



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

Os meus maiores e profundos agradecimentos à minha família, pai, mãe e irmã, não só pelo apoio durante os dois anos de mestrado, mas por me apoiarem durante todo o percurso académico feito nesta casa que é a Escola Superior de Educação. Pelo incentivo e motivação durante a realização do estágio e do presente relatório, animando-me e relaxando-me quando mais necessitava.

Quero também agradecer à Sara. Minha companheira durante todo o processo de estágio, mas muito mais do que uma amiga que me acompanhou em percurso académico e na vida. Pela cumplicidade, amizade e compatibilidade nas ideias de vida e dinâmicas de trabalho. Sem ela este percurso não teria sido o mesmo nem os dias mais difíceis teriam sido tão fáceis.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Doutora Sofia Araújo, por toda a ajuda neste que contemplo ser um dos maiores desafios da minha vida. A sua motivação e otimismo, assim como a procura pelo nosso melhor e incentivo no nosso próprio valor, foram fatores determinantes para este projeto.

Gostaria também de agradecer à Professora Teresa Maia, que me acompanhou e guiou durante o processo de estágio, pedindo sempre o melhor de mim enquanto futura docente, fazendo-me trabalhar arduamente para alcançar patamares que um dia considerei inalcançáveis.

Gostaria de agradecer também a todas as professoras e professores com que me cruzei durante o processo de estágio e que me fizeram acreditar num grande futuro enquanto docente.

Por fim, gostaria de agradecer aos pequenos seres brilhantes a quem gostava de referir como os “meus miúdos”, por me terem dado o prazer de ser sua professora durante três meses, e de aprender a ensinar e a receber ainda mais conhecimento de volta.



## RESUMO

O presente estudo foi realizado no âmbito do Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico e tem como objetivo compreender as vantagens do trabalho da consciência fonológica da Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Este estudo apoia-se no trabalho de vários autores e estudiosos que entendem a consciência fonológica como uma mais valia para a oralidade do aluno, tendo grandes repercussões na sua leitura e escrita. Desta forma, defendem que o trabalho da consciência fonológica deve ser iniciado o mais cedo possível e que se corretamente feito, irá facilitar a aprendizagem de uma nova língua, nomeadamente o Inglês.

O estudo empírico foi desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada, inserindo-se num estudo qualitativo com traços de estudo de caso, onde se recorreu à análise documental, sendo esta planos de aula e reflexões de 20 alunos.

Os resultados obtidos permitem afirmar que, no contexto em questão, o trabalho da consciência fonológica (CF) é importante e facilitador na compreensão oral dos alunos e que as atividades associadas à mesma são motivadoras e facilitadoras para a leitura destes, melhorando conseqüentemente os resultados na leitura generalizada. Os resultados obtidos permitem também afirmar que o trabalho da CF é um trabalho que necessita ser recorrente e que necessita de bastante tempo para desenvolver.

**Palavras-chave:** Consciência Fonológica, Ensino de Inglês, Leitura, 1º Ciclo do Ensino Básico



## **ABSTRACT**

This study was developed for the Final Internship Report of the Master's Degree in Primary English Teaching and its aim is to understand the benefits of working phonological awareness with primary English education students.

This study is supported by the opinion of several authors and scholars on the importance that phonological awareness has in primary students' oral skills, as well as in their writing and reading skills. These authors stand for the idea that phonological awareness should be worked on as soon as possible, to make language learning easy and smooth for the students.

This empirical study was developed during Supervised Teaching Practice, coming forward as a qualitative study with case study contours, using documental analysis such as teaching plans and reflections from 20 students.

The results obtained confirm that working towards students' phonological awareness is very positive and brings a lot of advantages on easing the new language learning, as well as the activities bringing a lot of motivation to the class, including better results in students' reading skills. However, the results also show that phonological awareness requires a vast amount of time to be worked, and it is achieved through a consistent and precise work.

**Keywords:** Phonological awareness, English teaching, Reading, Primary English



# ÍNDICE

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I- Enquadramento teórico .....</b>	<b>3</b>
1. Aquisição e Aprendizagem de Língua Materna e Língua Estrangeira ...	3
2. Maturação Corporal e Cerebral em Idade Precoce.....	6
2.1. Aparelho Fonador.....	11
3. Consciência Fonológica.....	12
3.1. Fonologia.....	13
3.2. Consciência fonológica, Silábica, Intrasilábica e Fonémica.....	14
3.3. Atividades de Desenvolvimento de Consciência Fonológica do Inglês.....	15
4. Desenvolvimento da Leitura.....	17
4.1. Teorias de Aquisição de Leitura.....	18
4.2. Dificuldades Fonológicas e Fonéticas da Língua Inglesa num Falante de Língua Portuguesa.....	21
5. A importância do Trabalho da Consciência Fonológica e Fonética e Influência na Leitura.....	23
<b>Capítulo II- Estudo Empírico .....</b>	<b>27</b>
1. Questões e Metodologias de Investigação.....	27
1.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	29
2. Prática de Ensino Supervisionada.....	30
2.1. Caracterização do Contexto Educativo.....	30
2.2. Caracterização da Unidade Educativa e da Turma.....	32
2.3. Calendarização e Planificação de Aulas.....	33
2.4. Análise Documental (Planos de Aula e Regências).....	36
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>59</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>63</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>67</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Desenvolvimento da Linguagem Humana.....	7
Quadro 2- Consciências da Oralidade.....	14
Quadro 3- Transparência Linguística.....	24
Quadro 4- Calendarização de Regências.....	35
Quadro 5- Dados de Atividade Bingo.....	42
Quadro 6- Dados de Atividade Bingo 2 .....	43



## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- Autorização de Uso de Dados e Imagens.....	68
Anexo 2- Ficha de Trabalho Halloween.....	69
Anexo 3- Vocabulário Alphabet.....	70
Anexo4- Exemplar Alphabet Bingo.....	71
Anexo 5- Folha de Observação 1.....	72
Anexo 6- Folha de Observação 2.....	73
Anexo 7- Atividade - Yopp e Yopp (2010, p:170-171).....	74
Anexo 8- Folha de Observação 3.....	75
Anexo 9- Colour Twister.....	76
Anexo 10- The Colour Song.....	77



## **Lista de Abreviaturas**

CEB	Ciclo do Ensino Básico
CF	Consciência Fonológica
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
PAA	Plano Anual de Atividade
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
PES	Prática de Ensino Supervisionada



## INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito do Mestrado de Ensino de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Este estudo investiga o trabalho da consciência fonológica do Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), especialmente nos terceiros e quartos anos de aprendizagem dos alunos em Portugal.

O interesse por esta temática surgiu no primeiro ano de licenciatura em Línguas e Culturas Estrangeiras na instituição referida acima, no primeiro contacto com cadeiras curriculares de linguística. A aprendizagem sobre a ciência da língua e a descoberta de explicações sobre questões que me surgiam enquanto aluna fez com que me colocasse a questão de que repercussões existiriam se este conhecimento se desse mais cedo? Desta forma, e de maneira a dar continuidade a um estudo iniciado no projeto final de licenciatura, que abordava este mesmo tema, mas mais direcionado ao papel do professor, surgiu a temática do presente estudo.

A consciência fonológica é um dos ramos da linguística que requer bastante trabalho em todas as línguas, e que é bastante trabalhada na língua portuguesa, principalmente na entrada dos alunos no 1º CEB, devido à sua importante contribuição nas competências de leitura e de escrita. Desta forma, pareceu-me relevante este tipo de trabalho metalinguístico numa nova língua, podendo facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos no inglês.

Desta forma, o presente projeto pretende entender se o trabalho da consciência fonológica de língua estrangeira em idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos é viável, que tipos de recursos e maneiras existirão para a trabalhar, tendo em conta o contexto escolar, curricular e documentos

educacionais vigentes no nosso país, assim como analisar a reação e absorção de conhecimentos por parte dos alunos destas idades.

Assim sendo, o projeto encontra-se estruturado em dois momentos. O capítulo I remete para a base teórica por trás de todo o projeto, assim como bibliografia que se mostrou pertinente para o mesmo. Na primeira secção são discutidas teorias de aquisição e aprendizagem de língua materna (LM) e língua estrangeira (LE) e a sua sobreposição linguística. Na segunda secção é retratada a maturação do cérebro e aparelho fonador, dois dos principais mecanismos essenciais à linguagem, referindo as várias fases de evolução e desenvolvimento de ambos. Na terceira secção são abordados a fonologia enquanto ciência metalinguística, a consciência fonológica e os seus componentes de consciência silábica, intrassilábica e fonémica. Retrata também a importância da fonética e refere ainda atividades que permitam o desenvolvimento da consciência fonológica. Na quarta secção é analisado o desenvolvimento da leitura e teorias sobre a mesma, e dificuldades fonológicas e fonéticas específicas na leitura do inglês. Na quinta e última secção deste capítulo, são abordadas a importância da consciência fonológica e fonética e a suas influências na leitura do inglês.

No capítulo II retrata a prática de estágio supervisionada, sendo que, a primeira secção refere as questões de investigação que guiarem este projeto, assim como a escolha das metodologias mais acertadas para o seu seguimento, e recolha e análise de dados para balanço final; e a segunda secção aborda a calendarização, caracterização de contexto de estágio e da unidade escolar onde ocorreu esta PES, a análise dos planos de aulas e atividades, assim como uma reflexão das mesmas. Por fim, este relatório é encerrado com as considerações finais.

## **CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA**

A aquisição de língua materna inicia-se no nascimento da criança. É uma aquisição que pode ser considerada natural, devido à *submersão* da criança numa língua que pertence à sociedade onde está inserida, família à qual pertence e a outros fatores. O ser humano nasce num mundo onde a comunicação é a base essencial à vida, especificamente neste caso, a comunicação verbal. Algo que nos diferencia dos outros seres é a linguagem verbal. O ser humano quando nasce é apresentado a um código linguístico repleto de palavras, frases, discursos, que o definirá como pessoa. Esta linguagem e língua, que se podem definir como:

- Um meio de comunicação de ideias, conceitos, emoções;
- Um código verbal característico; que se mostra adquirida de forma tão natural quanto possível é a língua materna ou L1. É adquirida de forma natural por se estar em constante contacto com a língua e a receber estímulos externos, conseguindo assim fazer ligações entre signos e significados.

No que toca à aquisição de língua materna, existem várias teorias de diferentes autores que se estendem entre a habilidade natural do ser humano para a linguagem, a importância do estímulo social para a sua evolução, a ideia de que o ser humano apenas responde a estímulos entre outros.

Dentro destas teorias, existem duas que causaram discussão por serem o total contrário uma da outra: a teoria Behaviorista de Skinner (1957), e a teoria da Gramática Universal de Noah Chomsky (1957) que se define por “um conjunto de princípios e parâmetros que permitem a uma criança normal o

desenvolvimento da linguagem durante os seus primeiros anos de vida, a partir da exposição à sua língua materna.” (MATTOS, 2000:54)

A primeira refere que o ser humano quando nasce é uma tábua rasa: é desprovida de qualquer conhecimento, que, assim, provém unicamente da sua experiência. A criança cria o seu conhecimento através de uma cadeia de estímulo-resposta-reforço, onde a repetição e a memorização têm um papel bastante importante. Ou seja, para Skinner, o conhecimento da criança em nada é inato e deve-se totalmente aos estímulos externos e à sua repetição. A maior crítica feita a esta teoria é a de ver a criança como um sujeito passivo que é modelado pelo ambiente, desprovido de qualquer tipo de criatividade e pensamento crítico.

A segunda teoria refere totalmente o contrário. Para Chomsky,

"as crianças nascem com uma predisposição natural biologicamente condicionada para a aquisição da linguagem e que a simples exposição a uma língua é suficiente para desencadear o seu processo de aquisição" (KAPLAN, 1985:2).

A criança nasce com um mecanismo inato pelo qual a linguagem é adquirida, chamado LAD (*Language Acquisition Device*), que lhe permite adquirir e entender a língua nativa a que estão expostos.

Na minha opinião, há pontos positivos em ambas as teorias. Isto é, ambas as teorias tocam em pontos em que se complementam, apesar de serem teorias que manifestam o contrário uma da outra. Penso que o argumento de Chomsky onde o ser humano já nasce com uma predisposição natural para a linguagem é bastante válido, assim como o conceito de Skinner de que o ambiente também tem influência na aprendizagem da linguagem devido à memorização e repetição de estímulos. Isto porque, na minha opinião e baseada em teorias e praticas realizadas, os seres humanos têm realmente um “sistema” predefinido para a linguagem, mas a repetição e memorização são duas técnicas que auxiliam a aquisição e aprendizagem de línguas.

Após esta aquisição da linguagem, que se inicia desde o nascimento e que se desenvolve até aos 11 anos, como veremos no capítulo seguinte, a criança terá apenas contacto formal com uma nova língua, o Inglês (isto porque o contacto

informal com o Inglês nas crianças portuguesas se dá muito mais cedo, através de vídeos, músicas e histórias), no 1º ciclo. Desde 2015 que as crianças portuguesas têm a disciplina de Inglês no currículo obrigatório escolar do 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo já sido inserido como disciplina extracurricular no 1º e 2º anos.

Esta medida vem ao encontro da plasticidade cerebral das crianças nas idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, sendo assim favorável à sua aprendizagem da língua estrangeira pois

“se o objetivo é a performance da segunda língua como se se fosse nativo, será melhor começar a exposição à língua o mais cedo possível. Pesquisas evidenciam fortemente que apenas aqueles que começam a estudar a língua estrangeira em tenra idade irão eventualmente ser confundidos por falantes nativos” (LIGHTBROWN, SPADA, , 2006: 164)

Também quando iniciam a sua segunda língua, os estudantes trazem consigo um código linguístico pré-determinado da sua língua materna. Apesar de serem duas línguas diferentes e tendo códigos linguísticos também diferentes, os alunos vão criar, consciente ou inconscientemente, ligações entre a sua língua materna e esta nova língua que se encontram a aprender. No momento de criação desses códigos, será trabalhada a consciência linguística dos alunos que se define por

“um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização (INÊS DUARTE, 2008)”

Nesta competência estão inseridos as capacidades e os conhecimentos fonológicos, sintáticos e lexicais. Durante esta aprendizagem e troca de códigos é muito provável que ocorram erros a vários níveis, contudo, isto apenas demonstra que “os aprendentes estão a incorporar nova informação sobre a língua ao seu próprio sistema de regras interno” (LIGHTBROWN, SPADA, 2006: 166)”.

## **2. MATURAÇÃO CORPORAL E CEREBRAL EM IDADE PRECOCE**

No que toca à aquisição e aprendizagem de linguagem, existem dois constituintes bastante importantes para estes dois processos: o cérebro e o aparelho fonador.

- O cérebro mostra ser o centro de todos os processos cognitivos e neuronais que permitem e estimulam a aquisição e aprendizagem tanto da língua materna (LM) como de uma segunda língua (L2).
- O aparelho fonador é o aparelho responsável pela produção de som e mais especificamente, pela linguagem.

A aquisição e desenvolvimento da fala é um processo bastante acelerado nos primeiros três anos de vida. Isto porque o cérebro ainda se encontra em constante desenvolvimento e a criança, ao estar em contacto com vários estímulos sonoros pode melhorar e acelerar os processos de aquisição da fala. Contudo, para este desenvolvimento acontecer, existem outras características que se têm vindo a modificar e a desenvolver desde o nascimento da criança e que são necessárias à própria aquisição da fala e da linguagem.

A neurociência cognitiva apresenta quatro etapas de desenvolvimento cognitivo importantes para a aquisição de linguagem:

- Visão: desenvolve-se entre os zero e os seis anos;
- Linguagem: desenvolve-se entre os nove meses e os oito anos;
- Controlo emocional: desenvolve-se entre os nove meses e os seis anos;
- Habilidades sociais: desenvolvem-se entre os quatro e os oito anos;

- Capacidade para aprender um segundo idioma: desenvolve-se entre os 18 meses e os 11 anos.

Casanova (1992) refere no seguinte quadro, pormenorizada e especificamente, os estádios de desenvolvimento da linguagem, incluindo a faixa etária em que estes acontecem e os mecanismos de linguagem que se desenvolvem em cada fase.

Quadro 1- Desenvolvimento da Linguagem Humana

<b>Pré- língua</b>	0-6 meses	- Vocalizações não linguísticas; - Primeiros sons produzidos; - Balbucio
	6-9 meses	- As vocalizações começam a adquirir algumas características da língua propriamente dita; - Entonação, o ritmo, o tom etc;
	9-10 meses	- Fase da pré-conversaço - Vocaliza, com mais intensidade quando deixada livre pelo adulto; - Espaço ou lugar às respostas advindas do adulto.
	11-12 meses	- Compreensão de algumas das palavras mais familiares; - As vocalizações tornam-se mais precisas, sendo exercícios um melhor controle da altura do tom assim como da intensidade;
<b>Primeiro Desenvolvimento Sintático</b>	12-18 meses	- Começam a surgir as primeiras palavras funcionais;

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prolongamento semântico;</li> <li>- Crescimento na quantidade de compreensão e de produção de palavras.</li> </ul>
	18-24 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Começam a surgir as construções frasais compostas de dois ou mais elementos;</li> <li>- Surgem as primeiras flexões;</li> <li>- As orações negativas começam a ser empregadas;</li> <li>- Começam a surgir as primeiras construções interrogativas.</li> </ul>
	24-30 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem início as sequências de três elementos com estrutura principal substantivo-verbo-substantivo, chamada comumente de fala telegráfica.</li> </ul>
<b>Expansão Gramatical Propriamente dita</b>	30-36 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Surgem as primeiras frases coordenadas</li> <li>- Aumento no emprego das primeiras flexões de gênero, número, enquanto vão aparecendo formas rudimentares dos verbos auxiliares;</li> <li>- Agradecimento e o uso mais sistemático dos pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa.</li> <li>- Começam a surgir os advérbios de lugar combinados em orações de forma coerente.</li> </ul>
	36-42 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança aprende a estrutura das orações complexas;</li> <li>- Uso dos negativos com</li> </ul>

		<p>integração da partícula negativa na estrutura da frase.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento considerável na complexidade das frases interrogativas;</li> <li>- Uso do passado composto;</li> <li>- Começam a aparecer as perífrases de futuro;</li> <li>- A criança, nesta fase, já é capaz do exercício de brincar com a língua.</li> </ul>
	42-54 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As diversas estruturas gramaticais completam-se mediante o sistema pronominal, os pronomes possessivos, os verbos auxiliares, etc.</li> <li>- Começam a aparecer as estruturas da voz passiva;</li> <li>- O uso correto das principais flexões verbais: o infinitivo, o presente, o pretérito perfeito, o futuro (em forma de perífrase), e o passado.</li> <li>- Os advérbios de tempo passam a ser empregues com uma maior frequência.</li> </ul>
<b>Últimas Aquisições</b>	54 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança aprende as estruturas sintáticas mais complexas: passivas, condicionais, circunstanciais de tempo;</li> <li>- Diversas estruturas de frase vão aperfeiçoando e generalizando-se (diversos usos da voz passiva, conexões adverbiais), não chegando, porém, a uma completa aquisição até</li> </ul>

		aos sete ou oito anos de idade, aproximadamente.
--	--	--

*Apud Oliveira (2005, p.7)*

Certos autores como Krashen (1998) discutem também a diferença entre a competência linguística adquirida por um aprendente de segunda língua que está em contacto com esta, e a de um aprendente que adquire esta língua em sala de aula: pondera-se que o segundo poderá ter mais vocabulário e maior conhecimento teórico da língua, mas que pelo contrário, terá menos capacidades de comunicação do que o primeiro. Refere-se também que o próprio perfil do aluno, isto é, a posição do aluno em relação à língua poderá facilitar ou dificultar a aprendizagem da segunda língua.

“A aquisição de segunda língua é um processo de assimilação natural, intuitiva, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano em que o aprendiz participa com sujeito ativo.”  
(OLIVEIRA 2005:14)

Contudo, nunca podemos afirmar que estes argumentos ocorrem com todos os aprendentes uma vez que estes apresentam diferentes perfis e necessidades de aprendizagem, podendo alguns alunos beneficiar de determinado tipo de ambiente do que outros.

No que toca à idade ideal para se iniciar esta aprendizagem, existe alguma discussão entre autores:

- Autores como Schutz (2005) dizem que a criança deve iniciar a aprendizagem entre os dois e os três anos, porque a criança ainda está a iniciar a sua alfabetização;
- Autores como Corina (2002) defendem que deve ser antes da puberdade, devido à possibilidade de haver transferência linguística entre a língua materna e a segunda língua, e já haver um conhecimento das estruturas gramaticais da primeira, entendendo melhor os processos linguísticos da nova língua.

Ambos os argumentos dos autores são válidos na medida em que ambas as ideias são postas à prova no nosso dia-a-dia: algumas crianças são já apresentadas ao Inglês no Ensino Pré-Escolar através de pequenas atividades ou apresentação de vídeos, que motivam as crianças a chegar a casa e pedir aos pais para procurarem no Youtube vídeos semelhantes, sustentando a ideia de Schutz; enquanto outras crianças apenas contactam formalmente com o Inglês na entrada para o 1º CEB, variando entre o 1º ano e o 3º ano, dependendo da escola, o que suporta a ideia de Corina.

## 2.1. APARELHO FONADOR

O aparelho fonador é um dos principais contribuintes para a produção de som e de fala do ser humano.

É dividido em três sistemas e/ou zonas: o sistema respiratório, composto pelos pulmões e músculos pulmonares, tubos, brônquios e traqueia; o sistema fonatório, composto pela laringe e cordas vocais; e o sistema articulatorio, composto pela faringe, língua, dentes, nariz e lábios. Cada um destes sistemas representa uma fonte, isto é, cada sistema tem um papel no que toca à energia para criar som: o sistema respiratório é a fonte *geradora* de energia; o sistema fonador, representado também pelo diafragma e caixa torácica, é a fonte *transformadora* de energia; certos elementos do sistema articulatorio como a faringe, boca e nariz, assim como as cavidades de ressonância, são a fonte *modulatória* das ondas sonoras; e por fim, os restantes elementos do sistema articulatorio representam os *articuladores*.

O aparelho fonador, assim como a própria criança, desenvolve-se desde o seu nascimento. A maior parte dos constituintes já referidos encontram-se já formados, à exceção dos tecidos moles, a sua maturação e posição, como por exemplo, o palato mole. A laringe e as suas cartilagens também se encontram em posicionamentos diferentes e mais moles.

Devido a estas diferenças entre o aparelho fonador de uma criança e de um adulto, é natural que crianças entre os sete e os oito anos apresentem alguma dificuldade ou até paradoxal facilidade no que toca à pronúncia e produção de certos sons da língua inglesa. Isto porque, devido à não total maturação do aparelho fonador nas crianças e dependendo dos elementos que se encontram desenvolvidos ou não, poderá ser-lhes mais fácil produzir determinados sons, e ser-lhes mais difícil produzir outros.

### **3. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

O interesse pela linguística surgiu quando iniciei a minha licenciatura. Com o decorrer dos anos, foram a fonologia e a fonética que me chamaram mais à atenção por me fazer entender a conexão entre letras e sons, entender que a quantidade de sons numa palavra não é o mesmo que a quantidade de letras, perceber como é que se pronuncia uma palavra, letra ou som, o que é que produz estes sons, como é que os modelamos e rotulamos, etc.

Assim, surgiu o pensamento de que se eu enquanto aluna, tivesse este conhecimento e trabalho linguístico e metalinguístico mais cedo, principalmente no início da aprendizagem de uma nova língua (Inglês), quais seriam os efeitos? Depois de várias pesquisas e de já ter feito algum trabalho nesta temática, fui-me apercebendo da importância que a consciência fonológica tem nas capacidades de leitura e de fala, principalmente nas crianças. Isto é, quanto mais cedo se trabalhar esta consciência nos alunos, melhores poderão ser os resultados no seu futuro.

### 3.1.FONOLOGIA

Entende-se por Fonologia “estudo dos sons, as suas características acústicas e percetuais e como eles são produzidos pelo organismo, sem se referir como os sons são combinados e usados na língua.” (ROSSA, 2016:16)

De acordo com Wagner & Torgesen (1987) sílaba pode definir-se como a “unidade oral de segmentação mais pequena que é possível articular independentemente” (cit Paulino, 2009:13). Cada sílaba é composta por sons de vogal e consoante.

A rima é o som de vogal que está presente na palavra, e todos os sons que se sigam. A rima pode ser dividida em duas partes/constituintes: o núcleo-referente à vogal da sílaba; e coda- que se refere à consoante.

Os fonemas são a unidade de som mais pequena no discurso oral. Ou seja, são os sons, divididos ao mais pequeno pormenor. Quando referimos os fonemas e a divisão de uma palavra em fonemas, vejamos um exemplo com a palavra *stretch*: alguém que não tenha conhecimentos sobre fonologia dir-nos-ia que a palavra apresenta seis fonemas (s-t-r-e-c-h), quando na verdade tem apenas cinco. Isto porque os grafemas <c> e <h> formam um só fonema /ch/.

O português europeu é composto por 36 fonemas (14 sons de vogais, orais e nasais, duas semivogais ou glides e 19 consoantes). O inglês é composto por 43 fonemas. Ambas as línguas podem variar no número de fonemas dependendo do dialeto a que se refere. Na escola portuguesa para o ensino de Inglês são utilizados/ escolhidos dois dialetos do Inglês: o Inglês americano e o Inglês britânico. Cabe a cada escola ou professor escolher o dialeto que pretende ensinar, assim como integrar no currículo de cada escola a referência das várias variantes do Inglês com pronúncias diferentes, assim como vocabulário.

### 3.2. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, SILÁBICA, INTRASSILÁBICA E FONÉMICA

Entende-se por consciência fonológica “a capacidade de explicar, identificar e manipular unidades do oral.” (FREITAS, ALVES, COSTA, 2007).

Ou seja, a consciência fonológica foca-se naquilo que é ouvido e pronunciado, e não no significado dos sons. Foca-se nas unidades que já referi anteriormente, tendo cada uma dessas unidades uma disciplina que as estuda. De acordo com Hallie Kay e Ruth Helen Yopp no seu livro “ *Purposeful Play for Early Childhood Phonological Awareness*”, as consciências da oralidade dividem-se da seguinte forma:

Quadro 2- Tipos de Consciência da Oralidade

Termo	Definição
Consciência Fonológica	A capacidade de manipular e trabalhar qualquer unidade de som da linguagem oral;
Consciência Fonémica	A capacidade de manipular e trabalhar a mais pequena unidade de som da linguagem oral (fonema).
Fonética	Método de ensinar a ler, focada na relação entre os sons (fonemas) e as letras (grafemas) que os representam.

apud Yopp H. e Yopp R. (2010: 10) tradução minha

No que toca ao trabalho da consciência fonológica, penso ser necessário, então, trabalhar as três capacidades referidas no quadro acima, isto porque são a divisão de algo mais abrangente. Ou seja, a consciência fonémica refere-se maioritariamente aos fonemas, a fonética à conexão entre fonema e grafema, e temos depois, como já referi acima, a consciência silábica, que se define pela manipulação e segmentação das sílabas e a consciência intrasilábica que segundo Freitas, se define pela “capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba” (Freitas et al., 2007: 13)

A consciência fonética pede aos alunos que estejam em controlo do alfabeto como referido por Inês SimSim (2006):

«A descoberta e o domínio do princípio alfabético só são possíveis se a criança for capaz de analisar e controlar os segmentos que compõem a cadeia sonora da linguagem oral, ou seja, as palavras, as sílabas e os fonemas. É esta capacidade, denominada consciência fonológica, que permite a recodificação fonética, a qual beneficia da estimulação pedagógica decorrente da ação do adulto.» (Sim-Sim, 2006: 172).

### 3.3. ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DO INGLÊS

Quando penso em atividades de consciência fonológica, depois de ter abrangido os termos anteriores, posso pensar em várias atividades que enquanto estudante me lembro de ter feito na escola primária para trabalhar as sílabas, rimas, onomatopeias entre muitos mais. Contudo, e como já foi assinalado anteriormente neste trabalho, os alunos estão a trabalhar uma língua que iniciaram há um ou dois anos (dependendo do ano de escolaridade em que se encontram). Ora, neste caso, são mais complexos os pensamentos e contornos para a criação ou utilização de uma atividade pensada para o desenvolvimento da CF de uma língua estrangeira, neste caso o Inglês, do que para a língua materna, neste caso o Português. Contudo, e uma vez que os alunos estão a iniciar a L2, as atividades poderão ser mais simples. Como já referi anteriormente, as consciências fonológicas e fonéticas são bastante importantes na aprendizagem da língua inglesa. Por isso, após uma pesquisa sobre formas de a trabalhar foram várias as atividades encontradas. Mais uma vez, estas são atividades já reconhecidas pelos alunos, o que poderá facilitar o entendimento e *engagement* dos mesmos. Como referido por Viana (2006)

“A investigação atual sobre o acesso à leitura mostra-nos também que as competências metalinguísticas não se desenvolvem espontaneamente em contacto com a língua oral, sendo necessário submeter a criança a tarefas em que tenha que descobrir a estrutura segmental da língua; quanto mais a criança refletir sobre unidades da língua, melhor preparada ficará para ler.” (2006: 6)

As atividades de consciência fonológica devem ser atividades que “ajudam à indução, à instalação, à consolidação e, finalmente, à automatização do

processamento (meta)fonológico” (DURÃES, 2014: 36 *apud*. FREITAS, ALVES, & COSTA, 2007: 29).

Uma ótima técnica e atividade é o uso de lengalengas/*nursery rhymes*. Utilizam-se estes recursos para falar e trabalhar a sua construção e desconstrução de palavras e trabalhar as suas rimas. As canções infantis têm se mostrado bastante úteis, principalmente numa geração tecnológica e que sabe aceder a meios como o YouTube que apresentam uma panóplia de recursos audiovisuais que têm em mente o trabalho de várias competências, incluindo a consciência fonológica. De acordo com Galvão (2016),

“o professor de língua inglesa, usufruindo dos poemas e das canções infantis, poderá envolver os aprendizes em atividades motivadoras que estimulem as crianças a se expressarem na língua alvo. De maneira gradativa, o léxico e a constituição do código linguístico serão eficientemente formados, refletidos e manipulados durante as vivências e experiências adquiridas na aquisição da língua inglesa.”(2016: 8-9)

Com estes vídeos, canções, poemas e *nursery rhymes* os alunos estarão a trabalhar a sua consciência em relação aos sons, às rimas, a junção de sílabas e dos sons correspondentes, entre outros. No trabalho das rimas, é possível também intercalar o ritmo, pedindo aos alunos para baterem palmas ou com os pés; posso pedir às crianças para contarem o número de sílabas de cada palavra, quais as sílabas que rimam ou para distinguirem diferentes tipos de rimas e descobrirem através do trabalho fonémico, pares mínimos. E assim sendo, “as crianças começam a perceber a estrutura segmental da linguagem oral e a analisar a língua nos seus constituintes sonoros.” (VIANA, 2006: 8). Será através destes exercícios e destas atividades que os professores serão capazes de treinar e acompanhar os seus alunos no seu desenvolvimento da consciência fonológica e fonética, que como já referido, se mostra ser uma competência essencial no ensino do Inglês.

Yopp e Yopp (2010: 19) sugerem:

- 1- Encontrar canções, livros, rimas, lengalengas e jogos que trabalhem com os sons da língua. Ensinem-nos às crianças, criando ênfase nos jogos de sons
- 2- Valorizar a língua materna dos alunos, usando esta primeiramente antes de usar o inglês, permitindo-lhes responder na sua língua para depois criar uma associação entre a palavra em inglês e o seu correspondente na LM;

- 3- Ser especialmente cuidadoso sobre como as atividades são introduzidas e contextualizadas. Ser específico com regras, exemplos, guiar os alunos e providenciar feedback.
- 4- Perceber que sons não existem na LM dos alunos e prestar-lhes especial atenção para a diminuição do nível de dificuldade.
- 5- Pronunciar os sons com clareza, especialmente os que não existem na LM;

#### **4. DESENVOLVIMENTO DA LEITURA**

À entrada na escola, as crianças experienciam uma passagem da linguagem falada para a linguagem escrita. De acordo com Isabelle Liberman (1990), a criança, ao aprender a ler, irá entender a representação do código alfabético na fala e na sequência de fonemas/grafemas (letras), ou seja, irá redescobrir o alfabeto, irá perceber a semelhança fonética, segmentar o discurso em relações fonema-grafema, atribuir sons e letras aos segmentos de fala. A leitura pode definir-se segundo Inês Sim-Sim como

“saber ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte (de papel ou informático), qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa mesma informação em conhecimento.” (2001: 51)

Desta forma, a leitura percorre todas as unidades da língua, desde a mais pequena (grafema) à maior (texto).

De acordo com Rodrigues A. (2012) para a aprendizagem da leitura se realizar, seja a língua materna ou uma segunda língua, são necessários três processos cognitivos:

- 1- Oralidade:
  - O desenvolvimento da oralidade é importante na aprendizagem da leitura. A criança irá utilizar os mecanismos, conhecimentos e competências adquiridos na oralidade, no processo da escrita. Ou seja,

se a criança já reconhece auditivamente uma palavra, mais facilitada será a sua leitura.

#### 2- Memória:

- Composta por três constituintes bastante importantes:

- A central executiva, que contém três funções de atenção: atenção seletiva; mudança de foco da atenção; capacidade de manutenção de atenção. É também responsável por ativar e atualizar as representações da memória a curto prazo.

- A alça fonológica que “armazena determinada quantidade de sons por um curto período de tempo” (*cit.* Francieli K. Piper, 2:18) e que “parece contribuir significativamente para os processos linguísticos como no desenvolvimento do processo de decodificação e na aprendizagem de novas palavras” (*apud.* Francieli K. Piper, 2:21);

sendo também o constituinte responsável pela integração da informação ortográfica, fonológica e semântica da linguagem;

- Esboço visuoespacial, que armazena informação visual, espacial e cinestésica. São dois constituintes que permitem à criança recordar sons e reatribuir imagens aos mesmos, estimulando assim a sua memória de trabalho.

#### 3- Cognição Visual:

- As capacidades visuais tornam-se importantes na leitura na medida em que permitem às crianças reconhecer e diferenciar sinais gráficos como ler da esquerda para a direita, cima e baixo, reconhecer e distinguir imagens e grafemas etc. (cf. RODRIGUES, 2012)

### 4.1. TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE LEITURA

São vários os estudiosos que têm a aquisição da leitura como o seu tema central, discutindo assuntos como os estados de aquisição, que tipo de leitura surge primeiro, quais os estádios seguintes e as características de cada um.

Sendo assim, são várias as teorias que discutem as competências para aquisição da leitura, sendo algumas delas as seguintes:

Lopes (2008) e Rebelo (1991)

- **Leitura elementar:** iniciação do conhecimento e distinção visual e auditiva das letras e a sua relação com os sons que representam, “junção de grafemas para formar palavras”.

- **Leitura de compreensão:** leitura de palavras, frases e textos para lhes dar significado, para os interpretar e extrair a sua mensagem para adquirir conhecimento.

Estes autores não fazem distinção de idades, dividindo a aquisição de leitura em apenas duas fases: elementar e de compreensão. Na minha opinião, esta teoria mostra ser incompleta uma vez que em comparação com outras, se encontra dividida de uma maneira simples e de conhecimento básico.

Weiss (1987) - Três estádios

2 aos 5-6 anos: a criança aprende algumas letras, aprende a escrever o seu nome e o de alguns objetos, atribuindo sons a essas palavras.

6 aos 7 anos: a criança começa a ler e a atribuir/ identificar significado a cada palavra, usando técnicas de descodificação para extrair esses significados. Quando começa a ler com mais facilidade, estabelecendo uma maior ligação entre a leitura e o seu significado vocabular.

7 anos: a criança coloca hipóteses sobre o significado das frases; as palavras que lê ajudam a ativar a memória de trabalho que a irá ajudar na compreensão sintática e adaptar-se com determinadas técnicas de leitura de acordo com o género de textos que lê. (c.f. RODRIGUES, 2012: 13)

A teoria dos Três estádios de Weiss mostra-se, na minha opinião, bastante completa e bem explicada, tendo por base as idades das crianças e as suas

capacidades apreendidas nestas fases, mostrando ter também como base para estas ideias, a escolaridade das crianças em cada fase.

Marsh, Friedman, Welch e Desberg (1981) - Quatro estádios

1- Adivinhação grosseira:

Identifica palavras escritas familiares (próprio nome, certos objetos, nome de familiares), graças a gatilhos visuais de experiência prévia. Reconhece visualmente um pequeno conjunto de palavras, conseguindo assim estabelecer relação entre grafema e morfema. Não é capaz de ler uma palavra desconhecida devido à falta de capacidades fonémicas para atribuir relação entre fonemas e grafemas. Contudo, se esta palavra estiver inserida num contexto a criança poderá fazer então a tentativa de adivinhação grosseira.

2- Adivinhação Sofisticada:

Ocorre durante o primeiro ano de aprendizagem. A criança identifica visualmente as palavras e aumenta o seu vocabulário, mas quando volta a surgir uma palavra que se mostre ser fora do conhecimento da criança, a tentativa de adivinhação mostra-se mais sofisticada, tendo em conta o contexto, como a ortografia, e características visuais da palavra.

3- Domínio de correspondências grafémicas-fonémicas:

Tem capacidade de descodificar com sucesso palavras novas através da conversão grafema-fonema. Aprende a diferente pronúncia da mesma letra ou grupos de letras em palavras diferentes, sendo assim capaz de identificar a nova palavra pelo seu som. Contudo, não é capaz de identificar as restantes letras da palavra.

4- Leitura hábil

A utilização da mediação fonológica é mais consistente e sensível; é também o ponto mais alto da aquisição e desenvolvimento da leitura. (c.f. MARSH, FRIEDMAN, WELCH E DESBERG, 1981)

Na minha opinião, esta será a teoria mais completa das três aqui apresentadas. Nomeando as fases, tendo por base os conhecimentos chave apreendidos nas mesmas, Marsh, Friedman, Welch e Desberg dividem a aquisição de leitura em quatro estádios, tendo como base não a idade mas os anos de aprendizagem, não associando uma idade específica para estas capacidades ocorrerem. Assim sendo, penso que esta teoria se mostra mais completa por especificar as competências adquiridas em cada fase, assim como não limitando uma idade específica para cada uma destas fases.

#### 4.2. DIFICULDADES FONOLÓGICAS E FONÉTICAS DA LÍNGUA INGLESA NUM FALANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

A língua inglesa, como já referi anteriormente, apresenta um maior número de fonemas quando em comparação com a língua portuguesa. Alguns destes sons são completamente estranhos ao ouvido ou até mesmo à pronúncia de um falante de língua portuguesa. A própria formação da língua inglesa, desde a sua fonologia até à sua sintaxe, mostra-se bastante diferente da Língua Portuguesa, causando assim algumas dificuldades fonológicas e fonéticas aos aprendentes:

Os fonemas /p/; /b/; /t/; /d/; /k/; /g/; /f/; /v/; /ʃ/

Quando estes ocorrem no final de uma palavra de língua inglesa, são quase sempre pronunciados com uma vogal de apoio pelos falantes de língua portuguesa, já que no nosso idioma estes fonemas não existem no final das palavras. Ex: map- <mæp>; crib- <krib>; wash- <wɒʃ>

### Pronúncia do /s/ em plurais

Em verbos conjugados na 3ª pessoa do singular e no *possessive case* (no português o grafema S no final das palavras tem sempre o som de /s/), na língua inglesa, o grafema S varia entre os fonemas /s/, /z/.

Quando palavras terminam em /p/, /t/, /k/, /f/ e /θ/, antes do acréscimo do <S>, a pronúncia deste será de /s/.

Nos casos em que a terminação é em /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /ŋ/, /l/, /r/, a pronúncia do <S> será em /z/.

Quando as palavras terminam em /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /ʒ/, /dʒ/, a pronúncia do <S> será em /z/.

Exemplos: clocks- <kloks>; Jake's- <dʒeiks>; Drives- <draivz>

### O passado dos verbos regulares da língua inglesa

Os verbos em que acrescentamos -ed à forma infinitiva dos verbos, a pronúncia desse acréscimo varia entre /d/ e /t/.

Em verbos terminados em fonemas não vozeados como /p/, /t/, /k/, /s/, /ʃ/, após se acrescentar o -ed, a sua pronúncia será de /d/, como em lived- <lɪvd>.

Quando a terminação -ed for acrescentada a verbos terminados em /f/ e /d/, a pronúncia do -ed será /ɪd/ como em wanted- <wɒntɪd>.

## **5. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E FONÉTICA E INFLUÊNCIA NA LEITURA**

De acordo com Anthony e Francis (2005), com base em 52 estudos de caso confirma-se que o trabalho da consciência fonológica teve

“resultados moderados e estatisticamente relevantes nas capacidades de leitura e de soletração, e que o ensino explícito é benéfico para crianças com normal desenvolvimento, com riscos de desenvolver problemas de leitura, ou crianças que já apresentem uma fraca prestação na leitura”.  
apud RABAB'AH G. & AL-TAMIMI Y. (2007: 9) tradução minha

O trabalho desta consciência permite aos alunos decodificar o alfabeto, reconhecer que sons se relacionam com determinadas letras, ajuda-os a soletrar e a criar sistemas de reconhecimento que lhes permitam depois fazer uma leitura correta, e por consequência uma oralidade também ela correta.

Antes de uma criança começar sequer a ler, ela aprende a falar, aprende a produzir sons com significado. Ora, se na língua materna isto ocorre com alguma ou talvez com toda a naturalidade, na aprendizagem de uma língua como o inglês, que já se comprovou não ser uma língua tão “transparente” como o português, devido à existência de várias irregularidades entre grafemas-fonemas e da sua transcrição, de um maior número de fonemas em relação ao português, não ocorre com tanta facilidade e/ou naturalidade.

Transparência ou profundidade ortográfica define-se pela quantidade de correspondências de um só fonema para um só grafema numa linguagem alfabética. Quanto maior for o número destas correspondências, mais transparente será a língua.

Como se percebe pela tabela abaixo, a língua inglesa mostra-se a língua com a estrutura silábica mais complexa e também a língua menos transparente das restantes línguas europeias presentes nesta mesma tabela. Isto porque cada fonema e/ou grafema têm mais que um correspondente.

Quadro 3- Transparência Linguística

<i>Orthographic Depth</i>					
<i>Shallow</i>					
<i>Deep</i>					
<i>Syllabe Structure</i>	<i>Simple</i>	<i>Finnish</i>	<i>Greek</i>	<i>Portuguese</i>	<i>French</i>
			<i>Italian</i>		
		<i>Spanish</i>			
	<i>Complex</i>	<i>English</i>	<i>German</i>	<i>Dutch</i>	<i>Danish</i>
			<i>Norwegian</i>	<i>Swedish</i>	
			<i>Iceland</i>		

c.f. Seymour et al. (2003, p.146)

Uma vez que a diferença de transparência entre o inglês e o português é bastante presente, o trabalho da consciência fonológica em aula mostra-se positivo principalmente no que toca a entender as relações fonemas- grafema e vice-versa, e a pronúncia dos sons ingleses.

Ou seja, este trabalho servirá para permitir a uma criança que seja capaz de olhar para uma transcrição de uma palavra em Inglês e pronunciá-la corretamente (por exemplo, ver a palavra paper e ser capaz de a produzir oralmente como < 'peɪpə > e não < pɛp'er >.

A fonética torna-se importante na questão da pronúncia/sotaque a desenvolver. A fonética estuda os sons em concreto, como se formam, como atuam quando em relação com outros sons. Há a consciência de diferentes variantes das línguas, o que no caso do inglês seria importante de referir. Isto porque é necessário referir aos alunos que não há um sotaque ou uma variante mais correta que outra e o que importa é haver sucesso e correção na comunicação que tentamos estabelecer. Este desenvolvimento será também

útil no que toca a ajudar os alunos a diferenciar a escrita e a oralidade das palavras e porque

“[a]o estudar a fonética, o aluno vai perceber que a maneira como ele acredita que seja o som de uma palavra pode não corresponder ao seu som verdadeiramente. Isto acontece primeiramente porque os alunos estão bastante ligados à escrita, e segundo porque, geralmente, sua noção do que seja os sons das palavras é equivocada.” (SOUZA, 2009).

O estudo e o desenvolvimento da fonética inglesa poderão então ajudar os alunos a, mais uma vez, compreender e manipular a língua com uma certa exatidão e excelência que, num futuro próximo, lhes será útil e aclamado.

Como referi anteriormente, a consciência fonológica é uma capacidade metalinguística que nos permite analisar e ter pensamento crítico sobre códigos linguísticos, sobretudo na sua forma sonora. As capacidades orais são competências referidas em documentos orientadores educacionais como as Metas Curriculares de Inglês no 1º, 2º e 3º Ciclos, homologadas a 19 de Dezembro de 2014 pelo Ministério da Educação, quando o Inglês passou a constar no currículo escolar obrigatório dos 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico. As capacidades orais encontram-se divididas em dois focos: a compreensão oral (*listening*) e interação oral (*spoken Interaction*). A importância destas competências baseia-se na primazia da linguagem verbal e também na sua hierarquia de desenvolvimento. Como já foi referido anteriormente, o ser humano comunica primeiramente através do som: seja inicialmente com o choro, mas transformando-se em unidades com sentido semântico no nosso mundo. As crianças quando iniciam a sua vida escolar, a sua maioria já apresenta um vasto vocabulário e capacidade de articulação. Mas é na entrada da vida escolar que a escrita e a leitura ganham uma maior incidência. Freitas, Alves e Costa (2007) referem que

“o trabalho sobre a consciência fonológica na escola, realizado desde cedo e generalizado a toda população infantil, permitirá, como referimos, promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita.” (FREITAS, ALVES, COSTA, 2007: 8).

A consciência fonológica mostra-se importante no desenvolvimento da leitura. Quando nos referimos a leitura, referimo-nos desde a leitura da unidade mínima de som à maior, isto é, desde letras a textos. Neste relatório dirigi-me maioritariamente à leitura de letras, sílabas, pequenas palavras e

frases, devido ao estudo empírico realizado, que se focou maioritariamente nestes elementos pela sua simplicidade e facilidade de aprendizagem.

A importância da CF foca-se no seguinte: nos alunos serem capazes de olhar para uma palavra, constituída por um alfabeto por eles já conhecido e já correspondido a determinados sons, serem capazes de associar os sons da língua inglesa e pronunciarem a palavra de forma correta. Segundo Yopp e Yopp (2010),

“A consciência fonológica é um poderoso contributo para o desenvolvimento da literacia. Permite aos alunos aprenderem o código alfabético, ajudá-los na sua descodificação, soletração e mais indiretamente, compreensão. Um dos objetivos dos programas de literacia precoce, é incluir o trabalho da consciência fonológica (incluindo eventualmente o seu nível mais avançado, a consciência fonémica).” (YOPP e YOPP. 2010: 14) Tradução minha

Nestas situações é benéfica a existência física da palavra, isto é, estar por exemplo a palavra escrita no quadro. Desta forma, o aluno criará uma imagem correspondente aos sons que pronuncia, sendo assim mais fácil memorizar estas informações, como já referido anteriormente com a definição da importância da cognição visual.

## **CAPÍTULO II- ESTUDO EMPÍRICO**

### **1. QUESTÕES E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO**

Para trabalhar a investigação na área da educação torna-se imperativo o trabalho pragmático e de apoio teórico às ideias e suposições investigativas neste campo. Por esta mesma razão, o método de investigação qualitativo mostrou-se o mais acertado para a análise e desenvolvimentos deste estudo, uma vez que a metodologia qualitativa se orienta “por uma perspectiva mais interpretativa e construtivista” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 50), sendo o construtivismo bastante benéfico para o investigador porque

“aproxima o sujeito aprendente de seu meio e do outro (pares), favorecendo os movimentos de socialização. Engaja os atores do processo ensino- aprendizagem em iniciativas de reflexão acerca da prática pedagógica, seus conteúdos e as relações decorrentes (‘aluno-saber’, ‘saber-meio’ e ‘aluno-meio’).” (VASCONCELOS, Y. MANZI, S. 2017, p.6).

Assim sendo, o investigador apresenta um papel mais ativo e participativo em campo, sendo a sua presença essencial, com assumida influência nos dados e análise comportamental.

Batista e Sousa (2014), indicam algumas características descritivas da investigação qualitativa como por exemplo:

- 1- Apresentar um maior interesse no processo de investigação e não só nos resultados;
- 2- O investigador apresenta um papel fundamental na recolha de dados e a sua qualidade, assim como validade e fiabilidade, sendo que estes dependem da sua sensibilidade, integridade e conhecimento;
- 3- O investigador deve mostrar uma grande sensibilidade ao contexto sujeito à sua investigação;
- 4- A investigação qualitativa é indutiva, isto é, o investigador desenvolve conceitos e compreende os fenómenos através de padrões que resultaram da recolha de dados. (p.56)

Tendo em consideração estes aspetos e entendendo os métodos usados na investigação qualitativa, Aires (2015 *apud*. Bogdan e Biklen 1992) refere que “o estudo de caso consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento.” (p.21). Por esta razão, desenvolver esta investigação com contornos de estudo de caso pareceu-me o mais acertado uma vez que se trata de um contexto específico, com uma amostra limitada assim como o é o próprio espaço de tempo em que ocorreu esta investigação. Tomei esta decisão também pelo facto de o estudo de caso ser bastante vantajoso devido à sua fácil aplicação a contextos humanos. Torna-se ainda mais apropriado porque, segundo Osório (2010 *apud*. DOOLEY,2002),

“investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenómeno”. (2002 :343-344)

Por todas as razões referidas acima, foi então optado por realizar este projeto de investigação com características qualitativas de estudo de caso, para analisar as possibilidades do trabalho de consciência fonológica do Inglês do 1ºCiclo do Ensino Básico, os seus aspetos positivos para a leitura, assim como os recursos e atividades didáticas e lúdicas para este desenvolvimento, no contexto de uma turma e de uma unidade educativa.

Para um trabalho de investigação-ação como se trata este estágio em contexto escolar, as questões de investigação e os seus objetivos são imperativos. Para além de existir uma temática que se deseja trabalhar, é necessário organizar e examinar quais as características ou quais os resultados e dados que se quer recolher e analisar com o desenvolver desta prática. Colocar questões sobre o que se quer observar, desenvolver, caracterizar ou até afirmar e negar é essencial para um projeto de investigação-ação.

Por essa mesma razão, e considerando que o tema deste projeto se baseia no trabalho da consciência fonológica do inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, surgiram então as seguintes questões de investigação:

Questão 1- Quais poderão ser os efeitos do desenvolvimento da consciência fonológica e fonética no desempenho e resultados da oralidade do inglês no 1º ciclo?

Questão 2- Como poderão ser estas competências trabalhadas de forma implícita tanto no ensino como na aprendizagem do Inglês, em contexto de sala da aula?

Questão 3- Que tipos de atividades e recursos resultam no ensino e aprendizagem da fonologia e fonética no 1º ciclo do ensino básico?

Com o intuito de encontrar respostas a estas questões foram então delineados os seguintes objetivos, sendo que o primeiro se baseia nas capacidades e ação por parte do aluno, e o segundo se baseia na minha intervenção enquanto investigadora:

Objetivo 1- Entender a maturação do cérebro e do aparelho fonador da criança no 1º ciclo (3º e 4º ano) e as suas influências na aprendizagem do Inglês.

Objetivo 2- Entender de que forma se pode inserir o trabalho da fonologia do inglês no contexto de aula e contribuir para uma melhor aprendizagem da língua.

Utilizando a metodologia já referida e tendo em mente as questões guia de desenvolvimento deste projeto, são apresentadas no capítulo seguinte as opções de recolha e análise de dados para permitir a resposta às mesmas.

## 1.1 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de utilização de diversas ferramentas de análise e recolha de dados pois, como referido por Sousa e Batista (2014), baseando-se na opinião de Reichardt e Cook (1986), os

investigadores não são obrigados a usar exclusivamente métodos qualitativos ou quantitativos, podendo usar, se assim o acharem necessário, uma combinação dos dois. Esta combinação dá-se o nome de triangulação. Neste projeto específico foi utilizada triangulação de dados (utilização de várias fontes para o mesmo estudo) e de investigadores (utilização de vários investigadores).

Assim sendo, no desenvolver deste projeto, foram utilizados como técnicas e instrumentos de recolha de dados, a observação participante, onde eu, enquanto investigadora, me tornei principal instrumento de investigação, onde me foi possível integrar o meio, ser capaz de ter acesso às perspetivas dos elementos analisados, aos problemas ocorrentes e manipular o contexto.

A recolha de dados foi também realizada através da análise documental dos planos de aulas e reflexões realizados e dos instrumentos de observação de aula criados com intuito de haver outro olhar perante as aulas e as atividades, neste caso em específico, o olhar da minha colega de núcleo de estágio.

## **2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

Conhecer o contexto educativo permite entender as potencialidades e limitações que podem surgir durante a prática de ensino supervisionada (PES). Para analisar este contexto, foram tidos como referência o Plano Anual De Atividades (PAA), o Projeto educativo de Agrupamento (PEA), assim como a observação e inclusão em contexto durante a PES. Assim, este relatório baseia-se numa PES com a duração de 4 meses num agrupamento de escolas situado numa das cinco freguesias do concelho da Trofa. Este agrupamento é composto por doze unidades educativas, que se delimitam entre o Jardim de Infância e o 3º Ciclo. De um total de 1641 alunos, 545 pertencem ao 1º ciclo.

A unidade educativa onde decorreu esta PES situa-se na União de Freguesias do Coronado mais precisamente em São Mamede do Coronado, apresentando um total de 128 alunos, 43 no Pré-Escolar e 85 no 1º Ciclo. A escola revela-se grande, com grandes espaços para lazer, especialmente o espaço exterior, com a existência de um campo de futebol nas traseiras da escola, um grande espaço com um pequeno parque na frente na escola e todo o redor da escola com espaços cobertos desde a sua entrada pelos portões até à própria entrada da escola. Interiormente, a escola está dividida por duas escadarias, uma com acesso ao 2º e 4º ano e outra com acesso ao 1º e 3º ano. Estas duas escadarias encontram-se divididas por um polivalente e por uma cantina. As salas de 1º ciclo encontram-se no 1º andar da escola, pois no rés-do-chão encontram-se as salas de Pré-Escolar. O polivalente já referido é de tamanho médio, não sendo o suficientemente grande para os dias de chuva em que os alunos têm de ficar dentro o edifício. Existem duas casas de banho ao lado dos pares de salas já referidos, assim como uma casa de banho para docentes e não-docentes no rés-do-chão ao lado da sala dos professores. Esta mostra-se uma sala acolhedora, com acesso a computadores, impressora e eletrodomésticos de apoio aos professores.

A escola em si tem bastante luz natural, assim como as salas, que são providas de várias janelas. As salas são grandes, com várias disposições dependendo dos professores, rodeadas de quadros de cortiça onde são colocados os trabalhos dos alunos. Estão providas de computadores, colunas e projetores, o que permite a diversidade de materiais para a realização das aulas. Existem também contentores de reciclagem em cada sala, especialmente para papel e plástico.

A escola apresenta também uma biblioteca, com bastante espaço e vários materiais didáticos e tecnológicos.

## 2.2. CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE EDUCATIVA E DA TURMA

O presente estágio centrou-se à volta de uma turma de 3º ano, composta por vinte alunos, oito rapazes e doze raparigas, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Todos os alunos, à exceção de uma aluna, estavam pela primeira vez no 3º ano e a contactar formalmente com o Inglês.

A sala de aula onde se encontravam era uma sala de tamanho médio, com quatro janelas bastante grandes que permitiam a entrada de luz natural na maioria dos dias. Dispunha de um computador com acesso à internet, colunas de som e um projetor/ quadro interativo. A sala era única e usada pelo professor titular, pelos professores de inglês, de música e de educação física (sendo que este, após a chamada, seguiria para o polivalente para dar a sua aula). A disposição da sala não era fixa, sendo mudada pelo professor titular quando necessário, e sendo possível aos outros professores mudarem também esta disposição como lhes fosse mais conveniente. A sala estava decorada, havendo um canto para cada disciplina, onde os professores colocavam elementos de atividades feitas pelos alunos, especialmente de marcos festivos como o Halloween, Natal etc. Dispunha também de um regulador de temperatura.

Após observação e em discussão com a orientadora cooperante foi-me possível caracterizar a turma como um grupo composto por alunos com atitudes e comportamentos díspares: desde alunos muito calados e pouco participativos a outros com comportamento adequado à dinâmica da sala e participativos, alunos com dificuldades em manter a atenção na aula e outros com comportamentos excessivamente competitivos. De referir ainda um aluno com necessidades educativas especiais que, apesar de ainda não ter diagnóstico definido, estaria sinalizado com transtorno do foro do autismo. Salientam-se como traços comportamentais do supracitado aluno a baixa tolerância à frustração e dificuldades em gerir as suas emoções, tanto positivas como negativas, mostrando-se desvinculado dos restantes elementos da turma.

Havia também uma aluna repetente, cuja relação com determinados elementos da turma era má, pela incompreensão dos colegas quanto à aluna já ter obtido alguns conhecimentos e saber responder a algumas perguntas que eles não conseguiam.

Estas diferenças geravam algum conflito durante as aulas. Era uma turma que dispersava a sua atenção muito rapidamente e onde o ruído se instalava também de forma extremamente rápida. O comportamento destes alunos era também influenciado pelo horário das suas aulas. A unidade curricular de Inglês tinha a duração de duas horas semanais: duas aulas de uma hora por semana, uma aula à quinta-feira das 14h30 às 15h30 e uma aula à sexta-feira das 16h00 às 17h00. A aula de sexta-feira comparativamente com a de quinta era mais agitada e os alunos mostravam-se mais inquietos e mentalmente cansados por ser a última aula do dia e da semana, e por ser uma aula seguida do intervalo, pelo que normalmente o professor demora mais tempo a acalmar e a concentrar o foco dos alunos.

Apesar de tudo, e após uma análise diagnóstica, foi possível observar os conhecimentos pré-adquiridos destes alunos mostrando ser uma turma com vários conhecimentos e com bastante potencial.

### 2.3. CALENDARIZAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DE AULAS

Esta PES foi composta pela observação de aulas lecionadas pela professora cooperante, pela observação e cooperação nas aulas lecionadas pela companheira de núcleo de estágio e por dez aulas lecionadas por mim.

O estágio foi composto por dez aulas lecionadas por mim, sendo estas planeadas também por mim tendo em conta o projeto educativo do agrupamento, as metas curriculares de Inglês, o perfil do aluno à saída do primeiro ciclo, e o meu próprio projeto de estágio, tendo em conta a

consciência fonológica e as suas características, assim como as atividades teorizadas como atividades positivas para o trabalho da CF e as suas influências na leitura dos alunos.

Cada aula começava normalmente com uma versão do jogo “*Simon Says*” mas com o gatinho *Rocky*, mascote do livro de inglês pela qual os alunos mostravam imenso carinho gerando-lhes vontade de jogar e de serem eles o *Rocky*. Neste jogo era usado vocabulário que os alunos tinham aprendido anteriormente juntamente com a sua designação em linguagem gestual portuguesa (um projeto chamado “Mãos que falam”, criado pela orientadora cooperante). Antes deste jogo era feita uma revisão de quem tinha feito os trabalhos de casa, caso estes existissem, e quem não os tivesse feito não poderia participar nesta atividade. Após esta rotina inicial, a aula era prosseguida com atividades planeadas pela professora, tendo em conta as aulas anteriores e o plano que se mostra necessário cumprir, mas também as necessidades dos alunos e os seus conhecimentos. Algo que também se mostrou bastante diferente e inovador foi a atribuição de carimbos de diferentes cores e com diferentes significados nas diferentes atividades em sala de aula. Dependendo do desempenho do aluno, seria atribuído um carimbo que variava entre as seguintes cores: vermelho, laranja, amarelo, verde e azul (sendo vermelho o carimbo mais negativo, e o carimbo azul o mais positivo).

Após uma análise do programa e dos conteúdos que deveriam ser lecionados no 1º período, foi necessário realizar um cronograma com os dias em que as aulas seriam lecionadas e os seus conteúdos programáticos. Após esta ponderação, foi necessário planear aula por aula tendo em conta rotinas que os alunos já tinham. A cada aula e a cada tema, era-me necessário analisar e ponderar como iria incluir atividades de consciência fonológica adaptadas à idade e capacidades dos alunos, que lhes fossem úteis, agradáveis, divertidas e também contextualizadas.

Quadro 4- Calendarização de Regências

Calendarização de Regências				
Nº de aula	Data	Turma	Tema	Atividade de consciência fonológica
1	18/10/2019	3ºFN	<i>Autumn</i>	
2	31/10/2019	3ºFN	<i>Halloween</i>	Ficha de Trabalho Rima
3	7/11/2019	3ºFN	<i>Alphabet</i>	Bingo com Alfabeto
4	8/11/2019	3ºFN	<i>Classroom Language</i>	
5	21/11/2019	3ºFN	<i>School Supplies</i>	
6	22/11/2019	3ºFN	<i>School Supplies</i>	Jogo da Sequência Atividade Post-its
7	28/11/2019	3ºFN	<i>Colours</i>	“The Colour Song”; “Cores que Rimam”
8	10/01/2020	3ºFN	<i>Days of the week</i>	“Roda dos dias da semana”; “Months of the Year Song”
9	16/01/2020	3ºFN	<i>Months</i>	“Listening Game”
10	17/01/2020	3ºFN	<i>Birthdays</i>	“Birthday Board”
11	21/01/2020	3ºF	<i>Days of the week</i>	

## 2.4. ANÁLISE DOCUMENTAL (PLANOS DE AULA E REGÊNCIAS)

A análise documental é composta por dez regências, sendo sete destas aulas analisadas pormenorizadamente. Estas sete aulas incluem os conceitos de consciência fonológica, consciência fonémica, consciência silábica e consciência fonética, sendo estas consciências a base da formação e planeamento destas aulas, tendo como objetivo trabalhar um ou mais conceitos dos já referidos. Esteve também como alicerce a estas aulas as metas curriculares e o próprio currículo escolar, indicando os temas que deveriam ser lecionados, assim como o seu seguimento.

Assim sendo, todas as aulas seguem uma linha lógica em termos vocabulares, não acontecendo o mesmo com as atividades de consciência fonológica, onde estas foram planeadas apenas de acordo com o vocabulário a ser lecionado, não existindo um seguimento lógico entre estas.

### 2.4.1. Aula 2- Halloween

A base do planeamento da aula dois foi memorização fonológica, assim como o trabalho da rima. Para este objetivo foram planeadas atividades tendo como base temática o Halloween, festividade trabalhada a nível vocabular no currículo escolar.

A aula número dois foi então focada num *picturebook* chamado “*I’m not afraid of this haunted house*” de Laurie Friedman. Após colocar os alunos numa roda à minha frente, foi-lhes dado a cada um um *puppet* com figuras de *Halloween* que estariam presentes no livro: duas bruxas, dois ratos, dois fantasmas, duas criaturas de *frankenstein*, dois lobisomens e dois esqueletos. Aqui, a tarefa dos alunos era que, durante a leitura do livro e quando vissem o personagem que tinham na mão, levantassem o *puppet* de forma silenciosa e que eu pudesse ver. A utilização deste livro em particular deveu-se às rimas presentes no mesmo, sendo que o trabalho rítmico e dos sons que rimam

fazem parte da consciência fonológica. Durante a leitura do livro, senti necessidade de traduzir o que ia lendo uma vez que sentia que perdia a concentração dos alunos que me diziam não entender o que estava a ser dito.

Após a leitura da história foi dado a cada aluno um *set* de autocolantes com os personagens da história, os quais teriam de ser colados no caderno sendo depois escrito o nome em inglês correspondente a cada imagem. Anteriormente a esta tarefa, foi pedido aos alunos que repetissem e pronunciassem cada palavra a seguir à professora. Desta forma era possível eu observar o nível de concentração dos alunos e capacidade de pronúncia das palavras. Foi também realizado um jogo de “*teacher vs class*” onde a professora pronunciava em inglês o nome de uma das personagens e a turma tinha de levantar mais uma vez o *puppet* dado anteriormente. Por cada personagem acertado a turma ganhava um ponto. Por cada personagem errado, o ponto seria dado à professora.

A terceira atividade desta aula seria uma ficha de consolidação de vocabulário e também de recolha de dados sobre a absorção dos sons das rimas da história. Uma vez que não foi possível fazerem a ficha em sala de aula devido à falta de tempo, foi-lhes pedido que a realizassem como trabalho de casa.

#### Happy Halloween Activity

- A seguinte atividade consiste em seis perguntas de duas respostas de escolha múltipla. Cada pergunta termina numa palavra com a qual a resposta rima. O objetivo nesta atividade é trabalhar o conteúdo da história assim como os sons e a pronúncia.

Os dados retirados foram os seguintes:

Número de alunos que realizaram a atividade: 12

Cada resposta correta será contabilizada como 1 (um) ponto, sendo que o resultado máximo obtido possível será 6 (seis) pontos e o menor resultado possível será o (zero) pontos.

As pontuações obtidas foram:

- Zero alunos obtiveram 0 pontos;
- Um aluno obteve 1 ponto;
- Dois alunos obtiveram 2 pontos;
- Dois alunos obtiveram 3 pontos;
- Quatro alunos obtiveram 4 pontos;
- Três alunos obtiveram 5 pontos;
- Zero alunos obtiveram 6 pontos.

- À pergunta um responderam acertadamente nove alunos;
- À pergunta dois responderam acertadamente cinco alunos;
- À pergunta três responderam acertadamente nove alunos;
- À pergunta quatro responderam acertadamente seis alunos;
- À pergunta cinco responderam acertadamente quatro alunos;
- À pergunta seis responderam acertadamente nove alunos.

#### Reflexão de aula e atividades:

O principal propósito desta atividade era o trabalho de memorização fonológica. Isto é, durante a aula e durante a leitura do livro, estas palavras foram bastante repetidas permitindo aos alunos pronunciá-las corretamente com a ajuda da professora, assim como observar o seu correspondente gráfico no quadro. Desta forma, a ficha seria um recurso para reativar a memória fonológica do aluno e recordar a pronúncia das palavras na ficha ditas em aula, tendo também em mente, o contexto da história.

Os resultados obtidos sugerem que os alunos têm alguma facilidade em conectar as palavras que rimam se estas apresentarem uma grafia semelhante à sua pronúncia. Contudo, e tendo em conta as respostas dadas à pergunta cinco, onde a diferença entre <door> e <floor> é apenas a de dois grafemas, sugere também que esta atividade apela mais à memória fonológica do que à leitura. Estas considerações são também sustentadas pela quantidade de respostas corretas à pergunta seis, onde se encontra uma ratoeira com os dois vocábulos usados para identificar um rato em inglês- “mouse” e “rat”- e onde

nove alunos dos doze que responderam à ficha, obtiveram um ponto. A grafia entre as palavras que rimam (“Strauss” e “Mouse”) é bastante díspar, o que mais uma vez pode indicar um maior uso da memória, abrangendo o contexto da história a aprendizagem auditiva.

### 2.4.2. Aula 3- The Alphabet

A terceira aula foi totalmente direcionada para o trabalho de consciência fonémica, ou seja, os sons em particular, trabalhando os sons do alfabeto assim como os seus correspondentes gráficos. Portanto, o tema desta aula foi o alfabeto, dando assim oportunidade aos alunos de entenderem as diferenças sonoras entre o alfabeto português e o inglês, uma vez que em termos de grafia, estes são iguais.

A aula iniciou-se com a entrega de letras do abecedário aos alunos, enquanto estes estavam de olhos fechados, e a sua tarefa era adivinharem sobre o que seria a aula.

#### Video activity

De seguida, foi colocada uma canção/vídeo intitulado “*Phonics Songs for Kids | Alphabet Phonics*” do canal Fun Kids English onde era cantada cada letra do alfabeto, seguida do som que essa letra tem numa palavra. Isto é, a letra “A” terá o som de [eɪ] sozinha, mas na palavra “apple” terá o som de [æ]. O vídeo mostrou-se ser bastante importante na aula, não só pela imensa informação didática, mas também pelas imagens que acompanhavam as palavras e os grafemas, ajudando assim os alunos a adquirirem mais informação e a conectarem determinadas palavras com as suas imagens e sons correspondentes.

O vídeo terá sido passado pelo menos duas vezes sendo que, após estas passagens e ter sido pedido aos alunos para cantarem juntamente com o vídeo,

foi projetado um poster feito com as imagens do vídeo (aproveitando ao máximo os materiais já utilizados) onde era pedido aos alunos para pronunciarem o som da letra e também a palavra correspondente. Durante esta atividade foi pedido à minha colega de núcleo de estágio para retirar dados sobre as letras que os alunos mostravam mais dificuldade em pronunciar.

Os dados retirados mostraram o seguinte:

- Um aluno mostrou dificuldades em pronunciar a letra e o som H;
- Um aluno mostrou dificuldades em pronunciar a letra e o som M;
- Dezanove alunos mostraram dificuldades em pronunciar a letra e o som Q;
- Oito alunos mostraram dificuldades em pronunciar a letra e o som R;
- Dezanove alunos mostraram dificuldades em pronunciar a letra e o som S;
- Sete alunos mostraram dificuldades em pronunciar a letra e o som U;
- Dezanove alunos mostraram dificuldades em pronunciar a letra e o som X.

Outras dificuldades observáveis durante esta atividade foram a tendência a pronunciar os sons X e U com a pronúncia portuguesa e a pronunciarem o som S como <c>.

Considerações finais de atividade:

- Esta atividade serviu para retirar informações sobre quais os sons e letras mais difíceis de pronunciar para os alunos. Os dados retirados sugerem então que as consoantes Q, S, e X são as que mais entraves apresentam aos alunos pela grande diferença de pronúncia tanto de grafema como fone entre o português e o inglês. A vogal U torna-se mais complicada devido não só à adição do som [i] ao [u] mas também devido à colocação dos elementos do aparelho fonador que fazem os alunos “estranhar” esta pronúncia. Sendo assim, esta atividade serviu maioritariamente para trabalhar não só a consciência fonológica como a consciência fonémica, mostrando e dando a

conhecer aos alunos a diferença de pronúncia de um fone e de um fonema. Não lhes foram ensinadas estas definições, mas foram lecionados os conteúdos presentes nestas definições linguísticas que na minha opinião se tornam importantes de transmitir no início da aprendizagem formal do inglês no 3º ano.

#### Bingo activity:

Após esta atividade, foi realizado um jogo de bingo onde foi dado a cada aluno um cartão pessoal e totalmente diferente do dos colegas. As palavras presentes nos cartões, e que serão referidas mais abaixo, eram apresentadas no vídeo e foram também trabalhadas na duração da aula. Foram feitos no total 20 cartões de bingo, cada um com 25 palavras, todos passados por um gerador de cartões e de troca de palavras, garantido assim que nenhum aluno tinha um cartão igual a qualquer outro colega.

As regras eram as normais do Bingo mas em vez de números seriam retiradas letras. Contudo, esta letra não seria mostrada e a professora iria pronunciar o som do fonema, isto é, se fosse o fone [B] a professora iria pronunciar /b/, como se fosse na palavra / bɒk/.

Sempre que fosse retirada uma letra a professora iria colocar um número no quadro, ou seja, se fosse a quarta letra a sair, ela colocaria o número 4 no quadro. Quando o aluno tivesse encontrado a palavra que começava com essa letra, colocaria o número 4 em cima. Quando o aluno tivesse 5 palavras seguidas, tanto na vertical como horizontal, gritaria BINGO!.

Para garantir que nenhum aluno fez batota no jogo, foi dada à minha colega de núcleo de estágio uma folha para apontar as letras que saíram e a sua posição.

No total foram retiradas 13 letras tendo como correspondência as seguintes palavras: Q- *queen*; M- *mouse*; R- *ring*; J- *jacket*; O- *octopus*; D- *dog*; E- *elephant*; S- *socks*; P- *panda*; W- *watch*; C- *cat*; H- *hat*; U- *umbrella*.

Durante o jogo, não era possível ter a certeza de que os alunos estavam a marcar as palavras corretas, mas o objetivo da atividade era mesmo esse:

permitir aos alunos tentarem perceber e conectar fonema com a palavra. Contudo, não era possível confirmar que realmente alguém teria feito bingo sem observar os cartões e os corrigir. Por essa mesma razão pedi à minha colega para preencher a folha que já referi anteriormente. Os cartões foram corrigidos por mim, verificando que nenhum dos 19 alunos tinha conseguido fazer BINGO, apesar de 3 alunos o terem afirmado fazer durante a aula.

Quadro 5- Dados de Atividade Bingo

<b>Letra</b>	<b>Resposta Certa</b>	<b>Resposta Errada</b>	<b>Não Respondeu</b>	<b>Porcentagens</b>
<b>Q</b>	15	4	0	78.9% /21.1%
<b>M</b>	15	3	1	78.9% /15.8% /5.3%
<b>R</b>	15	3	1	78.9% /15.8% /5.3%
<b>J</b>	7	10	2	36.8% /52.6% /10.5%
<b>O</b>	13	2	4	68.4% /10.5% /21.1%
<b>D</b>	13	4	2	68.4% /21.1% /10.5%
<b>E</b>	6	10	3	31.6% /52.6% /15.8%
<b>S</b>	10	4	5	52.6% /21.1% /26.3%
<b>P</b>	14	1	4	73.7% /5.3% /21.1%
<b>W</b>	12	4	3	63.2% /21.1% /15.8%
<b>C</b>	5	7	7	26.3% /36.8% /36.8%
<b>H</b>	2	8	9	10.5% /42.1% /47.4%
<b>U</b>	2	3	14	10.5%/15.8% /73.7%
<b>Total</b>	131	63	55	

- 52.6% das respostas dadas estavam corretas

- 25.3 % das respostas dadas estavam erradas

- 22.1% foram respostas não dadas

Quadro 6- Dados de Atividade Bingo 2

Alunos	Respostas Certas	Respostas erradas	Respostas não dadas
1	9	1	3
2	7	1	5
3	10	1	2
4	8	5	0
5	5	7	1
6	8	3	2
7	0	8	5
8	9	1	3
9	2	2	9
10	9	0	4
11	9	2	2
12	7	5	1
13	7	6	0
14	1	5	7
15	8	2	3
16	10	2	1
17	5	5	3
18	8	4	1
19	6	3	3

- 21.1% dos alunos teve mais respostas erradas e/ou não respondidas;

- 78.9 % dos alunos obtiveram mais respostas corretas do que erradas ou não respondidas.

Reflexão de aula e de atividades:

- Uma das maiores dificuldades na realização desta atividade foi conseguir acompanhar os diferentes tempos dos alunos e os seus próprios níveis de atenção. O facto de existirem tantos alunos que não responderam às três últimas letras sugere mais uma perda de entusiasmo e vontade de jogar do que mais propriamente dificuldade em responder, sendo que pelo menos dois alunos responderam corretamente e foram mais os alunos que não responderam do que responderam errado.

- Em comparação com a atividade anterior onde a maioria dos alunos mostrou dificuldade em produzir o som [kju:], a segunda atividade sugere que foi útil o trabalho anterior para identificar a letra no jogo do bingo, uma vez que foi uma das letras com maior percentagem de resposta certa.

- Duas outras letras que se mostraram fáceis de identificar foram M e R.

- Novamente, em comparação com a atividade anterior, ambas sugerem que é importante haver uma relação entre fonema e grafema, isto é, uma vez que se trata da aprendizagem de uma língua diferente, é importante dar a conhecer aos alunos o som correspondente a uma letra que eles já conhecem e adicionar-lhe outro significado fonético.

### 2.4.3. Aula 6- School Supplies

A aula 6 veio no seguimento dos objetivos da aula anterior com o tema dos objetos escolares, onde não houve tempo suficiente para permitir aos alunos uma aprendizagem correta e eficaz.

O objetivo fonológico desta aula foi a consciência fonémica, trabalhando os fonemas iniciais de cada objeto escolar para permitir aos alunos o reconhecimento destes sons e posteriormente dos objetos em si. Desta forma, a aula começou com uma revisão da anterior, usando o vocabulário já

introduzido, pedindo aos alunos em inglês para me mostrarem uma caneta e um lápis entre outros elementos que tinham sido já referidos.

Após esta revisão, foi pedido aos alunos que repetissem o nome do objeto depois da professora, desta maneira sendo-lhes possível desta maneira ouvir a pronúncia correta e copiá-la quando a repetissem. De seguida realizámos um jogo já conhecido por eles onde foram desenhados no quadro todos os objetos de sala de aula que tinham sido falados. O objetivo era os alunos decorarem a ordem e o nome do objeto. Após dizerem em voz alta a sequência, era-lhes pedido que fechassem os olhos, a professora apagava então um dos elementos e os alunos, após abrirem os olhos, deviam repetir a sequência, lembrando-se do elemento que lá faltava. A cada ronda passada e acertada pelos alunos era-lhes dado um ponto, se errassem, o ponto viria para a professora.

Este jogo serviu como forma de memorização do som das palavras. Não estava no quadro o seu correspondente gráfico, mas estava a ser trabalhada a pronúncia dos alunos assim como a sua memorização.

#### School Supplies Activity

Para esta aula e como atividade de consciência fonológica, optei por uma atividade baseada no livro *Purposeful Play for Early Childhood Phonological Awareness* de Yopp e Yopp (2010) presente nas páginas 170 e 171.

A atividade consistiu na divisão da turma em quatro grupos de três pessoas e quatro grupos de duas pessoas. Em post-its, escrevi a inicial de cada objeto de sala de aula que tinha sido dado. As palavras usadas foram *book, notebook, pencil, pen, sharpener, scissors, ruler, rubber*, havendo então para cada letra:

Letra P- dois *post-its*;

Letra R- dois *post-its*;

Letra S- dois *post-its*;

Letra B- dois *post-its*;

Letra N- dois *post-its*.

A cada grupo seria dado à sorte um desses post-its. Seria também colocado numa secretária na frente da sala objetos da sala de aula, emprestados pelos alunos.

O objetivo era:

- A professora pronunciar em voz alta uma das consoantes presentes nos post-its.

- Um dos grupos aos quais tivesse sido entregue essa consoante e que levantasse primeiro o dedo teria de: ser capaz de a reconhecer pelo som e depois, aproximar-se da secretária onde estavam os elementos da sala de aula e colar o post-it no elemento que começasse por essa mesma consoante.

Durante esta atividade, pedi à minha o colega de núcleo de estágio que me apoiasse, registando num instrumento de avaliação feito por mim os alunos de cada grupo, a consoante que saiu a cada grupo e se foram ou não capazes de reconhecer o som da consoante e colá-la corretamente no objeto.

Assim, e depois de recolha desses dados, foi possível observar que apenas um grupo não foi capaz de realizar a tarefa com sucesso devido à dificuldade que estes alunos apresentavam com a consoante que lhes calhou (S).

Reflexão de aula e de atividades:

Esta aula foi realizada com o intuito de reforçar o trabalho fonémico começado na aula três. Toda a aula e a aula anterior a esta, tinha também já incidido sob o tema de *School Supplies*. Isto poderá indicar que para trabalhar a consciência fonológica e fonémica, a interiorização de vocabulário já deve ter ocorrido, principalmente se for vocabulário mais complexo. Poderá também indicar, assim como na aula 2, que a memorização, quer sonora quer visual é bastante importante na aquisição de conhecimento. O jogo sequencial sugere também que a repetição e exercícios de *drilling* têm um papel essencial na aprendizagem dos alunos e no método áudio-lingual definido por uma

“fusão da linguística estrutural e a psicologia behaviorista que nos leva à teoria de que o aprender línguas é um processo de condicionamento. Utilizam-se modelos de ensino que têm como prática o condicionamento e a formação de hábitos (imitação) que se combinam com os drills e práticas padronizadas da metodologia audiolingual” (PEDREIRO, 2013:5)

e que se foca na aprendizagem por fases, sendo primeiro a audição e oralidade e apenas depois a leitura e a escrita. Estes exercícios mostram-se também positivos especialmente se forem feitos em contexto de sala de aula, mas de forma lúdica onde os alunos não se apercebem da repetição de vocabulário.

#### 2.4.4. Aula 8- Colours

O objetivo da aula oito foi o trabalho da rima, usando canções (que se mostram ser as melhores ajudantes no ensino de rima e ritmo). Através desta aula e atividades, os alunos seriam capazes de associar duas palavras que rimavam devido ao seu som e não à sua escrita, conseguindo pronunciar palavras com maior ou menor transparência entre som e grafia.

A aula número oito começou com uma atividade de lead-in onde foram utilizados uma lanterna e papel crepe de várias cores. Depois de pedir aos alunos que apagassem as luzes, era encostado à lanterna ligada um dos pedaços de papel crepe, sendo direcionada a lanterna ao quadro interativo desligado, simulando uma tela branca. Esta atividade permitiu aos alunos descobrirem que tema seria trabalhado nesta aula, e permitiu-me a mim, como professora, recolher que conhecimentos já teriam adquirido anteriormente uma vez que o tema das cores é um dos mais recorrentes nos programas e vídeos educacionais no YouTube e outras plataformas.

De seguida, foi projetada no quadro a letra da música “the colour song”, baseada no clássico “if you are happy and you know it...” onde eram referidas seis cores, sendo estas: red, blue, yellow, brown, black e white.

O intuito da música era: caso os alunos tivessem vestido alguma destas cores teriam de realizar alguma destas tarefas cuja última palavra da estrofe rimava com a cor da respetiva quadra:

- Red: Put your finger on your head (pôr o dedo na cabeça);
- Blue: Put your finger on your shoe (pôr o dedo no sapato);

- Yellow: Smile like a happy fellow (sorri como uma criança feliz);
- Brown: Turn your smile into a frown (transforma o teu sorriso num ar carrancudo)
- Black: Tap your neighbour on the back (toca nas costas do vizinho)
- White: Give a hug with all your might (dá um abraço com todas as tuas forças)

Foi então pedido aos alunos que me acompanhassem enquanto numa primeira passagem eu cantava sozinha sem acompanhamento musical e onde os alunos deveriam repetir os gestos que as cores pediam. Anteriormente, foi perguntado aos alunos que cores estavam presentes na canção e foi-lhes pedido para repetirem a sua pronúnciação.

Após a primeira passagem da letra, foi-lhe adicionada o instrumental e pedido aos alunos para repetirem a canção comigo, especialmente a cor e a ação, e fazer o gesto da ação em cada quadra.

Esta atividade mostrou-se bastante agradável para os alunos, que se encontravam entusiasmados por cantar e por se estarem em mexer, assim como ao usar a canção, é realizado implicitamente um exercício de *drilling* que permite aos alunos absorber conhecimento enquanto se estão a divertir.

Para esta aula criei um tapete baseado do jogo *Twister* feito de folhas de papel e cartolina ao qual adicionei as cores *orange* (laranja), *pink* (rosa), *purple* (roxo), *green* (verde). O tapete foi colado no quadro e foi perguntado aos alunos se reconheciam e se sabiam o nome das novas cores presentes no tapete. Mais uma vez, os alunos mostraram ter conhecimentos pré-adquiridos em algumas cores como era o caso de rosa (*pink*) e verde (*green*). De seguida, pedi aos alunos para repetirem depois de mim cada cor enquanto apontava para a mesma no tapete. Criei também *name-tags*, que fui colocando nas respetivas cores sucessivamente, continuando a pedir aos alunos que pronunciassem o nome da cor. No final de todas as *name tags* estarem colocadas pedi aos alunos que registassem no caderno as cores, escrevendo o seu nome à frente de um círculo colorido com a cor correspondente.

Apesar de toda a aula estar planejada em volta da fonologia, usando atividades com músicas e rimas, a atividade foco foi a que chamei de “Cores que Rimam”.

Após revermos a música mais uma vez, foi altura de explicar aos alunos o jogo que se ia realizar:

A turma seria dividida em oito pares e quatro alunos sozinhos, e cada um iria receber uma *name-tag*. Nessa *name-tag* poderia estar uma cor ou uma das palavras da canção que rima com alguma cor. Só iriam ser utilizadas para esta atividade as cores e palavras presentes na música, para permitir também testar o conhecimento adquirido pelos alunos.

A professora apontaria para um dos círculos no tapete e o primeiro grupo/pessoa que deveria participar seria quem tivesse a cor. De seguida passaríamos para a palavra que rimasse com essa cor e assim sucessivamente até o tapete estar completo novamente.

Durante esta atividade, e enquanto me focava na participação dos alunos, assim como na sua pronúncia de palavras que eles consideravam mais difíceis como “*purple*”, foi pedido à minha colega de núcleo de estágio que preenchesse uma folha de observação onde colocaria o nome dos alunos, a palavra que lhes foi atribuída, e se foram capazes de pronunciar as palavras e colocá-las nos sítios corretos. Após análise desta folha, consegui observar que todos os alunos foram capazes de realizar ambas as tarefas, à exceção de dois grupos que mostraram dificuldades principalmente na pronúncia da palavra, não conseguindo criar correspondência entre o elemento escrito e oral da palavra.

Reflexão de aula e atividades:

Após a análise desta regência, e tendo em conta as aulas anteriores e vários teóricos que apontam atividades com o uso de músicas e rimas como ótimas atividades de consciência fonológica, os dados retirados sugerem então que, as utilizações deste tipo de atividades puxam inevitavelmente pela repetição e pelo *drilling* dos conteúdos, mas também pela motivação destes alunos em

particular por ser um grupo mais energético e interessado pelo movimento. As atividades feitas em aula sugerem também que os exercícios de rima permitem ao aluno, não só aprender a pronunciar uma palavra simples, quer graficamente quer sonoramente como por exemplo a palavra <red>;/rɛd/, mas também, pelo trabalho de pronúncia, conseguir fazer a associação sonora de uma outra palavra que graficamente não seja tão transparente como a anterior, por exemplo <head>;/hɛd/.

Como referido por Galvão (2016),  
“para os aprendizes de segunda língua é importante essa reflexão com relação aos sons, por uma espécie de jogos de palavras; sua habilidade de identificar e discriminar determinados sons, que fazem rimas, acaba contribuindo para sua organização sonora na língua inglesa.” (GALVÃO, 2016:6)

#### 2.4.5. Aula 8- Days of the Week

Esta regência surgiu no seguimento de uma aula anterior, onde se iniciou o estudo do tema dos dias da semana, trabalhando-o através de um *picturebook* chamado *Cookie's week* de Cindy Ward. Em termos de trabalho fonológico esta aula teve como base teórica e prática a consciência fonémica e a memória fonológica. Sendo que esta foi a segunda aula sobre os dias da semana, o trabalho dos alunos passaria pelo reconhecimento sonoro da palavra, assim como dos sons individuais que integram cada dia da semana, para depois serem capazes de realizar e concluir com sucesso a atividade feita em aula.

Esta aula começou com a revisão dos dias da semana, tendo entendido assim que através da aula anterior, não houve muito conhecimento adquirido. Por esta razão, houve necessidade de realizar uma revisão de vocabulário, escrevendo os dias no quadro em inglês e pedindo aos alunos para os pronunciarem depois de mim. Desta forma, fui capaz de me focar em ajudar os alunos na correta pronúncia das palavras, assim como dar dicas sobre determinados dias para a sua absorção ser mais fácil. Por exemplo, a palavra *Friday* era a mais fácil para os alunos reconhecerem devido aos anúncios da famosa *Black Friday*. Foi também chamada a atenção para a finalização de

cada dia da semana com a palavra *day* (algo que lhes seria útil futuramente na aula). Após esta revisão e de ter pedido aos alunos para fazerem registro no caderno, passamos para uma atividade de grupo.

“Days of the week wheel” activity

A atividade consistiu primeiramente em dividir a turma em três grupos de quatro pessoas e quatro pares, formando assim sete grupos.

À sorte, cada grupo iria escolher um elemento para fechar os olhos e retirar um dos sete triângulos de papel colorido que lhes iria dar a escolher. Depois de retirado o triângulo, seria dado ao grupo um cartucho de papel selado correspondente à cor do triângulo escolhido.

Depois de todos os grupos terem adquirido ambos o triângulo e a saca de papel, foram-lhes dadas as instruções para a atividade:

- Dentro de cada cartucho estão letras soltas e a palavra *day*. Essas letras colocadas na ordem certa, combinadas com a palavra *day*, formam um dia da semana;

- A tarefa é colocarem as letras por ordem, juntá-las à palavra *day* e formar o dia da semana;

- Primeiro devem alinhar as letras. Depois de acharem que está pronto, devem chamar por mim para verificar se as letras estão na ordem correta. Finalmente, devem colar as letras e palavras corretamente no triângulo.

Quando todos os grupos terminaram esta tarefa, foi realizada a última parte da atividade.

No quadro estava colado um círculo dourado. Esse círculo serviria para colar os triângulos dos dias da semana por ordem, formando assim o chamado “*days of the week wheel*”.

Após termos decidido a ordem dos dias da semana anteriormente com o 1º dia sendo Segunda-Feira (*Monday*), a nova tarefa dos alunos era:

- Quando a professora chamasse o número do dia da semana e o seu nome em português (por exemplo , dia 3- Quarta-feira), o grupo que fosse dono deste triângulo, deveria ser capaz de fazer a correspondência do dia da semana em

inglês e português, dirigindo-se ao quadro um elemento do grupo, colocando o triângulo no lugar correto.

No final da participação de todos os grupos, os alunos ficariam com um recurso sobre os dias da semana que poderiam utilizar todas as aulas para indicar que em que dia estariam.

#### Reflexão de aula e atividades

Esta atividade baseia-se em trabalho de consciência fonémica, devido ao trabalho de junção de grafemas. Esta atividade tinha como finalidade trabalhar competências já adquiridas pelos alunos, ativando a sua memória para lembrar não só a escrita da palavra, como a sua pronúncia. Durante a atividade foi possível observar alguns grupos com mais dificuldade, principalmente os grupos com as palavras *Wednesday* e *Thursday*, que trocavam maioritariamente o <d> em *Wednesday* e o <r> em *Thursday*, formando assim as palavras como “wenedsday” e “thrusday”.

Esta atividade foi também criada para ajudar os alunos a lembrar os sons dos dias da semana em inglês sendo assim capazes de as reconhecer e irem ao quadro colocar o triângulo corretamente.

Mais uma vez, pensei ser importante que os alunos tivessem acesso a um exemplar gráfico das palavras que estavam a ouvir e a pronunciar.

As atitudes dos alunos durante esta atividade sugeriram que o trabalho em equipa e o facto de estarem a realizar algo que ficaria com eles, na sua sala, e que lhes permitiria usar e praticar o seu inglês em todos os momentos se torna motivacional para a turma. Desta forma, foi-me possível “prender” mais a sua atenção e gerar participação, criando um momento prazeroso e lúdico e ao mesmo tempo extremamente educativo, permitindo-lhes assim adquirir novos conhecimentos.

#### 2.4.6. Aula 9- Months

A aula número nove teve como alicerce as características competitivas da turma, usando atividades e recursos que puxassem por estas suas competências e que trabalhassem a sua memória fonológica, sendo capazes de reconhecer os meses do ano na sua forma gráfica pela audição da sua pronúncia.

A aula foi então iniciada com um lead-in, tentando despertar o interesse dos alunos para o que iríamos trabalhar naquele dia.

Foram-lhes mostradas imagens que remetiam para atividades e/ou festividades realizadas em determinados meses do ano. Por exemplo, uma das imagens era de ovos da páscoa, outra tinha uma mãe a abraçar o filho, outra imagem tinha uma praia e outra tinha decorações de Halloween, entre outros.

Após os alunos terem entendido sobre o que iríamos falar, utilizei uma canção dos meses do ano, chamada *Months of the Year Song | Learn the 12 Months* do canal de Youtube Fun Kids English. Este vídeo repetia duas vezes uma melodia com os meses do ano, dizendo depois cada mês, dando tempo aos alunos de os repetirem juntamente com o vídeo. Para além disso, o vídeo apresentava também imagens de atividades e/ou festividades referentes a esses meses.

O vídeo foi passado duas vezes, trazendo bastante alegria aos alunos que se mostraram entusiasmados com o mesmo.

Após a passagem do vídeo, coloquei no quadro as imagens que lhes tinha mostrado anteriormente. Fui perguntando então que mês correspondia a que imagem, colocando respetivamente um flashcard com o mês escrito em inglês em cima da imagem. Fui pedindo aos alunos para repetirem os meses depois de me ouvirem, permitindo-me assim corrigir a sua pronúncia.

Foi-lhes pedido então para registarem o novo vocabulário no caderno e posteriormente pedi-lhes para se colocarem de pé perto do quadro para realizarmos um jogo

### *Months team game*

Este jogo consistiu primeiramente na divisão da turma em duas equipes: equipe A e equipe B.

No quadro estavam colocadas os meses do ano falados anteriormente, divididas em duas colunas e misturados aleatoriamente. Ambas as equipes foram colocadas à mesma distância das imagens, de modo a ser um jogo justo. O objetivo do jogo era, através da audição de um mês do ano em inglês, um elemento de cada equipe tocar na imagem correspondente a esse mês. A cada rodada, jogariam um elemento de cada equipe, sendo que sempre que acertassem, recebiam um ponto. Se errassem, não ganhavam nenhum. No final, a equipe com mais pontos ganhava.

Reflexão de aula e atividades:

Toda a aula foi majoritariamente construída à volta do vídeo já referido. Esta decisão deveu-se à qualidade do recurso, não só pela composição da música (ritmo, qualidade fonética e composição lírica), mas pelas imagens incluídas no mesmo, usando as características e festividades dos meses, ideia que usei para ligar o resto da aula ao seu início.

O jogo surgiu devido às características da turma: sempre mostraram ser uma turma que adorava jogos, principalmente jogos que envolvessem competição. A atividade tinha como objetivo treinar não só a sua memória visual, em referência à escrita da palavra, mas também a memória auditiva, ouvindo-me a dizer um mês, conseguir reconhecê-lo e associar a sua forma oral, à sua forma gráfica.

A equipe que ganhou fê-lo por poucos pontos de diferença do outro grupo, contudo alguns elementos mostravam claramente mais dificuldade do que outros. Foi um jogo também difícil de gerir devido à excessiva competitividade de alguns elementos. Alguns destes elementos mostravam fraca capacidade de lidar com a frustração de errar, ficando depois irritados quando os elementos da outra equipe teciam pequenos comentários ou acertavam na resposta.

Apesar de não ser o primeiro jogo/atividade em que me foi difícil moderar as diferenças entre os alunos, sei que são atividades que puxam imenso pela sua

participação e motivação, podendo assim, para além de trabalhar os seus conhecimentos, ensiná-los a trabalhar outras competências e a saberem lidar com os seus sentimentos e os dos colegas.

#### 2.4.7. Aula 10- Birthdays

A aula dez foi planeada para ser uma aula mais direcionada para os trabalhos manuais, mas tendo como base o trabalho da consciência fonológica e fonética, uma vez que a pronúncia e memorização fonológica dos alunos seriam testadas durante a aula e as atividades nela inseridas.

A seguinte aula veio mais uma vez no seguimento do tema dos meses, assim como o tema dos dias da semana. Esta planificação foi feita tendo como referência o plano curricular do livro utilizado neste ano letivo.

Contextualizando a aula atual com o que já tinha sido trabalhado em aulas anteriores, coloquei a música usada na aula passada, recebendo dos alunos uma grande demonstração de agrado por o fazer, o que me fez entender, ainda mais, o gosto da turma pelo uso de canções e músicas onde tenham a oportunidade de participar.

Desta vez, os alunos cantaram logo na primeira vez juntamente comigo, permitindo a alguns alunos mais tímidos, ganhar ânimo e assim, na segunda vez, juntarem-se ao grupo. Na segunda passagem da música foram apenas os alunos a cantar, o que me permitiu ter noção da sua pronúncia e corrigir os que estavam errados. Esta correção ocorreu também na atividade de revisão seguinte que contou com *flashcards*, onde eu levantava o *flashcard* com um mês escrito em inglês, e pedia aos alunos para pronunciar.

A atividade seguinte foi uma atividade de trabalhos manuais que consistiu no seguinte:

### Birthday board activity

Esta atividade tinha como objetivo criar um birthday board em Inglês da turma, para ser colocado no “Cantinho do Inglês” da sua sala.

No quadro estava colocada uma cartolina amarela com os meses do ano em inglês, ornamentados com elementos referentes a cada mês (ver anexo 9).

Foi dado a cada aluno meio pau de gelado e a sua fotografia. Estas fotografias eram as que estavam presentes no livro de turma.

Cada aluno deveria decorar/pintar (à sua escolha) com marcadores um dos lados do pau, sendo que a parte redonda deveria ficar para baixo e a parte cortada para cima. No final da parte redonda, e do lado onde o iriam decorar, deveriam escrever o número (cardinal) do seu dia de aniversário. Na parte reta e na parte decorada, deveriam colar a sua fotografia. Assim, cada aluno ficaria com uma espécie de vela de aniversário que seria então colada na cartolina.

Após todos os alunos terem terminado, foi-lhes pedido para prestarem atenção.

A cada mês que fosse dito, todos os alunos que fizessem anos nesse mesmo mês, deveriam colocar o braço no ar. Um de cada vez, passavam numa estação para colocar fita cola na parte traseira da “vela” (nesta fase a professora cooperante ofereceu-me a sua ajuda). De seguida, quando chegassem mim, ser-lhes-ia perguntado “*When is your birthday?*”. A sua função era serem capazes de me responder: “*My birthday is in .....*”, pronunciando corretamente e especialmente o mês do ano.

Durante esta parte da atividade foi difícil manter os alunos calmos e corretamente posicionados nas suas mesas, mas foi-me possível, devido ao facto de vir um de cada vez à minha beira dizer-me quando era o seu aniversário, entender se estes eram capazes de pronunciar o seu mês de aniversário corretamente.

Depois de tudo estar colado na cartolina, e de forma a fazer revisão dos números, contámos em grupo a quantidade de alunos que fazia anos em cada mês.

Reflexão de aula e atividades:

Apesar de ter sido uma aula onde me foi mais complicado gerir o comportamento dos alunos, não por se estarem a comportar mal, mas sim pela sua agitação e felicidade pelas atividades feitas, senti que foi uma aula bastante positiva e onde os alunos mostraram bastante motivação.

Mais uma vez, fui capaz de entender que nesta turma em específico, as canções e vídeos em inglês são recursos muito positivos para a sua aprendizagem- não só por captarem a sua atenção, mas também por ser um recurso que funciona para vários tipos de aprendentes: visuais, auditivos e comunicativos. Se por acaso o vídeo e a canção vêm acompanhados de uma dança, pode também captar a atenção de aprendentes cinestésicos.

A atividade de trabalhos manuais foi criada para não só trabalhar uma das capacidades referidas no currículo e nas metas, mas também porque queria criar algo com os alunos que lhes permitisse lembrar de mim e das aulas que passámos juntos, uma vez que esta seria a última aula de inglês dada por mim.

Apesar de ser uma atividade maioritariamente manual, ambos os aspetos (de os alunos terem de se lembrar no seu mês de aniversário em inglês, e de me responderem à pergunta em inglês), fez com que as consciências fonológicas e fonéticas fossem trabalhadas e analisadas. Quando apontava para o mês no cartaz sem o pronunciar e deixava os alunos dizerem em voz alta o seu nome permitia-lhes e a mim, perceber se estes eram capazes de associar o som com a sua grafia. E apesar de os meses terem elementos decorativos que permitiam a sua identificação, estes também ajudavam na memorização fonética e fonológica da palavra, principalmente por ser um exercício recorrente durante a aprendizagem deste conteúdo.

Estas aulas foram criadas tendo como base teórica vários autores e várias atividades ditas facilitadoras da consciência fonológica. O meu objetivo era criar atividades que, para além de estarem em concordância com o currículo escolar, estivessem de acordo com as aprendizagens e características da turma,

tendo em mente as suas idades, ano escolar e competências. O mais difícil de criar estas atividades era ter a certeza de que não era algo demasiado complicado para os alunos, ao ponto de perder a sua motivação e atenção durante as aulas.

Desta forma, penso que todas as aulas onde foram realizadas atividades de consciência fonológica e fonética foram aulas positivas. A motivação dos alunos manteve-se sempre positiva, assim como o seu desenvolvimento e melhoria de pronúncia que fui reparando com o passar das aulas. Esta melhoria foi algo que ocorreu gradualmente e em pontos “soltos” durante as aulas, sendo-me impossível tomar qualquer tipo de notas físicas durante as mesmas, ficando apenas presas na minha memória.

Como já referi anteriormente, estas aulas não tinham um fio condutor no que toca às atividades de consciência fonológica: as atividades foram criadas tendo em conta o vocabulário a ser trabalhado e que tipo de consciência fonológica seria mais simples de trabalhar usando esse mesmo vocabulário.

Penso que todas as aulas se mostraram positivas e valiosas para a aprendizagem do Inglês, melhorando as suas capacidades metalinguísticas e de pronúncia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo pretendeu-se entender as vantagens do trabalho da consciência fonológica da língua inglesa no 1º CEB, em crianças de idade reduzida. Esta análise foi realizada através de um estágio pedagógico e dos dados retirados da observação e atuação no meio educacional da amostra em questão.

Desta forma, e tendo por base teóricos que suportam o ensino precoce de línguas e o trabalho da consciência fonológica são respondidas as questões de investigação.

Em relação à questão nº1 -"Quais poderão ser os efeitos do desenvolvimento da consciência fonológica e fonética no desempenho e resultados da oralidade do inglês no 1º ciclo?", posso afirmar que a consciência fonológica apresenta um grande elo de ligação com a leitura. Apesar de uma leitura extensiva, isto é, de pequenos textos e diálogos, não ter sido realizada durante este processo, ocorreu a leitura de palavras e frases. O desenvolvimento da consciência fonológica mostrou-se positivo principalmente no à-vontade dos alunos com o decorrer das aulas, em pronunciar determinadas palavras, sendo que, algumas destas que poderiam ser mais complicadas de pronunciar, eram corretamente ditas. Mesmo outras palavras e/ou sons que fossem mais difíceis, eram facilmente corrigidos. Nesta questão é difícil formar uma conclusão ampla sólida, principalmente a longo termo. Isto porque, como já foi referido, o trabalho da CF é um trabalho extensivo e que deve ser recorrente, ou seja, quanto mais for trabalhado, maiores e melhores serão os resultados. Apesar do curto espaço de tempo onde foi realizado este estágio, e desta forma, da pouca recolha de dados para afirmar com toda a certeza quais seriam os resultados deste trabalho, o suporte teórico que foi usado para este relatório leva-me a supor que, num estágio com maior duração, existiriam bastantes resultados positivos especialmente na leitura e na escrita, graças ao

desenvolvimento da CF. Por estas mesmas razões, creio não me ser possível responder inteiramente e com todas as certezas a esta questão.

Em relação à questão 2- Como poderão ser estas competências trabalhadas de forma implícita tanto no ensino como na aprendizagem do Inglês, em contexto de sala da aula? - O trabalhar de forma implícita baseou-se no trabalhar esta consciência, incluindo-a no dia-a-dia dos alunos, tendo por base o contexto curricular em vigor. Ou seja, este trabalho foi feito sem criar uma linha de dificuldade entre o trabalho feito na língua inglesa e o trabalho feito na língua portuguesa, usando técnicas que lhes seriam familiares. Depois de feita a análise das aulas referidas acima, posso afirmar que o primeiro trabalho a ser feito é o princípio alfabético. Isto é, dar a conhecer aos alunos os novos sons que serão associados ao alfabeto que estes já conhecem, permitindo-lhes assim formar novos pensamentos e conhecimentos sobre a diferença entre a sua língua e a que estão agora a adquirir. Fazer este trabalho logo no início da aprendizagem do inglês, irá permitir aos alunos usar estes conhecimentos podendo assim facilitar a aquisição de novas competências. Tal como referido por Sim-Sim et al (2008)

“Consequentemente o domínio do código alfabético obriga, não apenas à compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral, mas, igualmente, à apreensão de que as unidades codificadas são exatamente os fonemas. Assim, a natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita.” (2008: 53)

Em relação à questão 3: Perceber que tipos de atividades e recursos resultam no ensino e aprendizagem da fonologia e fonética no 1º ciclo do ensino básico; posso afirmar que, no que toca aos recursos e atividades, são vários os recursos que podem ser utilizados em sala de aula, tendo em mente a idade e o que motiva os alunos. Desta forma, e face aos dados retirados das atividades que foram por mim realizadas, posso concluir que, neste contexto e com esta turma, o uso de vídeos que incluam canções e danças eram os mais positivos. Isto deve-se como já referi anteriormente, à facilidade para agradar a vários tipos de aprendentes e de permitir às crianças se movimentarem. O uso das canções apoia-se também no método áudio-lingual, que apesar de criticado por alguns estudiosos, é um critério bastante usado tanto no ensino de línguas

estrangeiras como em línguas maternas. A repetição ajuda à memorização, e usando recurso como os já referidos, torna a aprendizagem divertida e não aborrecida devido à constante repetição de vocabulário.

As canções também permitem o trabalho de várias partes da consciência fonológica: como observamos na aula sobre o alfabeto, a canção trabalhava a consciência fonémica e como observável na aula sobre as cores, a canção trabalhava a rima, ou seja, consciência silábica. O uso de vídeos e de canções é bastante versátil no trabalho quer de algum ramo em específico da consciência fonológica quer desta em geral.

Nesta turma em específico, jogos de equipa (quer fosse a turma contra a professora ou grupos contra grupos) foram também das atividades mais positivas e chamativas para os alunos. Apesar de serem atividades onde era mais complicado controlar os comportamentos dos alunos, era visível que estes queriam participar e acertar para assim ganhar os jogos.

A consciência fonológica mostrou-se ser uma temática com vários ramos a abranger, e a necessitar de bastante tempo de trabalho, observação, recolha de dados e de testes para análise de resultados. Apesar de me ter sido avisado que este tema requeria bastante tempo e era bastante extenso, foi-me também dito que deveria trabalhar em algo que me apaixonasse. Por essas razões levei este trabalho a cabo tendo noção que me estaria a cingir a um curtíssimo espaço de tempo e a uma curta amostra de população.

Consigo concluir que a CF é possível ser trabalhada em aula, criando atividades divertidas e motivadoras para as crianças, criando bases firmes e seguras no início da aprendizagem de uma nova língua. Posso concluir que as idades dos alunos que integram esta amostra é positiva, algo que me suscitou bastantes dúvidas inicialmente. Assim o concluo devido à facilidade de aprendizagem de línguas entre os 7 e os 10 anos, a facilidade com que iniciam o trabalho da sua consciência linguística e trocam dados entre a sua língua materna e nova língua.

Contudo, e apesar de entender que a consciência fonológica foi trabalhada durante este estágio, de todas as atividades terem sido direcionadas para esse trabalho, tendo como fundo teorias e práticas que as apoiassem, e de entender que é vantajoso realizar este trabalho, quer em língua materna, quer em língua Inglesa, seria difícil de realizar algum tipo de afirmação absoluta sobre os resultados a longo prazo dos alunos em questão.

Apesar do referido, estes argumentos sugerem apenas as vantagens da introdução de conteúdos fonológicos nos primeiros anos do ensino do inglês como forma de potenciar o domínio da língua e conseqüentemente a sua adequada utilização. De ressaltar, no entanto, que este trabalho deverá ser realizado com rigor e de forma consciente, com uma lógica integrada no currículo delineado para cada ano letivo. Em suma, deverá ser um trabalho longitudinal e contínuo, com nível de complexidade adequado à faixa etária e conteúdos programáticos, aproximando-se o mais possível das características do grupo de trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Duarte, I. (2008, janeiro). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Disponível em [http://area.dge.mec.pt/gramatica/O\\_conhecimento\\_da\\_lingua\\_desenv\\_cons\\_ciencia\\_linguistica.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_cons_ciencia_linguistica.pdf)

Durães, S., 2014. *A Importância Da Consciência Fonológica Na Promoção Da Linguagem Nos Pré-Leitores*. Escola Superior De Educação De Paula Frassinetti. Disponível em : [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1447/1/TM\\_2014\\_EE.Su\\_sanaDuraes.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1447/1/TM_2014_EE.Su_sanaDuraes.pdf)

Falcão, A. and Spinillo, A., 2003. *O efeito de diferentes métodos de ensino de inglês como língua estrangeira na compreensão de textos em inglês*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, [online] (volume 3). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v3n1/o7.pdf> [Acedido a 5 Maio 2020].

Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Galvão, N., 2016. *Desenvolvendo a consciência fonológica em língua inglesa através de poems e nursery rhymes*. ArReDia, [online] 5. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/download/4764/3029> [Acedido a 13 Abril 2020].

KAPLAN, Robert B. *Applied Linguistics, the state of the art: is there one?* English Teaching Forum, Abril, 1985.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (1993). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.

Mattos, A. M. (2000). *A hipótese da gramática universal e a aquisição de segunda língua*. <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/2325/2274>

Oliveira, F., 2005. *Aquisição De Segunda Língua E Desenvolvimento Cognitivo*. [online] Disponível em: <http://www.hlog.epsjv.fiocruz.br/upload/monografia/63.pdf> [Acedido a 8 Março 2020].

Paulino, J., 2009. *Consciência Fonológica Implicações Na Aprendizagem Da Leitura*. Faculdade De Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/11782> [Acedido a 12 Junho 2020]

Pedreiro, S., 2013. *Ensino De Línguas Estrangeiras – Métodos E Seus Princípios*. [online] Disponível em: <http://www.ipoggo.com.br/uploads/arquivos/8690e1801f0fee0e80ff0fcb75d14a0d.pdf> [Acedido a 9 Março 2020].

Piper, F., 2020. *A importância da memória de trabalho para a aprendizagem*. [online] Disponível em: [https://editora.pucrs.br/anais/XIII\\_semanadeletras/pdfs/franielipiper.pdf](https://editora.pucrs.br/anais/XIII_semanadeletras/pdfs/franielipiper.pdf) [Acedido 14 Abril 2020].

Rodrigues, A., 2012. *Processos Cognitivos E Leitura Estudo Comparativo Em Crianças Com E Sem Dificuldades Na Leitura*. Instituto Superior de Educação e Ciências. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10754/1/Fun%C3%A7%C3%B5es%20Cognitivas%20e%20Leitura.pdf> (Acedido em 14 Abril 2020)

Rossa, P., 2016. *A consciência fonológica do professor de língua inglesa como l2 em contexto brasileiro: os aspectos ditongais em foco*. [online] Academia. Disponível em: [https://www.academia.edu/33490364/A\\_CONSCI%C3%8ANCIA\\_FONOL%C3%93GICA\\_DO\\_PROFESSOR\\_DE\\_L%C3%8DNGUA\\_INGLESA\\_COMO\\_L2\\_EM\\_CONTEXTO\\_BRASILEIRO\\_OS\\_ASPECTOS\\_DITONGAIS\\_EM\\_FOCO](https://www.academia.edu/33490364/A_CONSCI%C3%8ANCIA_FONOL%C3%93GICA_DO_PROFESSOR_DE_L%C3%8DNGUA_INGLESA_COMO_L2_EM_CONTEXTO_BRASILEIRO_OS_ASPECTOS_DITONGAIS_EM_FOCO) [Acedido a 5 de Março 2020].

Seymour, P., Erskine, J. and Aro, M., 2003. *Foundation Literacy Acquisition In European Orthographies*. [online] ResearchGate. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/10710502\\_Foundation\\_literacy\\_a](https://www.researchgate.net/publication/10710502_Foundation_literacy_a)

[acquisition in European orthographies Electronic version](#) [Acedido a 1 Maio 2020].

Sim-Sim, I., 2001. A formação para o Ensino da Leitura. In: I. Sim-Sim, ed., A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, 2nd ed. [online] Porto Editora, pp.51-62. Disponível em:[http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz\\_indices/000704\\_FE.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000704_FE.pdf) [Acedido a 12 Junho 2020].

Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Sousa, M. e Baptista, C., 2011. *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses E Relatórios*. 5ª ed. Lisboa: Pactor.

Tamimi, Y. and Rabab'ah, G., 2020. *The relationship between phonological awareness and word reading*, Poznan Studies In Contemporary Linguistics, Vol. 43, No. 2. [online] Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/266885347\\_THE\\_RELATIONSHIP\\_BETWEEN\\_PHONOLOGICAL\\_AWARENESS\\_AND\\_WORD\\_READING\\_Poznan\\_Studies\\_in\\_Contemporary\\_Linguistics\\_Vol\\_43\\_No\\_2](https://www.researchgate.net/publication/266885347_THE_RELATIONSHIP_BETWEEN_PHONOLOGICAL_AWARENESS_AND_WORD_READING_Poznan_Studies_in_Contemporary_Linguistics_Vol_43_No_2) [Acedido a 9 Março 2020].

Vasconcelos, Y. and Manzi, S., 2017. *Processo ensino-aprendizagem e o paradigma construtivista*. [online] Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/3238/2329> [Accessed 5 April 2020].







Viana, F. L. (n.d.). *As rimas e consciência fonológica*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11780/1/As%20rimas%20e%20a%20Conci%C3%Aancia%20fonol%C3%B3gica.pdf>

Vilaça, M., 2008. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, [online] (XXVI). Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/00ac/f84bfc69862eca6e42553aee48c9ecab1df7.pdf> [Acedido 5 Maio 2020].

Yopp, H. e Yopp, R., 2010. *Purposeful Play For Early Childhood Phonological Awareness*. Shell Education.

## **ANEXOS**

# Anexo 1- Autorização de Uso de Dados e Imagens

**Estágio curricular**      

Jan 9, 2020, 9:13 AM

**Maria Azevedo** <[redacted]>  
to geral




Muito bom dia!


O meu nome é Maria João Azevedo e sou estagiária da professora Teresa Maia de Inglês nas Escolas do Agrupamento de Coronado e Castro, assim como a minha colega Sara Vieira. Envio este email com o intuito de pedir a vossa excelência, autorização para usar os materiais, dados, fotografias por mim e pela minha colega recolhidos durante os meses de Setembro a Janeiro, para realizarmos o nosso relatório final de estágio. Nestes dados não constarão qualquer tipo fotografia ou nome que revele a identidade dos alunos e/ou das turmas e escolas referidas.

Muito obrigada pela sua atenção.  
Os melhores cumprimentos,

Maria João Dourado de Azevedo,  
Estudante de Mestrado em Ensino de Inglês do TCEB

**Fátima Aroso** <[redacted]>  
to me



Jan 16, 2020, 5:11 PM   

 Detect language > English > Translate message

Boa tarde Maria João,

Podem usar os materiais, dados e fotos no âmbito do seu relatório de estágio, salvaguardando a não divulgação de imagens ou dados que exponham os alunos ou docentes do agrupamento.  
Com os melhores cumprimentos

**Fátima Aroso**  
Subdirectora do Agrupamento de Escolas de Coronado e Castro, TROVA  
Rua do Cordeiro - 4715-217 S. Amândio do Coronado  
Tel. 229 827 151 / 52 - Fax. 229 821 890

## Anexo 2- Ficha de Trabalho Halloween



1- Remember the story and choose the right answer:

1) The goblin in bed

- a) had spiders over his head;
- b) could cry and beg;



2) "When the wedding takes place"

- a) The bride can't find her face;
- b) Frankenstein goes away



3) Simon sees something cool:

- a) The treacherous tower
- b) The Vampire's pool



4) "My name is Simon Lester Henry Strauss"

- a) And I'm not afraid of this haunted house
- b) And I'm playing with my friends



5) The witch at the door

- a) has an old face
- b) has a creaky old floor



























6) Simon Strauss

- a) Is afraid of a rat
- b) Is afraid of a mouse



## Anexo 3- Vocabulário Alphabet

### The Alphabet

A- Apple		N- Nut	
B- Book		O- Octopus	
C- Cat		P- Panda	
D- Dog		Q- Queen	
E- Elephant		R- Ring	
F- Fish		S- Socks	
G- Gorilla		T- Tiger	
H- Hat		U- Umbrella	
I- Igloo		V- Violin	
J- Jacket		W- Watch	
K- Key		X- Box	
L- Lion		Y- Yacht	
M- Mouse		Z- Zebra	

## Anexo 4- Exemplar Bingo

<b>Alphabet Bingo</b>				
nut	gorilla	Book	umbrella	watch
Tiger	Panda	Violin	yatch	key
Igloo	jacket	Zebra	Queen	ring
Apple	box	Hat	elephant	Friends
Dog	octopus	lion	Sock	cat

## Anexo 5- Folha de Observação 1

Aula Alphabet  
Grelha de Saída de letras

Escola de Feira Nova- 3º ano  
Maria João Azevedo

Posição	Letra/Som
1º	O
2º	H
3º	R
4º	<del>g</del> g j
5º	O
6º	D
7º	e
8º	<del>S</del> S
9º	P
10º	N
11º	C
12º	h
13º	u
14º	
15º	
16º	
17º	
18º	
19º	
20º	
21º	
22º	
23º	
24º	
25º	
26º	

Data: 7/11/2019  
Assinatura: Sackiie



# Anexo 7- Atividade Yopp Yopp (2010,p:170-171)

**Post That Letter!** (cont.)

**Sample Objects**

Letter	Object	Letter	Object
b	beanbag, board, basket	p	piano, pointer, pen
c	cabinet, calendar, clack	r	ribbon, rug, rope
d	desk, door, doll	s	seat, screen, sand
f	fishbowl, flag, floor	t	table, teacher, toy
j	jacket, jump rope, jacks	w	wall, window, wood
l	library, lost-and-found	y	yarn, yellow, yo-yo

---

**Post That Letter!**

**Purpose**  
To identify initial phonemes in words to match phonemes to letters.

**Overview**  
Children receive sticky notes on which a letter is written. The teacher names objects in the environment and children with the letter that represents the initial sound in the object's name affix the sticky note to the object.

**Materials**  
sticky note paper, markers or crayons

**Procedure**

1. Select three or four letters children know and write each letter on several sticky papers. Give each child at least three copies of the same letter.
2. Ask children to show one another the sticky notes they were given and to tell one another the sound that is represented by their letter. Ask them to find someone else with the same letter. Share with the entire group the letters you have distributed and encourage each child to say each of the sounds.
3. Name an object in the environment. If a child has a letter that represents the initial sound in the object, he or she sticks it to the object. Because several children have the same letter, each object will have several sticky notes affixed to it.
4. Have children continue to select objects in the classroom that are appropriate matches for the letters you have distributed. Leave the sticky notes posted on the objects for the remainder of the day, or even for several days, and review the activity.

**Modify or Extend**

- Instead of giving each child three sticky notes of the same letter, give each child two or three different letters.

**Home Connection**

Make sticky notes and writing instruments available. Invite children to choose one of the letters you used in the activity, record it on several sticky notes, and take these home to affix to items in their home that begin with the corresponding sound. Encourage them to tell you about their findings the next day.

## Anexo 8- Folha de Observação 3

Atividade School Objects  
Phonemic awareness

21/11/2019

Grupo	Letra	Conseguiram: SIM/NÃO
[Redacted]	P/R/S/N/B	Sim
[Redacted]	P/R/S/N/B	Sim
[Redacted]	P/R/S/N/B	Sim
[Redacted]	P/R/S/N/B	Sim
[Redacted]	P/R/S/N/B	Sim
[Redacted]	P/R/S/N/B	Sim
[Redacted]	P/R/S/N/B	Sim
[Redacted]	P/R/S/N/B	Sim
[Redacted]	P/R/S/N/B	Não

→ dificuldade na sem "s"

Assinatura do observador: Sarah L. e. M.

## Anexo 9- Colour Twister



## Anexo 10- The Colour Song

### The Colour Song

If your clothes have any **red**, any **red**  
If your clothes have any **red**, any **red**,  
If your clothes have any **red**, put your finger on your head,  
If your clothes have any **red**, any **red**.

If your clothes have any **brown**, any **brown**  
If your clothes have any **brown**, any **brown**,  
If your clothes have any **brown**, turn your smile into a frown,  
If your clothes have any **brown**, any **brown**.

If your clothes have any **blue**, any **blue**  
If your clothes have any **blue**, any **blue**  
If your clothes have any **blue**, put your finger on your shoe,  
If your clothes have any **blue**, any **blue**.

If your clothes have any **Black**, any **Black**  
If your clothes have any **Black**, any **Black**  
If your clothes have any **Black**, tap your neighbour on the back,  
If your clothes have any **Black**, any **Black**.

If your clothes have any **yellow**, any **yellow**  
If your clothes have any **yellow**, any **yellow**,  
If your clothes have any **yellow**, smile like a happy fellow,  
If your clothes have any **yellow**, any **yellow**.

If your clothes have any **white**, any **white**  
If your clothes have any **white**, any **white**,  
If your clothes have any **white**, give a hug with all your might  
If your clothes have any **white**, any **white**.