

## “Isso não Soa Bem”. A Consciência Fonológica do lado de Lá - Reflexão em torno exercícios de Consciência Fonológica no Primeiro Ciclo.

**Isabel Sofia Calvário Correia**  
Escola Superior de Educação de Coimbra

### Palavras- Chave

Consciência Fonológica; Consciência Fonémica, Práticas Lectivas

### Resumo

Quando chega ao 1 Ciclo a criança já teve diversos contactos quer com a grafia, quer com a leitura, nem que seja apenas como ouvinte. Se estimularmos nela a consciência de que os sons são unidades passíveis de serem identificadas, segmentadas e manipuladas, a aprendizagem da lecto-escrita não se revela necessariamente frustrante. No contexto de aula de língua portuguesa, o aluno pode contactar com a realidade sonora articulada com outros conteúdos fundamentais como o enriquecimento vocabular ou a correcção ortográfica. O que parece essencial é não alhear as consciências fonológica e fonémica do domínio do conhecimento linguístico reflexivo, mas sim estimular a compreensão de fenómenos da gramática universal do falante para que estes se plasmem no uso oral e escrito da língua.

É interessante verificar que as crianças possuem uma sensibilidade peculiar ao som, apercebendo-se dos diversos matizes fónicos da realidade sonora das palavras que independem da rigidez da grafia. Partindo das observações que realizámos num segundo e quarto anos do ICEB, pretendemos mostrar qual a recepção das crianças perante exercícios que estimulam a consciências fonológica e fonémica evidenciando a capacidade que os discentes revelam em perceber e manipular, usando estratégias próprias, os segmentos fónicos da língua.

### 1- O Lugar e o Treino da Consciência Fonológica

O processo de ensino aprendizagem desenvolvido no primeiro ciclo, na área da Língua Portuguesa, centrava-se, habitualmente, em três grandes domínios: a oralidade, a leitura e a escrita. No que diz respeito ao primeiro saber, o professor procurava que o aluno adquirisse competências, essencialmente, no âmbito da expressão e compreensão do oral. Assim, o professor desenvolvia tarefas tendo por base o treino da consciência linguística, “capacidade menos complexa de reflectir sobre a língua que se manifesta, por exemplo, na aceitabilidade de enunciados e identificação

de unidades do discurso” (SIM-SIM, 1998: 220). O docente partia do conhecimento implícito<sup>1</sup> dos alunos e trabalhava a partir daí competências julgadas pertinentes na oralidade, tais como, a escuta activa, a memorização de informação, a descodificação do significado de vocábulos através do contexto, codificar e compreender a sintaxe<sup>2</sup>.

Como se verifica, não havia um lugar determinado para o treino efectivo da Consciência Fonológica. Este domínio inclui-se no Conhecimento Explícito da Língua<sup>3</sup> podendo definir-se como capacidade de identificar, segmentar e manipular unidades menores da língua, a sílaba e o fonema<sup>4</sup>. O Plano Nacional do Ensino do Português (PNEP), criado pelo Ministério da Educação – DGDIC em 2006, veio renovar as práticas docentes, proporcionando uma reflexão em torno da didáctica do português, bem como uma actualização científica dos professores do 1º ciclo. O treino da Consciência Fonológica passa a ser entendido como uma metodologia essencial para a formação de uma proficiente expressão oral, para a promoção da decifração e compreensão leitoras e para a competência ortográfica. Para além disso, as unidades fonológicas passam a ser manuseadas enquanto parte da reflexão necessária em torno do sistema linguístico, constituindo-se como um domínio que, efectivamente, é necessário didactizar e avaliar. Esta nova concepção concretiza o que já diversos estudos<sup>5</sup> da psicologia, da psicolinguística e da linguística haviam demonstrado, pois considera imprescindíveis exercícios de Consciência Fonológica como promotores do sucesso escolar ao nível da aprendizagem do português.

Todavia, tratando-se do manuseamento de estruturas e conceitos do domínio da linguística, é importante que a sua concretização em sala de aula siga metodologias específicas, nomeadamente considerando as diversas fases para um conhecimento reflexivo eficaz destas unidades. Assim, é fundamental que o treino da Consciência Fonológica seja gradual e, para isso, torna-se necessário apresentar diversas etapas aos alunos de acordo com uma ordem em que se vá aumentando o grau de complexidade. É pertinente começar pela abordagem de unidades relacionadas com a Consciência Fonológica indispensáveis à sua compreensão eficiente, como as unidades suprasegmentais, a discriminação auditiva e a fronteira de palavra.

Por unidades suprasegmentais entenda-se os elementos sonoros acima dos segmentos, ou seja, para o domínio em apreço, é importante considerar a entoação, flutuação da curva da frequência fundamental ao nível da frase, que é responsável em Português pela distinção de intenções comunicativas e expressivas (DELGADO-MARTINS 1992). A criança deve perceber que ao modelar a forma como diz as palavras e as frases exprime intenções distintas, logo, constrói significados diferentes. Esta noção potencia também a necessidade de uma escuta atenta que determine uma descodificação de sentidos eficaz. Estreitamente relacionada com a entoação e com a percepção de variações que provocam nos segmentos está a discriminação auditiva, isto é, a capacidade de perceber e distinguir sons diversos com acuidade.

Pelo treino destes dois parâmetros o aluno toma contacto com a realidade fónica inerente à sua língua materna, transformando-se, assim, a prática relacionada com o

plano fonológico da língua uma aprendizagem significativa. Por último, a noção de que a fronteira de palavra é distinta na oralidade e na escrita revela-se também de considerável importância uma vez que o discente é conduzido a perceber que as pausas do discurso oral podem não corresponder àquelas que visualiza graficamente. Desta forma, o estudante compreende a fala como um *continuum* que obedece a regras e a estratégias diferentes daquelas que caracterizam a realidade gráfica.

Partindo do som como elemento principal de estudo, deve prosseguir-se para a unidade central da consciência fonológica, a sílaba. O professor deve orientar os alunos para a compreensão da sílaba como unidade estrutural da palavra, promovendo o desenvolvimento da consciência palavra, isto é, levando o discente a entender que os vocábulos não são uma entidade global, mas constituem-se com recurso a unidades menores. Como sabemos, desde tenra idade, por volta dos dois ou três anos de idade, que a criança, se estimulada, é capaz de completar sílabas omissas em palavras (SIM-SIM, 1998). Esta capacidade revela que a consciência silábica é precoce, sendo, por isso, útil desenvolvê-la desde cedo. Exercícios que tenham como base a divisão silábica são importantes, uma vez que o aluno se apercebe que as palavras podem ser segmentadas. A identificação e produção de rimas são igualmente essenciais para fomentar a noção da existência de padrões fônicos que se relacionam por graus de semelhança. O docente deve proporcionar ao aluno momentos na sala de aula em que ele descubra sílabas com sons idênticos ou muito semelhantes devendo ter o cuidado de separar coincidências fônicas de coincidências gráficas. Como sabemos, muitas vezes, a existência do mesmo grafema em dois vocábulos não corresponde a uma identificação fônica, nem o facto de duas palavras rimarem oralmente significa que tenham grafias idênticas. Para o primeiro caso podemos pensar em termos como “estrela” e “bela”, enquanto que para o segundo temos como exemplo os vocábulos “mãe” e “tem”. O reconhecimento da opacidade da língua<sup>6</sup> potencia uma melhor competência ortográfica uma vez que a correspondência unívoca entre grafemas e sons em português não é produtiva. Assim, o aluno ganha sensibilidade perceptiva, compreendendo que não se fala como se escreve.

Num segundo momento, é interessante construir exercícios no âmbito da manipulação silábica, como a adição e supressão de sílabas. Como mais atrás dissemos, o treino das unidades fonológicas deve ser gradual. Porém, para além disso, a forma como cada segmento é trabalhado deve também obedecer a fases distintas (FREITAS & SANTOS, 2001). Estas etapas seguem de perto o desenvolvimento tipo da criança tendo em conta a sua maturidade cognitiva e o grau de abstracção que é capaz de atingir. Assim, é essencial começar por identificar as unidades, segmentá-las e, posteriormente, manipulá-las. Neste último momento o aluno manuseia a sílaba como elemento gerador de novas palavras percebendo que a sua ausência, presença ou mudança de lugar no vocábulo motivam o seu significado. A criança deve compreender que se tiver, por exemplo, a sílaba [Ka] pode formar diversos termos, como **ca**sa; **ca**pa; **pa**cato, entre outras. É aconselhável começar por construir exercícios que incidam na sílaba inicial, de seguida na final e por último, na intermédia. Quando o aluno dominar a manipulação das sílabas, pode-se apresentar actividades que contenham

as diferentes posições da mesma unidade. No fundo, esta gradação prende-se com o natural aumento da complexidade no ensino e possibilita a inexistência de frustração perante um exercício desadequado ao ritmo e faixa etária ou o desinteresse por outro demasiado simples.

A sílaba é passível de ser dividida em elementos mais pequenos que ocupam posições fixas dentro da unidade. Como é sabido, os constituintes intrassilábicos são unidades menores dentro da sílaba e a reflexão em seu torno constitui também um dos passos do treino efectivo da Consciência Fonológica. A sílaba é composta por Ataque, consoante antes do Núcleo; pelo Núcleo, a vogal mais forte, e pela Coda, consoante a seguir ao núcleo. Estas três unidades têm concretizações diferentes no português. Assim, o Ataque pode ser simples, quando é constituído apenas por uma consoante, como na sílaba<sup>7</sup> [ka] de [kazɐ]; ramificado, composto por uma consoante oclusiva e uma líquida, como em [fɫɔ] de [fɫoku] e [pra] de [pratu] ou vazio, quando não tem representação como em [ɛrvɐ]. O Núcleo, sempre representado em português, pode ser simples, quando constituído por uma única vogal, como em [pa] de [patu] ou ramificado, quando constituído por um ditongo, como em [paw]. A coda corresponde em português às consoantes [ʃ] e [t] como em [muʃgu] e [mɛl] e não é um constituinte obrigatório<sup>8</sup>.

A Consciência intrassilábica deve ser estimulada para que o aluno percepcione os formatos possíveis na sua língua materna, isto é, CV; VC; V; CVG; CCV; CVC<sup>9</sup>, para que faça a divisão silábica respeitando a existência e a indivisibilidade destes constituintes<sup>10</sup>, para que articule com clareza e leia e escreva com correcção. As tarefas propostas assentam na metodologia geral do treino fonológico, ou seja, identificação, segmentação, adição, supressão e manipulação.

Por último, deve-se despertar a Consciência Fonémica do discente. Como o nome indica, a unidade matricial não é a sílaba, mas sim as unidades mínimas da língua. Esta capacidade requer um grau de abstracção maior pelo que deve ser desenvolvida num estágio posterior ao da consciência silábica. Todavia, esta afirmação não supõe que no momento em que se inicie o treino das competências fonémicas, se abandone a abordagem da sílaba. Ambos os elementos devem ser continuamente treinados para que o estímulo seja eficaz e a capacidade de reflexão sobre a língua se desenvolva. A competência fundamental da Consciência Fonémica é a compreensão a relação arbitrária entre fonema e grafema. A criança deve compreender que a ortografia não tem uma relação directa com o plano fonológico na medida em que uma letra pode ter vários sons e um fonema pode ser representado por diversos grafemas. Esta capacidade é fundamental para uma maior correcção na escrita, pois fornece à criança elementos que a levam a reflectir no momento de grafar as palavras orais, bem como conduz à autoavaliação de erros fonológicos.

Pela breve descrição das unidades matriciais da Consciência Fonológica e da Consciência Fonémica, conclui-se que o treino faseado e continuado destes segmentos linguísticos é importante para um conhecimento explícito da língua, proporcionan-

do igualmente um desempenho com maior qualidade em tarefas de leitura e escrita. Contudo, convém acrescentar que a relação da Consciência Fonológica com a leitura é biunívoca. Como diversos estudos evidenciam<sup>11</sup>, o treino precoce da Consciência Fonológica é determinante para a formação de melhores leitores, mas o aumento de competências leitoras também propicia um melhor desenvolvimento da Consciência Fonológica.

Tratando-se este artigo da aplicação do saber linguístico, no plano fonológico, na prática docente do primeiro ciclo apresentamos em seguida uma reflexão sobre duas actividades<sup>12</sup> no âmbito da Consciência Fonológica e Fonémica aplicadas em sala de aula. Começaremos por apresentar o primeiro exercício desenvolvido no segundo ano de escolaridade, que observámos<sup>13</sup>, procurando relacionar o desempenho dos alunos ao nível da Consciência Fonológica. Semelhante procedimento teremos para a segunda actividade que decorreu numa turma de quarto ano de escolaridade. Como o título deste trabalho já sugere, vamos procurar entender como as crianças percebem a Consciência Fonológica procurando perceber as estratégias que elas usam e a sua justificação<sup>14</sup>.

## **2- Corrida de Sílabas**

Esta actividade contemplou várias tarefas no âmbito da Consciência Fonológica, a divisão silábica, o constituinte intrassilábico ataque ramificado e, num último momento, a distinção ente translineação e segmentação de sílaba. Foi também observado o comportamento dos alunos em relação a sílabas com coda ainda que tal unidade não fosse o foco principal. Esta acção decorreu numa aula de uma turma de segundo ano da zona urbana do Porto, composta por cerca de vinte crianças sem dificuldades de aprendizagem, aliás, segundo a docente, com um bom nível de aquisição de conhecimentos. O treino da Consciência Fonológica não era efectivo, tendo a docente começado nesse ano lectivo a trabalhar conscientemente esse domínio devido à formação no âmbito do PNEP.

Tratou-se de um exercício que foi desenvolvido no exterior e que consistia numa corrida semelhante à “corrida de sacos”. As crianças estavam dispostas em fila e deveriam atingir uma meta delimitada no espaço do recreio. A docente pedia a cada aluno que tirasse de um saco uma tira de papel. Depois, o discente devia ler a palavra em voz alta e fazer a sua divisão silábica. A criança devia pular o número de vezes correspondente à quantidade de sílabas do vocábulo, se errasse, ficava no mesmo lugar. Ganhava quem chegasse primeiro à meta. Os termos eram geralmente dissílabos e trissílabos, na sua maioria compostos por ataque e núcleo ramificados. Para potenciar uma maior significação do exercício às crianças, as palavras tinham relações semânticas pertencendo ao campo das profissões. Alguns exemplos de palavras usadas, pertinentes para esta nossa reflexão escrita, foram “professor”, “peixeiro”, “electricista”, “merceeiro”, “atleta”. Depois de concluído o jogo, os alunos voltaram para a sala e

foi-lhes pedido que escrevessem num papel a divisão silábica das palavras que lhes tinham calhado durante a corrida.

Todas as crianças reagiram com entusiasmo ao exercício pois o seu carácter lúdico, potenciado por se tratar de uma actividade no exterior, era bastante evidente. Os alunos fizeram, na generalidade, a divisão silábica correctamente, registando-se apenas três casos que merecem a nossa detenção.

O primeiro tem a ver com a divisão da palavra “atleta”. A criança dividiu a palavra da seguinte forma: [e] [tə] [lɛ] [tɛ]. Vários colegas começaram a corrigi-la, porém sem verbalizarem a divisão, afirmando que o vocábulo tinha apenas três sílabas. A menina, algo confusa, persistiu na sua contagem quando questionada pela professora. Entretanto, um outro menino fez a divisão correcta da palavra, mantendo o ataque ramificado. Depois de uma explicação sucinta da docente, a aluna pareceu ter compreendido que tinha dito um som que na verdade não está na palavra.

O segundo e terceiro exemplos relacionam-se com o núcleo ramificado. No segundo caso, o aluno dividiu a palavra “peixeiro” identificando apenas um ditongo: [pe][i] [je] [ru]. O discente afirmou que o termo tinha quatro sílabas. A maioria dos alunos não se apercebeu do erro do colega, mas, quando a professora verbalizou a palavra novamente, alguns fizeram a divisão silábica correcta.

O terceiro caso não se relaciona directamente com o exercício, mas foi uma situação que, de forma espontânea, a actividade proporcionou. Um menino dividiu silabicamente o termo “merceiro”. A divisão foi feita de forma correcta, mas a criança pronunciou a primeira sílaba como [mɐr] ao invés de [mər] que corresponde à pronúncia padrão culta. A professora disse o vocábulo em português padrão, destacando a primeira sílaba, e um dos alunos acrescentou: “tem lá um é”. O discente que tinha pronunciado de forma menos esperável murmurou “merceiro não tem lá é nenhum...”.

A parte do exercício que decorreu dentro da sala foi bem conseguida havendo apenas a registar a seguinte forma gráfica para a divisão silábica de “professor”: \*“(pro-fe-s-sor)”.

Cada um dos exemplos descritos merece a nossa observação particular que conduziremos procurando não apenas comentar o erro, como também sugerir o domínio da Consciência Fonológica em que se afigura relevante intervir.

Assim, no primeiro caso, encontra-se um típico erro de regularização por sobre-generalização. A menina não identificou uma sílaba complexa, CCV, eliminando o ataque ramificado com o acrescento de um som intermédio. Esta situação é típica pois o padrão silábico do português mais recorrente é CV, logo, a estudante transformou um padrão irregular num regular. Tratando-se de uma turma, como a docente referiu, bastante motivada em tarefas de escrita é natural que a consciência intrassilábica seja

ainda um domínio necessário a incluir, com maior incisão, na sala de aula. É certo que em cerca de vinte alunos apenas se registou este erro, facto que terá ocorrido devido ao gosto e treino da decifração e compreensão leitoras que, como já referimos, potenciam o desenvolvimento da Consciência Fonológica. Contudo, tendo em conta a reacção positiva das crianças a este exercício, será profícuo que mais actividades em torno da consciência dos constituintes internos da sílaba façam parte do contexto lectivo. Desta forma, todos ganham, melhorando e sedimentando competências. O desenvolvimento de actividades de discriminação auditiva, tendo como alvo a identificação de ataques ramificados e a construção de exercícios de manipulação destes constituintes são, certamente, uma boa solução.

O segundo erro incidu também numa unidade intrassilábica, o núcleo ramificado. O aluno desfez o ditongo, pronunciando como vogal íntegra a glide [i]. Todavia, o estudante identificou o segundo ditongo, idêntico ao primeiro. As razões desta ocorrência podem prender-se com a extensão da palavra, mas, também, com a pouca percepção da diferença entre vogal e glide. Tal confusão é natural pois para além de se tratar de um fonema quase idêntico, mudando apenas a intensidade com que se produz, é frequente que a criança aprenda que um ditongo “é constituído por duas vogais”. Mais uma vez, parte-se da imagem gráfica da palavra para explicar uma realidade fonológica o que induz em erro. Desta forma, para além da promoção de exercícios relacionados com a identificação de ditongos, seria importante que as crianças percebessem a diferença entre os dois fonemas que compõem o núcleo ramificado. Ao invés de se insistir na afirmação “das duas vogais” seria pertinente que se explicasse que, na escrita, a sua forma é a mesma, mas na oralidade há uma ténue diferença que as distingue, sendo uma “mais fraca” que a outra. No nosso entender, esta explicação não é complexa para as crianças podendo até clarificar a noção de ditongo, evitando a sua elisão na oralidade e até na escrita<sup>15</sup>.

O terceiro exemplo apresentado não se prende com constituintes da sílaba, mas sim com diversos valores fonéticos do mesmo grafema. A pronúncia distinta do aluno não é inusitada, uma vez que a confusão entre os valores de <e> e de <a>, para além de ser secular<sup>16</sup>, é habitual em falares regionais diversos podendo ser manifestação do *input* linguístico<sup>17</sup> do estudante. A correcção do erro e o comentário daquele que errou é que parecem interessantes do ponto de vista da consciência fonémica.

O aluno que corrigiu a pronúncia do colega, pouco habitual na turma, justificou a sua opinião com base na imagem visual que tem da escrita da palavra, pois afirmou que tinha um “é”. Já o estudante que errou, revela sensibilidade à variedade fonética, uma vez que reconhece que essa palavra não tem, de facto, esse som. Seria interessante conduzir os alunos a descobrir, partindo em primeiro lugar do seu conhecimento implícito, que o mesmo grafema pode ter várias representações fonéticas. O treino desta competência consolidaria, certamente, a expressão oral, o desempenho em leitura em voz alta e a correcção ortográfica.

Por último, o erro na divisão silábica da palavra “professor” ilustra uma confusão

já antiga e comum entre translineação e separação de sílabas. O estudante aprendeu que, na escrita, deveria separar as consoantes <ss>, assim, quando lhe pediram que, por escrito, representasse as sílabas, fê-lo como se estivesse a obedecer a uma convenção ortográfica, não prestando atenção ao som. Parece fulcral clarificar a diferença entre convencionalidade do registo escrito e realidade fônica da palavra, promovendo exercícios comparatistas entre ambos os domínios.

Como se constata pela breve descrição e análise das actividades, os erros dos alunos encontram um denominador comum: de uma forma geral, o seu desempenho é condicionado pelas habilidades de leitura e escrita. Os discentes não estão suficientemente despertos para o plano fonológico, por isso, raciocinam em termos de representações gráficas. Antes de partirmos para uma reflexão mais precisa, vejamos o outro exercício desenvolvido numa turma de quarto ano.

### 3- À procura da rima perfeita

Esta actividade foi desenvolvida e observada na mesma escola que a anterior, numa aula com cerca de vinte crianças. Esta turma do quarto ano não revelava, segundo a docente, um desempenho excelente, como a anterior do segundo ano, mas também não evidenciava nenhum problema preocupante ou dificuldade significativa.

O exercício decorreu na sala e os meninos foram desafiados a fazer um pequeno poema, mas teriam de seguir algumas instruções. Depois de formados grupos de quatro elementos, a professora registou no quadro os seguintes vocábulos:

atleta; chupeta; velha; ovelha; pó; champô; meta; sapo; pé; café; telha; corneta; azul; coelho; tule; estrela; bela; sonharam

Os alunos deveriam escolher destas palavras aquelas que rimassem, mas o som da rima teria de ser idêntico. No final de terem, em grupo, construído o poema, viriam todos, ou um porta-voz, apresentá-lo à turma. Os colegas opinavam se as rimas eram perfeitas ou não. Depois de uma explicação sobre o que era um poema e que apresentação gráfica se supunha ter, os estudantes redigiram os seus textos e os resultados quer da redacção, quer dos comentários da turma foram bastante interessantes.

Registaram-se os seguintes pares de palavras que, de acordo com os autores, rimavam: velha/ovelha; pó/champô; chupeta/atleta; azul/tule. Um grupo registou ainda a palavra “sonharam” embora reconhecesse que não rimava com nada.

Quando o primeiro grupo leu a rima “ovelha/velha” um dos meninos da assistência interveio dizendo: “isso não soa bem!”. A docente pediu-lhe que explicasse porquê, mas o aluno disse: “não sei. Só sei que não soa bem”. O discente teve também este comentário para os pares chupeta/atleta e pó/champô. Em relação a este último, o

mesmo discente e outros colegas acrescentaram: “ o acento é diferente, lê-se diferente”. Um dos grupos retorquiu: “mas a letra é a mesma”.

A leitura de outro grupo foi particularmente interessante do ponto de vista das estratégias empregues para transformar algumas rimas que se sabia “não soarem bem” em palavras que rimassem de facto. Assim, uma das meninas leu os vocábulos “velha” e “telha” como [vɛlɐ] e [tɛlɐ] e não como [vɛlɐ] e [tɛlɐ], pronúncias esperáveis na cidade do Porto<sup>18</sup>. O aluno que dissera anteriormente que as rimas dos colegas não soavam bem, afirmou: “isso não se diz assim!”. Outros discentes concordaram, dizendo que se devia pronunciar [vɛlɐ] e [tɛlɐ], “ que não rimam”.

Várias considerações se podem fazer da prestação dos alunos. Em primeiro lugar, a construção dos poemas evidencia que os estudantes estão muito condicionados pela escrita uma vez que todos colocaram as palavras “velha/telha” e “atleta/chupeta” em posição de rima. O caso de “pó/champô” como par rimático levanta várias hipóteses. Poderia ter havido alguma hesitação entre os sons das vogais finais, uma vez que apenas variam num parâmetro, o grau de abertura, que a acentuação gráfica não desambiguou. Outra possibilidade poderia ter sido o facto de os alunos estarem preocupados em colocar a par palavras semelhantes, que acabassem na mesma letra, tendo ignorado o acento gráfico. Além disso, tendo em conta que o grupo que incluiu estes termos, usou todas as palavras listadas, a formação deste conjunto poderia dever-se à preocupação em utilizar a lista completa o que revela que o objectivo do exercício não foi totalmente compreendido.

O facto de todos os grupos terem colocado azul/tule em posição de rima não se prende, a nosso ver, com a influência da escrita mas revela que, ao dizerem as duas palavras, terão acrescentado um som final, [ɐ], na palavra [ɛzuʔ], não identificando a coda e transformando o padrão silábico irregular CVC no regular CV.

A estratégia de leitura da menina demonstra que, provavelmente devido aos comentários prévios em relação aos outros grupos, se apercebeu, já depois de terem feito o poema, que as rimas não eram completas. Assim, usou uma pronúncia que não lhe era natural, mas que seria, certamente, conhecida para anular as dissemelhanças fonéticas.

O que nos parece sobremaneira interessante é o tipo de intervenções do aluno que, constantemente, dizia que os poemas não “soavam bem”. Curiosamente, a produção do seu grupo continha o mesmo tipo de ocorrências dos outros, mas o menino foi também autocrítico. Quando a professora lhe perguntou se achava que o poema do seu grupo “soava bem”, respondeu: “não, mas tínhamos de pôr as letras juntas para fazer o poema”. Assim, o menino mostra ter sensibilidade às variações e diferenças entre o sons quando está a ouvir e a reflectir sobre eles, mas não se abstrai da escrita o suficiente para construir as rimas atendendo apenas à imagem acústica das palavras. A criança identifica as divergências das sílabas finais dos vocábulos no tocante à rima, mas não consegue manipular os sons de forma a que eles independam da grafia.

Como se verifica pela descrição e análise desta actividade, a consciência fonológica destas crianças necessita de um treino mais eficaz a diversos níveis. São pertinentes, sobretudo, exercícios em suporte oral de modo a concretizar nas crianças algo a que elas já são sensíveis: a diversidade sonora. Actividades em que os alunos tenham de encontrar sílabas que rimem, identificar concordâncias fónicas, descobrir dissemelhanças e compreender efectivamente que a relação entre fonema e grafema é arbitrária.

### **Conclusões: a importância do lado de lá**

Tanto a actividade aplicada ao segundo ano de escolaridade como aquela desenvolvida no quarto ano demonstraram que, de uma forma geral, as crianças não tomam o plano fonológico da língua como ponto de partida. As turmas observadas evidenciaram um forte condicionamento da ortografia na execução de tarefas que dependem, em primeiro lugar, dos sons linguísticos. No final do momento inicial de aprendizagens do primeiro ciclo, o segundo ano, os discentes não revelam, ainda, destreza suficiente na segmentação de unidades intrassilábicas e na conclusão deste ciclo de estudos, o quarto ano, não se denota um conhecimento do sistema fonológico reflectido que propicie a distinção precisa entre variações fonéticas e representações grafemáticas.

Todavia, nos dois casos, as intervenções das crianças, motivadas pela existência destes exercícios de Consciência Fonológica, mostram que o conhecimento implícito da realidade fónica da sua língua materna lhes permite inferir que a relação fonema/grafema é opaca. Os exercícios foram significativos para os alunos pois no seu decurso foram capazes de avaliar criticamente a sua prestação e a dos outros. Assim, é importante que o docente aproveite a motivação da turma em realizar actividades neste âmbito, criando momentos na sala de aula que desenvolvam a sensibilidade aos sons da língua, transformando-a em conhecimento explícito. As crianças, do lado de lá, precisam que o professor as conduza na descoberta do plano fonológico da língua. Assim, os alunos podem entender que as unidades mínimas significativas do sistema linguístico não são as letras, mas sim os fonemas. As crianças devem perceber que os segmentos fónicos podem ter organizações diferentes, que o seu lugar na estrutura da palavra gera significados distintos e origina padrões fónicos com graus de coincidência diferenciados que não dependem de realizações gráficas iguais.

Se, como vimos, os alunos evidenciam sensibilidade ao plano fonológico da língua, não é conveniente esquecer que o docente também necessita que a prática lectiva em torno da realidade sonora se revista de significado no contexto do ensino-aprendizagem do português. Para isso, contribuirá o PNEP enquanto formação que possibilita a reflexão sobre metodologias de ensino, propondo uma abordagem efectiva na Consciência Fonológica. Desta forma, todos, alunos e professores, compreenderão efectivamente que os recursos fonológicos servem não apenas para construir pala-

vras, frases e histórias, como também têm eles a sua própria história para contar. Essa história, certamente, soará bem aos ouvidos de todos.

### **(Endnotes)**

1 Conhecimento Implícito é o Conhecimento [intuitivo] da língua falada pela comunidade linguística a que [se] pertence”. ( SIM-SIM, I; DUARTE,I; FERRAZ, M, 1997, p.19).

2 Para uma listagem mais detalhada das Competências atribuídas ao primeiro ciclo, consulte-se SIM\_SIM, I, DUARTE, I & FERRAZ, M.J. , A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho, Lisboa, Ministério da Educação, 1997, p.53.

3 Por Conhecimento Explícito entenda-se “progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua (SIM-SIM, Inês, 1998, p12).

4 A sílaba é o conjunto de um ou mais fonemas pronunciados numa única emissão de voz. Os fonemas que integram a sílaba constituem-se como unidades. Fonema é a menor unidade sonora (fonética) de uma língua que estabelece contraste de significado para diferenciar palavras. Por exemplo os fonemas /p/ e /b/ opõe-se pois diferem no traço vozeamento criando palavras diferentes como “pato” e “bato” graças a essa diferença.

5 Veja-se, por exemplo, GAIL (2007); GONZALEZ, J. &GONZALEZ, M.R (2001).

6 Por opacidade da língua entenda-se a não correspondência entre fonema/grafema e vice-versa.

7 Assinalamos a negrito o constituinte específico a que nos reportamos. A representação gráfica dos exemplos transcritos foneticamente é: casa; flocos; prato; pato; pau;

8 Para uma descrição mais pormenorizada da estrutura silábica do português veja-se FRITEAS & SANTOS (2001).

9 As siglas usadas correspondem a Consoante/Vogal; Vogal; Consoante/Vogal; Consoante/Vogal/Glide; Consoante/Consoante/Vogal e Consoante/Vogal/Consoante. Empregamos o termo glide para designar a semivogal, isto é, o elemento sonoro vocálico de duração e intensidade menores que faz parte do ditongo.

10 É comum que as crianças omitam ataques ramificados, dizendo, muitas vezes [patu] por [pratu] ou que acrescentem um som intermédio [pəratu]. Semelhantes procedimentos se observam para o constituinte coda e também para o ditongo de que se omite a glide.

11 Consulte-se, por exemplo, MARTINS ( 2000); SILVA (2003); VIANA (2002)

12 As actividades foram concebidas por Rita Gonzalez e pela autora deste artigo, Isabel Correia.

13 Agradecemos às professoras Rita Gonzalez, Helena Ferreira e Maria Emília

Barbosa a gentileza de terem aplicado esta actividade e nos terem permitido a sua observação. Um agradecimento especial a todos os meninos e meninas que tornaram esta reflexão possível.

14 Convém acrescentar que estas actividades foram aplicadas e observadas quando o PNEP estava ainda em implementação, sendo, por isso, esperável, que no decorrer deste programa o treino da Consciência Fonológica seja mais efectivo.

15 Como sabemos, é frequente que as crianças não representem a semivogal do ditongo na escrita, provavelmente devido ao facto de esta ser menos audível, acabando por involuntariamente ser assimilada pela outra. Porém, factores como a pouca existência de vogais gráficas contíguas no português, para além das dos ditongos, pode também motivar esse erro ortográfico.

16 É muito comum em textos do português medieval (séculos XIV-XV) a mesma palavra ser grafada com a letra <e> ou <a>, facto que também se observa em narrativas francesas do século XIII. Assim, esta confusão gráfica pode sugerir que havia na fala diversas pronúncias.

17 Entenda-se por input linguístico, a língua a que a criança é exposta no seio da comunidade restrita, familiar, em contexto não formal.

18 Todavia, por contaminação do resto do país seria possível que o vocábulo “telha” fosse pronunciado [tɐlɐ]

## Bibliografia

Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I. & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.

Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, M. R. (1992). *Ouvir falar: introdução à fonética do português*. Lisboa: Caminho.

Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Freitas, M. J. & Santos, A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas*. Lisboa: Colibri.

Gillon, G. (2007). *Phonological awareness. From research to practice*. London: Gilford Press.

Gonzalez, J. & Gonzalez, M. R. (2001). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Martins, M. A. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.

- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para Ciência e Tecnologia.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Colibri.
- Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

