



AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA À ENTRADA DO 1.º CICLO

Ana Rita Paulo dos Santos

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção de grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

2016



AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA À ENTRADA DO 1.º CICLO

Ana Rita Paulo dos Santos

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção de grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Orientadores: Prof. Doutora Adriana Cardoso
Prof. Doutora Susana Pereira

2016

AGRADECIMENTOS

Na fase final deste longo processo, gostaria de agradecer à Professora Doutora Susana Pereira pela sua grande dedicação e confiança neste projeto. Foi graças à sua persistência, profissionalismo e um toque de carinho que este trabalho foi avançando, os momentos de desânimo foram dando lugar à valorização do projeto e à consciência de que este fazia sentido e podia, de algum modo, contribuir para uma cada vez maior reflexão sobre a língua.

Do mesmo modo, gostaria de agradecer à Professora Doutora Adriana Cardoso pelo profissionalismo demonstrado durante todo o mestrado e pela sua capacidade de motivar os alunos, dando um brilho especial a tudo o que ensina. Nesta fase final, não podia deixar de agradecer também pela sua paciência na contemplação de todos os pormenores.

Que dupla de sucesso!

Como não podia deixar de ser, queria deixar aqui o meu agradecimento a todas as crianças que participaram no estudo, tornando-o possível, aos seus encarregados de educação e respetivos professores.

Por fim, não podia deixar de agradecer à minha mãe, Lucinda Santos, por não me ter deixado esquecer que os projetos devem ser levados até ao fim e que os desafios nos enriquecem. Ao meu namorado, José Serrão, por toda a paciência que foi tendo para me ouvir em momentos de maior desalento. A todos os familiares e amigos que me foram encorajando no decorrer deste processo.

RESUMO

O presente estudo centra-se no desenvolvimento da consciência sintática de alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo, tendo como objetivos: (i) conceber um programa de estimulação da consciência sintática para o 1.º ano do 1.º Ciclo; (ii) implementar o programa concebido numa turma do 1.º ano do 1.º Ciclo; (iii) avaliar a eficácia da intervenção didática no desenvolvimento da consciência sintática de alunos sujeitos ao programa e de alunos não sujeitos ao programa.

Concebido numa perspetiva de investigação-ação, o estudo foi desenvolvido com duas turmas de 1.º ano de escolaridade, o grupo de controlo e o grupo experimental, e compreende três momentos distintos: (i) a aplicação de um teste de avaliação da consciência sintática dos alunos de ambas as turmas; (ii) implementação de um conjunto de atividades de promoção da consciência sintática, no grupo experimental; (iii) reaplicação do teste de avaliação da consciência sintática dos alunos nas duas turmas.

Os resultados demonstram que o programa concebido para a estimulação da consciência sintática, que contempla atividades de descoberta do funcionamento da língua, teve repercussões positivas no desenvolvimento da consciência sintática dos alunos do grupo experimental, nomeadamente ao nível do desempenho em tarefas de divisão de frases em palavras, repetição de frases, avaliação da gramaticalidade, justificação da agramaticalidade e proposta de correção de frases.

Palavras-chave: consciência linguística; consciência sintática; avaliação da consciência sintática; didática do português.

ABSTRACT

The present study focuses on the development of syntactic awareness amongst first year students. The main objectives are: (i) to create a program that aims to stimulate syntactic awareness with first year students; (ii) to implement a program that was conceived for a first year group; (iii) assess the program's didactic intervention in the development of syntactic awareness within students who participated in this program and students outside the program.

Conceived in an action-research perspective, this study was developed with two first year classes, the control group and the experimental group, and it comprises three distinct moments: (i) the implementation of an assessment test to evaluate the syntactic awareness in both groups; (ii) the implementation of a set of activities to promote syntactic awareness in the experimental group; (iii) the reapplication of the assessment test regarding the syntactic awareness, in the two groups.

The results demonstrate that the program that was designed to stimulate syntactic awareness, which includes activities that lead to the discovery of some language structures and functions, had a positive repercussions in the development of syntactic awareness in the experimental group, especially in tasks regarding the division of sentences into words, sentence repetition, grammaticality evaluation and justification and proposed sentenced correction.

Key words: linguistic awareness; syntactic awareness; syntactic awareness assessment; Portuguese didactics.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
2.1. Conhecimento linguístico, consciência linguística e conhecimento metalinguístico	3
2.1.1. Os conceitos de conhecimento linguístico, consciência linguística e conhecimento metalinguístico.....	3
2.1.2. Conhecimento sintático: percurso de aquisição e desenvolvimento.....	4
2.1.3. Avaliação da consciência linguística	7
2.1.4. Objetivos do desenvolvimento da consciência linguística.....	12
2.2. O desenvolvimento da consciência linguística nos Programas do Ensino Básico	14
3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	17
3.1. Apresentação do estudo	17
3.2. Caracterização da escola e dos participantes	17
3.3. Objetivos do estudo.....	18
3.4. Planificação e desenvolvimento do projeto.....	18
3.5. Instrumentos e materiais	19
3.5.1. Teste de avaliação da consciência sintática	19
3.5.2. Análise de produtos	26
4. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO	28
4.1. Princípios orientadores.....	28
4.2. Atividades de promoção da consciência linguística	29
4.2.1. Bloco de atividades I.....	29
4.2.2. Bloco de atividades II	32
4.2.3. Bloco de atividades III.....	34
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....	36
5.1. Teste de avaliação da consciência sintática.....	36
5.1.1. Tarefa A	36
5.1.2. Tarefa B	39
5.1.3. Tarefa C	46
5.2. Análise de produtos - Atividades de promoção da consciência linguística	51
6. CONCLUSÃO	60

REFERÊNCIAS	64
ANEXO. TESTE DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA.....	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tarefa de segmentação de frases em palavras - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo e do grupo experimental, no pré-teste e no pós-teste.	37
Figura 2. Tarefa de segmentação de frases em palavras - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.	37
Figura 3. Tarefa de segmentação de frases em palavras - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.	38
Figura 4. Análise do desempenho dos alunos nas diferentes propostas da Tarefa B - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo, no pré-teste e no pós-teste.	39
Figura 5. Análise do desempenho dos alunos nas diferentes propostas da Tarefa B - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, no pré-teste e no pós-teste. ...	40
Figura 6. Tarefa de repetição de frases - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.	41
Figura 7. Tarefa de repetição de frases - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.	41
Figura 8. Tarefa de avaliação da gramaticalidade das frases - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.	42
Figura 9. Tarefa de avaliação da gramaticalidade das frases - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.	43
Figura 10. Tarefa de correção de frases - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.	44
Figura 11. Tarefa de correção de frases - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.	44
Figura 12. Tarefa de justificação da agramaticalidade das frases - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo que revelam consciência sintática, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.	45
Figura 13. Tarefa de justificação da agramaticalidade das frases - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, que revelam consciência sintática, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.	45
Figura 14. Análise do desempenho dos alunos nas diferentes propostas da Tarefa C - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo, no pré-teste e no pós-teste.	46
Figura 15. Análise do desempenho dos alunos nas diferentes propostas da Tarefa C - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, no pré-teste e no pós-teste. ...	47
Figura 16. Tarefa de avaliação da gramaticalidade das frases - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.	48
Figura 17. Tarefa de avaliação da gramaticalidade das frases - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.	48

Figura 18. Tarefa de explicação da agramaticalidade das frases - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.	49
Figura 19. Tarefa de explicação da agramaticalidade das frases - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.....	49
Figura 20. Tarefas de correção das frases - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.	50
Figura 21. Tarefa de correção das frases - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.....	50
Figura 22. Tarefa desenvolvida pelo Grupo I - Constituição de conjuntos de acordo com critérios ortográficos.....	52
Figura 23. Tarefa desenvolvida pelo Grupo II - Constituição de conjuntos de acordo com critérios sintáticos.....	52
Figura 24 – Tarefa desenvolvida pelo grupo III – Constituição de conjuntos de acordo com critérios sintáticos.....	53
Figura 25. Distribuição percentual pelos domínios a que se associam os critérios usados.	55
Figura 26. Distribuição percentual dos critérios associados ao conhecimento ortográfico.....	56
Figura 27. Distribuição percentual dos critérios associados à consciência fonológica.	57
Figura 28. Distribuição percentual dos critérios associados à consciência morfológica.....	57
Figura 29. Distribuição percentual dos critérios associados à consciência semântica/conceptual.	58
Figura 30. Distribuição percentual dos critérios associados à consciência sintática.	58
Figura 31. Distribuição percentual dos critérios ao longo das atividades realizadas.....	59

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	27
---------------	----

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a investigação tem mostrado a importância do desenvolvimento da consciência linguística em contexto educativo. Embora a investigação se centre mais na consciência fonológica, têm igualmente sido desenvolvidos estudos ao nível do desenvolvimento da consciência morfológica, lexical, sintática e textual. Neste âmbito, tem sido destacado o papel que a consciência linguística desempenha no desenvolvimento de competências de uso da língua (leitura, escrita), na promoção de atitudes positivas relativamente à variação linguística e no treino de estratégias científicas (Duarte, 2008).

O presente estudo centra-se no desenvolvimento da consciência sintática e compreende a conceção de um programa de estimulação da consciência sintática para o 1.º ano do 1.º Ciclo, a implementação do programa concebido numa turma do 1.º ano do 1.º Ciclo e a avaliação da eficácia da intervenção didática no desenvolvimento da consciência sintática de alunos sujeitos ao programa e de alunos não sujeitos ao programa.

Pretende-se, deste modo, que funcione como um complemento aos estudos já realizados sobre o desenvolvimento da consciência sintática, atendendo à necessidade de estimulação da consciência linguística mesmo antes da entrada no 1.º Ciclo (Cardoso, 2008).

Este trabalho está organizado em seis capítulos.

No capítulo 2 “Enquadramento Teórico”, são apresentados os conceitos de *conhecimento linguístico*, *consciência linguística* e *conhecimento metalinguístico*. É feita uma descrição pormenorizada do desenvolvimento da consciência sintática das crianças, sendo apresentados alguns estudos realizados em Portugal neste domínio.

No Capítulo 3 “Enquadramento Metodológico”, é apresentada a natureza do estudo e a caracterização da escola e dos participantes. São ainda considerados os objetivos do estudo, a calendarização do seu desenvolvimento e os instrumentos e materiais utilizados.

No Capítulo 4 “Descrição da Intervenção”, são apresentados os princípios orientadores do presente projeto de intervenção e a descrição das atividades realizadas no âmbito da implementação do programa de promoção da consciência sintática.

No Capítulo 5 “Apresentação e Discussão de Dados”, são apresentados e discutidos os resultados obtidos no teste de avaliação da consciência sintática realizado em dois momentos distintos pelo grupo experimental e pelo grupo de controle, assim como os resultados da análise dos produtos da atividade “Às voltas com as palavras”.

Este trabalho termina com a apresentação das conclusões do estudo, que integram o Capítulo 6.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Conhecimento linguístico, consciência linguística e conhecimento metalinguístico

Nas últimas décadas, o interesse científico sobre os processos de cognição e de aprendizagem do ser humano tem vindo a aumentar, sobretudo no que diz respeito aos processos de conhecimento mais ou menos conscientes, passíveis de maior ou menor controlo. O funcionamento, as estratégias e a evolução do conhecimento ao longo da vida do sujeito, tal como as anomalias e perdas de capacidades de processamento, constituem o grande enfoque das chamadas ciências da cognição. Estas ciências cognitivas, que apelam à articulação, entre outros domínios, da psicologia experimental, da neurociência, da linguística e da inteligência artificial, procuram, através da articulação de conhecimentos, aceder ao funcionamento da mente humana e às formas e estratégias de tratamento da informação (Sim-Sim, 1998).

Através da investigação feita acerca da mente humana, concluiu-se que, à medida que o ser humano se vai desenvolvendo, começa a ter consciência do seu próprio conhecimento, atingindo um nível superior de saber, a metacognição. Este nível superior implica o recurso a metaprocessos, ou seja, a processos conscientes ou passíveis de consciencialização.

No que respeita concretamente ao conhecimento linguístico, há autores que propõem que este compreende três fases/níveis: conhecimento linguístico, consciência linguística e conhecimento metalinguístico (cf. Sim-Sim, 1998).

2.1.1. Os conceitos de conhecimento linguístico, consciência linguística e conhecimento metalinguístico

Segundo Sim-Sim (1998), o primeiro nível do conhecimento linguístico, o domínio implícito da língua, caracteriza-se pelo uso inconsciente da língua. A criança utiliza a língua enquanto falante/ouvinte, mas não tem consciência do que faz. Neste primeiro nível, poderá, no entanto, existir alguma sensibilidade a desvios linguísticos, gerando autocorreções ou correções do discurso de outros.

O segundo nível, designado de consciência linguística, ultrapassa o conhecimento intuitivo da língua, pois requer consciência e controlo das atividades linguísticas. Nesta fase, a criança não utiliza a língua apenas como falante/ouvinte, revelando que possui alguma consciência acerca do seu funcionamento. Esta consciência linguística permite à criança refletir sobre algumas propriedades formais da língua, julgar a aceitabilidade dos enunciados e respetiva correção e isolar e identificar unidades do discurso. Neste segundo nível, as palavras-chave são o distanciamento, a manipulação e o controlo (cf. Sim-Sim, 1998).

Nesta fase, é fundamental que se promova o desenvolvimento da consciência linguística das crianças. Como refere Cardoso (2008), “Do ponto de vista pedagógico, é pois fundamental estimular esta consciência linguística emergente, nomeadamente através de actividades que promovam a reflexão acerca das propriedades e características da língua” (p. 146). Neste sentido, mesmo antes da entrada no 1.º Ciclo, é fundamental a realização de atividades que promovam o desenvolvimento da consciência linguística das crianças, como é o caso do treino de segmentação do discurso em unidades – sílabas, recorrendo, por exemplo, a rimas e a canções. Com a entrada no 1.º Ciclo, este treino deverá ser continuado, tendo em vista o desenvolvimento da consciência fonémica, em articulação com a aprendizagem da leitura e da escrita (Cardoso, 2008).

O terceiro nível do desenvolvimento designa-se conhecimento metalinguístico e caracteriza-se pelo conhecimento deliberado, refletido, explícito e sistematizado das propriedades e operações da língua. Neste nível de desenvolvimento, o sujeito controla propositadamente a utilização das regras estruturais da língua, o que resulta do desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes do ensino formal da gramática na escola (Sim-Sim, 1998).

2.1.2. Conhecimento sintático: percurso de aquisição e desenvolvimento

Durante a infância, por exposição a contextos linguísticos, a criança desenvolve a sua capacidade de compreensão e de produção de enunciados, de entender e de ser entendida. Este progressivo domínio do sistema linguístico é apreendido rápida e naturalmente porque a criança nasce geneticamente programada para tal conhecimento. Esta programação define e limita o que a linguagem humana pode ser, sendo, assim, a base universal que permite a aquisição de qualquer língua natural (Sim-Sim, 1998).

Ao desenvolver-se linguisticamente, a criança não se apropria apenas de itens lexicais que incorporam o vocabulário de uma língua. Esta adquire, também, as regras que os permitem combinar em frases. É o conhecimento destas regras que possibilita ao falante ser capaz de compreender e de produzir uma infinidade de frases nunca antes pronunciadas ou ouvidas. Este domínio de regras e de padrões, que definem as condições de organização e de combinação de palavras de modo a formar frases, designa-se de conhecimento sintático.

De acordo com Sim-Sim (1998), o conhecimento sintático inicia-se muito cedo e prolonga-se por toda a infância, não estando completamente atingido no início da escolaridade básica. Este conhecimento, tal como outros aspetos da linguagem, é apreendido por via da exposição e evidencia a nossa grande capacidade, enquanto humanos, de descobrir regularizações e de generalizar. A sua apreensão é feita de forma implícita, integrando-se, assim, no primeiro nível de conhecimento linguístico.

Segundo a autora, as primeiras manifestações daquilo que virá a ser o conhecimento sintático correspondem à fase de desenvolvimento designada de período holofráscico, o qual tem início entre os nove e os doze meses. Nesta fase, as palavras isoladas compreendem informação compactada e o significado a atribuir à produção da criança depende totalmente do contexto, da ação que a acompanha e da entoação.

Entre os dezoito e os vinte meses, a criança começa a produzir duas palavras (normalmente nomes e verbos) combinadas e ordenadas, surgindo, assim, as primeiras produções fráscicas. Neste tipo de discurso, designado de telegráfico, as crianças revelam saber que as palavras se combinam para expressar relações.

É neste período, designado por Sim-Sim (1998) de período telegráfico, que, segundo Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011), começam a surgir as primeiras aquisições precoces das crianças de domínio sintático.

De acordo com estas autoras, uma das primeiras aquisições precoces são os núcleos de natureza nominal, depois os de natureza verbal e só mais tarde surgem os grupos adjetivais, preposicionais e adverbiais, e as conjunções. Normalmente, os grupos nominais e começam a emergir a partir do núcleo, expandindo-se, depois, pela associação de complementos e modificadores. Posteriormente, surgem os pronomes tónicos e só depois os átonos, sendo que o domínio destes últimos, em alguns casos, não está concluído no final do 1.º Ciclo.

Os grupos verbais, tal como os nominais, surgem, normalmente, a partir do núcleo, especificamente do núcleo predicativo da estrutura fráscica, e a este vão-se

associando complementos e modificadores. Entretanto, também aumentam de complexidade através da agregação de verbos auxiliares aos principais, pela diversificação de tempos, modos e aspetos. O conjuntivo é o modo que mais tardiamente surge e os tempos verbais que se apresentam mais problemáticos para as crianças são os de utilização mais restrita e/ou formal, tais como o Pretérito-mais-que-perfeito, o Futuro do Modo Indicativo, o Condicional e os três tempos do Modo Conjuntivo. Os principais erros relacionados com o domínio do grupo verbal dizem respeito às propriedades dos complementos do verbo, nomeadamente quando estes complementos correspondem a grupos preposicionais em que são frequentes as situações de adição, omissão e troca de preposições.

Também de aquisição precoce são as relações de concordância entre o sujeito e o verbo. Inicialmente surgem as formas do singular e mais tarde as do plural. A ordem de aquisição da flexão de pessoa, quer no singular, quer no plural é: terceira pessoa, seguida de primeira e, só depois, de segunda. Do mesmo modo, a ordem de palavras é outro aspeto de aquisição precoce. O Português é uma língua cuja ordem dos constituintes, em frases declarativas afirmativas, é Sujeito – Verbo – Objeto (SVO). Esta é a ordem básica, embora existam, ou sejam mesmo obrigatórias em certas estruturas sintáticas, outras possibilidades de ordem de palavras (cf. Gonçalves et al., 2011).

À entrada do 1.º Ciclo, a criança ainda não atingiu o nível de mestria sintática de um adulto. Algumas construções ainda não foram adquiridas devido à sua complexidade ou ao facto de serem pouco frequentes no meio linguístico que envolve a criança. Por este motivo, é necessário continuar a desenvolver o conhecimento sintático até à puberdade. É preciso consolidar e aperfeiçoar as estruturas sintáticas já existentes e permitir e proporcionar o aparecimento de construções que requerem alterações nas estratégias utilizadas na interpretação e na formulação de frases (Sim-Sim, 1998).

De acordo com Gonçalves et al. (2011), as frases passivas são exemplos de estruturas que se encontram em processo de aquisição e de consolidação durante os primeiros anos de escolaridade. Entre passivas reversíveis e não reversíveis, estruturalmente semelhantes, as primeiras, para as crianças, apresentam-se mais difíceis de compreender. Do mesmo modo, as passivas sem agente expresso também se revelam difíceis de interpretar.

Além das frases passivas, as frases complexas, coordenadas e subordinadas, também são estruturas de aquisição tardia. Envolvem a capacidade de estabelecimento

de relações complexas e, para que essa capacidade se desenvolva, é necessário que se realize um trabalho sistemático de promoção da consciência linguística.

No que diz respeito às orações coordenadas, segundo os mesmos autores, as primeiras conjunções que surgem nas produções espontâneas das crianças são a copulativa “e” e a adversativa “mas”, embora com pouca frequência e em contextos restritos, o que, progressivamente, se vai alterando. As orações disjuntivas são de aquisição mais tardia. Diferentes tipos de orações coordenadas geram, ao longo dos primeiros anos de escolaridade, fragilidades tanto na compreensão como na sua produção.

Porém, de entre as frases complexas, as orações subordinadas são as que maiores dificuldades geram nos domínios da compreensão e da produção. Esta situação deve-se ao facto de este tipo de oração implicar uma estrutura de encaixe, havendo um constituinte, essencial ou acessório, que desempenha uma função sintática na frase em que se encontra. Estas estruturas sintáticas emergem muito tardiamente e de forma muito gradual. As primeiras orações adjetivas relativas surgem encaixadas à direita e com pronome relativo com função de sujeito, as primeiras orações substantivas são as completivas com função de complemento direto e as primeiras orações adverbiais são as temporais (cf. Gonçalves et al., 2011).

Por último, a capacidade de resolução de ambiguidades, de natureza lexical ou estrutural, é outro aspeto que se encontra em processo de aquisição e de consolidação durante a escolaridade básica (Sim-Sim, 1998).

Em suma, “o sistema linguístico tomado como um todo está longe de se encontrar consolidado à entrada do 1.º Ciclo” (Gonçalves et al., 2011, p. 13). Assim, é muito importante que, na escola, as crianças tenham acesso a estruturas (fonológicas, sintáticas e discursivas) e a léxico de complexidade variada, uma vez que o conhecimento da língua e respetivas regras depende, principalmente, de três fatores: a diversidade dos constituintes e das estruturas, a sua complexidade e a sua frequência nos enunciados de fala (cf. Gonçalves et al., 2011).

2.1.3. Avaliação da consciência linguística

Para que à entrada do 1.º Ciclo se possa realizar um trabalho que permita o desenvolvimento da consciência linguística anteriormente referido, é necessário que, antes, se faça uma correta avaliação do nível de consciência linguística das crianças.

Neste âmbito, têm sido realizados alguns estudos em Portugal, que constituíram o ponto de partida para o desenvolvimento do presente estudo.

Sim-Sim (1997) realizou uma investigação com uma amostra constituída por alunos do pré-escolar (com 4 anos), do 1.º ano e do 4.º ano de escolaridade. Este estudo teve como grande objetivo uma avaliação do desenvolvimento da linguagem oral, ou seja, a caracterização das alterações de competência e de desempenho linguístico que sucedem durante o período de aquisição da linguagem. Do mesmo modo, pretendia contribuir para a disponibilização de recursos de avaliação do desenvolvimento da linguagem oral em alguns domínios que foram considerados mais relevantes para o sucesso da aprendizagem da leitura. Para o efeito, foram selecionados e construídos materiais (subtestes e respetivos itens) que contemplavam três domínios linguísticos: lexical, sintático e fonológico. Além disso, foram contemplados dois tipos de capacidades, as recetivas e as expressivas.

Tendo em conta os domínios linguísticos envolvidos e as capacidades definidas, foram elaborados seis subtestes para avaliar aspetos específicos. O primeiro subteste corresponde a uma prova de *Definição Verbal* que tem como objetivo identificar o significado que a criança atribuiu a determinada palavra. O segundo subteste, *Nomeação*, pretende avaliar a capacidade de atribuição de rótulos lexicais a itens do conhecimento quotidiano das crianças. O subteste três, *Compreensão de Estruturas Complexas*, consiste no reconhecimento de um enunciado descontextualizado e o quarto subteste, *Completamento de Frases*, avalia a capacidade de completar uma frase incompleta através da identificação de um, dois ou três elementos em falta. O penúltimo subteste, *Reflexão Morfo-Sintática*, pretende determinar o nível de conhecimento intuitivo da língua, pela análise da gramaticalidade ou agramaticalidade de frases e correção destas últimas. Por fim, o subteste, *Segmentação e Reconstrução Segmental*, pretende avaliar a capacidade de reconhecimento de que cada cadeia falada é constituída por segmentos passíveis de serem isolados e reconhecidos.

A partir da análise dos resultados dos testes, Sim-Sim (1997) conclui que existem diferenças relativamente à facilidade com que as crianças foram respondendo às questões colocadas nos vários testes, tendo-se verificado a idade como um fator de diferenciação de desempenho. As crianças mais novas apresentaram, de um modo geral, maiores dificuldades em realizar as tarefas propostas. Além disso, a comparação das médias entre grupos de pertença relacionados com o habitat permitiu perceber que o processo de consciencialização silábica (reconstrução e segmentação), assim como o do

nível de nomeação, não são afetados. No entanto, este fator apresenta-se relevante em subtestes que avaliavam a definição verbal e o domínio de estruturas morfossintáticas complexas (compreensão de estruturas complexas, completamento de frases e reflexão morfossintática). Relativamente ao subteste de reflexão morfossintática, aquele que mais se relaciona com o presente estudo, nenhum dos itens se apresentou muito fácil para qualquer uma das idades: “aos seis anos apenas 17% dos itens se situaram na categoria de dificuldade média, sendo os restantes muito difíceis; ainda aos nove anos, 39% ficaram abaixo do nível .30, considerado o limiar de dificuldade média” (Sim-Sim, 1997, p. 49).

Cardoso (2011) realizou uma investigação focada apenas numa das dimensões da consciência linguística, a consciência de palavra. Esta investigação consistiu na realização de uma tarefa de segmentação de frases em palavras funcionais e lexicais para apurar o nível de consciência de palavras de 40 crianças falantes do Português Europeu em idade pré-escolar, entre os 4 e os 5 anos, e em idade escolar, do 1.º e 2.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para a implementação do estudo, foram construídos instrumentos específicos, nomeadamente 36 estímulos linguísticos, apresentados oralmente às crianças.

Na definição dos objetivos do presente estudo e das hipóteses a eles associadas foram tidas como variáveis independentes a idade e escolaridade, o sexo das crianças, o tipo de palavra (lexical e funcional) e, só para as palavras funcionais, a classe de palavra (artigos definidos, determinantes demonstrativos, pronomes clíticos e pronomes fortes), o estatuto prosódico (palavras acentuadas e não acentuadas), a semelhança fónica (entre artigos definidos e pronomes clíticos), o estatuto sintático (determinantes e pronomes), e complementarmente a posição sintática (sujeito e objeto direto para os artigos definidos e pronomes fortes, e posição proclítica e enclítica para os pronomes clíticos). Como variável dependente foi considerado o desempenho de segmentação de frases em palavras de acordo com o alvo, ou seja, como palavras morfológicas (Cardoso, 2011, pp. 29-30).

Para esta investigação a autora definiu onze hipóteses, das quais importa destacar as seguintes:

Hipótese 1. Existem diferenças quanto ao número de segmentações convencionais de frases em palavras morfológicas por sexo e grupos.

Hipótese 2. Existem diferenças quanto ao número de segmentações convencionais de frases em palavras morfológicas, no que diz respeito às palavras funcionais, por grupos (Cardoso, 2011, p. 30).

Através deste estudo concluiu-se que a variável sexo não teve implicações no sucesso da tarefa e que, à medida que a idade das crianças e o nível de escolaridade ia aumentando, também ia crescendo o número de respostas convencionais (designação dada pela autora para a segmentação correta das frases tendo em conta o alvo). Em linhas gerais, concluiu-se, também, que os pronomes clíticos foram as classes de palavras que as crianças, das diferentes faixas etárias e anos de escolaridade, mais dificuldade apresentaram em segmentar. Todas as crianças manifestaram uma boa consciência de palavras lexicais, nomeadamente nomes e verbos, dados os elevados níveis de segmentação convencional obtidos. Em todas as faixas etárias, e no que se refere à segmentação de palavras funcionais, verificou-se a mesma ordem crescente de segmentações convencionais (determinante demonstrativo, pronome forte, artigo definido e pronome clítico). Relativamente à segmentação de palavras funcionais, tendo em conta o estatuto prosódico, verificou-se que as palavras acentuadas apresentam taxas de segmentação convencional mais elevadas do que as não acentuadas. Nestes dois conjuntos, destacaram-se os artigos definidos e os determinantes demonstrativos como sendo as classes de palavras em que os alunos apresentaram maior sucesso. No que respeita ao estatuto sintático, verificou-se que as palavras com estatuto de determinante apresentaram taxas de segmentação superiores às palavras com estatuto de pronomes. Porém, as diferenças apenas foram significativas no 1.º e 2.º anos de escolaridade. As maiores evoluções nas taxas de segmentação convencional das diferentes frases foram registadas entre os 5 anos e o 1.º ano do 1.º Ciclo, podendo-se, deste modo, constatar efeitos significativos da alfabetização no desenvolvimento da consciência de palavra das crianças (Cardoso, 2011).

Além dos estudos acima mencionados, em Portugal tem sido desenvolvida investigação na área do desenvolvimento da consciência linguística centrada em aspetos sintáticos mais específicos. Alexandre (2010) realizou um estudo acerca da consciência sintática, através do qual se pretendia saber: i) se a categoria sintática de uma palavra-alvo condiciona o sucesso na tarefa de manipulação; ii) se a posição (inicial ou

final) em que a palavra-alvo ocorre na frase condiciona o sucesso na referida tarefa; iii) se existem diferenças no desempenho das crianças do 1.º e 4.º ano de escolaridade; iv) se se verifica influência do género no desempenho das crianças.

Este estudo consistiu na realização de tarefas de manipulação de categorias sintáticas, nomeadamente, de nomes (em duas posições, integrando o primeiro ou o último constituinte da frase), verbos intransitivos ou transitivos diretos e adjetivos (integrados em grupos adjetivais com função predicativa ou função atributiva). Para testar a categoria sintática, foram construídos seis itens, sendo a tarefa constituída por dezoito frases. Nestas tarefas, as crianças tinham que repetir as frases que lhe tinham sido ditas, exceto a palavra a testar, a qual deveria ser substituída por outra.

De acordo com a autora, os resultados do estudo confirmam parcialmente as hipóteses de que a categoria sintática da palavra-alvo e a sua posição na frase determinam o nível de desempenho na tarefa de manipulação, uma vez que o que apresentou maior evidência no estudo foi o facto de se registarem diferenças de desempenho nas tarefas de manipulação consoante o nível de escolaridade. Do mesmo modo, também a influência do género foi uma hipótese apenas parcialmente confirmada, pois a mesma não se configurou significativa.

Tendo em conta os resultados obtidos, Alexandre (2010) refere que as tarefas de manipulação são importantes para a identificação de diferentes níveis de consciência sintática, quando aliados aos anos de escolaridade alvo de estudo. Porém, a autora apresenta, ainda, duas principais limitações do seu estudo, sendo elas as falhas no sistema de gravação áudio (que impediram que a concretização das tarefas pelas crianças fossem todas registadas) e o facto de não terem sido colocados todos os sujeitos nas mesmas condições de teste. Para o efeito, dever-se-ia ter gravado antecipadamente instruções e itens de treino e de teste, o que não sucedeu.

Costa (2010) também realizou um estudo centrado na avaliação da consciência sintática. Este estudo pretende contribuir para a criação de um instrumento de avaliação da consciência sintática, através da construção e da aplicação de uma tarefa de reconstituição, envolvendo a formulação de juízos de gramaticalidade e a reconstrução de sequências agramaticais. Com este estudo pretende-se saber: i) se o fator que dá origem à agramaticalidade condiciona o desempenho no reconhecimento e na correção das sequências agramaticais; ii) se o nível de escolaridade e/ou género são variáveis que condicionam o desempenho das crianças na tarefa de reconstituição de frases.

A tarefa envolvida neste estudo consiste na apresentação de uma frase a uma criança, que esta tinha avaliar como gramatical ou agramatical. Caso a frase fosse agramatical, a criança teria de apresentar uma alternativa gramatical. Para a realização deste teste, construíram-se cinco itens gramaticais e doze agramaticais. Este último conjunto incluía itens em que não era observada concordância nominal, itens que envolviam deslocação de uma parte de um constituinte e itens nos quais se procedia à inserção de uma expressão intrusa no interior de um constituinte.

O tratamento de dados permitiu constatar que o reconhecimento e a correção da agramaticalidade é uma tarefa complexa para as crianças, tanto do 1.º ano como do 4.º ano de escolaridade:

Na agramaticalidade por não observação de concordância nominal, 88,3% das crianças do 1.º ano e 95,0% das do 4.º ano tiveram um desempenho positivo; na agramaticalidade por deslocação de uma parte de um constituinte tiveram um desempenho adequado 58,3% das crianças do 1.º ano e 87,9% das do 4.º ano; na agramaticalidade por inserção de uma expressão no interior de um constituinte reconheceram e corrigiram os itens corretamente 33,3% das crianças do 1.º ano e 55,3% das do 4.º ano. (Costa, 2010, p. 200)

De acordo com a autora, os dados obtidos, ao revelarem diferenças significativas entre o desempenho de crianças do 1.º ano e do 4.º ano de escolaridade, permitem constatar que a tarefa de reconstituição é adequada para a avaliação da consciência sintática e permite verificar a evolução deste tipo de consciência linguística ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tal como Alexandre (2010), Costa (2010) mencionou como principais limitações do seu estudo o facto de as crianças não terem sido sujeitas às mesmas condições, devendo-se, para tal, gravar antecipadamente instruções, itens de treino e de teste, e o facto de não terem sido registados todos os testes realizados devido a falhas no sistema de gravação utilizado.

2.1.4. Objetivos do desenvolvimento da consciência linguística

Uma vez que, quando chegam ao 1.º Ciclo, as crianças já são capazes de compreender e produzir enunciados orais, revelando conhecer, embora de forma

intuitiva, o essencial da gramática da sua língua, têm-se levantado questões sobre a necessidade (ou não) de se considerar um objetivo curricular o desenvolvimento da consciência linguística das crianças.

De acordo com Duarte (2008), os resultados de investigações e avaliações realizadas têm mostrado que o desenvolvimento da consciência linguística das crianças tem efeitos positivos no seu desempenho ao nível da leitura e da escrita. Por um lado, vários estudos têm revelado o papel transversal que a consciência linguística desempenha no desenvolvimento de competências de uso da língua, desde os primeiros anos de escolaridade, tais como: o domínio da norma padrão da língua de escolarização; o domínio de estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio; o aperfeiçoamento e a diversificação do uso da língua, permitindo que a criança domine um conjunto de variedades estilísticas e que as saiba utilizar; o desenvolvimento de competências de estudo que permitem o sucesso em várias áreas do saber; o domínio de conceitos gramaticais básicos, que favorece a aprendizagem de outras línguas.

Por outro lado, o desenvolvimento da consciência linguística pode promover atitudes positivas das crianças face à língua e suas variedades, desenvolvendo a autoconfiança linguística dos alunos e a sua tolerância cultural e linguística. Assim, poderá, em última instância, contribuir também para a modificação da sociedade, para que se desenvolvam os princípios sociais de respeito pelo outro e pela diferença (Duarte, 2008).

Por fim, a autora refere, ainda, que o desenvolvimento da consciência linguística compreende também objetivos cognitivos. A língua deve ser encarada como um objeto de estudo, cuja análise implica o desenvolvimento e treino de estratégias/competências científicas também utilizadas noutras áreas, como a observação de dados, o reconhecimento de regularidades, a formulação de novas generalizações e testagem com novos dados.

Assim sendo, como refere Duarte (2008): “Tomar consciência daquilo que sabemos sobre a nossa própria língua, transformar (aspetos d) o nosso conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objectivo, estruturado, constitui um enriquecimento intelectual de que nenhuma criança ou jovem deve ser privado” (p. 16).

2.2. O desenvolvimento da consciência linguística nos Programas do Ensino Básico

Tendo em conta o que anteriormente foi referido acerca da importância do desenvolvimento da consciência linguística e seus benefícios em prol do domínio de diferentes competências de uso da língua, importa, neste momento, fazer uma análise sobre a forma como este aspeto foi contemplado nos Programas do Português do Ensino Básico (Reis, Coord., 2009).¹

Segundo o referido documento, a aprendizagem da língua é entendida como um aspeto fundamental da formação escolar. É através dela que estabelecemos relações com o mundo, que comunicamos. Por este motivo, dominar competências em língua torna-se fundamental para alcançar sucesso em diferentes áreas do saber.

Ainda de acordo com o mesmo documento, as competências que o ensino do Português tem em vista relacionam-se com um conjunto de atividades, aspirações e valores que podem ser resumidas em quatro eixos de atuação: o eixo da experiência humana, da comunicação linguística, do conhecimento linguístico e do conhecimento translinguístico. É no eixo do conhecimento linguístico que se enquadra o desenvolvimento da consciência linguística, em foco no presente trabalho. É ainda neste eixo que se inclui o domínio de regras gramaticais que vão permitir ao sujeito linguístico aprofundar, progressivamente, o seu grau de consciência do funcionamento da língua.

A consciência do funcionamento da língua enquadra-se, também, neste documento, no conhecimento explícito da língua. Esta competência nuclear é transversal às competências específicas envolvidas nas atividades linguísticas do modo oral, compreensão do oral e expressão oral, e do modo escrito, a leitura e a escrita, embora também deva ser abordada de forma autónoma. Como se pode ler nos novos programas:

Entende-se por conhecimento explícito da língua a refletida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à

¹ Na sequência da implementação dos novos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, Coord., 2009), foram definidas as *Metas curriculares de Português do Ensino Básico*, tendo resultado da conclusão da sua implementação, até ao ano letivo de 2014/15, um novo documento (Buesco, Morais, Rocha & Magalhães, 2015) que visa harmonizar o conteúdo de um novo Programa com o das Metas Curriculares. Dado que este documento entrou em vigor após a implementação do projeto, não será considerado no enquadramento aqui apresentado.

identificação e à correcção do erro; o conhecimento explícito da língua assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos (Reis, Coord., 2009, p. 16).

No domínio do conhecimento explícito da língua, pretende-se que as crianças no 1.º e no 2.º ano de escolaridade sejam capazes de: (i) manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua; (ii) explicitar regras de ortografia e pontuação; (iii) mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos (Reis, Coord., 2009, p. 25).

No mesmo domínio espera-se que as crianças do 3.º e 4.º anos sejam capazes de: (i) manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua; (ii) explicitar regras e procedimentos nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua; (iii) respeitar as diferentes variedades do português e reconhecer o português padrão como a norma que é preciso aprender e usar na escola e nas situações formais fora dela; (iv) reconhecer diferentes registos de língua e compreender em que contextos devem ser utilizados; (v) mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e no modo escrito (Reis, Coord., 2009, p. 27).

Para que se alcancem os resultados referidos, são apresentados no Programa de Ensino do Português (Reis, Coord., 2009) vários descritores de desempenho, que indicam o que o aluno deve ser capaz de fazer, tendo em conta o seu nível de desempenho linguístico, cognitivo e emocional.

Dado que o presente trabalho incide sobre o 1.º ano de escolaridade, concretamente sobre a avaliação da consciência sintática à entrada do 1.º Ciclo, importa, ainda, considerar como é perspectivado o desenvolvimento desta consciência nos descritores de desempenho do Conhecimento Explícito da Língua (CEL) referentes ao 1.º e 2.º anos de escolaridade.²

No plano sintático, é proposto que os conteúdos sejam abordados por meio da manipulação de palavras (ou grupos de palavras) em frases, expandindo, substituindo, reduzindo, segmentando e deslocando elementos, pela comparação e descoberta de regularidades e pela construção de frases.

² A organização do documento quanto ao conhecimento da língua é apresentado numa lógica de divisão em diferentes planos (e.g., plano fonológico, plano sintático, plano morfológico, etc.) e a progressão no domínio de conteúdos é orientada pelos descritores de desempenho apresentados, os quais agrupam o 1.º e 2.º anos de escolaridade e o 3.º e 4.º anos como grupos distintos.

Com a realização de atividades que incidam sobre o plano sintático e sobre outros planos do conhecimento explícito da língua, pretende-se: (i) o desenvolvimento da consciência dos alunos, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua; (ii) a sistematização e explicitação dessas regularidades, com recurso ou não à metalinguagem; (iii) a mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e na produção de textos orais e escritos (Reis Coord., 2009, p. 72).

Em suma, o Programa de Português do Ensino Básico, contrariamente a documentos oficiais em vigor no passado, dá grande importância à consciência linguística, na medida em que apresenta o Conhecimento Explícito da Língua como competência transversal a desenvolver desde o 1.º ano de escolaridade. Esta competência pode não só ser integrada no desenvolvimento de tarefas de outros domínios da língua, como também ser objeto de uma abordagem autónoma.

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

3.1. Apresentação do estudo

O presente estudo foi concebido numa perspetiva de investigação-ação, dado que se pretendia uma relação de proximidade com o meio educativo.

Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) apresentam a investigação-ação “como a metodologia do professor como investigador (Latorre, 2003, p. 20) e que valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento chave” (p. 358). Na verdade, a investigação-ação pode ser perspetivada como um modelo em que há ação, ou mudança, e investigação, ou compreensão, simultaneamente. É uma metodologia de pesquisa participativa e colaborativa, prática e interventiva, cíclica, crítica e de autoavaliação (cf. Coutinho et al., 2009). Constitui-se como uma estratégia para conhecer, avaliar e até alterar uma prática educativa, no sentido de conduzir ao sucesso dos alunos.

Segundo Altrichter, Posch e Somekh (1996), referidos por Esteves (2008), este modelo de investigação visa ajudar os professores a lidar com os desafios e problemas da prática e a adotar as inovações de forma refletida. Assim, "os professores não só contribuem para melhorarem o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efetuam" (p. 18).

3.2. Caracterização da escola e dos participantes

São participantes no presente estudo duas turmas do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num total de 40 alunos, constituindo metade o grupo de controlo e a outra metade o grupo experimental. As 20 crianças que constituíram o grupo experimental, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, pertenciam todas à mesma turma.

Todos os alunos preenchiem os seguintes requisitos: tinham o Português Europeu como língua materna e eram monolíngues; eram filhos de pais falantes do Português Europeu como língua materna; frequentavam pela primeira vez o 1.º ano de

escolaridade; não tinham perturbações mentais ou sensoriais que pudessem interferir com o normal desenvolvimento da linguagem e da fala.

Eram alunos com idades compreendidas entre os 5;10 e os 6;10, que estudavam num colégio privado da área da Grande Lisboa desde a idade pré-escolar, pertenciam à classe social média-alta e eram filhos de pais letrados, essencialmente licenciados.

Todas as crianças envolvidas no estudo tinham sido sujeitas ao método sintético de aprendizagem da leitura e da escrita.

3.3. Objetivos do estudo

O presente estudo tem como objetivos: (i) conceber um programa de estimulação da consciência sintática para o 1.º ano do 1.º Ciclo; (ii) implementar o programa concebido numa turma do 1.º ano do 1.º Ciclo; (iii) avaliar a eficácia da intervenção didática no desenvolvimento da consciência sintática de alunos sujeitos ao programa e de alunos não sujeitos ao programa.

Para corresponder aos objetivos propostos, o projeto foi desenvolvido numa perspetiva de investigação-ação, tal como referido na secção 3.1., supondo a planificação didática de uma intervenção numa turma de 1.º ano de 1.º Ciclo.

No final deste estudo, pretende-se obter uma resposta para a seguinte questão: Será que um trabalho orientado para a estimulação da consciência sintática tem repercussões positivas no desenvolvimento da consciência sintática de alunos do 1º ano do 1º Ciclo?

3.4. Planificação e desenvolvimento do projeto

O estudo foi desenvolvido em três momentos distintos: (i) aplicação de um teste de avaliação da consciência sintática dos alunos de ambas as turmas e análise dos resultados obtidos; (ii) implementação de um conjunto de atividades de promoção da consciência linguística, nomeadamente da consciência sintática, no grupo experimental; (iii) reaplicação do teste de avaliação da consciência sintática dos alunos de ambas as turmas e análise dos resultados obtidos.

O primeiro momento decorreu durante o mês de outubro, tendo sido realizados os testes individualmente e com recurso a uma gravação áudio. A aplicação dos testes não foi feita turma a turma, mas sim alternadamente.

O segundo momento teve início após a aplicação do teste, embora de forma implícita, no decorrer da aprendizagem da leitura e da escrita, através de atividades de desenvolvimento da consciência fonológica, de consciência de sílaba, palavra e frase. As atividades de promoção de consciência sintática propriamente ditas, foram realizadas durante o 2.º período do ano letivo.

O momento de reaplicação do teste de avaliação da consciência sintática decorreu durante o mês de abril, tendo-se seguido o procedimento adoptado na aplicação inicial.

3.5. Instrumentos e materiais

Nesta secção, apresenta-se o teste de avaliação da consciência sintática que foi elaborado no âmbito do presente projeto (cf. 3.5.1.), assim como a análise de produtos (cf. 3.5.2.).

3.5.1. Teste de avaliação da consciência sintática

O teste de avaliação da consciência sintática elaborado para o presente projeto consiste num teste de produção, composto por três tarefas distintas (cf. Anexo A), que visam avaliar o nível de consciência sintática das crianças. Na primeira tarefa, Tarefa A, avaliou-se a consciência de palavra, na segunda tarefa, Tarefa B, a consciência do efeito da ordem de palavras e, na última tarefa, Tarefa C, a consciência da categoria sintática da palavra.

3.5.1.1. Tarefa A

A Tarefa A teve início com a audição das instruções, gravadas com voz feminina, garantindo, desta forma, que todas as crianças teriam acesso às mesmas informações. Essas instruções foram as seguintes:

- a) «Vais ouvir uma frase.»
- b) «Ouve com atenção e depois repete o que ouviste [subtarefa A1] .»
- c) «Agora vais colocar em cima da mesa uma mola por cada palavra que ouviste, à medida que as vais repetindo.» [subtarefa A2]

Após a audição das instruções, foram apresentados dois exemplos, dois itens de treino, para garantir que as crianças compreenderam as instruções. Sempre que necessário, foi dado um terceiro exemplo. Nenhum destes primeiros itens foi passível de avaliação.

Os itens/frases a avaliar correspondiam aos seis tipos utilizados por Cardoso (2011) na sua tarefa de segmentação frásica, definidos tendo em conta as seguintes ordens de palavras:

- artigo, nome (iniciado por vogal), verbo, artigo, nome (iniciado por consoante);
- pronome forte, verbo, demonstrativo, nome;
- artigo, nome (iniciado por vogal), advérbio de negação, pronome proclítico, verbo;
- pronome forte, verbo, pronome enclítico;
- nome, verbo, nome;
- verbo, pronome forte, verbo.

A autora elaborou para a sua tarefa de segmentação seis frases para cada tipo. No entanto, no presente teste de avaliação, foram utilizadas duas de cada tipo, as quais se apresentam de seguida, pela ordem por que foram aplicadas:

- | | |
|----------|-----------------------|
| Frase 1. | A Ana bebe o sumo. |
| Frase 2. | Ela bebe este sumo. |
| Frase 3. | A Ana não o bebe. |
| Frase 4. | Ela bebe-o. |
| Frase 5. | Bebeu, ela bebeu. |
| Frase 6. | Ana, bebe sumo! |
| Frase 7. | Ele ouve esta música. |
| Frase 8. | O João não a ouve. |

Frase 9.	Ele ouve-a.
Frase 10.	Ouviu, ele ouviu.
Frase 11.	O João ouve a música.
Frase 12.	João, ouve música!

Com exceção das Frases 5 e 10, todas as outras são parte integrante da tarefa de segmentação frásica de Cardoso (2011).

3.5.1.2. Tarefa B

A tarefa B, focada no efeito da ordem de palavras, consiste na análise de frases, na identificação das frases gramaticais e agramaticais, explicação da agramaticalidade e apresentação de uma alternativa gramatical. Tal como a tarefa A, teve início com a audição das instruções, gravadas com voz feminina, garantindo, desta forma, que todas as crianças teriam acesso às mesmas informações. Essas instruções foram as seguintes:

- a) «Vais ouvir uma frase.»
- b) «Ouve com atenção e depois repete o que ouviste [subtarefa B1].»
- c) «De seguida, vão-te ser colocadas três questões: A frase está correta ou não está correta? [subtarefa B2] Porquê? [subtarefa B3] Como é que fica correta? [subtarefa B4]»

Em c) considerou-se importante incluir uma questão em que as crianças fossem conduzidas a justificar as respostas por elas dadas (cf. subtarefa B3). Com esta pequena alteração, acreditou-se que seria mais fácil perceber a forma como os alunos pensavam e em que nível de desenvolvimento linguístico se encontravam. Em particular, considerou-se que estas respostas poderiam mostrar se os juízos das crianças são orientados por questões extralinguísticas ou linguísticas e, neste último caso, que nível do conhecimento linguístico está envolvido (sintático, semântico, etc).

Após a audição das instruções, tal como anteriormente, foram apresentados dois exemplos, dois itens de treino, para garantir que as crianças compreenderam as instruções. Sempre que necessário, foi dado um terceiro exemplo. Nenhum destes primeiros itens foi avaliado.

Posteriormente foram apresentadas as frases, num total de doze: quatro frases gramaticais; quatro frases com alteração de ordem dentro do grupo nominal (determinante-nome); duas frases com alteração de ordem dentro do grupo nominal (nome-adjetivo); e duas frases com alteração de ordem dentro do grupo preposicional. As frases utilizadas no teste foram as que seguidamente se apresentam, pela ordem por que foram expostas às crianças:

- | | |
|-----------|---|
| Frase 1. | o meu padrinho tem um carro vermelho |
| Frase 2. | bolo o é bom |
| Frase 3. | fiz bolos farinha com |
| Frase 4. | a Maria recebeu aquele vestido |
| Frase 5. | a minha mãe comprou boneca uma |
| Frase 6. | o bolo chocolate de caiu no chão |
| Frase 7. | os rapazes são muito conversadores |
| Frase 8. | ele comprou livro este |
| Frase 9. | a fotográfica máquina está no quarto |
| Frase 10. | a cozinheira da escola faz o almoço |
| Frase 11. | o pai meu é professor |
| Frase 12. | a minha irmã encontrou um cinzento gato |

Esta tarefa foi inspirada no teste de avaliação da linguagem oral das crianças portuguesas proposto em Sim-Sim (1997), em particular no *subteste 5 – Reflexão Morfo-Sintáctica*. Contudo, optou-se por elaborar frases diferentes das utilizadas por Sim-Sim (1997), de modo a garantir a adequação à faixa etária e às vivências das crianças que iriam ser submetidas ao teste (cf. 3.5.1.2.).

3.5.1.3. Tarefa C

A tarefa C, centrada na consciência de categoria sintática das palavras, assemelha-se à tarefa B, na medida em que consiste na análise da agramaticalidade das frases apresentadas, na justificação dessa agramaticalidade e na alteração da frase, tornando-a correta.

Tal como as tarefas A e B, esta teve início com a audição das instruções, gravadas com voz feminina, garantindo, desta forma, que todas as crianças teriam acesso às mesmas informações. Essas instruções foram as seguintes:

- a) «Vais ouvir uma frase que não está correta.»
- b) «Ouve com atenção e depois repete o que ouviste [subtarefa C1].»
- c) «De seguida, vão-te ser colocadas três questões: A frase está correta ou não está correta? [subtarefa C2] Porquê? [subtarefa C3] Como é que fica correta? [subtarefa C4]»

Tal como na tarefa B, também se inseriu em c) a questão *Porquê?* [subtarefa C3], como estratégia para aceder à consciência linguística dos falantes (cf. 3.5.1.2.).

Depois de ouvidas as instruções, foram apresentados dois exemplos, dois itens de treino. Quando necessário, foi dado um terceiro exemplo. Nenhum destes primeiros itens foi avaliado.

De seguida, foram apresentadas as Frases de 1 a 6, em que se observa troca de uma palavra X por uma palavra Y, sendo que X e Y são de categorias sintáticas diferentes, mas semanticamente relacionadas entre si.

Frase 1.	a mãe amor o pai
Frase 2.	a nadar faz bem à saúde
Frase 3.	as raparigas estão alegria
Frase 4.	os meninos crescer foram sozinhos ao cinema
Frase 5.	o ler caiu ao chão
Frase 6.	os homens construção a torre

Tal como a tarefa B (cf. 3.5.1.2.), a tarefa C foi inspirada no teste de avaliação da linguagem oral das crianças portuguesas proposto em Sim-Sim (1997), em particular no *subteste 5 – Reflexão Morfo-Sintáctica*. Neste caso, também se optou por elaborar frases diferentes das utilizadas por Sim-Sim (1997), de modo a garantir a adequação à faixa etária e às vivências das crianças que iriam ser submetidas ao teste.

3.5.1.4. Cotação

No que diz respeito à cotação dos itens do teste, foi atribuído um ponto às respostas consideradas corretas e zero pontos às consideradas incorretas, sem considerar pontuações intermédias.

No caso específico da justificação de agramaticalidades, foi atribuída pontuação apenas às justificações que mobilizassem a consciência sintática dos alunos. No caso da Tarefa B (subtarefa B3), foi atribuído um ponto a respostas como em (1)-(3):

- (1) A frase está mal, porque algumas palavras estão trocadas – *livro e este* (referente à frase: **ele comprou livro este*).
- (2) A frase está errada, porque a palavra *uma* devia estar antes de *boneca* (referente à frase: **a minha mãe comprou boneca uma*).
- (3) Não está certa, as palavras estão baralhadas (referente à frase: **a fotográfica máquina está no quarto*).

As justificações relacionadas com o conhecimento do mundo (cf. (4)-(6)), e não com a reflexão sobre a língua, assim como quaisquer outras explicações que não mobilizem o domínio sintático (cf. (7)-(10)), foram classificadas com zero pontos:

- (4) A frase está correta, porque os gatos são cinzentos e também são de outras cores (referente à frase: **a minha irmã encontrou um cinzento gato*).
- (5) A frase está errada, porque os bolos não levam só farinha (referente à frase: **fiz bolos farinha com*).
- (6) A frase está certa, porque o pai podia ser professor (referente à frase: **o pai meu é professor*).
- (7) A frase está errada, porque devia ser...
- (8) A frase está certa, porque eu ouvi a frase e a frase está certa.
- (9) Está certa, porque eu repeti a frase que a professora disse.
- (10) Eu ouvi a frase, ela era assim e é verdade.

No caso da justificação de agramaticalidades na tarefa C (subtarefa C3), foi igualmente atribuído um ponto apenas às respostas que refletissem a consciência

sintática dos alunos, ao indicarem, por exemplo, a palavra incorreta e/ou a palavra que deveria ocorrer naquele contexto. Assim, foram cotadas com um ponto respostas como as apresentadas em (11)-(14).

- (11) O “amor está errado, a palavra certa é “ama” (referente à frase: **a mãe amor o pai*);
- (12) A palavra “alegria” não fica bem na frase, está mal (referente à frase: **as raparigas estão alegria*);
- (13) A frase não faz sentido, porque a palavra “ler” não está certa (referente à frase: **o ler caiu ao chão*);
- (14) As palavras não ficam bem, devíamos trocar “construção” por “constroem” (referente à frase: **os homens construção a torre*).

Mais uma vez, as justificações que se relacionavam com o conhecimento que as crianças tinham do mundo ou quaisquer outras explicações não foram pontuadas, como é o caso das apresentadas em (15)-(20):

- (15) A frase está certa, porque os meninos cresceram e já podiam ir sozinhos ao cinema (referente à frase: **os meninos crescer foram sozinhos ao cinema*);
- (16) A frase está bem, porque os pais são namorados (referente à frase: **a mãe amor o pai*);
- (17) Está errada! É ao contrário, o pai é que ama a mãe (referente à frase: **a mãe amor o pai*);
- (18) A frase está mal porque não sabemos por que é que estão alegria (referente à frase: **as raparigas estão alegria*);
- (19) A frase está errada, porque uma pessoa não se pode chamar “ler” (referente à frase: **o ler caiu ao chão*);
- (20) A frase não faz sentido.

Por fim, na tarefa C4, que envolvia a correção das frases avaliadas como incorretas em C3, foi atribuído um ponto às frases gramaticais em que houve uma adequação da categoria sintática do item alvo, como em (21)-(26).

- (21) A mãe ama o pai. (Frase 1)
- (22) A natação faz bem à saúde. (Frase 2)
- (23) As raparigas estão alegres. (Frase 3)
- (24) Os meninos crescidos foram sozinhos ao cinema. (Frase 4)
- (25) O livro caiu ao chão. (Frase 5)
- (26) Os homens construíram a torre. (Frase 6)

Além destes exemplos, também foi atribuído um ponto às frases (27) e (28):

- (27) Nadar faz bem à saúde. (Frase 2)
- (28) Os homens estão a construir a torre. (Frase 6) (e outras variantes de flexão temporal/aspetual do verbo).

Porém, às respostas em que não era proposta qualquer correção ou em que a correção não incidia na alteração do item alvo para a categoria sintática adequada foram atribuídos zero pontos (cf. (29)-(30)).

- (29) A mãe gosta do pai. (Frase 1)
- (30) As raparigas têm alegria. (Frase 3)
- (31) As raparigas estão com alegria. (Frase 3)
- (32) Os meninos que cresceram foram sozinhos ao cinema. (Frase 4)

3.5.2. Análise de produtos

Entre a primeira e a segunda aplicação do teste de avaliação da consciência sintática das crianças, desenvolveram-se atividades de promoção dessa mesma consciência com o grupo experimental, com maior enfoque na consciência sintática.

Desse trabalho emergiram várias produções dos alunos, entre as quais, as resultantes da atividade *Às voltas com as palavras*, apoiada na proposta de *Tri de mots* desenvolvida por Tisset (2005).

Nesta atividade, que será apresentada com maior detalhe no capítulo 4, os alunos eram divididos em grupos e a cada um deles eram entregues duas tiras de papel onde estavam escritas frases exploradas no momento anterior. Depois, era solicitado que cada grupo cortasse as frases em palavras, que misturassem as palavras e que as

organizassem em conjuntos, num cartaz, de acordo com critérios definidos pelos elementos do grupo. Finalmente, em coletivo, eram apresentados os trabalhos dos vários grupos e as formas de organização das palavras. Além disso, era pedido a cada grupo que apresentasse outra palavra que pudesse fazer parte de cada um dos conjuntos elaborados e explicasse o motivo da escolha da palavra.

Pretendia-se, assim, que através da manipulação das frases e das palavras, e mobilizando conhecimentos prévios, os alunos conseguissem conceber critérios que lhes permitissem organizar palavras em conjuntos. A explicitação dos critérios de organização desses conjuntos, quer na etapa de discussão interna do grupo, quer na etapa de apresentação à turma, permitia potenciar a atividade metalinguística (Gombert, 1990; Camps e Milian, 2000), fazendo emergir as intuições e os conhecimentos dos alunos sobre as palavras.

Da análise qualitativa dessas produções resultou, a partir de uma abordagem indutiva, a categorização que se apresenta na Tabela 1. As categorias foram estabelecidas tendo em conta a natureza do conhecimento mobilizado pelos alunos na definição dos critérios usados na organização das palavras em grupos.

Tabela 1

Categorização dos critérios definidos pelos alunos

Categorização	Descrição
Conhecimento ortográfico	Mobilização de informação que se prende com os conceitos/terminologia associada ao processo vivenciado de aprendizagem da leitura e da escrita (e.g., <i>as palavras têm casos especiais de leitura</i>).
Consciência fonológica	Mobilização de conhecimento que se prende com as propriedades segmentais ou suprasegmentais dos sons da língua (e.g. <i>palavras que têm ditongos</i>).
Consciência morfológica	Mobilização de características gramaticais marcadas morfológicamente (e.g. <i>palavras que estão no plural</i>).
Consciência semântica / conceptual	Mobilização do conhecimento do significado das palavras, recorrendo à sua representação conceptual prototípica, ainda bastante depende das conceptualizações associadas ao conhecimento do mundo (e.g. <i>são ações</i>). Mobilização do reconhecimento de relações semânticas entre

	palavras (e.g. <i>são palavras que têm significados parecidos</i>).
Consciência sintática	Mobilização do conhecimento sobre a estrutura da frase e da categorização de palavras em classes / categorias sintáticas (e.g. <i>as palavras são nomes</i>).

4. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

4.1. Princípios orientadores

O programa de estimulação da consciência sintática concebido para o 1.º ano do 1.º Ciclo é orientado pelos seguintes princípios: (i) contextualização das reflexões sobre a língua; (ii) ausência de terminologia gramatical; (iii) adequação das atividades ao estágio de desenvolvimento linguístico das crianças; (iv) promoção da descoberta do funcionamento da língua (cf. Cardoso, 2008; Pereira, Santos, Pinto, Silva & Cardoso, 2016).

O primeiro princípio diz respeito à contextualização das reflexões sobre a língua. Neste âmbito, o trabalho de exploração gramatical desenvolve-se a partir de contextos de uso da língua (leitura, escrita, oralidade). Dado que o programa se destina ao 1.º ano do 1.º Ciclo, a reflexão sobre a língua acompanha o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Neste âmbito, as atividades são desenvolvidas sobretudo a partir da leitura histórias, que se constituem como contexto significativo para o trabalho a desenvolver.

O segundo princípio está relacionado com o nível de escolaridade das crianças. Por se tratar do 1.º ano de escolaridade, opta-se por não introduzir terminologia gramatical nas atividades propostas. Assim, a atividade *Às voltas com as palavras* (Tisset, 2005), por exemplo, tem como objetivo levar os alunos a observar, comparar e descobrir regularidades relativas às (classes de) palavras, embora não envolva o ensino da terminologia gramatical (verbo, nome, adjetivo, etc.).

Na sequência do terceiro princípio, a intervenção pedagógica tem em conta a zona de desenvolvimento próximo, nos termos de Vygotsky (1978). Neste sentido, as atividades são elaboradas tendo em conta o estágio de desenvolvimento dos alunos, procurando-se uma progressiva complexificação das atividades, em função do desenvolvimento da consciência sintática dos alunos.

O quarto princípio está contemplado na conceção de atividades que promovem a descoberta e manipulação de dados linguísticos para a explicitação de regularidades. A opção por metodologias de ensino pela descoberta permite que o aluno construa o conhecimento em interação com os seus pares, com a mediação do professor. Por esta razão, são propostos momentos de trabalho de grupo, de forma a permitir a atividade metalinguística, ou seja, a verbalização e troca de ideias acerca das estruturas linguísticas.

4.2. Atividades de promoção da consciência linguística

Tal como referido no capítulo 3, as atividades de promoção da consciência linguística, realizadas após a aplicação do pré-teste, foram implementadas apenas no grupo experimental. Estas atividades encontram-se organizadas em três blocos, que são apresentados de seguida.

4.2.1. Bloco de atividades I

Antes de serem iniciadas as atividades de promoção da consciência sintática, foi desenvolvido um trabalho orientado para estimulação da consciência fonológica das crianças, uma vez que, segundo Freitas, Alves e Costa (2007):

Aprender um código alfabético envolve obrigatoriamente a transferência de unidades do oral para a escrita, logo, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fonológicos da língua, com o objectivo da promoção da consciência fonológica, entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral (pp. 7-8).

Considerou-se, portanto, que, numa primeira fase, deveriam ser realizadas tarefas de desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, ao mesmo tempo que seria dado algum tempo de adaptação das crianças ao novo nível de ensino. Numa segunda fase, seriam então realizadas atividades focadas no desenvolvimento da sua consciência sintática. De acordo com Gonçalves et al. (2011):

O desenvolvimento fonológico termina, normalmente, antes do de outras componentes linguísticas no sistema da criança. À entrada do 1.º Ciclo, as unidades fonológicas já se encontram adquiridas na maior parte das crianças. No entanto, alguns aspectos podem ainda não estar totalmente estabilizados, sugerindo ao ouvinte sensação de imaturidade e, em alguns casos, criando problemas quer na comunicação, quer na aprendizagem da leitura e da escrita. (p. 20).

Neste sentido, o objetivo do trabalho desenvolvido ao nível do desenvolvimento fonológico e da consciência fonológica é exatamente o de contribuir para a estabilização do conhecimento fonológico.

Iniciou-se este processo com o treino da consciência silábica, seguindo-se o da consciência intrassilábica e o da consciência fonémica, antes e durante o processo de introdução do código alfabético, tal como sugerido por Freitas et al. (2007).

De forma sistemática e consistente, foram sendo aplicadas as sugestões de atividades propostas por estas autoras, acompanhadas de outras elaboradas a partir do mesmo modelo. Em linhas gerais, foram realizadas atividades de discriminação auditiva, de treino da consciência fonológica (consciência de palavra, sílaba e fonémica ou segmental) (Freitas et al., 2007).

Após o desenvolvimento do trabalho descrito é que se iniciou, efetivamente, a aplicação de um conjunto de atividades de estimulação da consciência sintática das crianças.³

O primeiro conjunto de atividades propriamente ditas, foram elaboradas a partir da história *Todos no Sofá*, de Luísa Ducla Soares, explorada anteriormente com a turma e sugerida pelo Plano Nacional de Leitura. Estas atividades envolviam a identificação do número de palavras existentes nas frases, ordenação de palavras em frases e organização de palavras em conjuntos. Foram preparadas com o intuito de serem aplicadas em três momentos de 45min/1h, embora se tenham alargado no tempo.

Numa primeira sessão, a professora voltou a apresentar a história à turma e relembrou algum vocabulário já trabalhado, nomeadamente o conceito de capa, contracapa, lombada, título, autor e editor. Depois, a história foi lida pela professora e, no final, foi pedido aos alunos que a recontassem oralmente e que expressassem a sua

³ Estas atividades estiveram na base da elaboração de percursos didáticos construídos no âmbito do projeto *PerGRam* (Pereira, Santos, Pinto, Silva & Cardoso, 2016).

opinião acerca da história. De seguida, os alunos completaram uma tabela acerca da história, indicando a ordem pela qual os animais tinham saído do sofá.

Posteriormente, foi dita oralmente a frase «*Os dez amigos estão apertados.*» e foi pedido aos alunos que indicassem o número de palavras existente na mesma. A seguir, foi distribuída uma tira de papel onde estava escrita a mesma frase e foi solicitado às crianças que a lesse e que a cortassem aos bocadinhos. Cada bocadinho deveria corresponder a uma palavra. Depois, indicaram o número de palavras existente na frase e compararam as respostas agora dadas com as apresentadas anteriormente (quando se analisou a frase oralmente).

No fim, os alunos foram convidados a baralhar as palavras cortadas e a reordená-las, de acordo com um modelo apresentado.

Num segundo momento, foram ditas oralmente a seguintes frases:

- (1) O rato salta para o sofá.
- (2) Ele saltou este sofá.
- (3) São nove os amigos que ainda estão lá.
- (4) A alta girafa salta para o chão.
- (5) Ele não a viu sair de lá.
- (6) Elefante, salta para o sofá!
- (7) O João não sai de lá.

De seguida, voltou a ser pedido aos alunos que indicassem o número de palavras que cada frase tinha. Depois, as frases foram ditadas, foi indicado o número de palavras de cada uma e comparadas as respostas atuais com as dadas anteriormente.

Por último, foram distribuídas aleatoriamente tiras de papel pelas crianças (nas quais estavam inscritas as mesmas frases). Foi-lhes pedido que as cortassem em palavras, que as desorganizassem e que as voltassem a ordenar, formando novamente as frases.

Numa segunda sessão, foi realizada a mesma atividade de identificação do número de palavras existente numa frase a partir da sua audição, visualização da frase escrita, recorte da frase em palavras, identificação e comparação do seu número de palavras e reorganização da frase. Nesta sessão, foram utilizadas as frases (8) e (9):

- (8) O João é preguiçoso e não saiu de lá.

(9) A Anabela convidou os seus amigos para uma festa fantástica.

Seguidamente, os alunos foram divididos em grupos e a cada um deles foram distribuídas duas tiras de papel onde estavam escritas as frases referidas anteriormente. Depois, foi solicitado que cada grupo voltasse a cortar as frases em palavras, que as misturasse e que as organizasse em conjuntos num cartaz, de acordo com critérios definidos pelos elementos de cada grupo.

Finalmente, em coletivo, foram apresentados os trabalhos dos vários grupos e as formas de organização das palavras. Além disso, foi solicitado que cada grupo apresentasse uma palavra que pudesse fazer parte de cada um dos conjuntos por eles elaborados e explicasse o motivo da sua escolha.

Numa terceira sessão, voltou-se a pedir aos alunos que dividissem frases em palavras e as organizassem em grupos, tal como na sessão anterior. Neste momento, voltaram a ser analisados os trabalhos realizados anteriormente, de modo a verificar se surgiram novos critérios de agrupamento de palavras, novos conjuntos, entre outras alterações. Porém, foram utilizadas outras frases, a saber:

- (10) A alta girafa foi para a festa.
- (11) O coelho perdeu os amigos.
- (12) A vaca leiteira sujou o sofá.

4.2.2. Bloco de atividades II

O segundo conjunto de atividades foi elaborado a partir da história “Elmer”, de David McKee, também explorada anteriormente com a turma e sugerida pelo Plano Nacional de Leitura. Estas atividades envolviam a identificação do número de palavras existentes nas frases, ordenação de palavras em frases e atividades de substituição do grupo nominal e do grupo verbal das frases. Foram preparadas com o intuito de serem aplicadas em três momentos de 45min/1h, embora também se tenham alargado no tempo.

Na primeira sessão, foi lida a história e explorado algum vocabulário relacionado com os livros. De seguida, foram ditas, oralmente, algumas frases e foi

pedido aos alunos que indicassem o número de palavras existentes em cada uma. As frases utilizadas são apresentadas de (13)-(17):

- (13) O Elmer é um elefante.
- (14) Ele escondeu-se dos outros elefantes.
- (15) O Elmer assustou-os.
- (16) Eles não viram este elefante.
- (17) O Elmer não era cor de elefante!

Depois, foi feito um levantamento dos animais referidos na história/presentes nas ilustrações que podiam ser amigos do Elmer (e.g., uma coruja, um javali, um bando de..., etc.). Posteriormente, foram apresentadas algumas frases e solicitado aos alunos que substituíssem a expressão “O Elmer” por expressões como “uma coruja”, tendo em conta o levantamento feito anteriormente. No final, foram apresentados e discutidos os trabalhos realizados pelos alunos.

As frases utilizadas foram as seguintes:

- (18) O Elmer viu os animais muito quietos.
- (19) O Elmer abana um tronco.
- (20) O Elmer encontrou outros animais.

Na segunda sessão, a professora afixou a frase agramatical **o Elmer era não cor elefante de e*, com a ajuda de cartões, um para cada palavra, pediu aos alunos que indicassem se a frase estava correta ou não, porquê e como é que ficava correta. À medida que os alunos foram apresentando as suas propostas, a professora registou as justificações dos alunos e foi movimentando os cartões conforme as indicações por eles dadas.

De seguida, foi distribuída a cada aluno uma tira de papel onde estava escrita a frase agramatical anteriormente referida e foi solicitado às crianças que a cortassem em palavras, que as misturassem e reorganizassem novamente.

Por último, foi pedido aos alunos que, a pares, substituíssem a parte da frase *não era cor de elefante* por outras expressões.

Na terceira sessão, foi realizada a mesma atividade coletiva relativamente às frases agramaticais **velhos elefantes os tristes estavam* e **elefante o Elmer tinha quadrados*.

Depois, a turma foi dividida em grupos e a cada um foram entregues tiras de papel onde estavam escritas as frases referidas anteriormente, as quais tiveram que cortar em palavras, misturar e organizar as palavras em grupos, de acordo com critérios definidos pelos grupos. Por fim, foi feita uma partilha e discussão de formas de organização.

4.2.3. Bloco de atividades III

O terceiro conjunto de atividades foi elaborado a partir da história “Uns óculos para a Rita”, de Luísa Ducla Soares, história também sugerida pelo Plano Nacional de Leitura.

Na primeira sessão, foi lida a história, foi relembrado vocabulário trabalhado anteriormente, foi pedido que os alunos a recontassem e expressassem a sua opinião acerca da mesma.

No momento seguinte, foi solicitado que, individualmente, os alunos completassem frases, tendo em conta as informações contidas na história, e que indicassem o número de palavras existente em cada frase (cf. (21)-(27)):

- (21) A Rita não via...
- (22) A Rita não desenhava bem...
- (23) A menina não encontrou...
- (24) A Marta era...
- (25) A professora da menina disse-lhe para...
- (26) O oftalmologista observou...
- (27) Agora, a Rita usa...

Depois, foi pedido que, individualmente, indicassem o número de sílabas de algumas das palavras existentes nas frases, tais como: *Rita*, *professora*, *não*, *oftalmologista* e *disse-lhe*. No fim, foram discutidos os trabalhos realizados pelos alunos.

Após o debate, a professora apresentou uma frase (*A menina viu a formiga.*) e, em pequenos grupos, as crianças foram convidadas a voltar a escrever a frase, acrescentando informação sobre a menina e, posteriormente, acrescentando informação sobre a formiga. No final, em coletivo, os alunos formaram novas frases a partir das expansões feitas nos exercícios anteriores, ou seja, frases com mais informação sobre a menina e a formiga.

Na segunda sessão, propôs-se a realização de um desafio: metade da turma tinha a tarefa de dizer frases afirmativas acerca da história e a outra metade teria de justificar essas afirmações, utilizando sempre a palavra “porque”. O desafio terminava quando um dos grupos não conseguisse dizer mais frases ou justificá-las. Após o desafio, os alunos eram convidados a registrar algumas das frases ditas.

Na última sessão, voltou-se a pedir que os alunos indicassem o número de sílabas de cada uma das frases ditas oralmente. Depois, em pequenos grupos, com as frases escritas em tiras de papel, solicitou-se que as crianças as cortassem em palavras, as misturassem e as organizassem em grupos, de acordo com critérios por eles definidos.

Posteriormente, foram apresentados os trabalhos dos grupos e discutidas as formas de organização de cada um. Nesse momento, voltaram a ser analisados os trabalhos realizados anteriormente, de modo a verificar se surgiram novos critérios de agrupamento de palavras, novos conjuntos, entre outras alterações. Por fim, em coletivo, foi solicitado que cada grupo apresentasse uma palavra que pudesse fazer parte de cada um dos conjuntos elaborados e explicasse o motivo da sua escolha.

As frases utilizadas para esta atividade foram as apresentadas em (28)-(30):

- (28) A Rita não via as formigas porque não tinha óculos.
- (29) O pai levou a pequena menina ao oftalmologista.
- (30) A Rita não estava triste.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

5.1. Teste de avaliação da consciência sintática

O teste de avaliação da consciência sintática, tal como foi referido no capítulo 3, compreende três tarefas diferentes, designadas de tarefas A, B e C, que, por sua vez, são compostas por duas ou mais subtarefas.

5.1.1. Tarefa A

A Tarefa A pretende avaliar a consciência de palavra (cf. 3.5.1.1.). Os alunos foram convidados a ouvir uma frase, a repeti-la [subtarefa A1] e a colocar em cima de uma mesa uma mola por cada palavra da frase, à medida que a iam repetindo [subtarefa A2].

Através da análise dos resultados do pré e do pós-teste, verificou-se que, tanto no primeiro como no segundo momento de aplicação do teste, os alunos não revelaram quaisquer dificuldades na subtarefa A1, tendo 100% das crianças repetido corretamente as frases que ouviram.

As suas maiores fragilidades surgiram na subtarefa A2, que envolvia a divisão da frase em palavras. Foi comum a aglutinação de palavras (cf. (1)) e, mais recorrente, ainda, a segmentação silábica das palavras (cf. (2)). No entanto, houve também alunos que, na segmentação de uma mesma frase, acabaram apresentar estes dois tipos de fenómenos (cf. (3)).

(1) * AAna / não / o / bebe.

(2) * E / la / be / be / es / te / su / mo.

(3) * O / Jo / ão / ou / vea / mú / si / ca.

Tanto no caso do grupo de controlo como no do grupo experimental, foram registadas evoluções positivas do primeiro para o segundo momento de avaliação, tal como mostra a Figura 1. No caso do grupo de controlo, registou-se uma evolução na ordem dos 34% e, no caso do grupo experimental, verificou-se uma evolução de 51%.

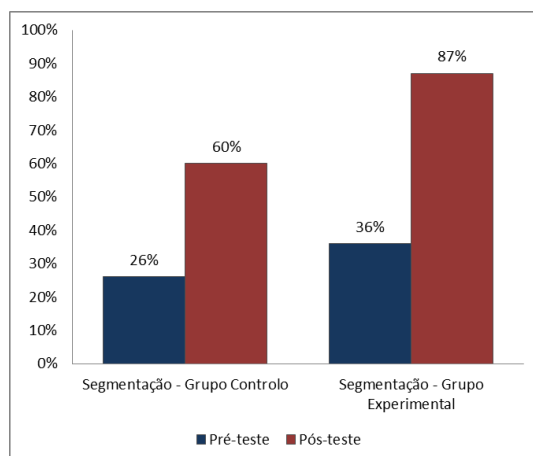


Figura 1. Tarefa de segmentação de frases em palavras - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo e do grupo experimental, no pré-teste e no pós-teste.

Considerando em detalhe os dados relativos à subtarefa A2 (cf. Figuras 2 e 3), é possível: (i) perceber em que frases é que as crianças apresentaram maiores dificuldades ao realizar a tarefa de segmentação em palavras; (ii) comparar os dados do pré-teste e do pós-teste e o desempenho dos alunos do grupo experimental e do grupo de controlo.

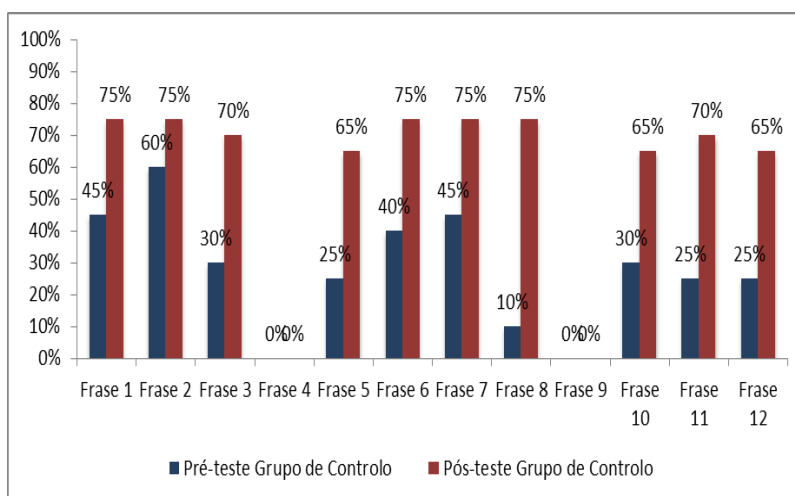


Figura 2. Tarefa de segmentação de frases em palavras - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.

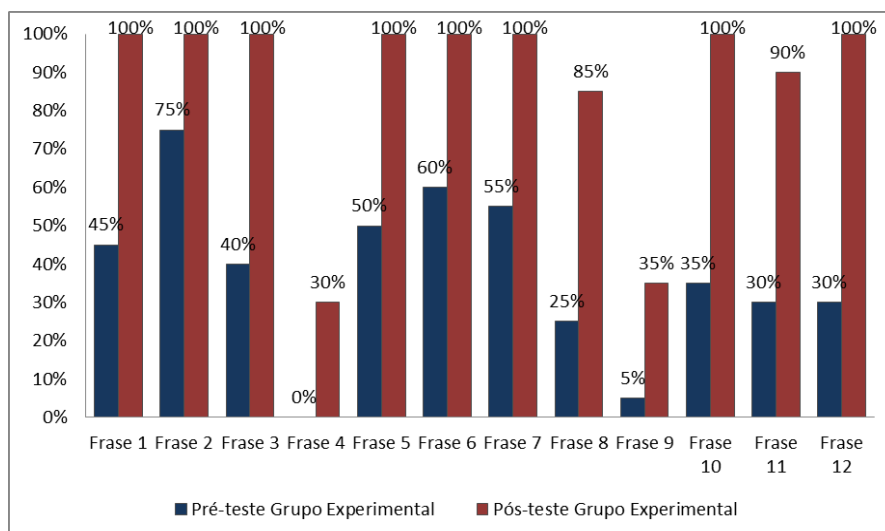


Figura 3. Tarefa de segmentação de frases em palavras - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.

No caso específico do grupo de controlo, não se atingiram 100% de respostas corretas, em nenhum dos momentos de avaliação e em nenhuma das frases testadas. Grande parte das crianças que erraram a segmentação das frases fizeram-no, essencialmente, porque realizaram a divisão silábica das palavras. Esta situação verificou-se com maior expressão no momento de pré-teste, mas também se verificou no pós-teste. Relativamente ao grupo experimental, no pós-teste, atingiram-se 100% de respostas corretas na segmentação da maioria das frases apresentadas.

Tanto o grupo de controlo como o grupo experimental manifestaram dificuldade na segmentação em palavras das Frases 4 e 9 (*Ela bebe-o./Ele ouve-a*). No momento de pré-teste, os erros relacionavam-se, mais uma vez, com o facto de os alunos realizarem a segmentação silábica e aglutinação das palavras. No pós-teste, os alunos revelaram não reconhecer o pronome clítico como uma palavra independente.

No caso específico das Frases 4 e 9, é notória a grande evolução das crianças do grupo experimental do primeiro para o segundo momento de avaliação. No pré-teste, as crianças deste grupo quase não apresentaram respostas corretas (entre os 0% e os 5%) e, no pós-teste, já se verificou um maior número (entre os 30% e os 35%). As respostas corretas dadas pelas crianças do grupo de controlo mantiveram-se em valores negativos, tendo havido 0% de respostas corretas nos dois momentos de avaliação.

No pós-teste, o grupo experimental obteve resultados menos positivos na segmentação da Frase 8 (*O João não a ouve*) e da Frase 9 (*O João ouve a música*). Esta

situação deve-se ao facto de os alunos, ao realizarem a tarefa de segmentação das palavras, considerarem que o determinante artigo definido e o nome que se lhe segue formam uma única palavra (e.g.: *aouve; *amúsica; *amú/sica).

5.1.2. Tarefa B

A Tarefa B do teste de avaliação da consciência sintática consiste na avaliação da consciência da ordem das palavras (cf. 3.5.1.2.). Para isso, foi pedido aos alunos que ouvissem frases, que as repetissem [subtarefa B1] e que, depois, indicassem se a frase estava correta ou incorreta [subtarefa B2], justificassem a sua apreciação [subtarefa B3] e, no caso de não estar correta, apresentassem a sua correção [subtarefa B4].

Considerando globalmente os resultados obtidos na tarefa B (cf. Figuras 4 e 5), é possível observar evoluções positivas, tanto no grupo de controlo como no grupo experimental.

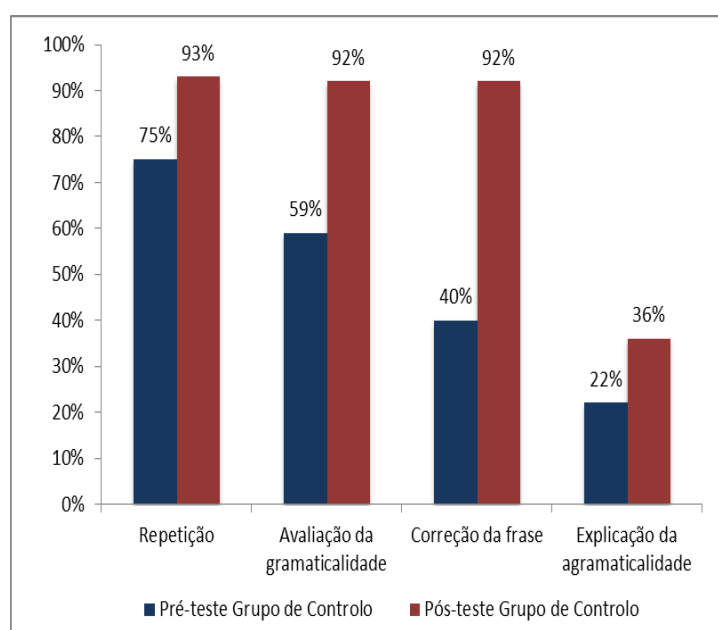


Figura 4. Análise do desempenho dos alunos nas diferentes propostas da Tarefa B - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo, no pré-teste e no pós-teste.

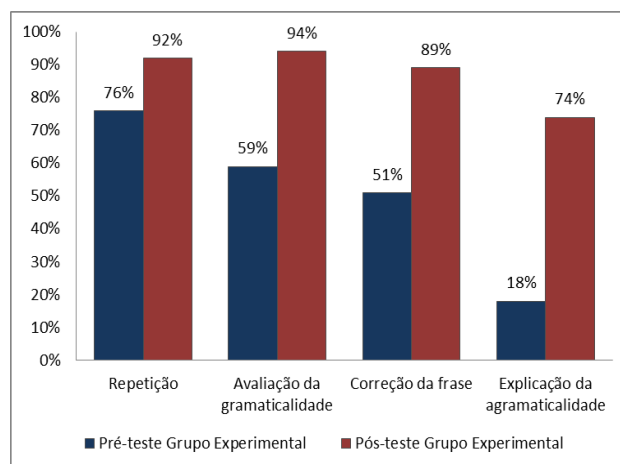


Figura 5. Análise do desempenho dos alunos nas diferentes propostas da Tarefa B - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, no pré-teste e no pós-teste.

Nas tarefas B1 (repetição das frases apresentadas), B2 (avaliação da gramaticalidade das frases) e B4 (correção das frases), as evoluções registadas apresentam valores semelhantes no grupo de controlo e no grupo experimental. A principal diferença a assinalar relaciona-se com a subtarefa B3 (explicação da agramaticalidade das frases), tendo-se verificado diferenças expressivas entre os dados do pré-teste e do pós-teste no grupo experimental.

Considerando de forma mais detalhada os dados da tarefa B, em particular na subtarefa B1 (repetição de frases), constata-se que as falhas só ocorrem quando as frases são agramaticais. As crianças têm tendência a não repetir a frase, mas sim, a proferi-la de forma correta, tornando-a gramatical (cf. (4)b-(5)b).

- (4) a. *bolo o é bom (frase original)
 - b. O bolo é bom. (frase proferida pelos alunos)
- (5) a. *fiz bolos farinha com (frase original)
 - b. Fiz bolos com farinha./Com farinha, fiz bolos. (frase proferida pelos alunos)

Considerando em particular os resultados obtidos com as frases agramaticais (cf. Figuras 6 e 7), é possível perceber que houve genericamente uma evolução positiva na tarefa de repetição de frases agramaticais, não se registando contrastes relevantes entre os resultados do pré e do pós-teste do grupo de controlo e do grupo experimental.

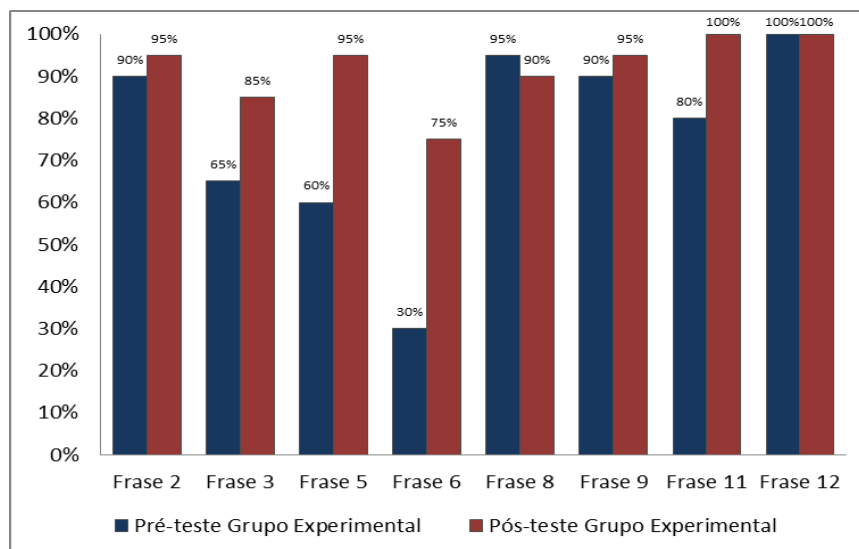


Figura 6. Tarefa de repetição de frases - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.

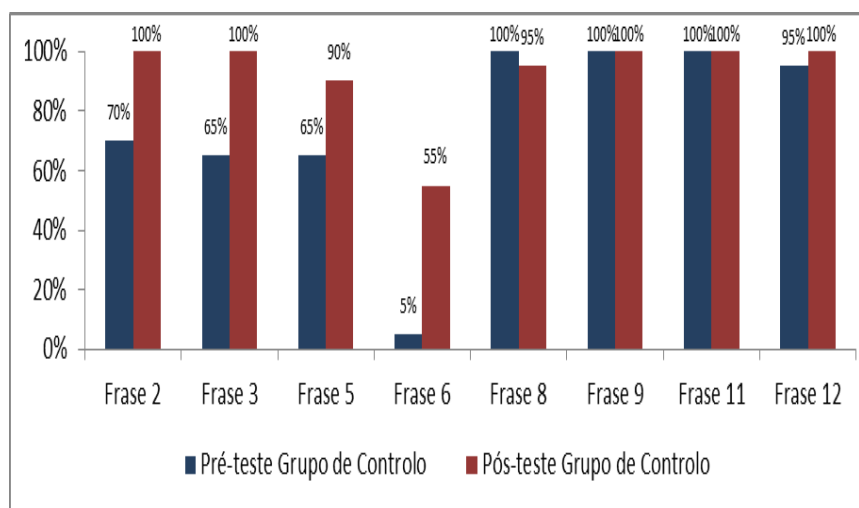


Figura 7. Tarefa de repetição de frases - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.

No entanto, é interessante salientar que a Frase 6 (**o bolo chocolate de caiu no chão*) foi aquela que suscitou maiores dúvidas. Nos dois momentos de avaliação, surgiram situações em que a criança: (i) alterou a posição da preposição (cf. (4)), tornando a frase gramatical; (ii) omitiu a preposição (cf. (7)); (iii) acrescentou outra preposição (cf. (8)). Esta última opção foi a mais frequente.

(6) O bolo de chocolate caiu no chão.

- (7) O bolo chocolate caiu no chão.
 (8) *O bolo de chocolate de caiu no chão.

O padrão observado em (6), que envolve repetição da palavra "fora de ordem" quer na posição em que esta ocorre na frase agramatical, quer na posição em que esta ocorre na frase gramatical correspondente, regista-se igualmente noutras frases, como em (9)b-(12)b:

- (9) a. *bolo o é bom (frase original)
 b. *o bolo o é bom (frase proferida pelos alunos)
- (10) a. *fiz bolos farinha com (frase original)
 b. *fiz bolos com farinha com (frase proferida pelos alunos)
- (11) a. *a minha mãe comprou boneca uma (frase original)
 b. *a minha mãe comprou uma boneca uma (frase proferida pelos alunos)
- (12) a. *ele comprou livro este (frase original)
 b. *ele comprou este livro este (frase proferida pelos alunos)

Relativamente sub tarefa B2, que envolve a avaliação da gramaticalidade das frases, considerem-se os resultados apresentados nas Figuras 8 e 9.

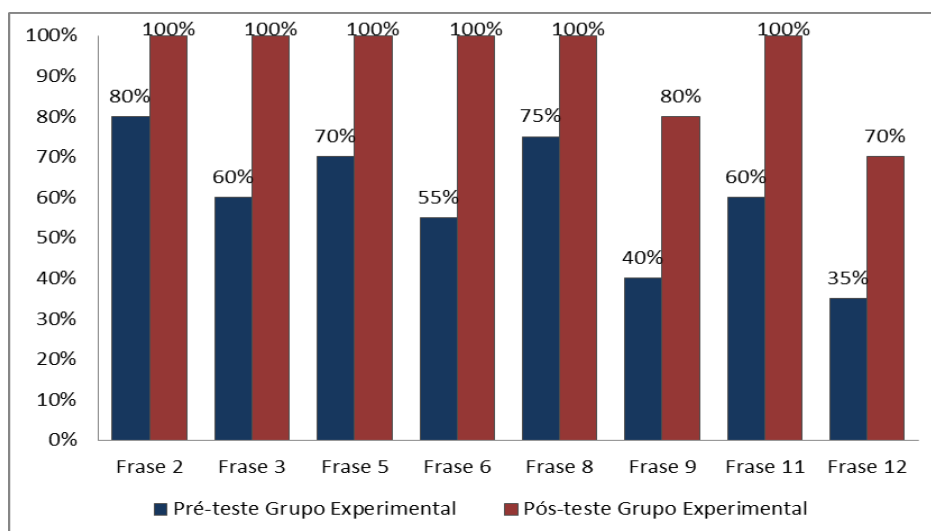


Figura 8. Tarefa de avaliação da gramaticalidade das frases - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.

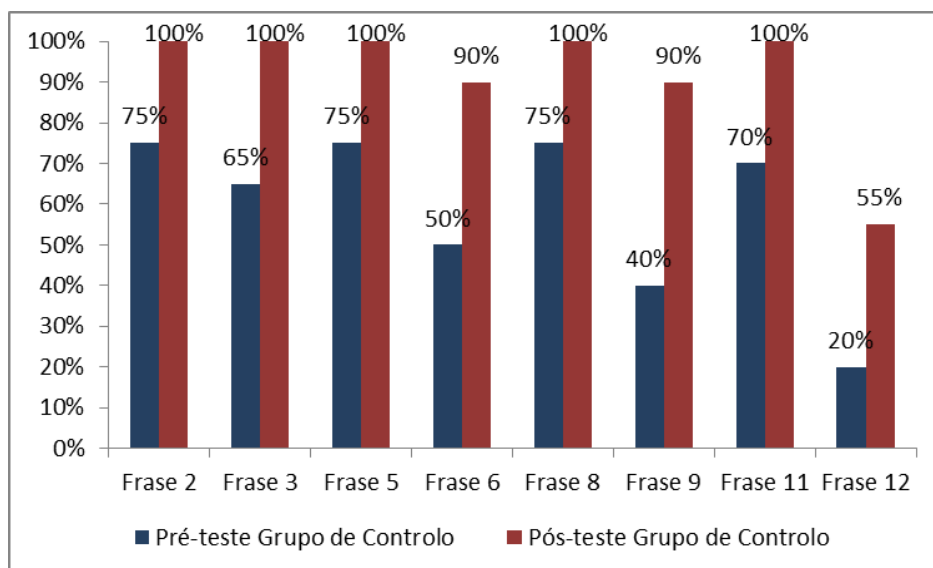


Figura 9. Tarefa de avaliação da gramaticalidade das frases - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.

Tanto no grupo de controlo como no grupo experimental, verificou-se um aumento da percentagem de respostas corretas na avaliação da gramaticalidade das frases. Os erros cometidos estavam diretamente relacionados com a forma como os alunos tinham repetido as frases. Frequentemente, aqueles que alteravam a frase, acrescentando palavras ou mudando a posição das mesmas, consideravam-nas corretas.

A diferença nos resultados apresentados para a repetição das frases (subtarefa B1, cf. Figuras 6 e 7) e para a avaliação da sua gramaticalidade (subtarefa B2, cf. Figuras 8 e 9) centra-se nas Frases 9 (**a fotográfica máquina está no quarto*) e 12 (**a minha irmã encontrou um cinzento gato*), que envolvem alteração de ordem de palavras dentro do grupo nominal, mais precisamente entre o nome e o adjetivo. Nestes casos, uma expressiva percentagem de alunos revelou, tanto no pré como no pós-teste, dificuldade em identificar a alteração de ordem de palavras.

No que concerne à tarefa B4, que envolvia a correção das frases que os alunos consideraram incorretas, os resultados apresentados nas Figuras 10 e 11 revelam que houve um claro progresso entre o pré-teste e o pós-teste. Estes resultados parecem estar intrinsecamente relacionados com os resultados obtidos nas subtarefas B1 (repetição da frase) e B2 (avaliação da gramaticalidade da frase), na medida em que a correta repetição da frase e a capacidade de avaliação da sua gramaticalidade parecem estar a par com a maior facilidade na apresentação de uma correção para as frases consideradas incorretas (subtarefa B4).

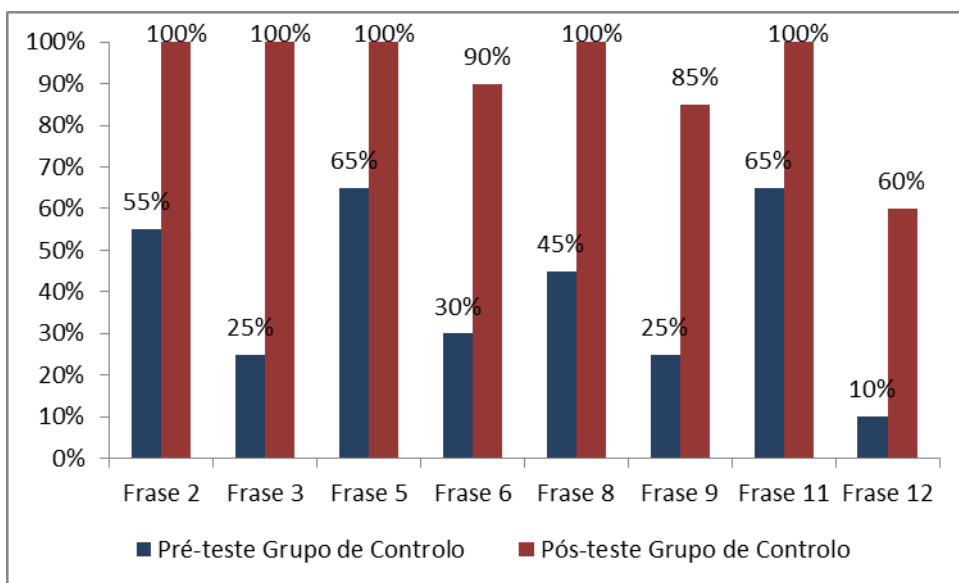


Figura 10. Tarefa de correção de frases - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.

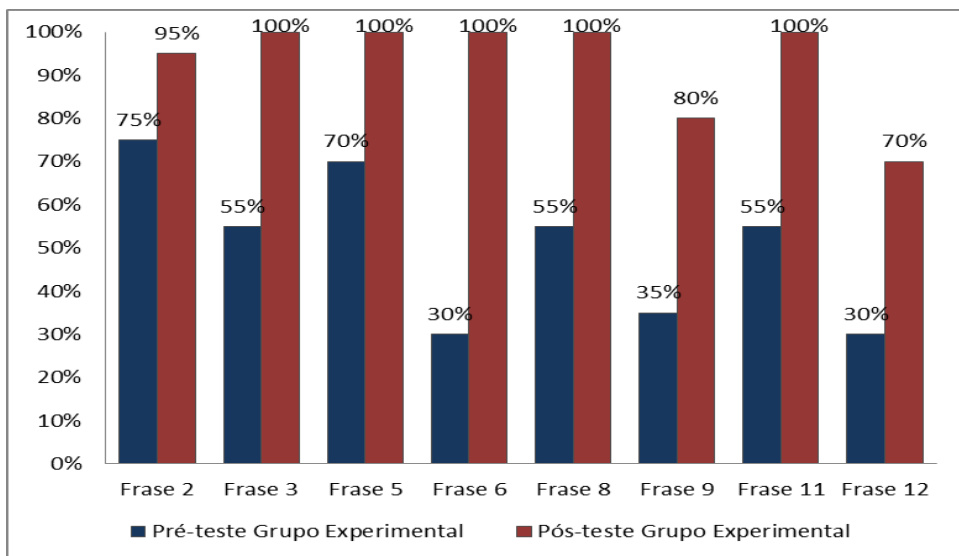


Figura 11. Tarefa de correção de frases - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.

Por fim, no que respeita à subtarefa B3, em que era solicitado que os alunos justificassem a agramaticalidade das frases, considerem-se os dados apresentados nas Figuras 12 e 13.

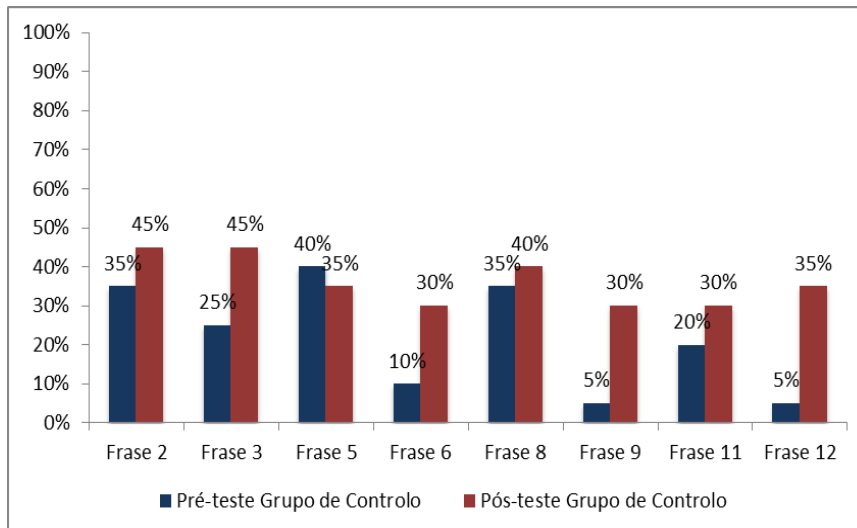


Figura 12. Tarefa de justificação da agramaticalidade das frases - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo que revelam consciência sintática, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.

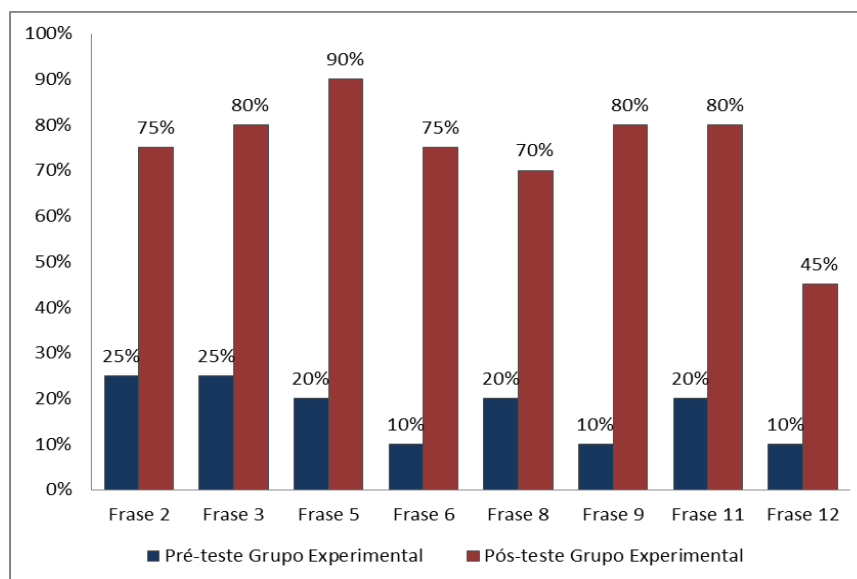


Figura 13. Tarefa de justificação da agramaticalidade das frases - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, que revelam consciência sintática, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.

A partir destes resultados, constata-se que, do pré-teste para o pós-teste, há um aumento da percentagem de justificações dadas do ponto de vista sintático, e que esse aumento é muito expressivo no grupo experimental. No pré-teste do grupo de controlo, a percentagem de respostas consideradas corretas oscilava entre os 5% e os 40% e, no caso do grupo experimental, variava entre os 10% e os 25%. No pós-teste, nos dados do

grupo de controlo, verificou-se um aumento dessas percentagens (passaram a oscilar entre os 30% e os 45%), mas atestou-se um aumento bastante maior nos dados do grupo experimental, passando as respostas corretas a variar entre os 45% e os 90%.

É importante salientar, ainda, que houve situações em que a percentagem de respostas corretas do grupo de controlo, no pré-teste, era superior à do grupo experimental, mas no pós-teste essa tendência deixou de se verificar, nomeadamente nas justificações apresentadas para as Frases 5 (**a minha mãe comprou boneca uma*) e 8 (**ele comprou livro este*).

5.1.3. Tarefa C

A Tarefa C centra-se na avaliação da consciência sintática ao nível da categoria sintática da palavra (cf. 3.5.1.3.). Em concreto, foi pedido aos alunos que ouvissem frases que envolviam a substituição de uma categoria de palavra por outra (e.g., *a mãe ama o pai/ *a mãe amor o pai*), que as repetissem [subtarefa C1] e que, depois, indicassem se a frase estava correta ou incorreta [subtarefa C2], justificassem a sua apreciação [subtarefa C3] e, no caso de não estar correta, apresentassem a sua correção [subtarefa C4].

Comparando globalmente os resultados obtidos em cada uma das subtarefas (cf. Figuras 14 e 15), é possível verificar, mais uma vez, evoluções positivas no grupo de controlo e no grupo experimental, do pré para o pós-teste.

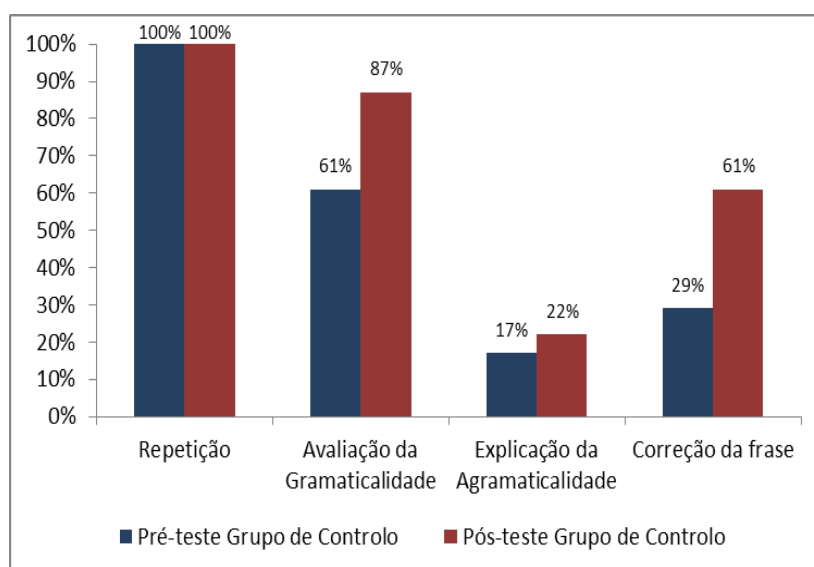


Figura 14. Análise do desempenho dos alunos nas diferentes propostas da Tarefa C - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo, no pré-teste e no pós-teste.

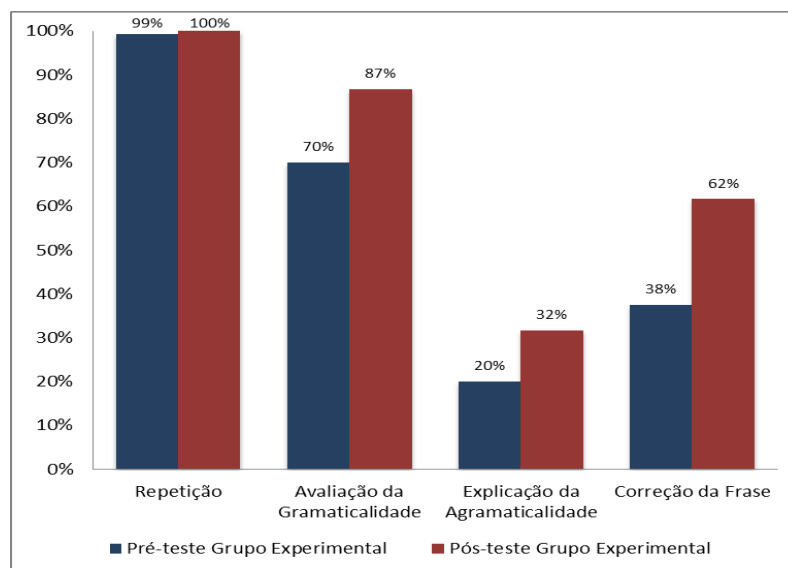


Figura 15. Análise do desempenho dos alunos nas diferentes propostas da Tarefa C - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, no pré-teste e no pós-teste.

Em concreto, as Figuras 14 e 15 dão conta de que as crianças dos dois grupos, tanto no pré-teste como no pós-teste, não apresentaram quaisquer dificuldades na subtarefa C1, que envolvia a repetição das frases agramaticais que lhes foram apresentadas.

No que respeita à subtarefa C2, relativa à avaliação da gramaticalidade das frases, a evolução registada entre o pré-teste e o pós-teste foi de 26% e de 17%, no grupo de controlo e no grupo experimental, respetivamente.

No que concerne à subtarefa C4, de correção das frases que os alunos consideraram incorretas, as melhorias verificadas tiveram valores próximos dos apresentados relativamente ao reconhecimento da agramaticalidade das frases. No grupo de controlo, foi de 32% e, no grupo experimental, de 24%.

A subtarefa C3, que envolvia a explicação da incorreção das frases, foi aquela em que se verificam os resultados mais baixos, tanto no pré-teste como no pós-teste, em ambos os grupos de alunos (cf. Figuras 16 e 17). Porém, é importante referir que o grupo de controlo registou uma melhoria de 5% apenas, enquanto no grupo experimental se atestou uma evolução de 12%.

Considerando em detalhe os resultados relativos à subtarefa C2 (avaliação da gramaticalidade das frases), considerem-se os resultados apresentados nas Figuras 16 e 17.

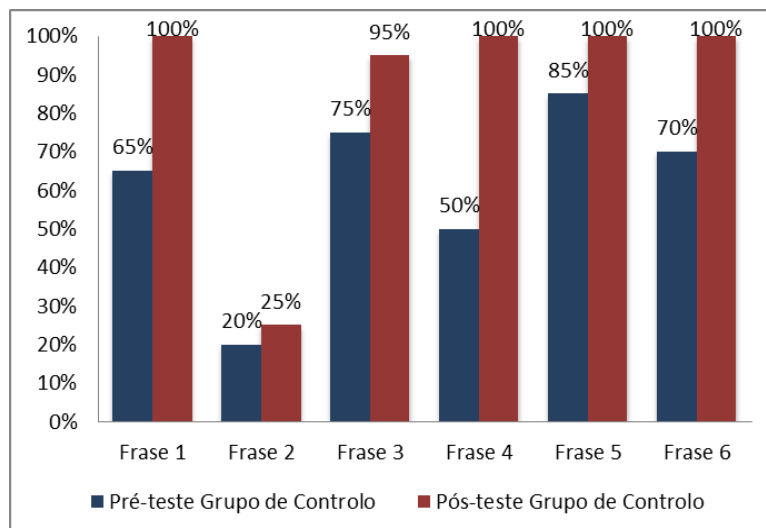


Figura 16. Tarefa de avaliação da gramaticalidade das frases - percentagem de respostas corretas do grupo de controle, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.

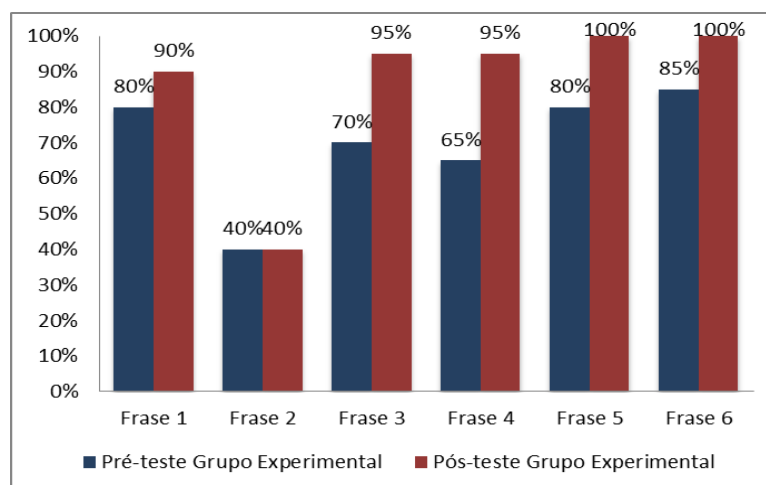


Figura 17. Tarefa de avaliação da gramaticalidade das frases - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.

Pode constatar-se que houve evolução relativamente à avaliação da gramaticalidade das frases, ou melhor, ao reconhecimento da agramaticalidade. Os resultados do pós-teste, em ambos os grupos de crianças, encontram-se entre os 90% e os 100% de respostas corretas, na maioria das frases. A exceção é a Frase 2 (**a nadar faz bem à saúde*), que suscitou maiores dúvidas e respostas incorretas por parte das crianças e, ainda, menores evoluções do pré-teste para o pós-teste.

Relativamente à tarefa C3 (justificação da agramaticalidade das frases), considerem-se os resultados apresentados nas Figuras 18 e 19.

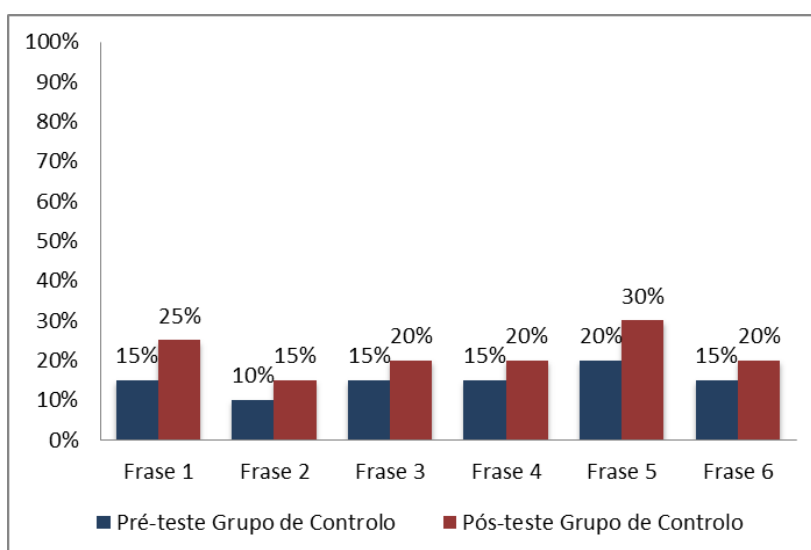


Figura 18. Tarefa de explicação da agramaticalidade das frases - percentagem de respostas corretas do grupo de controlo, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.

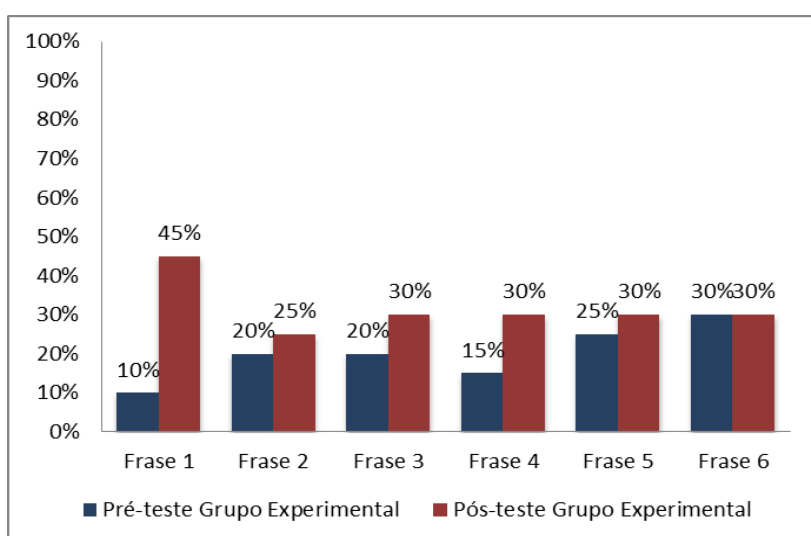


Figura 19. Tarefa de explicação da agramaticalidade das frases - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.

Estes resultados mostram que a tarefa C3 continuou a ser difícil para as crianças no pós-teste, apesar de se terem registado evoluções positivas e um pouco mais expressivas no grupo experimental.

Para a análise dos dados referentes à subtarefa C4, que envolvia a apresentação de proposta de correção das frases testadas, apuraram-se os resultados apresentados nas Figuras 20 e 21, que evidenciam uma evolução positiva do pré-teste para o pós-teste nos dois grupos de crianças.

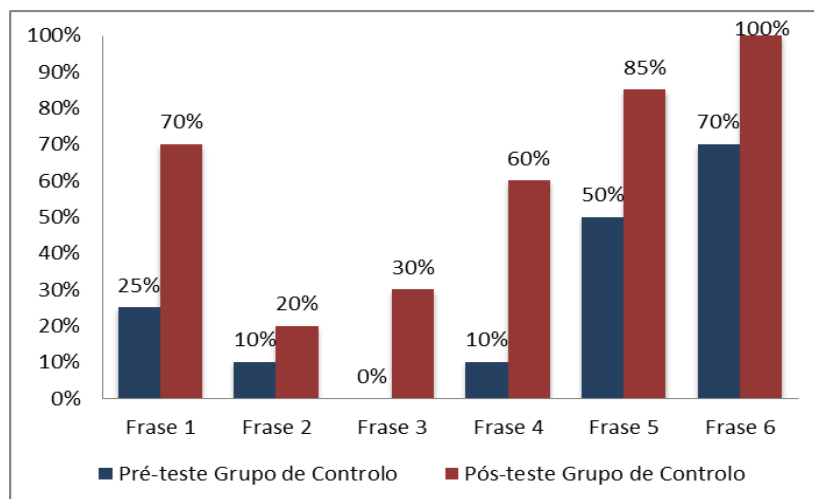


Figura 20. Tarefas de correção das frases - percentagem de respostas corretas do grupo de controle, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.

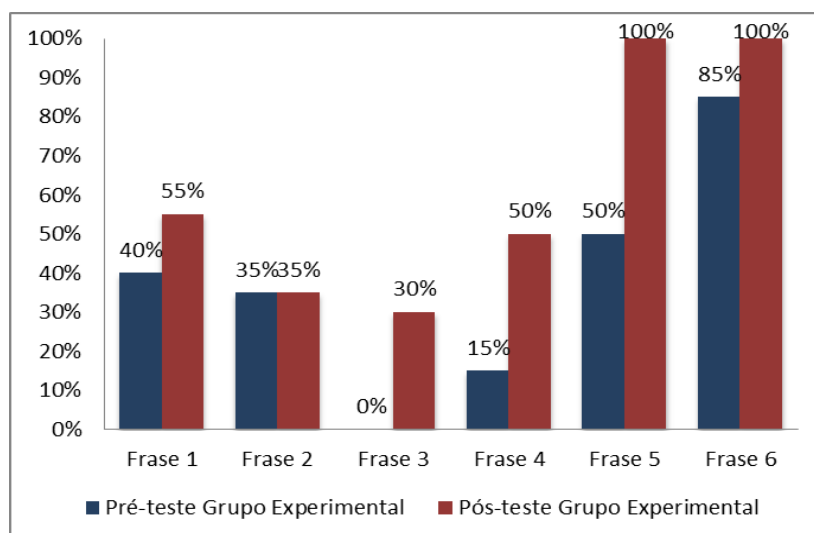


Figura 21. Tarefa de correção das frases - percentagem de respostas corretas do grupo experimental, em cada uma das frases, no pré-teste e no pós-teste.

De acordo com as Figuras 20 e 21, as duas frases que suscitaram maiores dificuldades na sua correção foram a Frase 2 (**a nadar faz bem à saúde*) e a Frase 3 (**as raparigas estão alegria*). Os dados mostram que esta última frase foi realmente

difícil, pois no pré-teste nenhuma das crianças que participaram no estudo conseguiu corrigi-la corretamente. As Frases 5 (**o ler caiu ao chão*) e 6 (**os homens construção a torre*) parecem ter sido as que geraram menores dificuldades, já que no pós-teste do grupo experimental 100% das respostas dadas estavam corretas e no grupo de controle os dados oscilavam entre os 85% e os 100%.

5.2. Análise de produtos - Atividades de promoção da consciência linguística

Após a conclusão da análise dos dados do teste de avaliação da consciência sintática das crianças, considera-se importante apresentar os dados referentes a uma das atividades de desenvolvimento da consciência sintática implementada durante a intervenção realizada no grupo experimental.

A atividade sobre a qual recaiu a análise que se apresenta de seguida intitula-se *Às voltas com as palavras* e apoia-se na proposta de *Tri de mots* desenvolvida por Tisset (2005).⁴

Tal como referido em 3.5.2., nesta atividade, os alunos eram divididos em grupos e a cada um deles eram entregues duas tiras de papel onde estavam escritas frases exploradas no momento anterior. Depois, era solicitado que cada grupo cortasse as frases em palavras, que misturassem as palavras e que as organizassem em conjuntos, num cartaz, de acordo com critérios definidos pelos elementos do grupo. Finalmente, em coletivo, eram apresentados os trabalhos dos vários grupos e as formas de organização das palavras. Além disso, era pedido a cada grupo que apresentasse outra palavra que pudesse fazer parte de cada um dos conjuntos elaborados e explicasse o motivo da escolha da palavra.

Para entender melhor a atividade descrita, são apresentadas de seguida as Figuras de 22 a 24, que consistem em trabalhos de três grupos diferentes de crianças, realizados a partir de frases extraídas da história *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares.

⁴ A análise dos resultados desta atividade foi publicada em Santos, Cardoso e Pereira (2014).

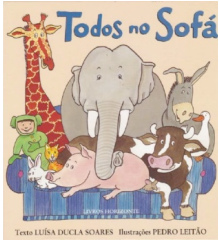
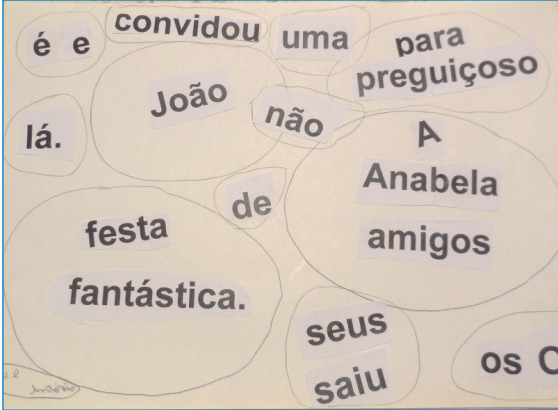
<p>Texto</p>  <p>Frases</p> <p>O João é preguiçoso e não saiu de lá.</p> <p>A Anabela convidou os seus amigos para uma festa fantástica.</p>	<p>Critérios</p> <p>Palavras que começam pela mesma letra</p> <p>Conjuntos</p> 
---	---

Figura 22. Tarefa desenvolvida pelo Grupo I - Constituição de conjuntos de acordo com critérios ortográficos.

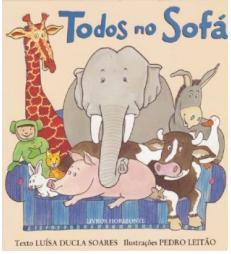
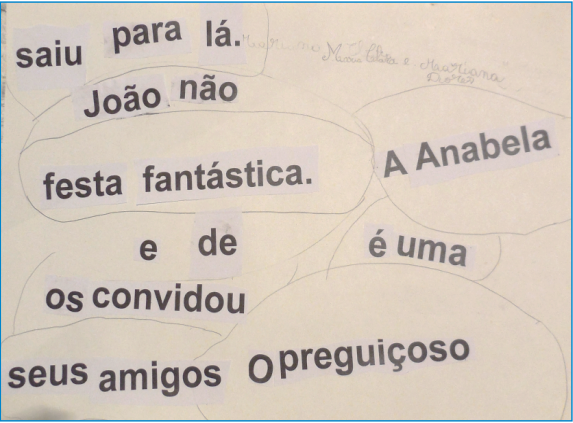
<p>Texto</p>  <p>Frases</p> <p>O João é preguiçoso e não saiu de lá.</p> <p>A Anabela convidou os seus amigos para uma festa fantástica.</p>	<p>Critérios</p> <p>palavras que podem constituir partes de frases</p> <p>palavras que rimam</p> <p>palavras que têm letras em comum</p> <p>Conjuntos</p> 
---	--

Figura 23. Tarefa desenvolvida pelo Grupo II - Constituição de conjuntos de acordo com critérios sintáticos.

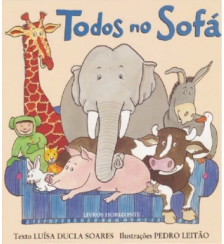
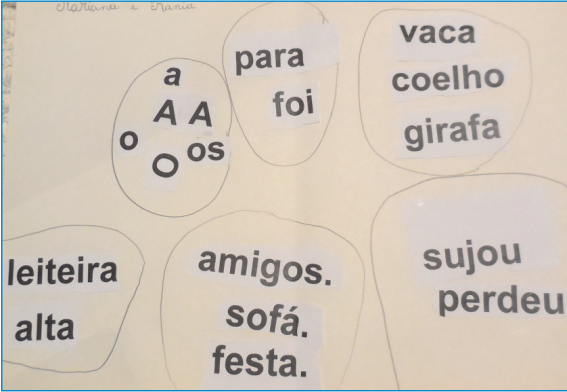
<p>Texto</p>  <p>Frases</p> <p>A alta girafa foi para a festa.</p> <p>O coelho perdeu os amigos.</p> <p>A vaca leiteira sujou o sofá.</p>	<p>Critérios</p> <p>vogais sozinhas, no singular ou no plural</p> <p>nomes</p> <p>ações</p> <p>palavras que dizem como os animais são</p> <p>palavras com letras em comum</p> <p>Conjuntos</p> 
--	---

Figura 24 – Tarefa desenvolvida pelo grupo III – Constituição de conjuntos de acordo com critérios sintáticos.

Como se pode observar na Figura 22, alguns alunos usaram um só critério para organizar todos os grupos de palavras. Neste caso, o critério usado é de base ortográfica, dado que as palavras são agrupadas por começarem com a mesma letra, como acontece com *seus/saiu*, *A/Anabela/amigos*, *festa/fantástica*, *para/preguiçoso*, *os/O* e *é/e*. Sendo este o único critério utilizado, algumas palavras ficaram sozinhas por não existirem, nas frases dadas, outras palavras que se iniciassem com a mesma letra.

Na Figura 23, pode observar-se que alguns alunos usaram critérios de diferente natureza para a constituição dos grupos de palavras. Assim, alguns grupos de palavras foram formados tendo em conta critérios sintáticos (*palavras que podem constituir partes de frases*). De acordo com este critério, foram constituídos os seguintes conjuntos: *saiu/para/lá*; *festa/fantástica*; *A/Anabela*; *é/uma*; *os/convidou*; *seus/amigos*; *O/preguiçoso*. Paralelamente, foram usados outros critérios, como o de juntar palavras que rimam (*João/não*) ou palavras que têm letras em comum (*e/de*).

Na Figura 24, verifica-se igualmente o recurso a critérios de diferente natureza. Neste caso, é de destacar o uso de critérios nocionais (*sujou/perdeu* são agrupados por

serem *ações*; *leiteira/alta* formam um grupo porque *dizem como é que alguém é/está*), morfológicos (*o/O/A/A/os* surgem no mesmo grupo por serem *vogais sozinhas, no singular ou no plural*). Há ainda o recurso às próprias designações de classe de palavra (*vaca/coelho/girafa* surgem juntos porque são *nomes*).

Importa clarificar que, neste domínio, nenhuma metalinguagem foi usada na aula, sendo previsível que, na sequência do desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, esta viesse a ser introduzida a partir das descobertas e sistematizações realizadas pelos alunos, num processo de aprendizagem indutivo.

A análise do trabalho realizado pelos alunos no decorrer das quatro sessões em que foi realizada a atividade *Às voltas com as palavras*, permitiu verificar que os critérios definidos pelos alunos para organização das palavras se relacionavam com diferentes domínios da consciência linguística e com o conhecimento ortográfico.

Do ponto de vista do domínio do conhecimento ortográfico, foram definidos pelos alunos vários critérios para a organização das palavras, tais como os apresentados em (33)-(39).

- (33) As palavras começam ou terminam com a mesma letra.
- (34) Têm letras em comum.
- (35) Têm a mesma quantidade de letras.
- (36) Começam com letra maiúscula.
- (37) Têm casos especiais de leitura.
- (38) São palavras que têm acento.
- (39) Palavras com maior número de letras

No domínio da consciência fonológica, foram definidos os critérios em (40)-(43).

- (40) Vogais sozinhas (...)
- (41) Palavras que têm ditongos
- (42) Palavras que rimam
- (43) Palavras com maior número de sílabas

Para a organização das palavras em grupos, os alunos também apresentaram critérios que revelavam consciência morfológica (cf. (44)-(45)).

(44) (...) que estão no singular ou no plural

(45) Palavras que estão no plural

Relativamente ao domínio da consciência semântica/conceptual, as crianças utilizaram os critérios apresentados em (46)-(48).

(46) São ações;

(47) São palavras que dizem como é que alguém é/está;

(48) São palavras que têm significados parecidos.

Por fim, na concretização das tarefas de agrupamento de palavras, também surgiram critérios de organização que se relacionam com a consciência sintática, que são apresentados em (49)-(50).

(49) Formam partes de frases;

(50) As palavras são nomes.

Procedendo a uma análise quantitativa dos resultados, foi possível apurar os resultados apresentados na Figura 25.

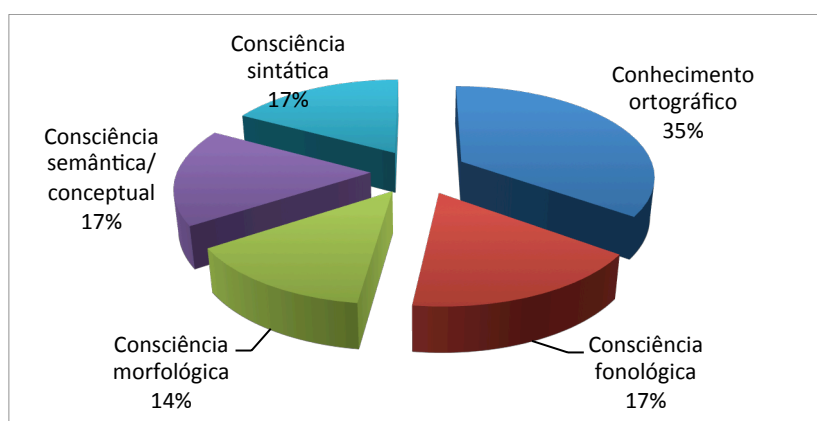


Figura 25. Distribuição percentual pelos domínios a que se associam os critérios usados.

No que respeita ao conhecimento ortográfico, que é o grupo com maior expressão na Figura 25, o agrupamento de palavras que começam ou terminam com a mesma letra ou têm letras em comum representa cerca de 60% dos critérios usados, como se observa na Figura 26. O conhecimento de aspetos da ortografia do português, associado à aprendizagem da leitura e da escrita, está igualmente patente em critérios como: as palavras têm a mesma quantidade de letras (e.g., *não/pai/via*); começam com letra maiúscula (e.g., *Anabela/João*); têm casos especiais de leitura (e.g., *porque/tristes*); são palavras que têm acento (e.g., *óculos*); são as palavras que apresentam o maior número de letras (e.g., *oftalmologista*).

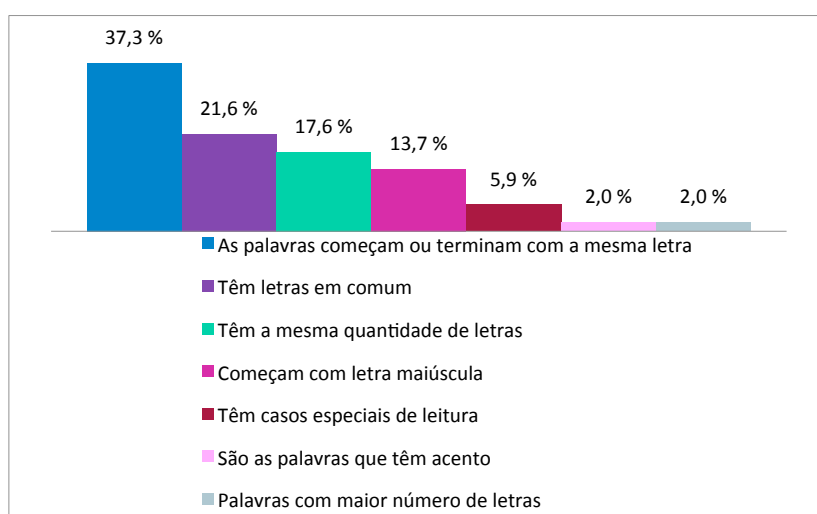


Figura 26. Distribuição percentual dos critérios associados ao conhecimento ortográfico.

No âmbito da consciência fonológica, o critério mais usado pelos alunos diz respeito à identificação de vogais sozinhas (que estão no singular ou no plural), como se observa na Figura 27. Dos outros critérios apresentados para o agrupamento das palavras, destaca-se a identificação de ditongos (e.g., *leiteira/sujou*), embora os exemplos ilustrem uma incorreção comum no contexto escolar português, em que se confundem as dimensões fonológica (ditongo em *leiteira*) e ortográfica (dígrafo <ou> que representa o som [o] em *sujou*).

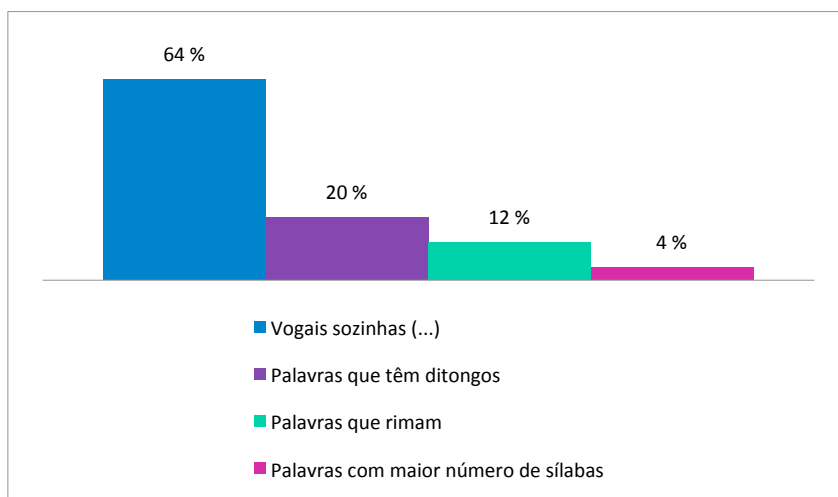


Figura 27. Distribuição percentual dos critérios associados à consciência fonológica.

Ao nível da consciência morfológica, os alunos recorrem ao conhecimento sobre a flexão de número para agrupar as palavras (cf. Figura 28). Contudo, é de notar que, ao usarem critérios como *vogais sozinhas no singular e no plural* (em vez de *palavras/determinantes no singular e no plural*), estão a associar a marca flexional de número a fonemas e não a palavras. Ou seja, os alunos parecem considerar que ‘palavras’ são itens que apresentam conteúdo lexical (e.g., são palavras que estão no plural: *elefantes/tristes*), não incluindo nesta categoria itens de natureza funcional/gramatical, como é o caso dos determinantes (e.g., *a/o/as...*).

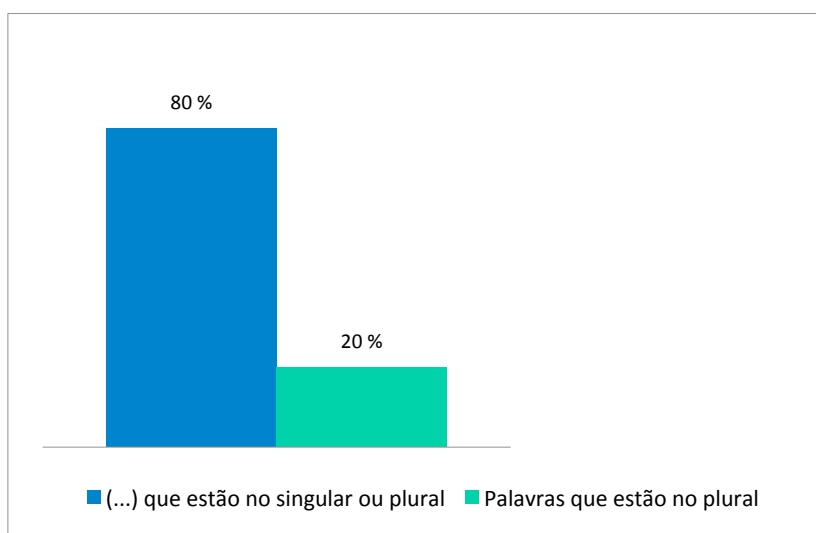


Figura 28. Distribuição percentual dos critérios associados à consciência morfológica.

No que diz respeito ao uso de critérios de base semântica/conceptual, os alunos explicaram os grupos constituídos dizendo que as palavras: (i) *são ações* (e.g., *sujou/perdeu*); (ii) *dizem como é que alguém é/está* (e.g., *leiteira/alta*); (iii) *têm significados parecidos* (e.g., *óculos/oftalmologista*) (cf. Figura 29).

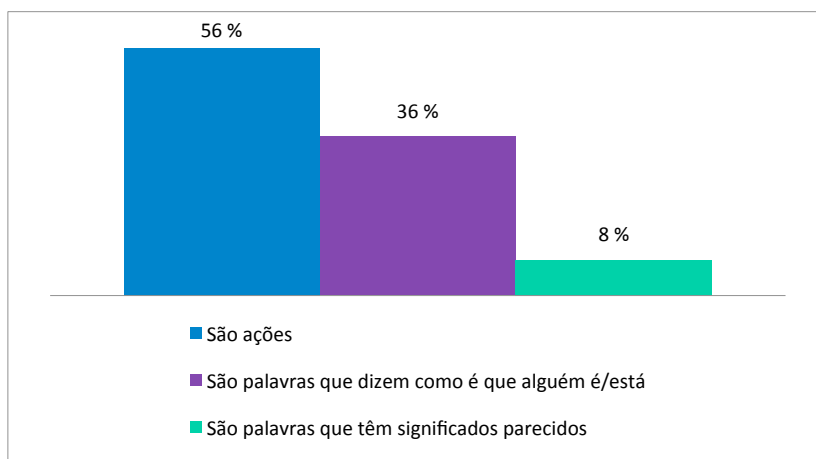


Figura 29. Distribuição percentual dos critérios associados à consciência semântica/conceptual.

Ao nível da consciência sintática, os alunos recorreram quer à noção de constituinte, ao dizerem que as palavras *formavam partes de frases* (e.g., *festa/fantástica*), quer à noção de classe de palavra, ao dizerem que as palavras são *nomes* (e.g., *coelho/girafa/vaca*) (cf. Figura 30).

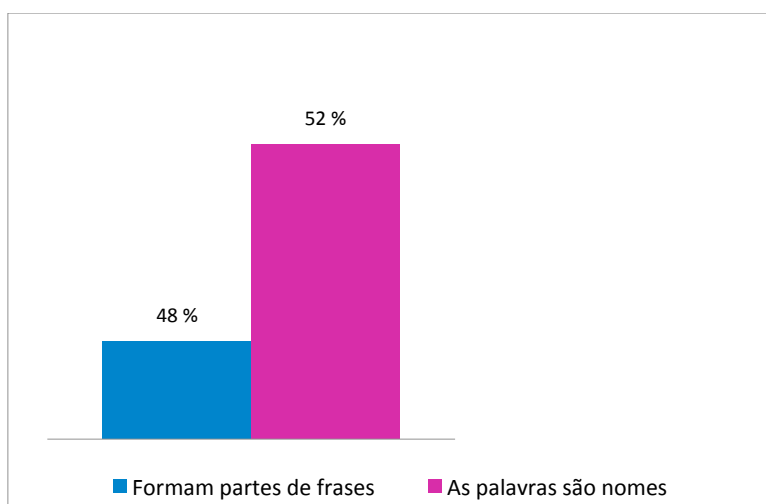


Figura 30. Distribuição percentual dos critérios associados à consciência sintática.

Por fim, e considerando globalmente o uso dos diferentes tipos de critério (cf. Figura 31), pode concluir-se que, por um lado, se regista a emergência de novos critérios ao longo do ano letivo: na primeira vez em que a atividade é realizada, os alunos não recorrem a critérios de natureza morfológica e semântica/conceitual, mas o seu uso surge nas atividades seguintes. Por outro lado, é interessante notar que, no decorrer das atividades, os alunos se foram apropriando de novos critérios de agrupamento sem porem de parte os critérios anteriormente utilizados. Os novos critérios que surgem estão, por vezes, associados a conteúdos abordados em sala de aula (e.g., rima, casos de leitura). Contudo, a noção de classe de palavra (com o seu uso de metalinguagem associado) emerge sem que qualquer explicitação tenha sido feita em sala de aula.

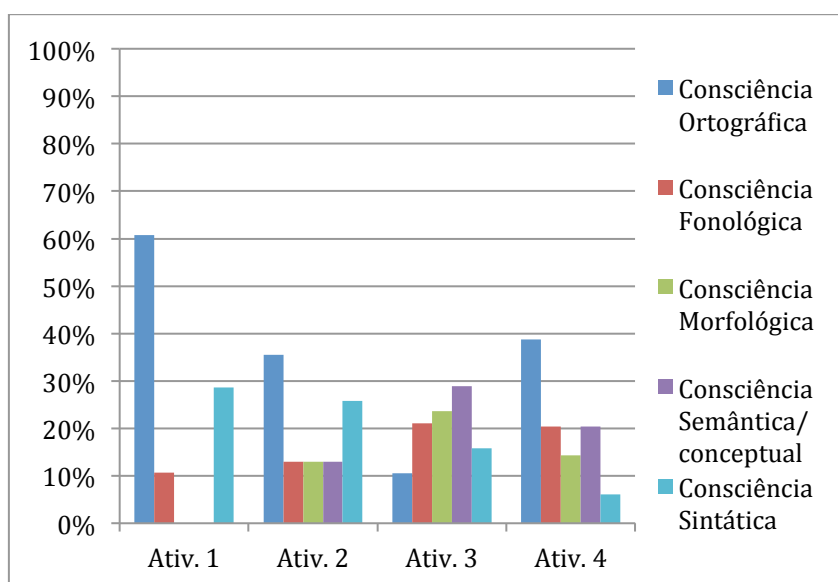


Figura 31. Distribuição percentual dos critérios ao longo das atividades realizadas.

6. CONCLUSÃO

Para o presente estudo foram definidos os seguintes objetivos: (i) conceber um programa de estimulação da consciência sintática para o 1.º ano do 1.º Ciclo; (ii) implementar o programa concebido numa turma do 1.º ano do 1.º Ciclo; (iii) avaliar a eficácia da intervenção didática no desenvolvimento da consciência sintática de alunos sujeitos ao programa e de alunos não sujeitos ao programa.

Globalmente todos os objetivos enunciados foram alcançados. Em primeiro lugar, pretendia-se, com este estudo, conceber um programa de estimulação da consciência sintática das crianças, sobretudo no âmbito da frase, das categorias sintagmáticas e das categorias sintáticas ou classes de palavras. Este programa foi elaborado tendo em conta os seguintes princípios: (i) contextualização das reflexões sobre a língua; (ii) ausência de terminologia gramatical; (iii) adequação das atividades ao estágio de desenvolvimento linguístico das crianças; (iv) promoção da descoberta do funcionamento da língua. As atividades integradas no programa estiveram na base dos percursos didáticos propostos em Pereira, Santos, Pinto, Silva & Cardoso, (2016).

Em segundo lugar, pretendia-se implementar o programa de estimulação da consciência sintática numa turma do 1.º ano do 1.º Ciclo. Esta intervenção foi realizada num colégio privado da área da Grande Lisboa, numa turma de 20 crianças (10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino). Participaram ainda no estudo alunos de uma outra turma de 1.º ano, também com 20 alunos, que funcionou como grupo de controlo.

Por fim, pretendia-se avaliar a eficácia da intervenção didática no desenvolvimento da consciência sintática nos alunos do grupo experimental e do grupo de controlo, o que foi realizado através da criação e aplicação de um teste de avaliação da consciência sintática. Este teste foi elaborado tendo por base os testes disponíveis na literatura (Cardoso, 2011; Sim-Sim 1997), tendo-se introduzido os ajustes necessários para que este fosse ao encontro dos objetivos do presente estudo. Entre os ajustes realizados, destacam-se: (i) a criação de novas frases, de modo a garantir a adequação à faixa etária e às vivências das crianças do grupo de controlo e do grupo experimental; (ii) a redução do número de frases apresentadas nos testes; (iii) a introdução de subtarefas que permitissem aceder à consciência sintática dos falantes, como é o caso do pedido de justificação da agramaticalidade de frases incluído nas tarefas B e C.

Em termos globais, com este projeto de intervenção pretendia-se responder à questão: Será que um trabalho orientado para a estimulação da consciência sintática tem repercussões positivas no desenvolvimento da consciência sintática de alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo? Esta foi a hipótese em que se baseou este trabalho, e que parece ter uma resposta positiva.

De um modo geral, foram registadas evoluções expressivas no desempenho das crianças do primeiro para o segundo momento de avaliação, tal como seria esperado num percurso de desenvolvimento linguístico em contexto escolar, ou seja, independentemente da intervenção realizada. É, contudo, mais expressiva a evolução das crianças do grupo experimental em alguns domínios, o que parece decorrer das atividades de estimulação da consciência linguística implementadas.

Analisando com maior pormenor os dados, através da tarefa de divisão das frases em palavras, a Tarefa A, consegue entender-se que à medida que as crianças vão aprendendo a ler e a escrever, nomeadamente com o método analítico-sintético (o utilizado pelos professores), têm tendência para dividir as palavras em sílabas, em vez das frases em palavras. É certo que, inicialmente, estas situações também ocorreram no grupo experimental, mas os resultados mostram-nos que, por meio de um trabalho dirigido neste sentido, os conceitos de sílaba e de palavra tornam-se mais claros.

Ainda no que concerne à divisão de frases em palavras, os dados obtidos na tarefa A do teste de avaliação da consciência sintática demonstram uma evidente necessidade de ser realizado um trabalho específico para que as crianças consigam reconhecer pronomes clíticos como palavras independentes (e.g., Ela bebe-o.). Tanto no pré-teste como no pós-teste, as crianças do grupo de controlo apresentaram resultados negativos (entre os 0% e os 5%) nestas tarefas. E mesmo os alunos do grupo experimental, apesar da melhoria significativa dos resultados, evidenciaram necessitar que se continuasse a trabalhar os pronomes clíticos. Tal conclusão está na linha da análise desenvolvida por Cardoso (2011), que refere os pronomes clíticos são as classes de palavras que os participantes (crianças com idades entre os 4 e os 7 anos) mais dificuldade apresentaram em segmentar.

Ainda de acordo com Cardoso (2011), o sucesso na segmentação de palavras aumentava com a idade e com a escolaridade. No entanto, através deste projeto de intervenção não é possível chegar à mesma conclusão, embora seja possível concluir o mesmo que Sim-Sim (1998), que afirmava que “a consciência de fronteira de palavra, assim como da segmentação de frases em palavras, beneficia largamente da realização

de actividades pedagógicas neste domínio” (p. 229), o que nem sempre se verifica nas escolas, dando-se primazia à divisão silábica.

Outro aspeto a assinalar diz respeito aos exercícios de repetição das frases, envolvidos nas diferentes tarefas propostas no teste. Conforme pode ser observado nas diferentes figuras, as frases gramaticais não suscitam quaisquer dúvidas aos alunos. As incorreções ocorrem nas frases agramaticais, ocorrendo situações em que os alunos as transformam em frases gramaticais em vez de as repetirem, substituem ou acrescentam palavras para que passem a frases corretas. À medida que vão realizando aprendizagens acerca da língua, os alunos começam a ser capazes de se distanciar do conteúdo das frases para serem capazes de julgar a sua forma (Sim-Sim, 1997). Tal como refere a autora na análise do estudo que realizou, descrito anteriormente e ponto de partida para o presente estudo, “o julgamento da correcção sintáctica de um enunciado contempla uma gradação que vai desde o distanciamento que permite repetir, sem corrigir, uma frase incorrecta, até à explicitação da razão da incorrecção “ (p. 21).

Na análise dos resultados do teste, importa ainda destacar as tarefas de justificação da agramaticalidade das frases, que surgiram nas Tarefas B e C. Nos resultados apurados, o grupo experimental apresentou melhorias expressivas do pré para o pós-teste, o que não foi se revelou tão evidente no grupo de controlo. De facto, os dados parecem sugerir que, através da realização das actividades para promoção da consciência sintáctica, os alunos do grupo experimental foram levados a pensar sobre a língua, a justificar as suas escolhas, e os resultados mostram a importância desse trabalho.

No momento de pré-teste, as crianças dos dois grupos apresentaram muita dificuldade em justificar a agramaticalidade das frases, mostrando esta situação que não havia ainda “o distanciamento” referido por Sim-Sim (1997).

No momento de pós-teste, após a concretização das actividades de promoção da consciência sintáctica, os alunos do grupo experimental revelaram ser capazes de se abstrair do conteúdo das frases e de se focarem nas questões da ordem das palavras (Tarefa B) e da categoria sintáctica (Tarefa C), surgindo um maior número de justificações que revelam a consciência sintáctica dos alunos. Neste sentido, tomando como referência as palavras de Sim-Sim (1997), no pós-teste, as crianças do grupo experimental revelavam um maior distanciamento e capacidade para explicitação a razão da agramaticalidade das frases, verificando-se que o trabalho realizado foi importante para esta evolução.

No presente estudo, foram ainda analisados os produtos resultantes da atividade *Às voltas com as palavras*, uma das atividades desenvolvidas no âmbito da implementação do programa de desenvolvimento da consciência sintática das crianças. Os resultados desta atividade revelaram que os alunos, desde muito cedo, estão aptos para realizar tarefas de observação, manipulação e sistematização de dados linguísticos, mesmo sem recurso a metalinguagem. Para além disso, os dados permitem concluir que os alunos vão realizando estas tarefas, com desempenhos diferentes, em função do desenvolvimento da sua consciência linguística e do seu conhecimento metalinguístico. Transpondo as conclusões desta atividade para o processo de ensino-aprendizagem, pode ainda notar-se que a consciência linguística que os alunos revelam no 1.º ano de escolaridade ultrapassa largamente a dimensão semântica/conceitual, o que põe em causa uma abordagem das classes de palavras unicamente centrada em critérios nocionais/semânticos, como ainda hoje acontece em muitas escolas do ensino básico.

Em suma, o projeto realizado comprova a hipótese de que um trabalho orientado para a estimulação da consciência sintática tem repercussões positivas no desenvolvimento da consciência sintática de alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo. Para trabalho futuro, ficam muitos caminhos por explorar, quer através do aprofundamento do trabalho de desenvolvimento da consciência sintática a desenvolver no 1.º ano de escolaridade, quer através da extensão destes percursos aos 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade.

REFERÊNCIAS

- Alexandre, R. (2010). A tarefa de manipulação na avaliação da consciência sintáctica em crianças do 1.º Ciclo de escolaridade. In M. J. Freitas, A. Gonçalves & I. Duarte, *Avaliação da consciência linguística. Aspectos fonológicos e sintácticos do Português* (pp. 147-169). Lisboa: Edições Colibri.
- Buesco, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Acedido em 15 de junho de 2015, em <http://www.dge.mec.pt/portugues>.
- Camps, A. & Milian, M. (2000). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Cardoso, A. (2008). Desenvolver competências de análise linguística. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua portuguesa* (pp. 137-172). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Cardoso, S. (2011). *Consciência de palavra em crianças de idade pré-escolar e escolar. Uma tarefa de segmentação frásica*. (Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Saúde e Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa).
- Costa, M. (2010). A tarefa de reconstituição na avaliação da consciência sintáctica em crianças do 1.º Ciclo de escolaridade. In M. J. Freitas, A. Gonçalves & I. Duarte, *Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintácticos do Português* (pp. 171-203). Lisboa: Edições Colibri.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas, *Psicologia, Educação e Cultura* 13(2), pp. 355-379.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Esteves, M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, M. J., Alves, D., Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. J. (2011). *O conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, S., Santos, A. R., Pinto, M., Silva, E. & Cardoso, A. (2016). *PerGRam: Percursos para o ensino da gramática no primeiro ano de escolaridade*. Consultado em <http://www.pergram.pt/percursos.html>
- Reis, C. (Coord.). (2009). *Programas de português do ensino básico*. Consultado a 4 de junho de 2012, em <http://www.dgidec.min-edu.pt>.
- Santos, A.R., Cardoso, A. & Pereira, S. (2014). Às voltas com as palavras: desenvolvimento da consciência linguística no 1.º ano de escolaridade. *Tejuelo. La reflexión metalingüística y la enseñanza de la gramática*, Monográfico n.º 10, pp. 84-100.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tisset, C. (2005). *Enseigner la langue française à l'école*. Paris: Hachette Education.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

ANEXO

ANEXO. Teste de avaliação da consciência sintática

Código de Identificação				Data de Nascimento	Ano de escolaridade		
Pré-teste A				Pós-teste A			
Frase	Repetição	Divisão em palavras	Cotação		Repetição	Divisão em palavras	Cotação
A Ana bebe o sumo.							
Ela bebe este sumo.							
A Ana não o bebe.							
Ela bebe-o.							
Comi bananas maduras.							
Viu ela beber.							
Ele ouve esta música.							
O João não a ouve.							
Ele ouve-a.							
Viu ele ouvir.							
O João ouve a música.							
João, ouve música!							

Código de Identificação						Data de Nascimento						Ano de escolaridade					
Pré-teste B						Pós-teste B											
Frase	Repetição	Está correta?	Como é que fica correta?	Porquê?	Cotação	Repetição	Está correta?	Como é que fica correta?	Porquê?	Cotação							
O meu padrinho tem um carro vermelho.																	
bolo o é bom																	
fiz bolos farinha com																	
A Maria recebeu aquele vestido.																	
a minha mãe comprou boneca uma																	
o bolo chocolate de caiu no chão																	
Os rapazes são muito conversadores																	
ele comprou livro este																	
a fotográfica máquina está no quarto																	
A cozinheira da escola faz o almoço.																	
O pai meu é professor																	
A minha irmã encontrou um cinzento gato																	

Código de Identificação						Data de Nascimento						Ano de escolaridade					
Pré-teste C						Pós-teste C											
Frase	Repetição	Está correta?	Como é que fica correta?	Porquê?	Cotação	Repetição	Está correta?	Como é que fica correta?	Porquê?	Cotação							
a mãe amor o pai																	
a nadar faz bem à saúde																	
as raparigas estão alegria																	
os meninos crescer foram sozinhos ao cinema																	
o ler caiu ao chão																	
os homens construção a torre																	