o trabalho sobre a *consciência fonémica* e poderá reduzir-se o número de actividades realizadas no âmbito da consciência de palavra. Numa última fase, o trabalho central (diário) deverá ser sobre a consciência fonémica e sobre a *relação som/grafia*, devendo-se, no entanto, continuar a promover exercícios relativos às outras unidades, embora com menor frequência (duas vezes por semana).

Há a salientar que, no interior de cada unidade, os exercícios estão organizados com um grau de complexidade crescente; o professor deverá começar pelos primeiras actividades e só depois avançar para os exercícios posteriores.

Todas as actividades deverão ser retomadas ao longo do ano lectivo e, na medida do possível, complexificadas gradualmente.

Sugere-se que o professor invista, no mínimo, 15 minutos diários para a exploração destes exercícios com os alunos. Verá que o investimento dará muito bons frutos!

<sup>28</sup> Calendarização geral adaptada a partir de Adams et al., 2006.



	1.ª fase	2.ª fase	3.ª fase
Treino da discriminação auditiva			
Desenvolvimento da consciência de palavra			
Desenvolvimento da consciência silábica			
Desenvolvimento da consciência fonémica			

Exploração diária

Exploração regular

Sugere-se, ainda, a ficha que se segue, para a verificação regular das competências fonológicas adquiridas pelas crianças.

	Sim	Não	Observações
<p><b>Discriminação auditiva</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. É capaz de discriminar os sons circundantes?</li> <li>2. Identifica a ordem pela qual ouve os sons?</li> <li>3. É capaz de distinguir sons com base no ponto de articulação?</li> <li>4. É capaz de distinguir sons com base no modo de articulação?</li> <li>5. É capaz de distinguir sons com base no vozeamento?</li> <li>6. É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?</li> </ol>			
<p><b>Consciência de palavra</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. É capaz de identificar e contar as palavras da frase?</li> <li>8. Distingue a palavra do seu referente?</li> </ol>			

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Observações</b>
<b>Consciência silábica</b>  9. Identifica rimas? 10. Segmenta as sílabas da palavra? 11. Identifica o número de sílabas da palavra? 12. Junta sílabas para formar palavras? 13. Identifica as sílabas da palavra? 14. Identifica a sílaba tónica da palavra? 15. Identifica a(s) sílaba(s) átona(s) da palavra? 16. Distingue sílabas tónicas de sílabas átonas? 17. É capaz de suprimir sílabas da palavra? 18. É capaz de substituir sílabas da palavra?			
<b>Consciência fonémica</b>  19. Junta sons para formar palavras? 20. Identifica o som inicial da palavra? 21. Identifica o som final da palavra? 22. É capaz de suprimir o som inicial ou final? 23. É capaz de substituir o som inicial ou final? 24. Identifica todos os sons da palavra? 25. Identifica o número de sons da palavra?			

# Bibliografia

- Adams, M., B. Foorman, I. Lundberg & T. Beeler (2006). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artmed [Adaptação à Língua Portuguesa por R. Lamprecht & A. Costa (1998) *Phonemic awareness in Young Children: a Classroom Curriculum*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.].
- Alves, D. (em prep.). *Os Sons d'A Relicário. Treino da Consciência Fonológica por Associação de Onomatopeias aos Sons da Fala*.
- Alves, D. (em prep.). *Questões de hierarquia fonémica associadas à emergência e ao desenvolvimento da consciência segmental*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Andrade, A. & M. C. Viana (1996). Fonética. In I. Faria, E. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (org.s). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Ed. Caminho.
- Capovilla, A. G. S. & F. C. Capovilla (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-económico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (1).
- Castro-Caldas, A. (2005). A Língua Materna nos Primeiros Anos de Escolaridade: A Perspectiva das Ciências Neurocognitivas. In Moreira et al., *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, T. (2003). *Aquisição do Ponto e do Modo de Articulação dos Segmentos Obstruintes do Português Europeu*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Costa, T. & A. L. Santos (2005/2006). Sílabas, segmento e acento: materiais exemplificativos. *Acção de formação TLEBS*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa / Ministério da Educação.
- Delgado-Martins, R., Ramalho, G. & A. Costa (org.s) (2000). *Literacia e sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho.
- Duarte, I. & M. J. Freitas (2000). O oral e o escrito. In I. Duarte (org.) *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Freitas, M. J. (2000). O conhecimento fonológico. In I. Duarte (org.) *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Freitas, M. J. & A. L. Santos (2001). *Contar (histórias de) sílabas. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri/APP.

- Lóio, J. (2006). *O segredo maior. Canções a brincar*. Porto: Campo das Letras.
- Maluf, M. R. & S. D., Barrera (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (1).
- Martins, M. (1994). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Mateus, M. H. (1996). Fonologia. In I. Faria, E. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (org.s), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Mateus, M. H., A. M. Brito, I. Duarte, I. Faria, S. Frota, G. Matos, F. Oliveira, M. Vigário & A. Villalva (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Ed. Caminho. Capítulos 25, 26.1 e 26.2.
- Mateus, M. H., I. Falé & M. J. Freitas (2005). *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME-DEB.
- Morais, J. (2004). A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. In *Letras de Hoje*, 39 (3). Porto Alegre.
- Nascimento, L. (2003). *Brincando com os sons*. São Paulo: Pro-Fono.
- Pinto, M. da Graça (1998). *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas da Literacia*. Porto: Porto Editora.
- Rego, L. L. B. & L. L. Buarque (1997). Consciência sintáctica, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (2).
- Serri, H. & Siméon, L. (2000). *Les Phonèmes & Leurs Graphies*. Paris: Bordas pédagogie.
- Sim-Sim, I. M. L. Ferraz & I. Duarte (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME-DEB
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (1998/2001) *Avaliação da Linguagem Oral: Um Contributo para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Snowling, M. & C. Hulme (2007) *The Science of Reading: a Handbook*. Oxford: Blackwell.
- Soares, L. D. (1997). *Destrava-Línguas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Veloso, J. (2003) *Da Influência do Conhecimento Ortográfico sobre o Conhecimento Fonológico*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Porto.
- Viana, F. (2001). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.

### Leituras Recomendadas

- Andrade, A. & M. C. Viana (1996). Fonética. In I. Faria, E. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (org.s). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Ed. Caminho.
- Duarte, I. & M. J. Freitas (2000). O oral e o escrito. In I. Duarte (org). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Freitas, M. J. (2000) 'O conhecimento fonológico'. In I. Duarte (org). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Freitas, M. J. & A. L. Santos (2001). *Contar (Histórias de) Sílabas. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri/APP.
- Mateus, M. H. (1996). Fonologia. In I. Faria, E. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (org.s), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME-DEB.
- Sim-Sim, I. M. L. Ferraz & I. Duarte (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME-DEB

### Páginas Electrónicas recomendadas

- <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/#>  
<http://perso.orange.fr/jeux.lulu/index.htm>  
<http://membres.lycos.fr/piketpik/>  
<http://www.relicariodesons.com>

