

◊ RECURSO AO LABORATÓRIO GRAMATICAL
COMO METODOLOGIA PARA O
DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO
EXPLÍCITO DA LÍNGUA: ◊
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
ORTOGRÁFICA

Tiago Lopes

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

O RECURSO AO LABORATÓRIO GRAMATICAL
COMO METODOLOGIA PARA O
DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO
EXPLÍCITO DA LÍNGUA: O
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
ORTOGRÁFICA

Tiago Lopes

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professora Doutora Antónia Estrela

Júri

Presidente: Professora Doutora Maria João Silva

Arguente: Professora Doutora Patrícia Ferreira

Orientador: Professora Doutora Antónia Estrela

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB. O relatório encontra-se dividido em duas partes, nomeadamente, (i) descrição da prática pedagógica realizada no 1.º e no 2.º CEB e, posteriormente, análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos; (ii) apresentação e desenvolvimento do estudo realizado com uma turma de 2.º ano do 1.º CEB. A investigação tem como tema *O uso do Laboratório Gramatical no desenvolvimento da ortografia*, tendo sido definido a partir de uma fragilidade identificada na turma. Desta forma, o principal objetivo do estudo consiste em verificar qual o contributo do Laboratório Gramatical para o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos através da descoberta de regras ortográficas de base fonológica. Uma das dificuldades associadas ao processo de ensino e aprendizagem da ortografia consiste na utilização de metodologias de carácter dedutivo e transmissivo, pouco adequadas para desenvolver a ortografia. Justifica-se assim a pertinência do estudo, que se caracteriza como sendo uma investigação-ação, de carácter maioritariamente qualitativo, apesar de se recorrer também a uma metodologia quantitativa. Desta forma, recorreu-se à observação direta e participante, à entrevista semiestruturada e à realização de um pré e pós-teste para a recolha de dados. Para a concretização da presente investigação, foi realizado um Plano de Ação, tendo-se numa primeira fase realizado uma avaliação diagnóstica dos alunos e depois recorrido ao Laboratório Gramatical, de modo a fazer face aos desvios ortográficos mais frequentes dos alunos, desenvolvendo a sua consciência linguística através da descoberta de regras ortográficas de base fonológica. Por fim, voltou-se a avaliar os alunos de forma a perceber o impacto da realização dos Laboratórios Gramaticais. Os resultados mostram que esta metodologia pode contribuir para um trabalho efetivo que ajuda a ultrapassar as dificuldades nesta área uma vez que os alunos mostram um melhor desempenho após terem realizado os Laboratórios Gramaticais.

Palavras-chave: Ortografia; Desvios ortográficos; Laboratório Gramatical; Metodologias Ativas; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice II course, part of the Master's in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education. The report is divided into two parts: (i) a description of the pedagogical practice carried out in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, followed by a critical analysis of the practice in both cycles; (ii) the presentation and development of a study conducted with a 2nd-year class in the 1st Cycle of Basic Education. The research theme is "The use of the Grammar Laboratory Development of Orthography," which was defined based on an identified weakness in the class. Thus, the main objective of the study is to verify the contribution of the Grammar Laboratory to the development of students' orthographic competence through the discovery of phonologically based orthographic rules. One of the challenges associated with the teaching and learning process of orthography is the use of deductive and transmissive methodologies, which are not well-suited to developing orthographic skills. This study's relevance is therefore justified, characterized as an action research project with a predominantly qualitative approach, although quantitative methodology is also employed. The research involved direct and participant observation, a semi-structured interview, and the administration of pre and post-tests for data collection. To implement this investigation, an Action Plan was developed. Initially, a diagnostic assessment of the students was conducted, followed by the use of the Grammar Laboratory to address the most frequent orthographic deviations among the students, enhancing their linguistic awareness through the discovery of phonologically based orthographic rules. Finally, the students were reassessed to understand the impact of the Grammar Laboratories. The results show that this methodology can effectively help overcome difficulties in this area, as students demonstrated better performance after participating in the Grammar Laboratories.

Keywords: Orthography; Orthographic Deviations; Grammatical Laboratory; Active Methodologies; 1st Cycle of Basic Education.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	4
2.1. Prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB	5
2.1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	5
2.1.1.1. Instituição.....	5
2.1.1.2 Turma	5
2.1.1.3 Ação pedagógica da professora cooperante.....	6
2.1.2. Problematização dos dados recolhidos.....	7
2.1.2.1. Problemática e objetivos gerais	7
2.1.2.2. Estratégias globais.....	7
2.1.2.3. Atividades implementadas.....	8
2.1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	9
2.2. Prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB	10
2.2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	10
2.2.1.1. Instituição.....	10
2.2.1.2. Turmas.....	11
2.2.1.3. Ação pedagógica das professoras cooperantes	11
2.2.2. Problematização dos dados recolhidos.....	12
2.2.2.1. Problemática e objetivos gerais	12
2.2.2.2. Estratégias Globais	12
2.2.2.3. Atividades implementadas.....	13
2.2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	14
2.3. Análise crítica da prática no 1.º e 2.º CEB.....	15
2.3.1. Desenvolvimento e competências dos alunos.....	15
2.3.2. Processo de ensino-aprendizagem	16
2.3.3. Relação pedagógica.....	18
2.3.4. Avaliação e regulação da aprendizagem.....	18
3. ESTUDO EMPÍRICO	20
.....	20
3.1. Apresentação do estudo	21

3.1.1. Tema e problemática do estudo	21
3.1.2. Objetivos do estudo	22
3.2. Fundamentação Teórica.....	23
3.2.1. Desenvolvimento da competência ortográfica	23
3.2.1.1. Competência ortográfica.....	23
3.2.1.2. A aprendizagem da ortografia.....	25
3.2.1.3. Perspetiva face ao desvio ortográfico	27
3.2.1.4. Classificação dos desvios ortográficos	27
3.2.1.5. Estratégias para trabalhar os diferentes tipos de desvios ortográficos.....	30
3.2.2. O ensino da língua pela descoberta	33
3.2.2.1. Laboratório Gramatical	35
3.3 Metodologia	36
3.3.1. Caracterização do contexto e dos participantes.....	36
3.3.2. Opções metodológicas	37
3.3.2.1. Natureza do estudo.....	37
3.3.2.2. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados	38
3.3.2.3. Técnicas de análise de dados	40
3.3.3. Atividades implementadas no plano de ação	40
3.3.4. Princípios éticos.....	41
3.4. Resultados e discussão.....	42
3.4.1. Pré-teste	42
3.4.2. Laboratórios Gramaticais	46
3.4.3. Pós-teste.....	51
3.5. Conclusões.....	55
4. REFLEXÃO FINAL.....	58
REFERÊNCIAS.....	63
ANEXOS	68
ANEXO A - ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE	69
ANEXO B - RESPOSTAS DOS ALUNOS NO PRÉ -TESTE	74
ANEXO C - RESPOSTAS DOS ALUNOS NO PÓS-TESTE.....	76
ANEXO D - LABORATÓRIO GRAMATICAL “O <G> TEM SEMPRE O MESMO SOM?”	78

ANEXO E - LABORATÓRIO GRAMATICAL "M OU N?"	82
--	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Resposta de um aluno às questões 1.1 e 1.2 do 1.º LG.....</i>	47
Figura 2. <i>Resposta de um aluno às questões 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 e 2.5 do 1.º LG.....</i>	48
Figura 3. <i>Resposta de um aluno às questões 3.1 e 3.2 do 1.º LG.....</i>	49
Figura 4. <i>Resposta de um aluno à questão 3.4 do 1.º LG.....</i>	50
Figura 5. <i>Resposta de um aluno às questões 3.1 e 3.2 do 2.º LG.....</i>	51
Figura 6. <i>Comparação dos resultados do pré-teste com o pós-teste.....</i>	53

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Categrização dos desvios ortográficos</i>	28
Tabela 2. <i>Resultados do pré-teste</i>	43
Tabela 3. <i>Exemplos de desvios ortográficos no pré-teste</i>	45
Tabela 4. <i>Resultados do pós-teste</i>	52

LISTA DE ABREVIATURAS

- CEB** Ciclo do Ensino Básico
- IA** Investigação-Ação
- LG** Laboratório Gramatical
- NEE** Necessidades Educativas Especiais
- PA** Plano de Ação
- PC** Professora Cooperante
- PES II** Prática de Ensino Supervisionada II
- PI** Plano de Intervenção
- SPO** Serviços de Psicologia e Orientação
- TEA** Tempo de Estudo Autónomo
- UC** Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), que se integra no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa. De acordo com a Ficha de Unidade Curricular (FUC) de PES II, os objetivos da UC consistem, nomeadamente, em (i) compreender o funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º CEB; (ii) conceber, implementar e avaliar projetos curriculares de intervenção no 1.ºCEB e do 2.º CEB; (iii) analisar e refletir sobre a prática letiva e papel do professor; (iv) conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular; (v)conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas; (vi) e, por último, analisar e refletir sobre a ação.

No 1.º CEB, a prática desenvolveu-se numa turma do 2.º ano de escolaridade, numa instituição pública localizada no concelho da Amadora, durante um período de 8 semanas. No 2.º CEB, a prática pedagógica teve a duração de 10 semanas e decorreu em duas turmas do 5.º ano de escolaridade de uma escola de ensino público situada no concelho de Odivelas. Nos dois contextos, previamente ao início da prática pedagógica existiu um momento inicial de observação participante para a análise e definição de um projeto de intervenção.

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes. No que diz respeito à 1.ª parte do relatório, é apresentada uma descrição sintética da prática pedagógica realizada no 1.º e no 2.º CEB, na qual são caracterizadas as Instituições, as Professoras Cooperantes (PC) e respetivas turmas com as quais se realizou a intervenção. Para além desta caracterização, serão apresentadas as problemáticas identificadas nas turmas pelo par pedagógico, assim como os objetivos gerais, estratégias e atividades implementadas para cada turma e os processos de avaliação adotados. No final desta 1.ª parte, encontra-se uma análise reflexiva e comparativa sobre a ação pedagógica desenvolvida nos dois ciclos de ensino.

No que se refere à 2.ª parte do relatório, divide-se em cinco partes distintas, nomeadamente, (i) Apresentação do estudo; (ii) Fundamentação teórica; (iii) Metodologia; (iv) Resultados; e (v) Conclusões. No primeiro capítulo será evidenciado o

tema do estudo, mais especificamente: O uso do Laboratório Gramatical (LG) para o desenvolvimento da ortografia, assim como os objetivos do estudo. Seguidamente, apresenta-se a fundamentação teórica, na qual são explicitados os conceitos fundamentais, como o Desenvolvimento da Competência Ortográfica, o LG como metodologia para desenvolvimento do conhecimento explícito da língua, para além de outros temas associados à problemática e estudos desenvolvidos relacionados com o tema, como a discriminação e categorização dos principais desvios ortográficos. De seguida, no terceiro capítulo, são apresentadas as opções metodológicas que se adotaram para a concretização do estudo, assim como a caracterização dos participantes, os procedimentos e instrumentos utilizados para a recolha e análise dos dados, e ainda, os princípios éticos que regularam o processo de investigação. Posteriormente, são apresentados e analisados os resultados do estudo, tendo por referência as questões e objetivos específicos do mesmo, mobilizando-se o quadro teórico, de forma a concretizar as conclusões finais do estudo. Por último, são apresentadas as conclusões do estudo e mencionados os constrangimentos identificados no desenvolvimento da investigação. No final do presente relatório encontra-se ainda uma reflexão final, com o intuito de refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida na PES II, assim como acerca do processo de investigação, cuja experiência contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, enquanto futuro docente.

Este relatório é finalizado com a apresentação das referências mobilizadas para o desenvolvimento da investigação e dos anexos, que completam os dados apresentados no corpo do texto, documentando o trabalho desenvolvido.

2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

| | " | | " | |

No presente capítulo, é apresentada uma caracterização sumária dos contextos socioeducativos das instituições e das turmas com as quais foi desenvolvida a PES II, tanto de 1.º como de 2.º CEB. É, ainda, apresentada uma problematização dos dados recolhidos em cada contexto, a qual integra a apresentação da problemática e dos objetivos gerais de intervenção, as estratégias globais, as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação das aprendizagens. Posteriormente, é feita uma análise crítica, reflexiva e fundamentada dos dois contextos.

2.1. Prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

2.1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1.1. Instituição

Localizada no concelho da Amadora, a escola onde decorreu a intervenção era uma instituição de cariz público que engloba as valências de creche, pré-escolar e 1.º ciclo. A instituição está inserida num Agrupamento de Escolas, composto por 4 escolas: a sede com 2º e 3º ciclo, uma escola apenas com pré-escolar, uma escola com pré-escolar e 1º ciclo e uma escola com creche, pré-escolar e 1º ciclo. O edifício é bastante recente e foi desenhado para dar apoio a todas as crianças da população em seu redor. Desta forma, a instituição comporta quatro salas de Pré-Escolar e dezoito salas de 1.º CEB.

O Projeto Educativo do Agrupamento apresenta fortes princípios orientadores de práticas educativas, nomeadamente o princípio do reconhecimento do papel ativo do aluno no processo de aprendizagem, o princípio para a cidadania e respeito pela diferença, o princípio da valorização do trabalho e o princípio da qualidade dos ambientes educativos.

2.1.1.2 Turma

A turma alvo de intervenção foi uma turma do 2.º ano do 1.º CEB, constituída por vinte e quatro alunos, onze do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos. Nenhum dos alunos estava ao abrigo do

estatuto de Necessidades Educativas Especiais (NEE), no entanto seis deles estavam sinalizados para avaliação por parte do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), e oito frequentavam a terapia da fala. A turma, no geral, era bastante interessada, participativa e com bom aproveitamento nas diferentes áreas curriculares, contudo, alguns elementos demonstravam dificuldade em cumprir regras básicas de sala de aula, apresentando uma atitude disruptiva e provocatória. Este comportamento perturbava não só o decorrer das aulas, mas também a aquisição das aprendizagens por parte da turma em geral. Desta forma a turma apresentava um nível pouco satisfatório no domínio das atitudes e valores. Apesar destas fragilidades, a turma mantinha uma relação de cumplicidade e confiança com a PC e os alunos mantinham entre si uma relação muito próxima e com espírito de entreatajuda.

A partir da observação, que possibilitou fazer uma avaliação diagnóstica das turmas, identificaram-se como potencialidades da turma: interesse pela leitura e escrita, boa capacidade de cálculo mental e, especialmente, a curiosidade e interesse global pela aprendizagem. Relativamente às fragilidades destacaram-se: dificuldade de trabalhar em parceria, dificuldade em dialogar e resolver conflitos, e elevada frequência de erros ortográficos.

2.1.1.3 Ação pedagógica da professora cooperante

A docente é defensora e praticante do Modelo Pedagógico do Movimento de Escola Moderna (MEM), pois acredita que a melhor forma de promover um desenvolvimento intelectual e global de todos é garantir às crianças a sua plena participação em todos os assuntos que lhes dizem respeito, colocando-lhes interrogações, situações dilema, problemas e possibilidades de escolhas múltiplas. A Professora Cooperante (PC) procura promover a inclusão, a diferenciação pedagógica, a cooperação, a comunicação, a participação democrática, a capacidade de iniciativa, a autonomia e o espírito crítico das crianças. Acredita assim, que através de uma aprendizagem democrática e participativa, a criança é a peça central do processo, colaborando com os professores e com os colegas na gestão da sua aprendizagem. Além disso, é, também, dado especial foco ao desenvolvimento das relações com a comunidade e com as famílias.

No Anexo A é apresentada uma entrevista à PC em que este explica de forma breve o seu percurso profissional, assim como, os valores que defende na educação.

A PC utiliza como ferramentas de trabalho a agenda semanal, o plano do dia, o plano individual de trabalho, que orienta o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) dos alunos, e a assembleia de turma, que levam à participação dos alunos na gestão do processo de ensino e aprendizagem. Além disto recorreu a instrumentos de regulação como: registo de presenças, meteorologia, apresentações de produções, livro e leitura e um mapa de tarefas.

2.1.2. Problematização dos dados recolhidos

2.1.2.1. Problemática e objetivos gerais

Para a definição dos objetivos gerais do Plano de Intervenção (PI), procedeu-se à fase de problematização do contexto, realizada a partir do diagnóstico que teve lugar durante as semanas de observação e através da qual foi definido um conjunto de potencialidades e de fragilidades do grupo.

Desta problematização emergiu a seguinte problemática: (i) Como desenvolver a ortografia através da compreensão leitora promovendo o respeito entre alunos? Refletindo sobre esta questão definiram-se para o PI: a) Melhorar a ortografia; b) Desenvolver a compreensão leitora; c) Desenvolver atitudes de respeito pelo outro.

2.1.2.2. Estratégias globais

Depois de identificadas as fragilidades do grupo e definidos os objetivos de intervenção, de forma a contribuir para o desenvolvimento holístico do grupo, procurou pensar-se em estratégias diversificadas para implementar, por forma a ultrapassar essas fragilidades e, simultaneamente, cumprir os objetivos definidos. Desta forma, para além de diversas rotinas já implementadas pela PC que não faziam sentido alterar, foram definidas novas rotinas e estratégias direcionadas para cada um dos objetivos estabelecidos.

Relativamente ao primeiro objetivo (melhorar a ortografia) as estratégias definidas foram:

- Melhoramento de textos sem autocorreção (no computador);
- Caça ao erro;
- Laboratórios Gramaticais;
- Confronto com suas as próprias produções escritas e com as produções dos colegas;
- Individualização de erros;

No que se refere ao segundo objetivo (desenvolver a compreensão leitora), foram planeadas as seguintes estratégias:

- Leitura por adultos;
- Leitura conjunta;
- Animação de problemas com materiais físicos/tecnológicos;
- Leitura de protocolos;
- Criação de cenas a partir de produções escritas;
- Dramatização de textos.

Já em relação ao terceiro objetivo (desenvolver atitudes de respeito pelo outro) definiram-se as seguintes estratégias:

- Trabalhar em equipa;
- Elaboração de cartazes com atitudes de respeito;
- Introdução de uma coluna no diário de turma com problemas resolvidos;
- Estabelecimento de regras em conselho de turma.

2.1.2.3. Atividades implementadas

Procurando melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, partindo das potencialidades e fragilidades da turma identificadas durante o período de observação, foi implementado um conjunto de estratégias e atividades durante o período de intervenção, a par de algumas rotinas que foram mantidas, tendo em vista o cumprimento dos objetivos definidos no PI.

De forma a trabalhar a ortografia, manteve-se a rotina de melhoramento de texto utilizada pela PC, no entanto, foram incluídos de forma propositada erros ortográficos, potenciando assim a discussão relativamente a algumas regras de escrita. Para além disso, e com base nos tipos de desvios ortográficos mais frequentes na turma, realizaram-se laboratórios gramaticais para trabalhar esses mesmos desvios, perspetivando, assim, a descoberta e assimilação de regularidades de escrita.

Relativamente à área da matemática, as dinâmicas já realizadas pela PC foram mantidas, como o problema da semana e o cálculo mental, porém foi introduzida uma nova abordagem. Para o problema da semana foram trazidas temáticas que fazem parte do quotidiano dos alunos, como as frutas ou uma ida ao supermercado. Já no que se refere ao cálculo mental, foi introduzida uma dinâmica de jogo, distribuindo-se cartões de bingo pelos alunos, de forma a motivá-los e a mantê-los mais ligados com a tarefa, em vez de apenas se preocuparem em realizar os cálculos quando era a sua vez de participar.

No que às competências sociais se refere, introduziu-se um momento em que trabalhamos uma obra literária e posteriormente pediu-se aos alunos que refletissem sobre a mensagem da mesma, levando os alunos a tomarem consciência sobre as suas atitudes que iam contra os colegas. Foram implementadas também atividades de expressão dramática e corporal em que os alunos tomavam consciência sobre o seu corpo e o espaço que ocupam, levando-os simultaneamente a ter de respeitar o outro e o seu espaço. Os alunos foram ainda incentivados a resolver as situações de conflito de imediato, em vez de se limitarem a fazer o registo da situação na tabela do conselho de turma, contribuindo assim para melhorar o ambiente na sala de aula e reduzindo o número de assuntos a resolver durante o conselho de turma.

2.1.2.4 Avaliação e regulação das aprendizagens

Em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos, a análise apresentada tem como foco os resultados que se referem aos objetivos do PI, que foi feita essencialmente através da observação, com recurso a grelhas, e por vezes também através da análise das produções dos alunos.

No que diz respeito ao primeiro objetivo (melhorar a ortografia) foi notório que houve uma evolução positiva na maior parte dos alunos. Após a realização dos laboratórios gramaticais a grande maioria dos alunos demonstrou um melhor desempenho no que aos desvios ortográficos diz respeito, comparando com os resultados obtidos no pré-teste.

Em relação ao segundo objetivo (desenvolver a compreensão leitora), não foi possível realizar uma avaliação do desempenho dos alunos, uma vez que as atividades no sentido de o desenvolver foram muito escassas. Desta forma, o reduzido número de atividades que se realizaram não foi suficiente para avaliar os alunos.

Por fim, no que se refere ao terceiro objetivo (desenvolver atitudes de respeito pelo outro), a sua avaliação foi sendo realizada de forma diária, tendo em conta as atitudes dos alunos. Embora grande parte da turma tenha tido sempre um balanço positivo, no decorrer do período de intervenção houve um conjunto de alunos que de forma regular tinham atitudes de desrespeito, quer pelos colegas quer pelos adultos. Desta forma, e apesar de estas atitudes não se verificarem de forma diária, não se pode dizer que o objetivo foi atingido na sua plenitude, sendo um processo longo a modelação do seu comportamento e atitudes.

2.2. Prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

2.2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.2.1.1 Instituição

A escola onde se desenvolveu a prática pedagógica no 2.º CEB situa-se no distrito de Lisboa, no concelho de Odivelas, na freguesia da Pontinha. A instituição é de cariz público sendo destinada ao 2º Ciclo do Ensino Básico e ao 7º ano do 3º CEB. Esta instituição é uma das várias instituições pertencentes ao agrupamento, sendo a única que inclui o 2º CEB.

2.2.1.2. Turmas

As turmas nas quais ocorreu a intervenção foram duas turmas de 5.º ano, o 5.ª A e o 5.ª C. Na turma do 5.ª A, constituída por 19 alunos, 10 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, existiam quatro alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem universais e seletivas. Um dos alunos desta turma frequentava as aulas de Português Língua Não Materna, sendo que nenhum dos alunos era repetente. Já a turma do 5.ª B, era constituída também constituída por 19 alunos, 12 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Esta incluía quatro alunos repetentes, um dos alunos tinha medidas adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão, três frequentavam a terapia da fala e também três estavam inscritos no SPO.

A partir da observação, que possibilitou fazer uma avaliação diagnóstica das turmas, foi possível identificar as potencialidades das mesmas, das quais se destacaram o gosto e interesse em participar tanto na Matemática como nas Ciências Naturais, assim como as fragilidades, que incidia sobretudo na compreensão e interpretação dos enunciados e na falta de autonomia, pelo que sem auxílio da docente ou de um colega não realizavam o trabalho pedido.

2.2.1.3 Ação pedagógica das professoras cooperantes

Entre as duas PC, a Diretora de Turma lecionava Ciências Naturais às duas turmas e Matemática a uma turma, enquanto a outra PC lecionava apenas Matemática numa turma. Ambas as PC privilegiavam práticas de um ensino mais expositivo, com recurso ao manual escolar para a realização de exercícios. Apesar disso, através das entrevistas realizadas ambas consideravam importante a utilização de metodologias ativas. Uma das PC opta por uma via mais oral com pouco recurso à escrita no quadro. Introduzia os conteúdos de forma oral, por vezes com auxílio de vídeos, especialmente nas Ciências Naturais. Após esta introdução, propunha a realização de exercícios, por norma, de forma individual. De modo a consolidar os conteúdos, a professora distribuía resumos realizados por si. Já a outra PC, que apenas lecionava Matemática, procurava escrever no quadro

todo o processo de resolução dos exercícios, tendo muito rigor com a linguagem matemática, utilizando para isso um código de cores, que todos os alunos deviam copiar e respeitar. Ambas as PC procuravam diversificar as suas atividades e a forma de lecionar utilizando diferentes materiais, nomeadamente tecnológicos. Em relação à avaliação, ambas as professoras adotaram o uso de pequenos elementos de avaliação, apelidados de questões-aula, de forma a avaliar cada conteúdo logo após a sua introdução, tornando assim a avaliação mais contínua.

2.2.2. Problematização dos dados recolhidos

2.2.2.1. Problemática e objetivos gerais

Partindo das potencialidades e fragilidades identificadas durante as semanas de observação, e após uma análise reflexiva das mesmas, surgiu a seguinte problemática, comum a ambas as turmas: O desenvolvimento de dinâmicas cooperativas e autónomas como ferramentas para a aquisição de aprendizagens. A partir da problemática elencada definiram-se os seguintes objetivos gerais de intervenção: a) Desenvolver a autonomia; b) Desenvolver a cooperação.

2.2.2.2. Estratégias Globais

De forma a potenciar o desenvolvimento das fragilidades identificadas, considerou-se fundamental implementar estratégias diversificadas e direcionadas para as dificuldades dos alunos, no sentido de concretizar os objetivos gerais propostos.

Relativamente ao primeiro objetivo de intervenção (desenvolver a autonomia) definiram-se as seguintes estratégias:

- Sistematização e organização dos conteúdos;
- Comunicação de raciocínios na resolução de tarefas;
- Cronometragem das tarefas;
- Atribuição das tarefas para o dia.

Já em relação ao segundo objetivo (desenvolver a cooperação) planearam-se as seguintes estratégias:

- Problemas mobilizadores dos conteúdos adquiridos;
- Jogos matemáticos;
- Dinamização de discussões coletivas;
- Atividades práticas;
- Atividades em pequeno e grande grupo.

2.2.2.3. Atividades implementadas

Ao longo do estágio foram desenvolvidas diversas estratégias e atividades que tiveram por base a concretização dos objetivos definidos no PI elaborado. Para além destas foram ainda desenvolvidas outras estratégias para lecionar cada uma das disciplinas.

Tendo em consideração as singularidades de cada uma das turmas, e pelo facto de haver duas PC de Matemática, as estratégias aplicadas nem sempre foram as mesmas, diferindo ligeiramente de acordo com a especificidade da didática.

No que se refere ao domínio das Ciências Naturais, em ambas as turmas adotou-se a estratégia de introduzir novos conteúdos através da exibição de vídeos e *Powerpoints*, a partir dos quais os alunos extraíam as informações mais relevantes, de forma a possibilitar a posterior discussão em grande grupo e a que se realizasse no quadro uma síntese dos temas abordados. Tal ferramenta mostrou-se bastante eficaz, uma vez que, para além, de motivar os alunos para a aquisição de novas aprendizagens, desenvolveu a capacidade para sistematizar os conteúdos e para compreender quais as informações mais relevantes. A realização de uma atividade prática foi também bastante frutífera, uma vez que os alunos nunca tinham desenvolvido uma atividade deste tipo, e também não estavam habituados a trabalhar em grupo, o que contribuiu para desenvolver o espírito de cooperação.

No que diz respeito à Matemática, em ambas as turmas, foi preterido o uso do manual escolar, que passou a ser usado apenas para a realização de exercícios de treino,

pelo que para a introdução dos conteúdos se deu preferência à realização de atividades dinâmicas de exploração que levassem os alunos a fazer descobertas, colocando os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem. Numa das turmas incentivou-se ainda os alunos a desenvolverem os seus próprios resumos dos conteúdos abordados, fundamentais para a realização das questões-aula que foram introduzidas durante a intervenção.

2.2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos, a análise que se apresenta de seguida tem como foco os resultados que se referem aos objetivos do PI, que foi feita sobretudo através da observação, com recurso a grelhas.

Relativamente ao primeiro objetivo geral (desenvolver o trabalho autónomo), este foi concretizado com sucesso, tendo a avaliação sido positiva para a grande maioria dos alunos, sendo que por vezes alguns alunos demonstraram dificuldades. Ao longo do período de intervenção promoveram-se momentos em que os alunos tinham oportunidade de realizar tarefas de forma autónoma, de modo a que posteriormente as pudessem partilhar com os colegas. Durante estes momentos pretendia-se que os alunos ultrapassassem as dificuldades que iam encontrando, sem recorrer à ajuda dos estagiários ou da PC. Numa fase inicial os alunos tiveram alguma dificuldade, porém com o tempo começaram a procurar resolver as suas dificuldades recorrendo aos seus apontamentos ou aos manuais. Ainda que por vezes pedissem auxílio aos adultos presentes na sala, este tornou-se um hábito pontual.

Já no que se refere ao segundo objetivo geral (desenvolver a cooperação), este objetivo foi abordado de formas distintas nas duas turmas. Numa das turmas em que a dificuldade de cooperar com os colegas e abdicar das individualidades era maior, a constituição dos grupos foi mantida, procurando-se assim a criação de uma ligação e maior intimidade entre os elementos do grupo, para que se sentissem mais à vontade para trabalhar e partilhar as suas dúvidas e ideias. Já na outra turma, onde existia uma maior união entre os alunos da turma, mas em que estes não tinham hábitos de trabalho

cooperativo, a constituição dos grupos foi alterada, sendo que alguns iam trocando de grupo por forma a manter um ambiente mais harmonioso e propício para trabalhar. Ao longo da intervenção criaram-se momentos de cooperação, em que os alunos trabalharam em grupos de 4 ou a pares. Foi notória uma grande evolução a nível de respeito, compreensão e método de trabalho em ambas as turmas, tendo os alunos se mostrado entusiasmados com estas práticas e assim reagiram melhor às atividades propostas.

2.3. Análise crítica da prática no 1.º e 2.º CEB

Depois de apresentadas, sinteticamente, as práticas de ensino 1.º e 2.º CEB, importa refletir de forma crítica, refletiva e fundamentada sobre os dois contextos, confrontando diversos parâmetros, como o desenvolvimento e competências, os processos de ensino-aprendizagem, a relação pedagógica e a avaliação e regulação da aprendizagem.

2.3.1. Desenvolvimento e competências dos alunos

As turmas nas quais se desenvolveu a PES II eram constituídas por alunos com idades bastantes distintas. Enquanto na turma de 2.º ano, os alunos têm idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, as turmas de 5.º ano eram compostas por alunos com idades entre os 10 e os 14 anos, sendo assim de esperar que os alunos se encontrem em estádios de desenvolvimento diferentes. Desta forma, também as competências adquiridas são bastante dispares.

Tendo como referência os estádios de desenvolvimento propostos por Bruner (1999), os alunos do 1.º CEB encontravam-se no estádio de desenvolvimento da representação icónica, a segunda fase do desenvolvimento intelectual. Durante esta etapa de desenvolvimento as crianças recorrem a representações visuais da realidade, tendo desenvolvido, maioritariamente, uma memória visual muito concreta e particular. Já os alunos do 2.º CEB, na sua maioria, encontravam-se na terceira fase do desenvolvimento intelectual, o estádio da representação simbólica. Neste, as crianças são já capazes de usar a linguagem para traduzir a realidade, sendo que esta é priorizada como instrumento para

raciocinar. Ainda que as três fases de desenvolvimento definidas por Bruner (1999) estejam associadas à idade das crianças, dependem também de outros fatores como o meio envolvente, que pode ter um efeito retardante, acelerador ou até paralisante no desenvolvimento das crianças.

Assim, uma vez que o meio cultural e linguístico dos alunos do 2.º ano era mais rico do que o meio dos alunos do 5.º ano, sendo que tinham um maior acompanhamento por parte das famílias, desenvolvendo atividades estimulantes fora da escola, o desenvolvimento de competências foi afetado.

Ao olhar para as diferentes áreas de competências definidas por Martins et al. (2017) e se comparamos o desenvolvimento dos grupos em que a prática foi desenvolvida, no que ao desenvolvimento pessoal e autonomia diz respeito, os alunos do 2.º ano destacavam-se dos alunos do 5.º ano. Tinham uma excelente capacidade de identificação das suas áreas de interesse e das suas necessidades de aprendizagem, sobretudo em função do modelo pedagógico adotado no contexto, que implicava a organização e gestão cooperada do currículo, através, por exemplo, do TEA. O mesmo se verificou para a área de competências da informação e comunicação, em que os alunos do 2.º ano demonstravam um maior à vontade na realização de apresentações orais do que os alunos do 5.º ano.

2.3.2. Processo de ensino-aprendizagem

Uma vez que a metodologia de ensino nos dois contextos era muito distinta, as estratégias pedagógicas utilizadas no decorrer da PES II foram diferentes foram diferentes em ambos os ciclos. Conforme foi referido anteriormente, o estágio do 1.º CEB decorreu num contexto de MEM, enquanto no 2.º CEB as PC seguiam um modelo de ensino mais tradicional.

Deste modo, e de forma a dar continuidade à prática da PC, no 1.º CEB seguiu-se os cinco módulos de diferenciação pedagógica do MEM. O TEA corresponde ao principal momento dessa diferenciação, em que os alunos podem trabalhar autonomamente ou a pares para treinar capacidades e competências curriculares, e é guiado por uma parte do

PIT. De acordo com Niza (2012), este instrumento consiste “num roteiro semanal do percurso de cada um dos alunos para o desenvolvimento do currículo” (p.373), uma vez que é um planeamento de atividades e da verificação do seu cumprimento. Neste documento faz-se ainda o registo de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelo aluno. O PIT tem ainda um campo destinado às sugestões de melhoria, quer do professor quer dos alunos. O professor assume uma função de apoio à regulação do trabalho, através de sugestões escritas, que são imprescindíveis para a orientação do trabalho do aluno (Niza, 2012). Na agenda semanal destacam-se como tempo de atividade nuclear: as Reuniões de Conselho de Turma, o Trabalho de Texto, os Livros e a Leitura, as Sessões Coletivas de Matemática, o TEA, o Trabalho por Projetos, as Sessões Coletivas de Expressão Artística e a Educação Físico-Motora. No que diz respeito à avaliação, esta é sobretudo formativa, resultando do sistema de registos do PIT, que vão sendo transferidos para os mapas de registo das produções, como as leituras, fichas de treino e outras.

Já no contexto do 2.º CEB, o ensino era mais expositivo e centrado no professor. Procurou-se contrariar isso, implementando novas práticas, existindo, no entanto, pouca abertura para a implementação regular de estratégias mais ativas, devido à pressão oferecida pelo elevado número de objetivos curriculares a cumprir. Na área das Ciências Naturais muitos dos conteúdos foram trabalhados com recurso a vídeos. Apesar de serem, igualmente, expositivos, cativavam mais os alunos, despertando a sua atenção e interesse. A par da utilização dos vídeos, alguns conteúdos eram trabalhados através de *PowerPoints* preparados de forma que a construção dos conhecimentos fosse feita a partir do questionamento ativo aos alunos. Promoveu-se ainda a realização de uma atividade prática. Já na área da Matemática considerou-se pertinente recorrer a tarefas de exploração, que os alunos resolveram em grupos ou a pares, recorrendo a recursos digitais e a materiais manipuláveis. Segundo Magalhães (2018), este tipo de atividade caracteriza-se “pela sua forte natureza interativa e pelo intenso envolvimento do professor e alunos na atividade em sala de aula” (p.46), sendo o conhecimento resultado da descoberta e construção dos alunos. Já em relação à avaliação, esta era sobretudo sumativa, tendo por base os testes de avaliação e as questões-aula. Houve ainda a possibilidade de realizar testes com diferentes níveis de dificuldade, por forma a cumprir com a diferenciação pedagógicas para os alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018.

2.3.3. Relação pedagógica

A relação pedagógica dentro da sala de aula envolve não só as relações que se estabelecem entre professor e alunos, mas também a consciencialização dos papéis de cada interveniente. Segundo Garret (2014) uma das áreas de atenção do professor para uma boa gestão da sala de aula é o estabelecimento de relações afetivas. De acordo com a autora estas relações devem ser de carinho e de apoio, não se circunscrevendo à ligação entre professor e alunos, mas sendo também alargadas à relação entre os alunos.

A relação pedagógica professor-aluno estabelecida nos contextos da PES II foi consideravelmente diferente. A relação estabelecida com os alunos do 2.º ano foi mais afetiva e próxima, sobretudo em função da monodocência e, conseqüentemente, do tempo de contacto com os alunos ser bastante superior relativamente ao 2.º CEB. Também pelo facto de serem mais novos mostravam-se mais abertos à afetividade, reclamando mais atenção e carinho. Com alguns elementos do grupo, que de forma contínua procuravam desafiar a autoridade dos adultos, foi mais desafiante gerir o seu comportamento em sala de aula e estabelecer uma relação de respeito mútuo. Apesar das diferenças evidenciadas, a relação com os alunos do 5.º ano foi também bastante positiva, sobretudo de respeito e amizade. Por serem duas turmas e pelo tempo de contacto ser limitado, não foi possível estabelecer uma relação tão próxima com cada aluno, no entanto os alunos mostraram sempre bastante respeito, tratando o par por professores sem nunca pôr em causa o estatuto de estagiários.

2.3.4. Avaliação e regulação da aprendizagem

No que diz respeito aos processos de regulação e de avaliação, é importante referir que, na perspetiva de Arends (1995), a avaliação é “um largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos alunos” (p.229), sendo deste modo necessário avaliar o desempenho dos alunos com vista à orientação da intervenção. Não só de forma a orientar a intervenção, mas também para regular as estratégias implementadas, foram avaliados os resultados destas mesmas estratégias.

A avaliação desenvolvida foi bastante distinta entre o 1.º e o 2.º CEB, uma vez que no 1.º CEB, a avaliação se caracterizava por ser formativa, e no 2.º CEB, era sobretudo sumativa, tendo assim um papel mais preponderante, não sendo possível de inverter. Enquanto no 1.º CEB o objetivo desta avaliação formativa passava por “ajudar o aluno a compreender onde se situa no contínuo de aprendizagem” (Heacox, 2006, p.124), no 2.º CEB, a avaliação sumativa traduziu-se “na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos” (Decreto-Lei nº 139/2012, p. 3481). Desta forma, no 1.º CEB houve lugar à avaliação formativa, através da análise das produções dos alunos, dos PIT e do preenchimento de grelhas de observação e registo. Já no 2.º CEB a avaliação sumativa foi feita através dos testes de avaliação e das questões de aula. Importa salientar que a nota atribuída tinha um carácter qualitativo, sendo que para além de influenciar a nota final de período permitia também dar *feedback* aos alunos com o intuito de auxiliar e melhorar as aprendizagens, dado aos alunos um parecer continuado acerca da sua participação e empenho, bem como das dificuldades identificadas.

3. ESTUDO EMPÍRICO

| ' ' | | ' ' |

3.1. Apresentação do estudo

De forma a contextualizar o estudo, no presente subcapítulo, são apresentados o tema e a problemática a investigar. São ainda definidos os objetivos de investigação – geral e específicos – bem como as questões que orientam o estudo.

3.1.1. Tema e problemática do estudo

O presente estudo tem como tema *O recurso ao laboratório gramatical como estratégia para o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua: desenvolvimento da competência ortográfica*. O LG é um recurso privilegiado para desenvolver a consciência linguística e metalinguística, sendo que a partir desta abordagem, os alunos assumem um papel ativo na construção da sua aprendizagem (Rodrigues et al., 2021). Desta forma, e tendo em conta a fragilidade referida na caracterização do contexto do 1.º CEB, surge a pertinência de se realizarem LG para ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades na ortografia, sobretudo no que diz respeito às incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica.

De acordo com Sousa e Baptista (2011) a definição do objeto de estudo deve ter em conta um conjunto de critérios: familiaridade, afetividade e recursos. É ainda importante ter em conta a viabilidade da investigação, como exemplo, o tempo previsto da investigação, o interesse que poderá ter para outros investigadores, leitores ou público em geral, e se contribui para objetivos profissionais do investigador.

Houve, desde o início, uma forte motivação pessoal para realizar um estudo focado na área do Português, com especial interesse no desenvolvimento da oralidade e da consciência fonológica. Influenciado pelo contexto em que a investigação foi desenvolvida, surgiu a questão relacionada às regras ortográficas de base fonológica. Embora a consciência fonológica esteja presente nos documentos orientadores, esta é pouco estimulada e a competência ortográfica dos alunos é muitas vezes negligenciada nos primeiros anos de escolaridade. Considerando que daí resulta a frequência de desvios ortográficos de base fonológica, tornou-se pertinente direcionar o estudo nessa direção.

O desenvolvimento da competência ortográfica é um aspeto de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem da língua. Segundo Morais e Teberosky (1994), a falta de conhecimento das regras ortográficas afeta o sucesso escolar dos alunos e muitas vezes é motivo de discriminação social. No final do 1.º CEB, espera-se que os alunos tenham adquirido conhecimentos suficientes para serem proficientes na utilização da linguagem escrita, incluindo o cumprimento das normas ortográficas (Ministério da Educação, 2018).

Deste modo, a escolha do tema baseia-se numa fragilidade observada nos alunos da turma e resulta de uma motivação pessoal. Além disso, houve facilidade na recolha dos dados e no uso dos recursos necessários para a investigação.

Posto isto, a problematização deste tema conduziu à definição da seguinte problemática: Perceber de que forma a implementação dos LG promove o desenvolvimento da competência ortográfica no 2.º ano do 1.º CEB.

3.1.2. Objetivos do estudo

Todas as investigações implicam a formulação de um objetivo geral, que de acordo com Sousa e Batista (2011) indica a finalidade da mesma, “citando assim o que se quer alcançar” (p. 26) com o estudo. A partir da problemática referida anteriormente, foi formulado o seguinte objetivo geral de pesquisa: Promover a descoberta de regras ortográficas de base fonológica no 2.º ano do 1.º CEB através de laboratórios gramaticais. Tendo em conta a principal intenção do estudo, definida através do objetivo geral, importa delinear os objetivos específicos, que permitem, efetivamente, “o acesso gradual e progressivo aos resultados finais” (Sousa & Baptista, 2011, p.26). Desta forma, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- criar laboratórios gramaticais de forma a promover o desenvolvimento de competências ortográficas em alunos do 2.º ano;
- avaliar o impacto da utilização dos laboratórios gramaticais na competência ortográfica dos alunos do 2.º ano.

3.2. Fundamentação Teórica

Neste subcapítulo apresenta-se o quadro conceitual referente ao desenvolvimento da competência ortográfica e à implementação do LG como recurso de aprendizagem de regras ortográficas através da descoberta.

3.2.1. Desenvolvimento da competência ortográfica

Durante toda a escolaridade, o domínio da língua permite a transmissão e a apropriação dos conteúdos das diversas áreas curriculares. No entanto, o desenvolvimento linguístico é um processo complexo e gradual, que exige a aquisição de várias competências, incluindo a oralidade, a escrita e a leitura.

A oralidade e a escrita podem ser consideradas competências indissociáveis, já que a escrita é a codificação da fala. Franco et al. (2003) afirmam que “a linguagem escrita é um sistema simbólico que surge na sequência do desenvolvimento da linguagem oral, pelo que se considera um segundo sistema simbólico que se subdivide num nível receptivo (leitura) e num subnível expressivo (escrita)” (p. 22). No entanto, enquanto a oralidade é adquirida de forma espontânea, a escrita exige um ensino formal, ou seja, um conhecimento explícito da forma correta de escrever as palavras, o que pertence ao domínio da ortografia.

Com base nos aspetos mencionados anteriormente, é importante, para desenvolver este tópico, esclarecer o conceito de competência ortográfica e apresentar os princípios e estratégias que devem orientar o processo de ensino e aprendizagem da ortografia.

3.2.1.1. Competência ortográfica

Vale e Sousa (2017) definem conhecimento ortográfico como o “conjunto de conhecimentos – representação mental das palavras escritas e conhecimento das combinações possíveis e impossíveis de um dado sistema de escrita - mobilizado para a escrita correta de palavras” (p.4). Nóbrega (2013) refere que “a ortografia não é apenas um conjunto de normas cujo domínio permite a quem escreve não violar nenhum dos

artigos que compõem o Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008, que promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.” (p.5) De acordo com a autora trata-se de um complexo sistema que estabelece os valores que os grafemas podem assumir em função da sua posição na palavra. Inclui a uniformização gráfica de prefixos, sufixos, desinências que indicam flexões nominais ou verbais; também a uniformização gráfica de radicais, além de recursos para distinguir palavras que soam semelhantes, mas são escritas com grafias diferentes. Um sistema que traz ainda vestígios da história das palavras, já que apenas funcionalmente não é possível explicar a ocorrência de todos os grafemas, só a etimologia esclarece alguns usos. (Nóbrega, 2013)

Horta e Martins (2004) definem ortografia como “a codificação das formas linguísticas em formas escritas, respeitando um contrato social aceite e respeitado por todos, que revela o seu carácter convencional, ditado pelo costume e etimologia das palavras, pelo uso e evolução histórica” (p.213). Desta forma reflete a história e cultura da língua que representa.

Camps et al. (2009) estabelecem ainda uma relação entre a ortografia e a gramática. Os autores apontam a importância da ortografia dentro da gramática, considerando, assim como Duarte (2008), que a gramática envolve o conhecimento implícito e intuitivo dos princípios e regras que governam o uso de uma língua, tanto na forma oral quanto na forma escrita. Além disso, mencionam como os diferentes aspectos da gramática influenciam o desenvolvimento da competência ortográfica. Este aspecto é extremamente importante devido à relação que se estabelece entre a competência ortográfica e os vários subsistemas da gramática (fonológico, morfológico, sintático, lexical e prosódico), reforçando a ideia da existência de regularidades, que, vai contra o carácter arbitrário que muitas vezes é associado à ortografia (Camps. et al., 2009).

Assim, fica clara a importância de aprender ortografia, pois a ausência de uma aprendizagem formal e explícita dessa habilidade pode prejudicar o desempenho escolar dos alunos e, conseqüentemente, sua vida social e profissional. A ortografia é fundamental para que os alunos se tornem usuários proficientes da língua escrita. Nesse contexto, é crucial desenvolver a competência ortográfica, definida por Barbeiro (2007)

como "a capacidade do indivíduo de escrever as palavras de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence" (p.33).

3.2.1.2. A aprendizagem da ortografia

Importa começar por situar o ensino e a aprendizagem da ortografia nos documentos normativos em vigor. De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Português (Direção-Geral da Educação, 2018a), espera-se que, a nível da escrita, os alunos desenvolvam a capacidade de cumprir normas de escrita, como a norma ortográfica, competência esta que se inclui nos objetivos a desenvolver no 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Uma vez que a linguagem escrita codifica a linguagem oral, através dos sistemas de escrita, é fundamental compreender como é feita essa codificação, ou seja, de que forma o sistema de escrita alfabético influencia a sua aprendizagem.

A aprendizagem da leitura e da escrita no sistema alfabético exige uma capacidade consciente para refletir sobre a linguagem nos seus aspetos formais, incluindo a linguagem oral, a escrita e as relações entre ambas. (Martins & Niza, 1998).

A iniciação à leitura e à escrita envolve dois processos principais: a competência alfabética, que se refere à aprendizagem inicial das regras que associam segmentos orais a grafemas ou dígrafos, e a competência ortográfica, que envolve o armazenamento de imagens visuais das representações ortográficas das palavras.

A competência alfabética pode ser desenvolvida por meio de duas metodologias: segmento-grafema e grafema-segmento, sendo a primeira a mais utilizada devido à sensibilidade precoce das crianças às unidades da linguagem oral. Este processo é essencial nos estágios iniciais da escrita, quando a informação ortográfica ainda não está consolidada, e a criança transfere as unidades da fala para a escrita através da relação segmento-grafema.

A complexidade das relações fonema-grafema exige que a criança domine a norma ortográfica de modo a saber quais as letras que correspondem aos sons de cada

palavra. (Pires et al., 2010) Esse domínio pode ser adquirido por duas vias: a via lexical, usada para escrever palavras irregulares que não seguem as regras de correspondência fonema-grafem, e que por isso dependem do vocabulário derivado do léxico mental, e a via fonológica, usada para palavras desconhecidas ou pseudopalavras, que depende do conhecimento fonológico da criança, sendo fruto da regularidade na conversão de fonema-grafema. (Barbeiro, 2007)

O conhecimento ortográfico é crucial para a comunicação e a vida social dos alunos. Para desenvolver essa competência de forma significativa, é importante que os professores compreendam a complexidade do sistema ortográfico português e adaptem suas práticas para desenvolver estratégias de ensino explícito que previnam dificuldades. O sistema alfabético português é fonográfico, representando os sons da linguagem oral através de sinais gráficos. Assim, o desenvolvimento da competência ortográfica requer o entendimento das relações fonema-grafema e a consciência de que a correspondência entre sons e grafias não é biunívoca. (Baptista et al., 2011)

Além da complexidade das relações fonema-grafema, a existência de uma forma ortográfica única representa outro desafio. Esta uniformidade permite a unificação da língua, apesar das variações de pronúncia decorrentes de fatores sociais ou geográficos. Os alunos precisam de ser confrontados com as regularidades e irregularidades da escrita, um processo que pode ser longo e desafiador (Baptista et al., 2011).

De acordo com Barbeiro (2007) a leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da competência ortográfica, proporcionando inúmeras aprendizagens. É crucial estimular hábitos de leitura tanto na escola quanto em casa, pois o contacto frequente com formas ortográficas através da leitura e da escrita contribui significativamente para a construção do conhecimento ortográfico dos alunos.

Em resumo, para uma aprendizagem eficaz do princípio alfabético, além de conhecer e representar as letras e reconhecer a correspondência grafema-fonema, os alunos devem desenvolver a sua competência ortográfica para aplicar corretamente as regras ortográficas e se tornarem usuários proficientes da língua escrita (Baptista et al., 2011).

3.2.1.3. Perspetiva face ao desvio ortográfico

De acordo com Cardoso et al. (2002) o professor pode ver o erro como um subproduto indesejável do processo de ensino-aprendizagem, sendo este objeto de punição e censura. No entanto, adotando uma abordagem diferente, o professor pode considerar o erro como uma etapa de representações, ou seja, algo normal que surge de uma aprendizagem em desenvolvimento, podendo, assim, o erro ser visto como um pré-requisito necessário para alcançar respostas corretas. Assumir essa perspetiva em relação ao erro, como se fosse um cálculo de probabilidades, não elimina a necessidade de intervenção; na verdade, reforça essa necessidade. O primeiro passo é identificar a natureza do erro, o que implica categorizar os diferentes tipos de erros. Em seguida, devem ser implementadas estratégias variadas de correção e remediação (Cardoso et al., 2002).

Nos casos em que o erro é perspetivado como fonte de informação, este é visto como uma aprendizagem que não deve ser ignorada, correspondendo esta visão a uma perspetiva construtivista do processo de ensino/aprendizagem. Assim, é fundamental que os alunos sejam confrontados com os seus próprios desvios ortográficos de modo que possam tomar consciência dos mesmos, podendo assim evoluir. Importa, deste modo, que o professor aproveite os desvios ortográficos dos alunos, proporcionando-lhes situações de aprendizagem a partir desses mesmos desvios. Para este efeito, o professor tem de ser capaz de identificar e classificar os desvios ortográficos para que seja capaz de ajudar os alunos a melhorar a sua ortografia. (Baptista et al., 2011). Assim, o professor poderá trabalhar os erros de forma mais eficaz, conduzindo o aluno à progressiva eliminação do erro.

3.2.1.4. Classificação dos desvios ortográficos

Ao longo dos anos, diversos autores sugeriram formas diferentes de categorizar os desvios ortográficos. Neste estudo optou-se por seguir a tipologia proposta por Baptista

et al. (2011) que contempla nove categorias que são apresentadas de forma sistematizada na tabela 1.

Tabela 1.

Categorização dos desvios ortográficos

Categorias	Descrição	Exemplos
A. Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita	Desvios relativos à passagem da forma fonológica para a forma ortográfica (segmentação, identificação e ordenação) ou da utilização de grafemas que não representam o som em causa, resultando, normalmente, numa alteração da forma fonética da palavra.	*farotas em vez de frutas *animale em vez de animal *voram em vez de foram
B. Incorreções por transcrição da oralidade	Desvios relativos à transcrição das palavras conforme as usa na oralidade, mas que se afastam da norma ortográfica.	* auga em vez de água *ronião em vez de reunião *expriência em vez de experiência
C. Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	Desvios relativos às regras de base fonológica. Podem ser: contextuais (relativos à combinação com outros sons) ou acentuais (relativos à posição tónica ou átona).	*gerra em vez de guerra *tenpo em vez de tempo *tinhão em vez de tinham
D. Incorreções por inobservância de regras ortográficas de	Desvios relacionados com as regularidades da representação dos morfemas – não associação da informação morfológica à ortografia.	*compru em vez de compro *comprai em vez de comprei

base morfológica		*compro em vez de comprou
E. Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras	Não são previsíveis por regras.	*cular em vez de colar *viajem em vez de viagem *cino em vez de sino
F. Incorreções de acentuação gráfica	Desvios relacionados com as regras de acentuação gráfica.	*agua em vez de água *á em vez de à *bonéca em vez de boneca
G. Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas	Desvios relacionados com as regras de utilização de minúscula ou maiúscula – ligadas ao critério do referente (nomes comuns ou próprios) ou ligadas à organização das frases no texto (início de frase).	*manuel em vez de Manuel *leiria em vez de Leiria *natal em vez de Natal
H. Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra	Palavras que são ditas por grupos mas que constituem uma unidade visual autónoma, sendo separadas na escrita por espaços em branco, ou o seu oposto.	*porisso em vez de por isso *asseguir em vez de a seguir *de pois em vez de depois
I. Incorreções ao nível da translineação	A translineação em português efetua-se, de um modo geral, atendendo à regra da divisão silábica. Contudo, apresenta algumas situações específicas.	*pe-queno *cadei-ra *vo-os

Nota: Realizado com base na sistematização dos aspetos implicados na aprendizagem da ortografia de Baptista et al. (2011).

Para o presente estudo, tem especial relevância a categoria C, relativa às incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica. As regras ortográficas de base fonológica podem ser baseadas em dois aspetos: (i) contextuais, quando são relativas à combinação com outros sons (como, por exemplo, a representação do som [g] por <gu> quando se segue a vogal <e> ou <i>); (ii) acentuais, relacionados com a posição tónica ou átona (como, por exemplo, a regra da escrita de <am> ou <ão> no final da palavra de acordo com a sua posição em sílaba tónica ou átona) (Baptista et al., 2011).

3.2.1.5. Estratégias para trabalhar os diferentes tipos de desvios ortográficos

Para além de ser capaz de identificar os desvios ortográficos dos alunos, cabe ao professor desenvolver estratégias que potenciem o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos. Tal como é referido nas Aprendizagens Essenciais de Português do 2.º ano, o professor deve promover estratégias que envolvam a “aquisição de conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras convencionais de escrita (ortografia, pontuação, sinais auxiliares da escrita)” (Ministério da Educação, 2018, p. 8). Por forma a combater as dificuldades sentidas pelos alunos, Baptista et al. (2011) sugerem estratégias e atividades para intervir em cada uma das categorias apresentadas anteriormente.

Para abordar as dificuldades de transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, os autores sugerem atividades que desenvolvam a consciência fonológica, a capacidade de discriminar sons da fala, a competência ortográfica e a habilidade de identificar sons da fala e suas sequências.

Para corrigir as incorreções resultantes da transcrição da oralidade corrente, são recomendadas atividades que promovam a consciência da variação linguística associada a fatores discursivos e sociais. Essas atividades devem estabelecer conexões entre diferentes registos e variedades socioletais, além de relacionar a forma ortográfica com registos formais e variedades cultas.

Para corrigir as incorreções decorrentes da inobservância das regras ortográficas de base fonológica, os autores recomendam atividades que visam desenvolver a habilidade de identificar e aplicar regras no contexto em que determinado som da fala ou grafema ocorre. Além disso, essas atividades devem aprimorar a capacidade de descrever o contexto de ocorrência dos sons da fala ou grafemas, identificar propriedades acentuais (tônico vs. átono) e associar essas características acentuais à ortografia das palavras.

Para corrigir as incorreções decorrentes da inobservância das regras ortográficas de base morfológica, são recomendadas atividades que visam identificar, na forma ortográfica, as unidades ou sequências que indicam diferentes informações morfológicas e desenvolver a capacidade de associar características morfológicas à ortografia das palavras.

Para corrigir as incorreções relacionadas com a forma ortográfica específica das palavras, os autores recomendam atividades voltadas para o desenvolvimento da competência ortográfica, a ampliação do léxico ortográfico e a identificação de dificuldades ortográficas.

Para corrigir as incorreções de acentuação gráfica, recomenda-se reforçar a consciencialização sobre a acentuação gráfica, focar a atenção dos alunos nas palavras acentuadas, identificar os diferentes tipos de acentos, explicar as razões da acentuação gráfica, formular regras de acentuação e relacionar essas regras com exemplos ilustrativos.

Para corrigir dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas, devem ser realizadas atividades que visem identificar o uso de maiúsculas iniciais num texto, explicando o motivo desse uso, e reformular um texto introduzindo alterações que exijam mudanças no uso de maiúsculas e minúsculas iniciais, explicitando as razões para essas alterações.

Para corrigir incorreções relacionadas com a unidade gráfica da palavra, os autores sugerem atividades que fixem a grafia de expressões que os alunos frequentemente juntam (como "de repente" ou "a seguir") ou separam ("depois"). Além disso, recomenda-

se integrar essas palavras em conjuntos que os alunos possam utilizar na construção textual e ensinar o uso correto do hífen na conjugação pronominal.

Por último, para corrigir as incorreções ao nível da translineação, são sugeridas atividades que desenvolvam a capacidade de realizar a translineação de acordo com as normas, a habilidade de efetuar a divisão silábica e a consciencialização sobre casos específicos em que as normas de translineação divergem da divisão silábica.

Para além destas atividades que incidem em dificuldades e estratégias específicas, Baptista et al. (2011) sugerem ainda outras estratégias, vistas como mais tradicionais no ensino da ortografia, como a cópia e o ditado, que confrontam o aluno com as diversas dificuldades e palavras da língua. No caso da cópia é essencial que o aluno confronte o seu trabalho com a forma original da palavra e que para além disso tenha uma função clara para o aluno. Já no caso do ditado, podemos conceber formatos de atividades nos quais a escrita de palavras, frases ou textos a partir da oralização por outra pessoa adquira significado, integrando o exercício no contexto da atividade, como a passagem de um texto para o computador, trabalhar com palavras consideradas difíceis ou a palavras em cuja escrita o aluno tenha revelado mais dificuldades.

Barbeiro (2007) sugere ainda a escrita colaborativa e a revisão de texto. O autor argumenta que a escrita colaborativa pode promover o desenvolvimento da competência ortográfica, uma vez que, nesse processo, a correção ortográfica é realizada em conjunto ao longo da execução da tarefa. Durante essa colaboração, os participantes solicitam esclarecimentos sobre dúvidas ortográficas e abordam-nas em conjunto (Barbeiro, 2007). Quanto à revisão de texto, especialmente em fases iniciais da aprendizagem da escrita, o foco está na identificação de erros ortográficos nas palavras. Barbeiro (2007) destaca a importância de incentivar os alunos a reverem os seus textos antes de mostrá-los ao professor, sugerindo o uso de dicionários para verificar a grafia correta de palavras sobre as quais tenham dúvidas. Assim, a revisão, com o auxílio de dicionários, é reconhecida como uma estratégia valiosa na aprendizagem da ortografia.

Por fim, Baptista et al. (2011) destacam ainda a vertente reflexiva, isto é, a explicitação por parte do professor, mas também e sobretudo, por parte do aluno, das

características da forma ortográfica de determinadas palavras. Para além de reflexiva, esta vertente é também metadiscursiva, sendo que a reflexão do aluno sobre a grafia das palavras e a sua capacidade de descrever essa forma desempenham um papel significativo na aprendizagem. Uma vez que esta vertente serve como a base do estudo desenvolvido, é de seguida abordado o tema da aprendizagem pela descoberta, assim como o instrumento utilizado para potenciar a reflexão dos alunos sobre a língua, os Laboratórios Gramaticais.

3.2.2. O ensino da língua pela descoberta

Quando as crianças ingressam no 1.º ano de escolaridade, já possuem um entendimento intuitivo da estrutura gramatical da sua língua, permitindo-lhes produzir e compreender enunciados orais. Ao longo 1.º CEB, espera-se que desenvolvam a consciência linguística, que, em estágios avançados, se transforma em conhecimento explícito da língua (Costa et al., 2011; Duarte, 2008). Esse último constitui o principal objetivo do ensino da gramática.

Para alcançá-lo, vários autores (Costa et al., 2011; Duarte, 2008; Hudson, 1992; Xavier, 2012) destacam a importância de adotar uma abordagem ativa, centrada na reflexão e na descoberta, incentivando a investigação e a curiosidade natural das crianças.

Assim, ao serem colocados no centro do processo de aprendizagem, os alunos são incentivados a envergar num processo de investigação da língua (oral e escrita), utilizando o método científico e exercitando o pensamento analítico. Esse processo inclui as seguintes etapas propostas por Duarte (2008):

- (i) Formular uma pergunta/problema sobre um conjunto de dados.
- (ii) Observar os dados, abstraindo-se do que é irrelevante e procurando regularidades para a resolução da pergunta/problema.
- (iii) Formular um conjunto de hipóteses, com base no seu conhecimento intuitivo da língua e das observações realizadas.

- (iv) Testar as hipóteses levantadas, através de atividades de manipulação, tanto dos dados iniciais como de novos, conduzindo, deste modo, ao processo de generalização.
- (v) Validar a hipótese, registrando uma generalização gramatical (recorrendo ou não à metalinguagem), sustentada pela observação da testagem realizada.
- (vi) Exercitar o conhecimento atingido ao longo do tempo, sendo que, no que se refere a regras ortográficas, o treino deverá ter como objetivo o automatismo.
- (vii) Avaliar as aprendizagens realizadas de acordo com a pergunta/problema trabalhado.

Duarte (1992) e Hudson (1992) afirmam que atividades de aprendizagem por descoberta, voltadas para a construção de conhecimento, são pertinentes em aulas de gramática. Isto porque as crianças, de forma inconsciente, já possuem conhecimentos sobre a língua, cabendo ao professor orientá-las na exploração desses conhecimentos para descobrir regularidades. No entanto, é importante ressaltar que nem todos os conteúdos gramaticais são adequados para esse modelo de aprendizagem, pois nem todos apresentam regularidades que permitam generalizações, sendo necessário, em alguns casos, recorrer à memorização. Apoiando essa ideia, Costa et al. (2011) afirmam que, mesmo com a aprendizagem por descoberta, “não invalida a necessária memorização, mas coloca a tónica no aprendente, como sujeito ativo da aprendizagem” (Costa et al., 2011, p. 470).

Assim, Duarte (2008) menciona que, além de promover o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas com o pensamento científico, este método de trabalho também cultiva a convicção de que o mundo é compreensível para qualquer observador humano devidamente treinado. Além disso, essa abordagem permite a

assimilação gradual dos conteúdos gramaticais ao longo do tempo, em vez de uma exposição única a um conjunto de conteúdos (Duarte, 2008).

3.2.2.1. Laboratório Gramatical

O laboratório gramatical foi sugerido como metodologia de trabalho pela primeira vez por Inês Duarte, em 1992, ao verificar que se dava pouca importância ao ensino da gramática nas aulas de Português. A autora defende que através do laboratório gramatical os alunos desenvolvem a sua capacidade reflexiva, assumindo um papel fundamental ao longo do processo de aprendizagem. Desta forma, os alunos percebem que a língua também se pode entender como objeto de estudo, que se pode observar, descrever e compreender.

Silvano & Rodrigues (2010) defendem que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua através do laboratório gramatical ajuda os alunos a descobrirem as regras que usam de forma intuitiva e as que devem usar em certos contextos, permite que adquiram rigor na observação e que tornem explícito o conhecimento que têm sobre a língua de uma forma reflexiva

O LG é um recurso privilegiado para desenvolver a consciência linguística e metalinguística. Durante a realização deste tipo de atividades as crianças adotam uma atitude de “cientistas” relativamente à sua língua, no sentido de terem um papel ativo na sua aprendizagem, através de explorações ativas, observação de regularidades e atividades reflexivas (Duarte, 2008). Desta forma, Duarte (1992,2008) sugere que o LG integre quatro etapas fundamentais:

- 1ª fase- Apresentação dos dados;
- 2ª fase- Problematização, análise e compreensão dos dados;
- 3ª fase- Realização de exercícios de treino;
- 4ª fase- Avaliação da aprendizagem realizada.

Podemos constatar que a primeira fase é aquela em que o professor tem o papel principal, enquanto as restantes fases são centradas no trabalho desenvolvido pelo aluno. Duarte (2008) refere que esta metodologia tem diversas vantagens associadas, sobretudo

ao nível cognitivo e instrumental. Esta não implica a memorização de regras, mas sim um papel ativo do aluno, sendo a aprendizagem pela descoberta, mas com a orientação do professor. Desta forma, parte-se do conhecimento intuitivo que o aluno tem sobre a língua, procedendo-se, posteriormente, a uma reflexão e à explicitação e sistematização das regras e princípios do funcionamento da língua (Estrela, 2017).

3.3 Metodologia

No presente capítulo são apresentadas as opções metodológicas colocadas em prática no decorrer da presente investigação. Desta forma, serão caracterizados o contexto e os participantes envolvidos, será apresentada a natureza do estudo, as técnicas e procedimentos utilizados para recolher e analisar os dados, assim como os instrumentos aos quais se recorreu para analisar os mesmos. Para além disso, é descrito o Plano de Ação (PA) colocado em prática durante o período de Intervenção, e os princípios éticos, que possibilitaram a realização da investigação.

3.3.1. Caraterização do contexto e dos participantes

A presente investigação desenvolveu-se com uma turma de 2.º ano do 1.º CEB, numa escola de ensino público, localizada no concelho da Amadora. A turma é constituída por 24 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. Existem 11 raparigas e 13 rapazes na turma, todos de nacionalidade portuguesa. Seis alunos estão sinalizados para avaliação por parte do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e oito frequentam a terapia da fala.

A PC acompanha a turma desde o 1.º ano do 1.º CEB, e sempre seguiu a pedagogia do MEM. Em relação à disciplina de Português, os alunos gostam bastante de escrever e fazem-no de forma regular, sendo que já é habitual desde o 1.º ano. Escrevem para comunicar e gerir a vida da turma, como no Diário de Turma, na escrita das Atas do Conselho de Turma, na definição das parecerias, no caderno de escrita livre, entre outros.

3.3.2. Opções metodológicas

Nesta secção é apresentada a natureza do estudo, assim como os procedimentos e respetivos instrumentos utilizados para recolher as informações necessárias para concretizar o mesmo. São ainda identificadas as técnicas adotadas para analisar os dados obtidos.

3.3.2.1. Natureza do estudo

De acordo com o carácter subjetivo e dinâmico do objeto de estudo da presente investigação, foi adotada uma metodologia de natureza qualitativa (Sousa & Baptista, 2011), com recurso a parâmetros de investigações quantitativas. Como Sousa e Batista (2011) sugerem, a combinação de metodologias características de estudos de natureza qualitativa e quantitativa, possibilita uma melhor compreensão dos fenómenos e, conseqüentemente, alcançar resultados mais confiáveis. Também Salomon (1991), um dos autores que discute a complementaridade das metodologias qualitativa e quantitativa, defende que transcender o debate entre estas abordagens é essencial para os investigadores da realidade social e educativa. O autor defende que a complexa rede de variáveis interdependentes que caracteriza essas áreas pode ser melhor analisada e compreendida com as contribuições significativas de ambas as metodologias.

De entre os diversos métodos de investigação qualitativa, recorreu-se a uma modalidade próxima da metodologia da investigação-ação (IA). Esta tem como finalidade aumentar os conhecimentos relacionados com a prática profissional dos docentes, de acordo com os problemas identificados na prática, tendo em vista “a própria mudança educativa, ajudando os professores a lidar com os desafios e os problemas, que a prática lhes coloca, e a levar a efeito inovações, de uma forma refletida” (Cardoso, 2014, p. 30). Para Baptista e Sousa (2011), esta é uma metodologia que “pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das conseqüências dessas mudanças” (p. 65). Além disso, os autores enfatizam o carácter colaborativo e participativo

do investigador, que, em conjunto com todos os intervenientes no processo, procuram melhorar a realidade educativa em estudo.

Assim, de acordo com Menezes et al. (2017) a IA inclui quatro fases principais: planificação, ação, observação e reflexão. Esta abordagem metodológica caracteriza-se pela flexibilidade, sendo que permite que sejam alterados aspetos no plano, sem prejudicar o plano inicial. A planificação tem início com uma ideia prévia, acerca de algo a melhorar, de forma a delimitar o problema e como este pode ser ultrapassado. A ação corresponde à implementação do plano. Esta fase pode demorar, uma vez que envolve a mudança de comportamento dos participantes. De seguida, a observação tem em vista a recolha de dados necessários para obter informação, para que seja possível documentar os efeitos da ação, fornecendo dados para a fase seguinte, a reflexão. A reflexão ou avaliação da ação corresponde a uma atividade contínua, baseada nas evidências reunidas. Esta atividade é fundamental, permitindo reajustamentos e alterações a executar em futuras ações (Menezes et al., 2017).

3.3.2.2. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

De forma a desenvolver a presente investigação, foi necessário definir, previamente, quais os procedimentos e instrumentos de recolha de dados que seriam utilizados. De acordo com Aires (2015), deve recorrer-se a diversas técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados, de modo a ter uma visão mais ampla do problema em estudo e, naturalmente, uma maior diversidade de dados para analisar e refletir. Contudo, a escolha dessas técnicas e instrumentos deve ter em conta as questões de investigação.

Assim, tendo em conta a problemática, para a recolha de dados recorreu-se à observação direta e participante, e à observação indireta, através da entrevista e análise documental. De acordo com Estrela (1994), a observação direta constitui-se como uma técnica fundamental, não só quando se pretende caracterizar um contexto educativo, mas também para se analisar os resultados da própria ação pedagógica, sendo o próprio investigador a fazer a recolha de dados.

Paralelamente, a observação indireta realizou-se através de uma entrevista estruturada elaborada com o intuito de reunir informação acerca da prática pedagógica da PC, assim como algumas características da turma. Quanto às entrevistas, Sousa e Baptista (2011) afirmam que estas permitem a recolha de informações através de conversas orais, que podem ser realizadas individualmente ou em grupo. Considerando os diferentes tipos de entrevistas apresentados por Sousa e Baptista (2011) – estruturada, semiestruturada e não estruturada – optou-se, neste estudo, pela realização de uma entrevista semiestruturada. Para além disso, recorreu-se ainda à análise documental, através dos LG realizados pelos alunos.

Realizou-se um pré-teste para identificar os desvios ortográficos mais pertinentes para a posterior realização dos LG. Depois de se ter apurado com a PC que os desvios ortográficos mais frequentes entre os alunos eram essencialmente de base fonológica, em conformidade com a proposta de Baptista et al. (2011), decidiu testar-se os alunos neste tipo de desvios ortográficos. Desta forma selecionaram-se oito desvios diferentes, a maioria com pelo menos duas palavras:

- Representação do som [k] por <qu>;
- Representação do som [g] por <gu>;
- Representação do som [R] por <rr>;
- Utilização de <m> ou <n> para nasalar as vogais;
- Som [j] por <x> a seguir aos ditongos <ai>, <ei>, e <oi>;
- Ditongo [ãw] por <am> ou <ão>;
- Representação do som [s] entre vogais por <ss>;
- Representação do som [u] por <o> ou <u>.

Depois de aplicados os LG, de que se falará de seguida, foi repetido o pré-teste, no sentido de avaliar o impacto da sua implementação nas competências ortográficas dos alunos. Este pós-teste incluiu as mesmas palavras trabalhadas no pré-teste, tendo sido acrescentadas duas palavras para cada um dos desvios trabalhados através dos LG.

3.3.2.3. Técnicas de análise de dados

Tal como foi mencionado no ponto anterior, no qual foram descritos os procedimentos e instrumentos utilizados para a recolha dos dados, é importante destacar as técnicas usadas para analisar as informações recolhidas.

Segundo Coutinho (2019), a investigação qualitativa resulta numa “quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo” (p. 216). Desta forma, utilizou-se a análise de conteúdo dos dados recolhidos através das entrevistas e da observação realizada que, conforme refere Coutinho (2019), consiste em “analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (p. 217).

Já para a análise dos resultados obtidos no pré e no pós-teste, procedeu-se à interpretação dos dados quantitativos recolhidos, com recurso à estatística, para além da análise qualitativa.

No que se refere às respostas dos alunos nos LG, estas foram recolhidas com o intuito de as analisar, uma vez que este se constitui como um novo recurso, que nunca tinham utilizado.

3.3.3. Atividades implementadas no plano de ação

Tal como foi referido, antes de iniciar a investigação, foi delineado o procedimento do estudo, ou seja, para além dos procedimentos e instrumentos e técnicas de análise de dados, foi definida a sequência didática e atividades a serem desenvolvidas na turma. Assim, foi fundamental definir um PA, em articulação com a PC.

Inicialmente, foi definido que iria ser mantida a rotina de Trabalho de Texto, mais especificamente a revisão de texto, cujo momento consiste na análise de um texto de um

aluno da turma em coletivo, sendo que a turma sugere melhorias, realça aspetos positivos do texto em grande grupo aplicam essas melhorias reescrevendo o texto. Depois de realizado o pré-teste, apresentado no Anexo B, recorreu-se ao LG como principal recurso, que nunca tinha sido utilizado pela PC e que os alunos desconheciam. Os dois LG aplicados encontram-se no Anexos D e E, sendo que o primeiro, intitulado “O <g> tem sempre o mesmo som?” pretendia trabalhar a regra de utilização do <g> para o som [g] e [ʒ]. Já o segundo LG intitulado de “M ou N?” levava os alunos a explorarem as regras do uso da letra <m> e <n> para nasalar as vogais. Desta forma foi aplicado o primeiro LG, que não foi possível terminar em apenas uma sessão, uma vez que era extenso e alguns alunos evidenciaram algum cansaço, começando a desviar a sua atenção da atividade. Deste modo procedeu-se à discussão em grande grupo dos dois primeiros exercícios, tendo a finalização e a discussão do último exercício sido deixadas para outra sessão. Isto aconteceu sobretudo devido à extensão do LG e também ao facto de alguns alunos não conhecerem algumas das palavras. Já o segundo LG implementado foi realizado e discutido na mesma sessão, para tal contribui o facto de ser um pouco menos extenso e também de os alunos já estarem habituados a esta dinâmica.

Após este processo, seria realizado um pós-teste, ou seja, semelhante ao pré-teste, mas com a inclusão de mais duas palavras relativas aos desvios ortográficos trabalhados nos LG, com a finalidade de observar se estes tiveram impacto na aprendizagem dos alunos, permitindo realizar uma avaliação da fragilidade identificada inicialmente.

3.3.4. Princípios éticos

Uma vez que a investigação realizada no presente trabalho se insere na área das Ciências da Educação, envolvendo um grupo humano vulnerável – as crianças – é importante clarificar que a mesma é pautada por normas e princípios morais e deontológicos subjacentes ao processo de investigação, ancorando-se na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Baptista, 2014).

Assim, destacam-se aspetos imprescindíveis para a realização da investigação relativamente aos princípios éticos, como o dever de informar e esclarecer os participantes

em relação à sua participação. Importa referir que os participantes “têm direito à privacidade, à discrição e anonimato” (Baptista, 2014, p. 8). Desta forma, toda a investigação foi desenvolvida respeitando os princípios de confidencialidade, pelo que não foi identificada nem o nome da Instituição nem os participantes envolvidos no estudo. É, ainda, importante referir que os procedimentos utilizados para concretizar a investigação foram orientados pela intenção de beneficiar os participantes, pelo que foram respeitadas as características de cada indivíduo, evitando-se desta forma sobrecarregar ou impactar de forma negativa o seu processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Sousa e Baptista (2011), os princípios referidos contribuem não só para a formação da identidade profissional do investigador, mas também para a realização de uma investigação de maior qualidade.

3.4. Resultados e discussão

Nesta subsecção, apresentam-se a análise e a discussão dos dados recolhidos, procurando responder aos objetivos do estudo (Criar laboratórios gramaticais que promovam a descoberta de regras ortográficas de base fonológica no 2.º ano do 1.º CEB e Avaliar o impacto do uso dos laboratórios gramaticais na competência ortográfica dos alunos).

3.4.1. Pré-teste

Conforme foi referido na subsecção 3.3.3.3, numa primeira fase, de diagnóstico, procurou-se identificar as fragilidades do público-alvo a nível do conhecimento ortográfico. Para tal, procedeu-se à realização de um pré-teste de ortografia, constituído por palavras que correspondiam aos diferentes desvios por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e morfológica, com o objetivo da realização de um pós-teste para aferição do possível desenvolvimento dos alunos ao nível das regras ortográficas a serem trabalhadas através dos LG.

No anexo B apresentam-se as palavras escritas pelos alunos no pré-teste. A partir destas palavras foi desenvolvida uma análise de forma a contabilizar o número total de alunos que não escreveram de forma correta as palavras utilizadas nos diferentes contextos avaliados. Este pré-teste foi realizado com a presença de todos os alunos da turma, porém um dos alunos desenvolveu uma tarefa diferente, uma vez que tinha ainda muitas dificuldades na escrita, não lhe sendo possível realizar o ditado. Desta forma apresentam-se os resultados do pré-teste realizado por 23 alunos. Na tabela 2 é possível visualizar não só o número total e percentagem de desvios ortográficos, mas também o número total e a percentagem de alunos que efetivamente não utilizaram de forma correta o contexto avaliado em cada palavra. Isto acontece porque existe um conjunto considerável de casos em que o aluno não escreve a palavra de acordo com a norma ortográfica, porém escreve de forma correta o contexto que está a ser avaliado nessa palavra, pelo que o desvio ortográfico tem uma origem diferente da que estava a ser avaliada.

Tabela 2.

Resultados do pré-teste

Contextos	Palavras	Nº total de desvios	Percentagem total de desvios	Nº de desvios associados ao contexto	Percentagem de desvios associados ao contexto
Representação do som [k] por <qu>	quadrado	11	46	3	13
	esquilo	9	38	4	17
	escola	0	0	0	0
Representação do som [g] por <gu>;	água	5	21	3	13
	guitarra	10	42	9	38
	gelado	9	38	8	33

Som do <g> antes do <e> e do <i>	tatuagem	19	79	11	46
Representação do som [R] por <rr>;	carro	3	13	3	13
	carapau	9	38	8	33
Utilização de <m> ou <n> para nasalar as vogais;	campo	11	46	10	42
	anjo	8	33	6	25
Som [ʃ] por <x> a seguir aos ditongos <ai>, <ei>, e <oi>;	caixa	12	50	10	42
	mochila	11	46	7	29
	chave	10	42	7	29
	piscina	17	71	17	71
Ditongo [ãw] por <am> ou <ão>	balão	8	33	6	25
Representação do som [s] entre vogais por <ss>	massa	12	50	12	50
	mesa	3	13	3	13
Representação do som [u] por <o> ou <u>.	peru	16	67	13	54
	gato	3	13	2	8
	boneca	8	33	1	4
	sofá	14	58	3	13

É possível verificar que a palavra com maior número de desvios ortográficos foi *tatuagem*, referente ao som da letra <g> antes do <e> e do <i>, com 79% dos alunos a realizarem um desvio ortográfico. Ainda assim, entre estes alunos, 33% utilizaram a letra <g> para representar o som [ʒ], pelo que o seu desvio ortográfico não se prende com este

contexto (e.g. *tatoagem*, *tatoageni*, *tatoage*). Já em relação à outra palavra que pretendia avaliar este contexto, *gelado*, de entre os alunos que não utilizaram a forma ortográfica correta apenas um aluno utilizou o <g> para representar o som [ʒ] (e.g. *gelodo*). Desta forma definiu-se como prioridade o desenvolvimento de um LG que trabalhasse os diferentes sons da letra <g>. Depois desta, a palavra com mais erros foram *piscina* e *peru*, mas pelo facto de não haver uma regra para a representação do som [ʒ] neste caso específico e pela PC já ter trabalhado os sons sibilantes com os alunos, existindo inclusive um cartaz afixado na sala com exemplos dos seus usos, decidiu-se deixar de fora este caso. Decidiu-se então, após uma pequena conversa com a PC, explorar no segundo LG a regra do uso do <m> e do <n> para nasalar as vogais. Por outro lado, a palavra com um menor número de erros ortográficos foi a palavra *escola*, tendo sido a única palavra que todos os alunos escreveram de forma correta.

Analisando agora de uma forma qualitativa os contextos que iriam ser trabalhados com os alunos, na tabela 3 é possível visualizar os desvios mais frequentes por parte dos alunos.

Tabela 3.

Exemplos de desvios ortográficos no pré-teste

Contextos	Palavras	Desvios mais frequentes
Som do <g> antes do <e> e do <i>	gelado	jelado, zelado, selado
	tatuagem	tatuajem, tatuazam, tatoacem
Utilização de <m> ou <n> para nasalar as vogais;	campo	canpo, calpo, capo
	anjo	ango, ajo

No primeiro contexto, o som do <g> antes do <e> e do <i>, verifica-se que um conjunto de alunos utiliza as letras <j>, <z> ou <s> para representar o som [ʒ] em ambas as palavras. Já no que se refere ao segundo contexto desenvolvido, utilização de <m> ou <n> para nasalar as vogais, alguns alunos utilizam o <n> antes do <p> ou mesmo o <l> em vez do <m> para nasalar a vogal. Outros alunos nem sequer representam o som nasal.

3.4.2. Laboratórios Gramaticais

Conforme foi definido no PA, recorreu-se ao LG como metodologia para o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos. Desta forma, foram elaborados dois LG. O primeiro, denominado “O <g> tem sempre o mesmo som?” em que se pretendia trabalhar a regra de representação do som [g] por <gu> quando a seguir se encontram as vogais <e> ou <i> e o som [ʒ] quando a seguir do <g> vêm as vogais <e> e <i>. Este LG foi adaptado de Estrela e Ferreira (2021) e encontra-se no Anexo D. Já o segundo, denominado de “M ou N?” serviu para os alunos explorarem a regra de utilização das consoantes <m> e <n> para nasalar as vogais, sendo possível consultar no Anexo E.


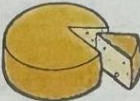


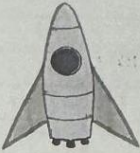










Na questão 1.2 do primeiro LG, pode verificar-se na figura 2, que alguns alunos não leram a pergunta com atenção, e de forma precipitada mencionaram que nas palavras que lhe tinham sido apresentadas a letra <g> assumia mais do que um som. Enquanto o estagiário circulava pela sala foi esclarecendo com os alunos esta questão, procurando de forma subtil fazer com que os alunos interpretassem a questão de forma correta.

Figura 1.

Resposta de um aluno às questões 1.1 e 1.2 do 1.º LG.

O <g> tem sempre o mesmo som?

1. Observa as palavras com atenção.

 jipe	 queijo	 formiga	 gato	 foguetão
 galo	 janela	 garrafa	 fogueira	 figo
 pincel	 pirata	 cogumelo	 garfo	 esquilo

1.1 Rodeia as palavras que contêm a letra <g>.

1.2 Lê as palavras que rodeaste em voz alta, presta muita atenção à forma como pronuncias a letra <g>.

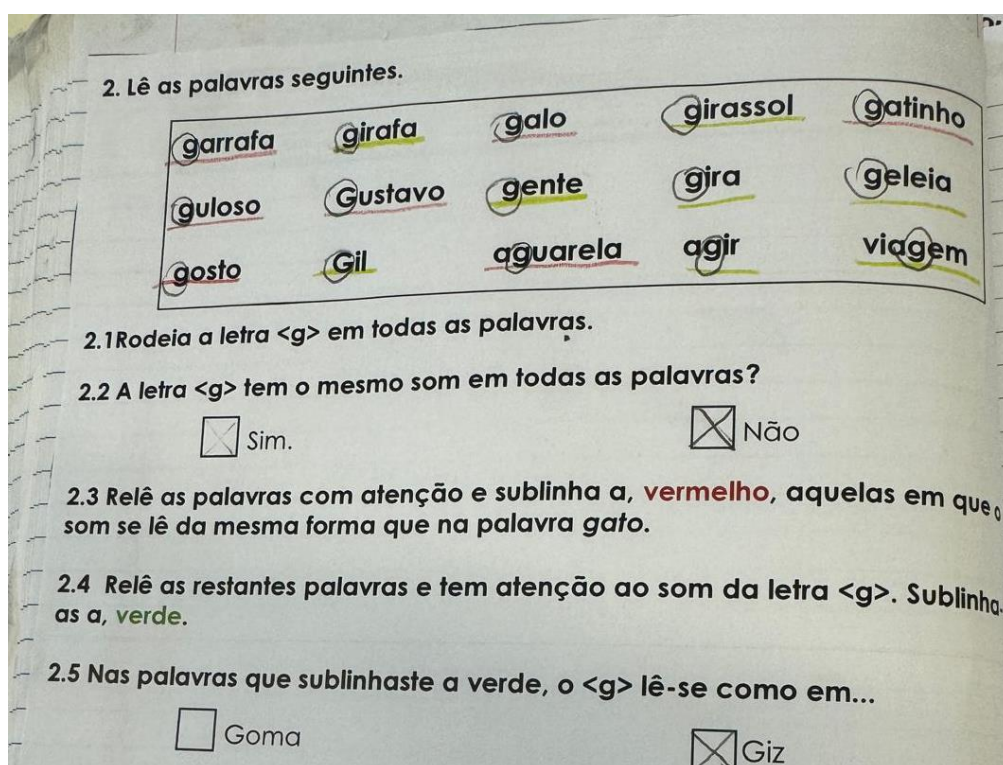
A letra <g> tem sempre o mesmo som em todas as palavras?

Sim. Não.

Já no exercício 2.2 verificou-se exatamente o oposto, tendo a aluna em questão colocado inicialmente a resposta errada, como se observa na figura 3, referindo que nas palavras anteriores a letra <g> se lia sempre da mesma maneira. Apesar disso, não teve quaisquer dúvidas em responder à questão 2.5, indicando corretamente a forma como se lia a letra <g> nas palavras assinaladas a verde.

Figura 2.

Resposta de um aluno às questões 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 e 2.5 do 1.º LG.



Importa ainda salientar, que como se visualiza na figura 4, alguns alunos tiveram dificuldades na realização do LG por não conhecerem algumas palavras. Durante a realização do exercício 3.2 vários foram os alunos que vieram perguntar aos estagiários

como se liam e o que significavam determinadas palavras, sobretudo *ágil*, *guelras* e *argila*.

Figura 3.

Resposta de um aluno às questões 3.1 e 3.2 do 1.º LG.

3. Lê as palavras seguintes com atenção

guizo	ágil	gesto	águia	argila
guerra	guelras	margem	Miguel	agenda

3.1 Quantos sons tem a letra <g>?

Um. Dois ✓

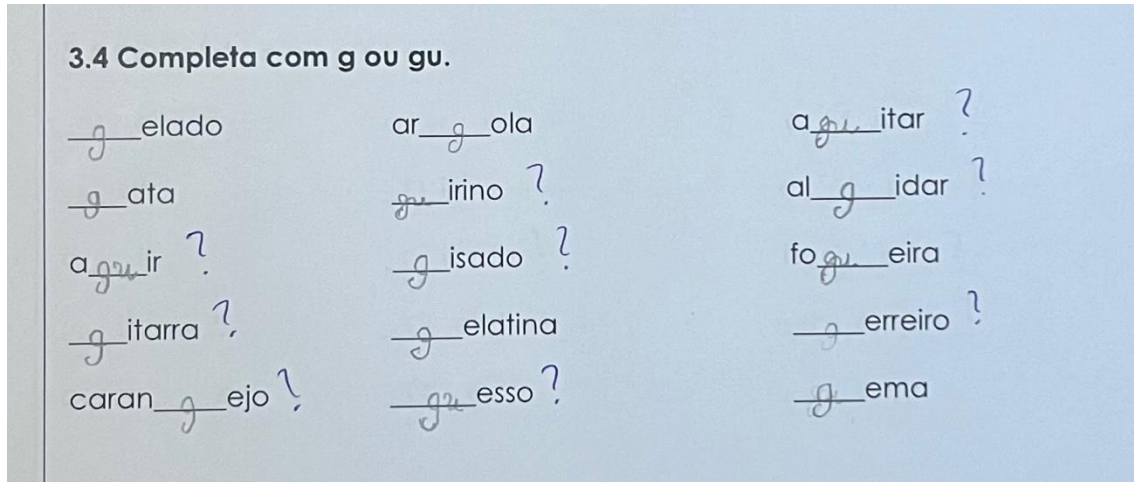
3.2 Sublinha as palavras em que a letra <g> se lê como em gato. Copia-as.

guizo, ~~ágil~~, águia, guerra, guelras e Miguel.

O mesmo se verificou no exercício 3.4, visível na figura 5, em que poucos alunos preencheram corretamente todos os espaços em branco. Houve alguns alunos que durante a realização do exercício chamaram o estagiário, pedindo ajuda por não conhecerem a palavra. Perante este questionamento, o estagiário incentivou os alunos a lerem as palavras, experimentando ambas as hipóteses, e explicando posteriormente aos alunos o significado da palavra.

Figura 4.

Resposta de um aluno à questão 3.4 do 1.º LG.



Já em relação ao segundo LG não surgiu nenhuma questão que se verificasse como uma dificuldade para os alunos. Foi curioso verificar que muitos alunos identificaram um padrão de repetição para as palavras nasaladas com <n>, como se observa na resposta à pergunta 3.2 dos alunos na figura 6.

Figura 5.

Resposta de um aluno às questões 3.1 e 3.2 do 2.º LG.

3. Coloca as palavras dos exercícios 1 e 2 nas seguintes tabelas de acordo com a letra que representa o som nasal.

m	
tempo	campo
lembrar	Sombra
assembleia	tampa
empada	rampa
sempre	pomba
memoro	simbolo

n	
quente	canto
intenso	brinco
tentar	grande
gente	navante
excelente	cinco
acento	dança

3.1 Sublinha em cada uma das palavras a letra que vêm depois da letra m e n.

3.2 Observa as letras que sublinhaste com atenção. Encontras alguma regularidade?

Na tabela da letra m a seguir tem a letra p ou b. Na tabela do n quase todas tinham

Apesar disso os alunos demonstraram compreender que apesar de se verificar mais vezes a letra <t> antes do <n>, diversas consoantes poderiam aparecer naquela posição com a exceção do <p> e do , tratando-se apenas de um acaso.

3.4.3. Pós-teste

Com o intuito de verificar se os alunos conseguiram ultrapassar as dificuldades relativamente às competências ortográficas trabalhadas nos LG realizou-se um pós-teste semelhante ao pré-teste, porém com a inclusão de duas palavras extra para cada um dos desvios ortográficos trabalhados. Desta forma, foi possível comparar o pós-teste com o pré-teste e verificar se houve uma melhoria da fragilidade identificada nos alunos. No Anexo C é possível ver as respostas dadas pelos alunos no pós-teste.

Uma vez que no dia em que se realizou o pós-teste, 5 dos 23 alunos que realizaram o pré-teste estavam a faltar, na tabela 3 e conseqüentemente no gráfico da figura 6,

apresentam-se os resultados em forma de percentagem. Assim torna-se possível comparar os valores, uma vez que não faria sentido analisar a frequência absoluta de erros quando o universo em análise não é o mesmo.

Tabela 4.

Resultados do pós-teste.

Contextos	Palavras	Percentagem total de desvios ortográficos (%)	Percentagem de desvios associados ao contexto (%)
Som do <g> antes do <e> e do <i>	gelado	33	6
	tatuagem	61	0
	gelatina	22	6
	paragem	33	11
Utilização de <m> ou <n> para nasalar as vogais;	campo	33	28
	anjo	33	11
	pomba	67	61
	canto	22	17

Na tabela 4 pode-se observar a frequência relativa, em forma de percentagem, não só do total de alunos que realizaram desvios, mas também a frequência relativa dos desvios que se devem à não utilização correta do contexto em causa.

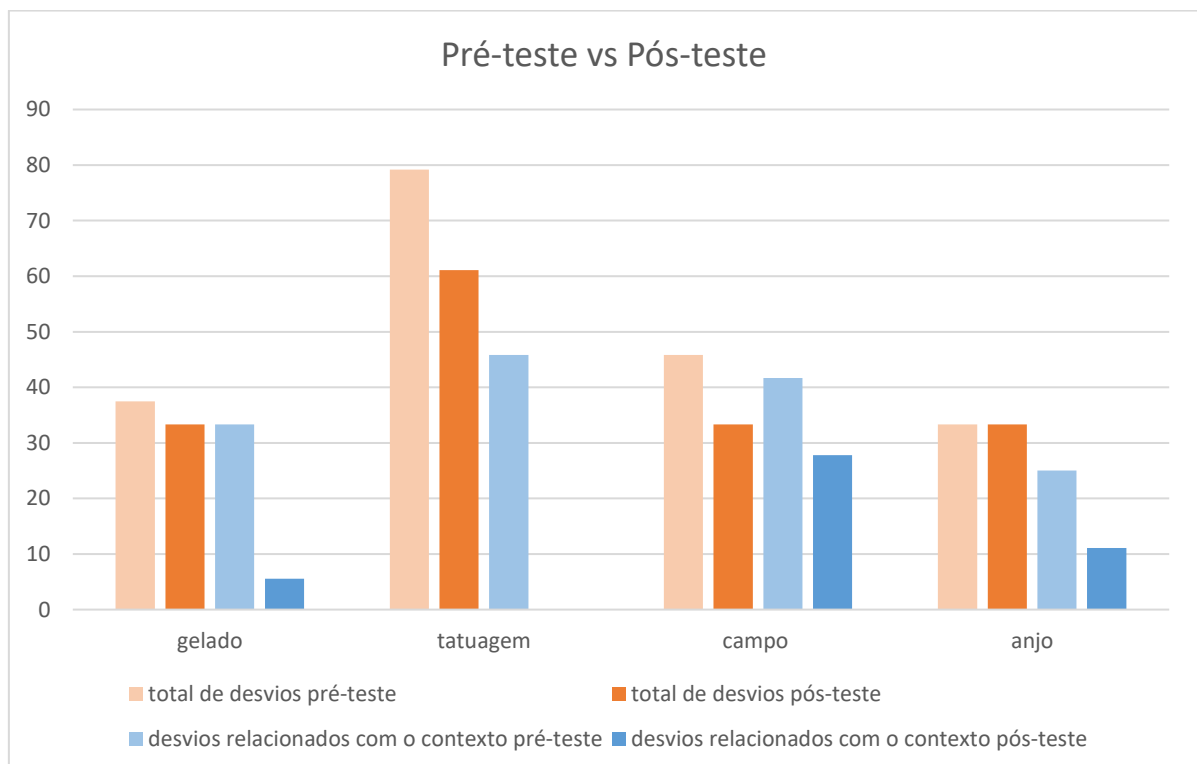
Relativamente ao som do <g> antes do <e> e do <i> é possível verificar que a palavra com maior número de desvios ortográficos é *tatuagem*, que fazia parte do pré-teste. Apesar deste resultado não ser esperado, verifica-se que nenhum destes desvios ortográficos está associado ao uso da letra <g> para representação do som [ʒ], uma vez que a percentagem de desvios relacionados com o contexto em causa é nula. Para as restantes palavras avaliadas, alusivas a este contexto, a percentagem total de desvios ortográficos é bem mais reduzida, e tem um valor bastante semelhante, no entanto, ao contrário do que se verificou para a palavra *tatuagem*, ainda que seja uma percentagem

residual, continuam a existir alunos que não utilização o <g> para representar o som [ʒ] antes do <e> e do <i>.

Já no que se refere à utilização do <m> ou do <n> para a nasalação das vogais, a palavra *pomba*, que não fazia parte do pré-teste, destaca-se pela negativa. Cerca de dois terços dos alunos erraram esta palavra, e a maior parte destes desvios deveu-se à utilização errada da letra utilizada para realizar a nasalação (e.g *ponba*). Houve ainda alguns alunos que simplesmente não utilizaram nenhuma letra para realizar a nasalação (e.g *poba*). Já em relação às outras palavras associadas a este contexto, a percentagem total de desvios é semelhante, no entanto quando se olha à percentagem de erros efetivos, a palavra *campo* destaca-se pela negativa, com 28% dos alunos que não utilizam o <m> para realizar a nasalação. Desta forma pode-se verificar que os alunos têm mais dificuldade na utilização do <m> para a nasalação das vogais do que para o <n>.

Figura 6.

Comparação dos resultados do pré-teste com o pós-teste.



No gráfico da figura 6 pode-se visualizar a comparação entre os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste. De forma a facilitar a comparação dos dados, para cada palavra que foi utilizada em ambos os testes, apresenta-se em tons de laranja a percentagem total de desvios, no pré e no pós-teste, e em tons de azul a percentagem de erros relativos ao não domínio da regra em causa.

É possível verificar que a palavra que teve uma diminuição de desvios ortográficos maior foi a palavra *tatuagem*, no entanto esta continua a ser aquela que tem uma maior frequência relativa de desvios ortográfico após a realização dos LG. Apesar disso pode-se observar que todos os alunos utilizaram a letra <g> para representar o som [ʒ], uma vez que a percentagem de desvios ortográficos associados a esta regra é nula. Já para a outra palavra associada a este contexto, *gelado*, a diminuição da frequência relativa total de desvios ortográficos foi muito reduzida. No entanto, de forma semelhante, vemos que a percentagem de alunos cujo desvio se deveu à não utilização do <g> para representar o som [ʒ] é muito reduzida, sendo inferior a 10%. Já no que se refere à utilização do <m> e do <n> para nasalar as vogais, verifica-se que em relação à palavra *anjo* a percentagem total de desvios ortográficos manteve-se entre os dois testes. Este fenómeno é um pouco difícil de compreender, apesar de se saber que o número total de desvios ortográficos no pós-teste foi inferior uma vez que foram menos alunos a realizá-lo. Importa notar que no que se refere ao desvios relacionados com a regra ortográfica se verifica realmente uma evolução no número de desvios ortográficos, pelo que apenas cerca de 10% dos alunos não usou o <n> para fazer a nasalação da vogal. Já no que se refere à palavra *campo* verificou-se uma diminuição da frequência relativa de desvios ortográficos, em ambos os indicadores, ainda assim não se esperava que as frequências fossem tão elevadas, a rondar cerca de 30%, o que assinala uma vez mais a dificuldade dos alunos no uso do <m> quando comparado com o uso do <n> para nasalar as vogais. Isto verifica-se também pelo facto de que na maioria destes contextos o <n> é utilizado para nasalar as vogais, sendo a exceção o caso do <p> e do .

3.5. Conclusões

Tal como foi referido no capítulo da Apresentação do Estudo, o tema é *O recurso ao laboratório gramatical como estratégia para o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua: desenvolvimento da competência ortográfica*. Assim sendo, o principal objetivo da investigação consiste em verificar qual o contributo do LG para o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos.

Desta forma, importa fazer uma análise reflexiva acerca dos resultados apresentados de modo a tirar conclusões que deem resposta aos objetivos específicos estabelecidos:

- criar laboratórios gramaticais de forma a promover o desenvolvimento de competências ortográficas em alunos do 2.º ano;
- avaliar o impacto da utilização dos laboratórios gramaticais na competência ortográfica dos alunos do 2.º ano.

No que se refere ao primeiro objetivo específico estabelecido, a partir do pré-teste, que auxiliou a identificação dos principais desvios ortográficos para trabalhar com o grupo, desenvolveu-se e implementou-se dois LG. No que diz respeito ao desenvolvimento dos LG importa ressaltar que existem poucos materiais de qualidade já preparados, pelo que o principal desafio passa por adaptar estes materiais para que sejam adequados não só ao nível do grupo, mas também que se adequem aos seus gostos incluindo palavras que são comuns no seu dia-a-dia. Baptista et al. (2011), assim como Estrela e Ferreira (2021), apresentam um variado conjunto de atividades para explorar e descobrir regularidades na língua portuguesa, em diversos aspetos da gramática, incluindo a ortografia. O facto dos LG realizados terem sido desenvolvidos para a totalidade dos membros do grupo veio dificultar um pouco esta tarefa, uma vez que estes não poderiam ser demasiados complexos nem demasiado simplistas, uma vez que se corria o risco dos alunos perderem a motivação, seja por considerarem os LG pouco desafiantes ou demasiado complexos. Assim, no que se refere à implementação propriamente dita dos LG foi fundamental dar tempo aos alunos para explorarem e desenvolverem o recurso, pelo que acabou por ser necessário dividir o primeiro LG por duas sessões. Uma das dificuldades sentidas durante o momento de implementação prendeu-se com a dificuldade em dar *feedback* a todos os alunos enquanto iam

desenvolvendo a atividade, de modo a apenas avançarem no desenvolvimento do recurso após terem confirmação de que estavam no bom caminho. Isto é fundamental, uma vez que durante a discussão em grande grupo os alunos ainda não têm a autonomia suficiente para encontrar as suas falhas e corrigirem-nas, perdendo-se assim parte da riqueza do recurso. Também o facto de os alunos estarem habituados a desenvolver o trabalho em pares se verifica por vezes como uma desvantagem uma vez que certos alunos em vez de apoiarem o colega limitam-se a dar-lhes as respostas. Desta forma, ainda que houvesse aspetos que poderiam ser melhorados, o objetivo foi concretizado, pelo que efetivamente se desenvolveram e aplicaram LG que permitiram aos alunos desenvolver a sua competência ortográfica, contactando com as regras e refletindo sobre a escrita das palavras. Tal como refere Duarte (2008), foi dada oportunidade às crianças de se interrogarem e refletir sobre a realidade, promovendo assim o desenvolvimento da consciência linguística com recurso a metalinguagem gramatical.

Já em relação ao segundo objetivo específico, que passava por avaliar o impacto da realização dos LG no desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos, é possível afirmar que o impacto foi positivo, tendo a realização dos LG efetivamente contribuído para melhorar a competência ortográfica dos alunos. O uso de métodos indutivos e reflexivos no ensino do Português possibilita a realização de aprendizagens mais significativas, uma vez que exige a mobilização de conhecimentos para resolver novos problemas, levando à compreensão da estrutura e funcionamento da língua. Esses métodos também favorecem o desenvolvimento de competências essenciais, como a competência ortográfica, a consciência metalinguística e competências investigativas. Apesar de se ter verificado uma evolução positiva através da realização do pós-teste, seria de esperar que a prevalência de desvios ortográficos após a realização dos LG fosse menor. A prevalência de desvios ortográficos no pós-teste mostrou-se superior aos valores apresentados por Reis (2022) e Henrique (2022). Para tal pode ter contribuído o tempo limitado da intervenção, que apenas se estendeu por 4 semanas e também o facto de que para além dos momentos em que os alunos realizaram os LG, os alunos não tiveram muitas oportunidades para treinar e pôr em prática os conhecimentos adquiridos. Desta forma seria necessário dar um foco ainda maior à competência ortográfica, seguindo este tipo de atividades de modo a ajudar os alunos a combater as fragilidades

que têm em relação aos outros desvios ortográficos que não foram possíveis de abordar durante o período de intervenção sem pôr de parte as regras já trabalhadas, cujo alguns alunos ainda não dominam por completo.

Em resumo, as conclusões apresentadas demonstram que a realização de atividades voltadas para a exploração e descoberta, especificamente neste estudo com o uso de LG, permite a manipulação e autocorreção da língua, promovendo o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos. A implementação de estratégias como o LG revela-se essencial desde os primeiros anos de ensino formal, devendo ser aplicada a par com a iniciação à leitura e escrita, uma vez que os alunos já possuem conhecimentos implícitos sobre a língua, incluindo as regras ortográficas, que devem ser estimulados para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Desta forma, é da responsabilidade do professor manter os alunos motivados e fornecer recursos que os incentivem a assumir um papel ativo na sua aprendizagem. Assim, destaca-se também a importância da formação contínua dos professores para que o paradigma tradicional no ensino da ortografia seja progressivamente transformado.

4 . REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Terminada a experiência referente à PES II, marcada pela conclusão do presente relatório, é fundamental refletir sobre todo o trabalho desenvolvido, assim como acerca das aprendizagens realizadas ao longo deste percurso. A presente reflexão irá desenvolver-se em torno dos seguintes aspetos: (i) o contributo da experiência desenvolvida na PES II, nos dois ciclos; (ii) o contributo dos processos de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; (iii) a identificação de aspetos relevantes para o desenvolvimento pessoal e profissional enquanto estudante e (iv) as dimensões a melhorar no exercício futuro da profissão docente.

Refletir sobre a sua própria prática deve ser uma constante no trabalho dos docentes, promovendo assim o desenvolvimento profissional e pessoal. De acordo com Freire (2002), apenas “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (p. 43), sendo indispensável a adoção de um trabalho regular de reflexão. É importante salientar que, enquanto futuros docentes, devemos estar conscientes da responsabilidade de auxiliar os alunos no seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, devemos desenvolver a nossa capacidade reflexiva e crítica, com o objetivo de melhorar nossa prática e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos, pois tal como Nóvoa (2009) refere, “importa que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (...) essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas” (pp. 38-40).

Desta forma, começo por destacar a experiência desenvolvida na PES II, cuja UC me permitiu adquirir conhecimentos e desenvolver competências fundamentais para a minha formação enquanto futuro docente. Para além disso, pude implementar, na prática, estratégias desenvolvidas ao longo do curso na componente teórica, e desconstruir ideias que tinha inicialmente.

Olhando agora para a prática desenvolvida na PES II, na qual se tem contato com as valências do 1.º e 2.º CEB, é importante destacar as diferenças sentidas entre os contextos. No 2.º CEB, observou-se um modelo de ensino predominantemente

expositivo. Em contraste, no 1.º CEB, a prática ocorreu em um ambiente mais centrado no aluno. Para contrariar o ensino centrado no professor no 2.º CEB e motivar os alunos, procurou-se inovar com estratégias como tarefas de exploração, atividades práticas e construção de recursos mais atrativos, que procuravam dar aos alunos um papel mais ativo na construção das suas aprendizagens, afastando-nos do papel de meros transmissores de conteúdos. Acredita-se que, ao colocar os alunos no centro do processo de aprendizagem, estes alcançam resultados muito mais significativos. Este estágio para além de desafiante foi alvo de bastante entusiasmo, uma vez que foi o primeiro contacto que tive enquanto futuro docente com este nível de ensino, tendo superado bastante as minhas expectativas. Os conteúdos desenvolvidos, tanto na área da Matemática como das Ciências Naturais, são bastante interessantes, e ainda que o tempo de contacto com as turmas tivesse sido reduzido, foi possível estabelecer uma relação com os alunos de respeito e afeto. No que se refere ao 1.º CEB, tive pela primeira vez oportunidade de contactar com um modelo de ensino não tradicional e essencialmente expositivo. Desta forma pude perceber como funciona e se implementa o MEM numa sala de aula, assim como todos os instrumentos, recursos e rotinas, pelo que reconheço e acredito que é um modelo pedagógico que possibilita que os alunos desenvolvam competências que não têm a oportunidade de desenvolver no ensino tradicional. Este modelo possibilita uma ação pedagógica caracterizada pelo trabalho autónomo e acompanhamento individual, pela aprendizagem por meio de projetos, pelos momentos de partilha das produções dos alunos com a turma e pelo envolvimento da turma na organização do trabalho curricular. De acordo com a minha experiência pessoal, enquanto aluno do 1.º CEB, creio que os alunos se desenvolvem mais a nível social, emocional e moral com o MEM, sendo que estas dimensões não são desenvolvidas de forma tão profunda no chamado ensino tradicional. Desta forma, mais do que conhecimentos, os alunos adquirem competência fundamentais, não só para o seu futuro académico, mas também profissional e relacional. Assim, o grande desafio foi adaptar-me e compreender todas as rotinas e práticas do modelo, tendo no início sido um grande choque conviver com o papel menos central do professor, que por vezes quase passava despercebido por comparação com o que tinha experienciado noutros contextos.

No que diz respeito ao contributo da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, identifico como fundamental, o desenvolvimento de competências científicas e profissionais, pelo facto de aliada a cada uma das opções metodológicas e pedagógicas do estudo estar uma revisão da literatura. Para mim, o contributo mais significativo da presente investigação prende-se com a utilização de estratégias que permitem ao aluno ter um papel ativo na sua aprendizagem e, simultaneamente, permitem a descoberta da língua. Apesar de frequentar o Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, considero que foi uma vantagem ter realizado o estudo noutra área, uma vez que é fundamental um professor de 1.º CEB ser versátil e ter conhecimentos acerca das diversas áreas. Ao longo da prática pedagógica do 1.º CEB, houve, por diversas razões, menos tempo do que seria desejável para desenvolver o estudo e, com o término do mesmo, sinto que gostaria de ter tido a oportunidade de trabalhar outros contextos com os alunos, e de realizar mais atividades relacionadas com a ortografia.

Centrando-me agora nos aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional, destaco, em primeiro lugar, a relação pedagógica estabelecida com os alunos em ambos os ciclos, o que me permitiu o estabelecimento de um clima de afetividade e segurança que é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Para além deste, foi também importante o desenvolvimento de competências como docente não só dentro, como fora de sala de aula, no que se refere ao domínio relacional e administrativo-burocrático. Isto aconteceu mais na prática do 2.º Ciclo em que foi possível acompanhar a diretora de turma e perceber todo o trabalho inerente à profissão, que vai muito para além do processo de ensino-aprendizagem e do trabalho direto com os alunos.

Não obstante, há que refletir também sobre os aspetos a melhorar, no exercício desta profissão. O aspeto mais desafiador para mim, prende-se com a gestão do tempo, pelo que acredito que este é sempre um desafio para um professor, qualquer que seja a sua experiência. Apesar de mais patente no 2.º CEB, pelo tempo reduzido e fixo das sessões, foi uma dificuldade que também senti no 1.º CEB. Para além desta, tive também dificuldades em aspetos como a diferenciação pedagógica e a interdisciplinaridade,

devendo fazer um esforço para melhorar, ainda que considere que estes aspetos carecem de experiência, sendo que apenas com o tempo de prática os irei dominar.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' |

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGRAW-Hill.
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. DGIDC - Ministério da educação.
- Baptista, I. (Coord.) (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica (Carta Ética)*. Consultado em <https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas*. Coleção Práticas Pedagógicas. Edições Asa.
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Relógio D'Água.
- Camps, A. Milian, M., Bigas, M., Camps, M. & Cabré, P. (2009). *La enseñanza de la ortografía*. Editorial Graó.
- Cardoso, A., Costa, M. L., & Pereira, S. (2002). *Para uma tipologia de erros*. Ler Educação, 2(2), 5-25
- Cardoso, A. (2014). Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores.
- Costa et al. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua Guião de Implementação do Programa*. Ministério da Educação Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012. Diário da República, 1.ª série – N.º 129. Ministério da Educação e Ciência
- Duarte, I. (1992). Oficina Gramatical: conteúdos de uso obrigatório do conjuntivo. In M.

- R. Delgado-Martins (Coord.). *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística* (pp.165-177). Edições Colibri.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. DGIDC - Ministério da educação.
- Estrela, A. (2017). A estrutura passiva: proposta de laboratório gramatical. In A. P. Vilela e A. Moura (coords.). *Atas das I Jornadas Nacionais dos Professores de Línguas - PIAFE. Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. pp. 138-147.
- Estrela, A. & Ferreira, P. (2021). *Descobrir a Gramática – 2.ª ano*. Fábula.
- Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala – Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar*. Ministério da Educação.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Henrique, C. A. R. (2022). *A aprendizagem da ortografia pela descoberta no 1.º CEB*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/15731>
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto Editora.
- Hudson, R. (1992). *Teaching Grammar – A Guide for the National Curriculum*. Blackwell Publishers.
- Horta, I. V., & Martins, M. A. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 22(1), 213-223.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil do Aluno à Saída*

da Escolaridade Obrigatória. MEC/DGE.

Martins, M. e Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*.

Universidade Aberta.

Menezes et al. (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*.

Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

Morais, A. & Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do português. *Discursos*, (8), 15-5.

Nóbrega, M. J. (2013). *Ortografia*. Editora Melhoramentos.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Universidade de Lisboa.

Pires, N. et al (2010). *Promoção da Leitura em Crianças com Défice Cognitivo*. Revista Educareducere.

Reis, S. (2022). *Laboratórios gramaticais digitais para o desenvolvimento de competências ortográficas no 1.º CEB*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/15854>

Rodrigues, S. V., Viegas, F., & Oliveira, C. (2021). Ensinar gramática: Percursos que se criam, caminhos que se trilham. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, pp. 499-533. <https://doi.org/10.21747/16466195/lingespa22>

Salomon, G. (1991). Transcending the Qualitative-Quantitative Debate: The Analytic and Systemic Approaches to Educational Research. *Educational Researcher*, 20(6), 10–18. <https://doi.org/10.2307/1176899>

Silvano, P., & Rodrigues, S. A. (2010). Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (Org.), *Gramática: História, Teorias, Aplicações* (pp. 275-286). Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras.

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). Como fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios – segundo Bolonha. Pactor.

Vale, A. P. S., & Sousa, O. C. (2017). Editorial. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 7(3), 3–8. <https://doi.org/10.25757/invep.v7i3.149>

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A - ENTREVISTA À
PROFESSORA COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

a) Descreva-nos o seu percurso académico.

Estudei no Lycée Français Charles Lepierre em Lisboa dos 3 aos 17 anos.

Licenciei-me em Antropologia no Iscte. Terminei o curso Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo na Escola Superior de Educação de Lisboa em 2009.

b) E o seu percurso profissional?

Fui professora nas AECs de Expressões de setembro de 2009 a maio de 2010 na escola n.º 49, em São Domingos de Benfica.

Fui professora de maio de 2010 até janeiro de 2022 no Colégio da Beloura.

Acumulei a função de diretora pedagógica de 2020 até janeiro de 2022, quando saí do Colégio. Sou professora no Agrupamento Cardoso Lopes desde fevereiro de 2022.

c) O que a motivou a seguir esta área?

Nasci numa família de professores e desde sempre tive contacto com o ensino. Após a primeira licenciatura, senti-me incompleta e senti necessidade de estudar mais. Fui para o curso de Literatura Contemporânea Francesa e Portuguesa na Faculdade de Letras, mas findos dois anos, continuava a sentir que não tinha ainda encontrado o meu caminho. Em conversa com os meus pais, a minha irmã e o meu avô (todos professores do 1.º Ciclo), decidi enveredar pela via do ensino. Depressa percebi que este era o caminho certo, mas também, me deparei com algumas frustrações: não me identificava com a forma de estar no ensino de nenhum dos professores com os quais me cruzei (família incluindo) e sabia que queria ser uma professora com uma atitude diferente. Tive muita sorte em ter tido professores muito importantes para mim na ESELX que me ajudaram a encontrar um modelo de ensino com o qual me identifico inteiramente: o modelo socioconstrutivista, nomeadamente o modelo preconizado pelo Movimento da Escola Moderna.

d) Há quanto tempo exerce?

Desde setembro de 2009.

e) Como se sente a trabalhar nesta instituição?

Bem. Gostava de poder continuar com este grupo até ao fim.

f) Coopera em alguma função no agrupamento ou na escola?

Não.

g) Existe trabalho colaborativo entre os professores?

Existe colaboração sempre que é necessário realizar algum trabalho ao nível de escola.

No entanto, a colaboração é mais visível entre os grupos de ano.

h) Com que frequência são realizadas reuniões entre professores?

O grupo de ano reúne-se semanalmente. O departamento do 1.º Ciclo reúne-se mensalmente. Existem, também, as reuniões de avaliação intercalar e sumativa semestrais de ano e de departamento.

i) Colaborou na elaboração do Projeto Educativo da escola? Em que medida a sua ação, enquanto professora, contribui para a visão do mesmo?

Não colaborei na construção do PCE.

j) Quais as maiores dificuldades do grupo?

A maior dificuldade é a manutenção da atenção durante o decorrer das atividades. São que perdem rapidamente o interesse e começam a brincar. Alguns elementos ficam frustrados quando são contrariados, revelando atitudes de agressividade e descontrolo.

k) Quais as potencialidades do grupo?

São alunos muito interessados, curiosos e participativos.

l) Como caracteriza o comportamento da turma?

Existem elementos desafiadores, que comprometem o bom desenrolar das atividades. Ao mesmo tempo, há alunos dedicados e respeitadores.

m) Como caracteriza o relacionamento entre professora-aluno e aluno-aluno?

Existe um bom relacionamento entre os alunos e a professora. Há alguns elementos do grupo que são desafiadores e que lidam mal com a contrariedade, o que faz com que por vezes o ambiente se torne tenso. Entre o grupo existem muitas questões de conflito que procuramos trabalhar e ultrapassar nas reuniões de conselho de turma e sempre que necessário.

n) Como planifica as suas sessões e como estrutura o tempo letivo?

A planificação é feita semanalmente, tendo como base as nossas rotinas de trabalho: a Apresentação de Produções, o Trabalho de Texto, os livros e a leitura, as atividades exploratórias de matemática, o problema da semana, o cálculo mental, o Conselho de Turma e o Trabalho em Projetos. Tenho sempre em consideração os tempos letivos que constam na matriz do 1.º Ciclo.

o) Atualmente tem algum projeto a ser realizado com a turma?

Atualmente, os projetos que estão a decorrer são: o espaço, os animais, as plantas, as profissões, o futebol, o basquetebol, “Como funcionam os esgotos?”, “Como se fazem os filmes?” e o Andebol.

p) Como é a sua relação com as famílias?

É crucial ter uma boa relação com a família, de forma a trabalharmos em conjunto para o desenvolvimento global dos alunos. Sempre que necessário, entro em contacto com os pais via e-mail ou telefone e vice-versa. Caso exista alguma questão mais complexa, reúno-me com os pais, presencialmente ou via Zoom, de preferência, na minha hora de atendimento semanal.

q) Quando convidadas, as famílias colaboram e participam nas atividades desenvolvidas?

Se sim, como caracteriza o interesse dos mesmos?

As famílias são convidadas para festas e momentos de partilhas culturais. São pais muito participativos e interessados na vida escolar dos filhos.

r) Gostaríamos de saber se tem algo mais para acrescentar?

Nada.

ANEXO B - RESPOSTAS DOS
ALUNOS NO PRÉ -TESTE

| ' ' | | ' ' |

		Quadrado	Esquilo	Escola	Guitarra	Água	Gelado	Tatuagem	Peru	Gato	Boneca	Sofá	Chave	Mochila	Caixa	Piscina	Massa	Mesa	Carro	Carapau	Campo	Anjo	Balão
AO		quadrado	esquilo	escola	guitarra	água	gelado	tatagem	peru	gato	boneca	sofá	chave	mochila	caixa	piscina	massa	mesa	carro	carapau	campo	anjo	balão
AS		coado	isglto	escola	guitarra	água	jalado	tatagem	pero	gato	boneca	sofá	gavi	mochila	caixa	piscina	massa	mesa	carro	carapau	campo	anjo	balão
AM		coardado	esquela	escola	guitarra	água	zelado	tatuagem	paru	gatu	boneca	suva	shave	muçila	caixa	pesina	massa	mesa	carro	carapau	campo	alho	bão
CT		quadrado	iquilo	escola	guitarra	água	gelado	tatoaja	piru	gato	buneca	sufa	chave	mochila	caixa	psisina	massa	mesa	carro	carapau	campo	anjo	balão
CF		quadrado	esquilo	escola	guitarra	água	gelado	tatuagem	pero	gato	boneca	sofá	chave	mochila	caixa	piscina	massa	mesa	carro	carapau	campo	anjo	balão
Cdf		quadrado	esquilo	escola	guitarra	água	gelado	tatuagem	pero	gato	boneca	sofá	chave	mochila	caixa	piscina	massa	mesa	carro	carapau	campo	anjo	balão
CR		quadrado	escto	escola	guitarra	água	jellado	tatoagem	pero	gato	boneca	sofá	chave	mochila	caixa	piscina	massa	mesa	carro	carapau	campo	anjo	balão
EF		quadrado	esquilo	escola	guitarra	água	gueládo	tatoáguem	peru	gato	boneca	sofá	chave	mochila	caixa	piscina	massa	mesa	carro	carapau	campo	anjo	balão
GM		quadrado	esquilo	escola	guitarra	água	gelado	tatoagem	pero	gato	boneca	sova	vave	mochila	caixa	piscina	massa	mesa	carro	carapau	campo	anjo	balão
GL		quadrado	escto	escola	guitarra	água	jalado	tatoagem	bero	gato	boneca	iofa	jave	mochila	caixa	piscina	massa	mesa	carro	carabau	campo	anjo	palam
KR		quadrado	esquilo	escola	guitarra	água	gelado	tatuagem	peru	gato	boneca	sofá	chave	mochila	caixa	piscina	massa	mesa	carro	carapau	campo	anjo	balão
LV		quadrado	esquilo	escola	guitarra	água	gelado	tatuagem	peru	gato	boneca	sofá	chave	mochila	caixa	piscina	massa	mesa	carro	carapau	campo	anjo	balão
LP		quadrado	esquilo	escola	guitarra	água	gelado	tatuagem	peru	gato	boneca	sofá	chave	mochila	caixa	piscina	massa	mesa	carro	carapau	campo	anjo	balão
MB		quadrado	esquilo	escola	guitarra	água	gelado	tatuagem	peru	gato	boneca	sofá	chave	mochila	caixa	piscina	massa	mesa	carro	carapau	campo	anjo	balão
MC		quadrado	esquilo	escola	guitarra	água	gelado	tatuagem	peru	gato	boneca	sofá	chave	mochila	caixa	piscina	massa	mesa	carro	carapau	campo	anjo	balão
MS		quadrado	isquilo	escola	guitarra	água	gelado	atuagem	peru	gato	boneca	sofá	chave	mochila	caixa	piscina	massa	mesa	carro	carapau	campo	anjo	balão
ML		quadrado	esquilo	escola	guitarra	água	gelado	tatuagem	peru	gato	boneca	sofá	chave	muchila	caixa	pixina	massa	mesa	carro	carapau	campo	anjo	balão
MP		quadrado	esquilo	escola	guitarra	água	gelado	tatuagem	peru	gato	boneca	sofá	chave	mochila	caixa	piscina	massa	mesa	carro	carapau	campo	anjo	balão
RA		quadrado	esquilo	escola	guitarra	água	gelado	tatuagem	peru	gato	boneca	sofá	chave	mochila	caixa	piscina	massa	mesa	carro	carapau	campo	anjo	balão
SD		quadrado	inquilo	escola	diacr	água	selado	tadoavan	peru	gato	boneca	sofá	save	mochila	caixa	plichhou	massa	mesa	carro	carapau	campo	anjo	balão
SF		quadrado	sequilo	escola	guitarra	água	gelado	tatuagem	peru	gato	boneca	sofá	chava	mochila	caixa	pischou	massa	mesa	carro	capo	capo	anjo	balão
TM		quadrado	esqilo	escola	qitar	água	jlado	tatag	pero	gato	boneca	sofá	chve	mochila	cach	pishna	massa	mesa	carro	capu	campo	anjo	balão
VNI		quadrado	esquilo	escola	guitarra	água	gelado	tatuagem	pato	gato	boneca	sofá	save	mosela	kaies	pishna	massa	mesa	carro	caspu	capo	anjo	balão
		3	4	0	9	3	8	11	13	2	1	3	7	7	11	17	12	3	3	9	10	6	6
		11	9	0	10	5	9	19	16	3	7	14	10	11	13	17	12	3	3	9	11	9	8
		No desvios associados ao contexto																					
		No de formas erradas																					

ANEXO C - RESPOSTAS DOS
ALUNOS NO PÓS-TESTE

| | ' ' | | ' ' |

	gelado	tatuagem	gelatina	paragem	anjo	pomba	campo	canto
AO	-	-	-	-	-	-	-	-
AS	gilado	tatuagenhe	gilatina	parageinh	ango	ponba	quanpo	quanto
AM	zelado	tatoagém	zélatina	parazem	anzo	pomba	campo	canto
CT	gilado	tatuargão	gilatiga	paragão	gaju	poba	gepu	getu
CF	-	-	-	-	-	-	-	-
CdF	gelado	tatuagem	gelatina	paragem	anjo	pomba	campo	canto
CR	gelado	tatoagen	gelatina	paragen	ango	ponba	canpo	canto
EF	geládo	tatoágem	gelatina	parágem	anjo	ponba	campo	canto
GM	-	-	-	-	-	-	-	-
GL	gelato	tadoagem	gelatinha	paragem	anjo	bomba	gampo	canto
KR	-	-	-	-	-	-	-	-
LV	gelado	tatoagem	gelatina	paragem	anjo	ponba	pomba	canyo
LP	gelado	tatuagem	gelatina	paragem	anjo	pomba	pomba	canto
LF	-	-	-	-	-	-	-	-
MB	gelado	tatoagem	gelatina	paragem	anjo	pouba	capo	canto
MC	gelado	tatoagen	gelatina	paragen	anju	ponba	canpo	canto
MS	gelado	tatuagem	gelatina	paragem	anjo	ponba	campo	canto
ML	gelado	tatuagem	gelatina	paragem	anjo	ponba	campo	camto
MP	gelado	tatuagem	gelatina	paragem	anjo	pomba	campo	canto
RA	gelado	tatuagem	gelatina	paragem	anjo	pomba	campo	canto
SD	-	-	-	-	-	-	-	-
SF	galado	taboaga	gelatina	paragam	agor	poba	campo	canto
TM	gelado	tatuagem	gelatina	paragem	anjo	pomba	campo	canto
VN	gelado	tatoagem	gelatina	pareijam	anjo	poba	campo	canto
Nº desvios associados ao contexto	1	0	1	2	2	11	5	3
Nº de formas erradas	6	11	4	6	6	12	6	4

ANEXO D - LABORATÓRIO
GRAMATICAL "O <G> TEM
SEMPRE O MESMO SOM?"

| | ' ' | | ' ' |

Nome: _____ Data: ____/____/____

O <g> tem sempre o mesmo som?

1. Observa as palavras com atenção.



jipe



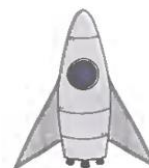
queijo



formiga



gato



foguetão



galo



janela



garrafa



fogueira



figo



pincel



pirata



cogumelo



garfo



esquilo

1.1 Rodeia as palavras que contêm a letra <g>.

1.2 Lê as palavras que rodeaste em voz alta, presta muita atenção à forma como pronuncias a letra <g>.

A letra <g> tem sempre o mesmo som em todas as palavras?

Sim.

Não.

2. Lê as palavras seguintes.

garrafa	girafa	galo	girassol	gatinho
guloso	Gustavo	gente	gira	geleia
gosto	Gil	aguarela	agir	viagem

2.1 Rodeia a letra <g> em todas as palavras.

2.2 A letra <g> tem o mesmo som em todas as palavras?

Sim.

Não

2.3 Relê as palavras com atenção e sublinha a, **vermelho**, aquelas em que o som se lê da mesma forma que na palavra *gato*.

2.4 Relê as restantes palavras e tem atenção ao som da letra <g>. Sublinha-as a, **verde**.

2.5 Nas palavras que sublinhaste a verde, o <g> lê-se como em...

Goma

Giz

2.6 Completa a tabela com as palavras anteriores, de acordo com os sons da letra <g>. Segue os exemplos.

g como em gato	g como em ginástica
garagem	girafa
Gustavo	Girassol
Guloso	gira
Garrafa	geleia
Gato	Gil
Galo	viagem
garganta	gente
	agir

2.7 Observa atentamente as palavras que escreveste na tabela. Sublinha, em cada palavra, a letra que está a seguir à letra <g>.

2.8 O que concluis? Completa

Aprendi que a letra <g> pode ter _____ sons: o som *gato* e o som de *ginástica*. Quando o <g> é seguido das letras <a>, _____ ou _____ devemos lê-lo como em *gato*. Quando <g> é seguido das letras <e> ou _____ devemos lê-lo como em *ginástica*.

3. Lê as palavras seguintes com atenção

guizo	ágil	gesto	águia	argila
guerra	guelras	margem	Miguel	agenda

3.1 Quantos sons tem a letra <g>?

Um.

Dois

3.2 Sublinha as palavras em que a letra <g> se lê como em gato. Copia-as.

3.3 Classifica as frases seguintes com V (verdadeira) ou F (falsa)

- A letra <g> seguida da letra <a>, da letra <o> ou da letra <u> tem o mesmo som da letra <j> em *janela*.
- A letra <g> seguida da letra <e> da letra <i> tem o mesmo som da letra <j> em *janela*.
- Se escrevermos a letra <u> entre a letra <g> e a letra <e> ou a letra <i>, ficamos com o mesmo som do <g> *gato*.

3.4 Completa com g ou gu.

___elado	ar___ola	a___itar
___ata	___irino	al___idar
a___ir	___isado	fo___eira
___itarra	___elatina	___erreiro
caran___ejo	___esso	___ema

ANEXO E - LABORATÓRIO
GRAMATICAL "M OU N?"

| | ' ' | | ' ' |

Nome: _____ Data: ____/____/____

“N” ou “M”?

1. Observa as palavras com atenção.

quente	tempo	intenso	tentar
lembrar	gente	assembleia	excelente
empada	sempre	acento	membro

1.1 Circunda as palavras cujo som nasal é representado por **em** a **verde** e as palavras cujo som nasal é representado por **en** a **vermelho**.

2. Agora sublinha as palavras em que o som nasal contém a letra **m** a **verde** e as letras em que o som nasal contém a letra **n** a **vermelho**.

canto	campo	sombra	brinco
grande	garganta	cinto	tampa
rampa	pomba	símbolo	dança

3. Coloca as palavras dos exercícios 1 e 2 nas seguintes tabelas de acordo com a letra responsável pelo som nasal.

m	

n	

3.1 Sublinha em cada uma das palavras a letra que vêm depois da letra **m e **n**.**

3.2 Observa as letras que sublinhaste com atenção. Encontra alguma regularidade?

3.3 Completa os espaços em branco das frases.

Quando a consoante que vem antes do som nasal é **p** ou **b**, usamos a letra _____. Quando são outras consoantes que vêm antes do som nasal, usamos a letra _____ para fazer a nasalização.