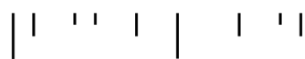


ERROS DE BASE FONOLÓGICA AO NÍVEL
DOS DÍGRAFOS NO INÍCIO DA
ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA: PERCURSO
DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Raquel da Mota Gaspar

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 Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2022-2023



ERROS DE BASE FONOLÓGICA AO NÍVEL DOS DÍGRAFOS NO INÍCIO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA: PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Raquel da Mota Gaspar

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 Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientadora: Professora Doutora Patrícia Ferreira

Júri

Presidente: Carlos Luz
Arguente: Maria Cristina Vieira
Orientador: Patrícia Ferreira

2022-2023

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| | ' ' | | ' '

Para começar, um agradecimento à minha mãe e ao meu pai que foram os meus pilares, porque sem eles não teria sido possível alcançar este marco tão importante. Obrigada pelo esforço e dedicação, ao longo de todos os anos, para garantir que sempre tive a melhor formação e que conseguia alcançar os meus objetivos.

Um obrigada especial à minha mana mais nova, que sem se aperceber foi quem me fez descobrir que era a área da educação o mundo pelo qual eu queria seguir.

A todos os familiares e amigos que fizeram parte deste percurso, por toda a força que me deram ao longo do mesmo e pela vossa presença na minha vida.

Ao meu irmão, à Ana e à Carolina, pessoas indispensáveis durante esta etapa, mas também na minha vida, por serem amigos de todas as horas, parceiros de aventuras e por estarem sempre presentes quando mais preciso.

À Ângela e à Catarina, amigas e futuras colegas, obrigada pelos risos, pela amizade e cumplicidade, por terem feito parte desta caminhada. Sem vocês não teria sido igual.

Não posso deixar de dar uma palavra de agradecimento a todas as crianças que se cruzaram comigo, ao longo de todo o processo, por me terem desafiado e, simultaneamente, tornado os meus dias um pouco mais coloridos.

Finalmente, um agradecimento à minha orientadora, professora Patrícia Ferreira, por ter aceitado acompanhar-me nesta última etapa, pela calma, incentivo e motivação em todas as reuniões e por todo o conhecimento transmitido.

Obrigada a todos aqueles que se cruzaram no meu caminho e que de alguma forma contribuíram para que chegasse onde estou hoje a nível profissional, mas também pessoal.

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

Resumo

O desenvolvimento e o conhecimento fonológicos são competências fundamentais na aprendizagem da leitura e da escrita, devendo tarefas que os impulsionem, ser anteriores e concomitantes relativamente à introdução das unidades do código alfabético como medida de prevenção para o insucesso e de dificuldades.

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, para obter o grau de mestre no curso Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo encontra-se organizado em duas partes, sendo a primeira referente à intervenção desenvolvida em dois contextos de estágio e a segunda relativa ao estudo desenvolvido com uma turma de 1.º ciclo, subordinado ao título “*Os erros de base fonológica ao nível dos dígrafos, no início da escolaridade obrigatória*”.

Tendo sido esta a temática selecionada, o presente estudo tem como objetivos (i) Categorizar os desvios ortográficos de base fonológica; (ii) verificar a influência de uma sequência didática sobre a representação ortográfica de dígrafos; (iii) aferir a capacidade de mobilização de conhecimento ortográfico sobre os dígrafos em situações de escrita.

Para dar resposta aos objetivos definidos, realizou-se uma investigação-ação, envolvendo uma turma de 2.º ano, estando a instituição localizada na região de Lisboa. Como processos de recolha de dados, recorreu-se à observação direta e participante em sala de aula, tendo sido privilegiada a análise do conteúdo de modo a interpretar e tirar conclusões sobre os resultados obtidos.

Os resultados desta investigação mostram que muitos dos desvios ortográficos apresentados pelos alunos são de origem fonológica, incluindo ao nível da substituição e omissão de dígrafos. Estas ocorrências podem dever-se ao facto de a consciência fonológica não estar totalmente desenvolvida, levando à dificuldade em distinguir auditivamente os sons, mas também devido ao desconhecimento de normas ortográficas.

Palavras-chave: Desvios ortográficos; dígrafos; desenvolvimento fonológico; consciência fonológica; competência ortográfica.

Abstract

Phonological development is a fundamental competence in learning to read and write, and tasks of this nature must be preceded by the introduction of alphabetic code units as a prevention measure for failure and difficulties.

This report was prepared within the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice II, in order to obtain a master's degree in the course Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Teaching Basic. It is organized in two parts, the first one referring to the intervention developed in two internship contexts, and the second part, which contemplates the study applied in a 1st cycle class whose theme to be developed were “Basic errors phonology at the level of digraphs, at the beginning of compulsory schooling”.

As this was the theme selected, the present study aims to (i) categorize phonologically based spelling deviations; (ii) verify the influence of a didactic sequence on the orthographic representation of digraphs; (iii) assess the ability to mobilize spelling knowledge about digraphs in writing situations.

To respond to the defined objectives, an action-research was carried out, involving a 2nd year class, with the institution located in the Lisbon region. As data collection processes, direct and participant observation was used in the classroom, with emphasis on content analysis in order to interpret and draw conclusions about the results obtained.

The results of this investigation show that the spelling deviations presented by the students, many are of phonological origin, including the substitution and omission of digraphs. These occurrences are due to the fact that phonological awareness is not fully developed, leading to difficulty in auditory distinguishing sounds, but also due to lack of knowledge of orthographic norms.

Keywords: Spelling deviations; digraphs; phonological development; spelling competence.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.a PARTE.....	4
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB.....	5
3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CICLO.....	11
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	17
2.a PARTE.....	23
5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	24
6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
6.1. Ensino e aprendizagem da escrita.....	28
6.2. Desenvolvimento fonológico e consciência fonológica.....	30
6.3. Competência ortográfica.....	34
6.3.1. Desafios da aprendizagem da ortografia.....	34
6.3.2. Tipos de erros e desvios.....	36
6.3.3. A metodologia do laboratório gramatical como facilitadora do desenvolvimento da competência ortográfica.....	39
7. METODOLOGIA.....	43
7.1. Natureza do estudo e princípios éticos.....	44
7.2. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados.....	45
7.3. Caracterização dos participantes.....	47
7.4. Plano de ação.....	47
8. RESULTADOS.....	50
8.1. Apresentação dos resultados.....	51
8.1.1. Objetivo de investigação 1: Categorizar os desvios ortográficos de base fonológica.....	51
8.1.2. Objetivo de investigação 2: Aferir a capacidade de mobilização de conhecimento ortográfico sobre os dígrafos em situações de escrita.....	53
9. CONCLUSÃO.....	65
10. REFLEXÃO FINAL.....	69
REFERÊNCIAS.....	73
ANEXOS.....	81
ANEXO A: Ditado de diagnóstico.....	82
ANEXO B: Ditado final.....	85
ANEXO C: Sequência didática - atividade de produção textual I.....	88
ANEXO D: Sequência didática - atividade de produção textual II.....	90

ANEXO E: Sequência didática - atividade de treino.....	92
ANEXO F: Sequência didática - laboratório gramatical	94
ANEXO G: Sequência didática - produção de cartaz.....	98
ANEXO H: Tabela com desvios ortográficos - ditado diagnóstico	100
ANEXO I: Tabela com desvios ortográficos - ditado diagnóstico 2.º ano.....	103
ANEXO J: Tabela com desvios ortográficos - ditado final 2.º ano	107
ANEXO K: Erros de base fonológica, ao nível dos dígrafos - ditado de diagnóstico.....	111
ANEXO L: Erros de base fonológica, ao nível dos dígrafos - ditado final.....	114

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	7
Tabela 2	14
Tabela 3	16
Tabela 4	26
Tabela 5	64

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	25
Figura 2	53
Figura 3	55
Figura 4	58
Figura 5	59
Figura 6	60
Figura 7	61
Figura 8	62

LISTA DE ABREVIATURAS

UC - Unidade curricular

CEB - Ciclo de Ensino Básico

PES II - Prática de Ensino Supervisionada II

FUC - Ficha de Unidade Curricular

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática de Ensino Supervisionada II (PESII) do curso Mestrado em 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio profissional é primordial para a formação de qualquer estudante, pois é através dele que se tem o primeiro contacto com o trabalho a desenvolver dentro da área de atuação escolhida. A unidade curricular da PES II visa o desenvolvimento e a aquisição de competências, num período de tempo de ação prática, procurando relacionar e integrar os saberes adquiridos nas demais unidades curriculares, em saberes profissionais (FUC, 2022/2023).

O relatório encontra-se estruturado em duas partes distintas. A primeira parte corresponde a uma síntese e reflexão das práticas de intervenção realizadas nos contextos de 1.º e 2.º ciclo. A segunda parte diz respeito à investigação cuja problemática desenvolvida foi os “Erros de base fonológica ao nível dos dígrafos, no início da escolaridade obrigatória”, realizada durante a prática do 1.º ciclo, numa turma de 2.º ano, no âmbito da disciplina de Português.

Relativamente à primeira parte do relatório, importa acrescentar ainda que ambas as práticas decorreram na área metropolitana de Lisboa, contudo, a primeira intervenção foi numa turma de 6.º ano, numa instituição pública, inserida num bairro social, englobando uma população bastante diversificada a nível cultural e étnico, sendo por isso uma escola TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Por outro lado, a segunda intervenção decorreu numa turma de 2.º ano de escolaridade, numa instituição privada e católica, dirigida pela Companhia de Jesus.

No que concerne à segunda parte do relatório, esta, por sua vez, encontra-se dividido em cinco capítulos. No capítulo *(i) Apresentação do estudo*, assim como o próprio nome indica, é identificado o tema e o problema em estudo, bem como os objetivos gerais e específicos. Posteriormente, no capítulo *(ii) Fundamentação teórica*, é apresentado o quadro teórico, ou seja, os conceitos associados e pressupostos teóricos relativos ao estudo. Na secção seguinte, *(iii) Metodologia*, é referido o contexto, os participantes, métodos e técnicas de recolha e análise de dados. São também explicitados os princípios éticos do processo de investigação. Nos últimos dois capítulos *(iv) Resultados* e *(v) Conclusões*, apresento e analiso os resultados do estudo, fazendo referência aos objetivos da investigação e apresento as conclusões retiradas com a

elaboração do estudo. Finalmente, concluo o relatório com uma reflexão final, referindo o contributo da investigação para a UC, mas também, enquanto futura docente.

No final do relatório, encontram-se as referências bibliográficas, mencionadas ao longo do corpo do texto, assim como os anexos que permitem completar e ilustrar todo o processo desenvolvido.

1. a PARTE

| | ' ' | | ' '

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

|' '' | | ''

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

No presente capítulo, será apresentado o contexto onde decorreu a intervenção e foi desenvolvida a prática pedagógica, de forma sintética.

A prática decorreu num contexto de 1.º ciclo do Ensino Básico, num período total de 7 semanas, sendo 2 de observação e as restantes de intervenção.

Apenas conhecendo o contexto escolar e os alunos que constituem a turma é possível alcançar os objetivos e contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Neste sentido, será em primeiro lugar caracterizada a instituição, seguidamente a turma com a qual foi realizada a intervenção e, por fim, a ação pedagógica da professora-cooperante.

2.1.1. A instituição

A instituição na qual decorreu a prática profissional encontra-se localizada numa freguesia da área metropolitana de Lisboa, oferecendo diferentes tipos de serviços nas suas proximidades, nomeadamente, vastos espaços verdes.

Trata-se de uma instituição privada e católica, dirigida pela Companhia de Jesus, tendo como principais fundamentos a prioridade à dignidade da pessoa humana em todas as suas dimensões. É uma instituição cuja missão é formar integralmente os seus alunos, proporcionando “o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades” e, por isto, compromete-se com uma tarefa educativa que integre de forma harmoniosa a dimensão pessoal, social e religiosa (Projeto Educativo, 2012, p.4).

Relativamente ao espaço escolar, sendo esta uma instituição com valências desde o pré-escolar até ao ensino secundário, oferece aos alunos um espaço muito amplo e diversificado que, além dos blocos onde decorrem as aulas, inclui infraestruturas como uma igreja, uma capela à qual os alunos têm acesso, dois auditórios, laboratórios, bibliotecas, salas de informática e multimédia, um pavilhão desportivo, uma piscina e campos de jogos.

2.1.2. A turma

A turma com a qual se realizou a intervenção frequenta o 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico e é composta por 30 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, sendo 18 rapazes e 12 raparigas. Destes alunos, 2 têm diagnóstico de dislexia e, por isso, beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018. Para além disto, um destes alunos é também repetente. Globalmente, estes pertencem a um estrato sociocultural e económico elevado.

Numa entrevista formal realizada à professora titular, esta caracterizou a turma como sendo bastante interessada e participativa, porém, exigente no que se refere a questões de indisciplina por parte de alguns alunos, ainda que, globalmente, considere ser uma turma que obedece às regras. Ao nível das aprendizagens é uma turma que apresenta resultados positivos e tem, por isso, uma média alta, com exceção dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem, que evidenciam resultados mais baixos do que os restantes.

Durante o período de observação, juntamente com os diálogos formais e informais com a professora cooperante, foi possível enumerar um conjunto de potencialidades, mas também de fragilidades, com o intuito de serem desenvolvidas ao longo da intervenção. Para tal, elaborou-se a tabela que consta abaixo.

Tabela 1

Potencialidades e fragilidades da turma – 2.º ano

Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	
<ul style="list-style-type: none">• Participação• Motivação• Gosto por atividades no exterior• Gosto por trabalhar em grupo• Autonomia na realização de atividades	<ul style="list-style-type: none">• Trabalho de grupo (a nível comportamental)• Respeito pela vez do outro
Português	
<ul style="list-style-type: none">• Leitura (fluência na leitura)• Gosto pela leitura	<ul style="list-style-type: none">• Produção textual• Compreensão de enunciados
Matemática	
<ul style="list-style-type: none">• Gosto pela realização de atividades com material manipulável (sólidos geométricos)• Conhecimento da comunicação matemática• Valorização da matemática no desenvolvimento das outras áreas	<ul style="list-style-type: none">• Compreensão de problemas• Cálculo mental

Estudo do Meio	
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse nos conteúdos da disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de documentos
Expressões artísticas (expressão musical, dramática e plástica)	
<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade fina (pintura e recorte) • Criatividade/ imaginação • Espírito de entajuda 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do espaço e do material (expressão plástica) • Cumprimento das regras (Expressão dramática e musical por serem fora da sala de aula) • Realização de pequenas sequências rítmicas (expressão musical)
Educação Física	
<ul style="list-style-type: none"> • Gosto pelo desporto coletivo (futebol) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco interesse em praticar outros desportos para além dos preferidos (futebol e vôlei)

2.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais de intervenção

Com base nas potencialidade e fragilidades destacadas anteriormente, definimos um conjunto de questões a desenvolver ao longo da prática profissional. Apesar de terem sido encontradas várias fragilidades na turma, dado o curto tempo de intervenção, não nos seria possível desenvolver todas elas, pelo que nos decidimos focar em apenas duas, de modo a sermos mais incisivas e intencionais no que diz respeito ao desenvolvimento destes pontos críticos.

Assim, em conjunto com a professora titular de turma, tomamos a decisão de trabalhar a componente compositiva da escrita, incidindo, também, em alguns aspetos da competência ortográfica, e a compreensão de textos. Apesar destas fragilidades incidirem de forma mais intencional na área de Português, tentamos que estas fragilidades fossem transversais e desenvolvidas em outras áreas curriculares.

Face ao exposto, formulámos a seguinte questão-problema e identificámos os seguintes objetivos para o período de intervenção:

“Como podemos desenvolver a produção e compreensão de textos?”

O1. Desenvolver a capacidade de compreensão textual;

O2. Desenvolver competências de escrita em busca de um texto de qualidade;

O3. Desenvolver competências de reflexão sobre as atividades escritas.

Para dar resposta aos objetivos, foram também priorizadas estratégias gerais no plano de intervenção. A primeira estratégia - Selecionar e identificar informação relevante – encontra-se relacionada com o primeiro objetivo – desenvolver a capacidade de compreensão textual – na medida em que, para compreenderem os textos, é necessário distinguir informação pertinente de informação acessória. Esta competência é relevante em várias áreas e disciplinas, nomeadamente na matemática, na compreensão de problemas, no estudo do meio, na medida em que favorece a identificação do que é pedido nos exercícios, assim como nas áreas das expressões artísticas.

Para o segundo objetivo – desenvolver competências de escrita em busca de um texto de qualidade – definimos como estratégias gerais – planificar e produzir textos. Nas aulas de português, esta estratégia foi utilizada aquando da produção de textos, tendo sido solicitado aos alunos que antes de passarem efetivamente para a etapa de escrita, planificassem o seu texto, recordando as características inerentes a esse género textual. Por exemplo, na produção de um texto narrativo, os alunos deveriam incluir na sua produção os elementos da narrativa (Quem? Quando? Onde? O quê?), sendo, por isso, necessário planificar e fazer um levantamento das informações a incluir no texto. Esta estratégia, juntamente com a anterior, foi também aplicada a uma aula de matemática, em que a atividade consistia na criação de um problema pelos alunos que, posteriormente, resolveram. Para isto, os alunos, previamente, tiveram de planificar o problema e, de seguida, identificar a informação relevante para que fosse possível resolverem-no.

Finalmente, no que se refere ao terceiro objetivo – Desenvolver competências de reflexão sobre as atividades escritas – foi utilizada como estratégia – aplicar grelhas de regulação de escrita. Estas grelhas foram essencialmente utilizadas nas aulas de produção de textos, para que, quando os alunos terminassem a tarefa de escrita, pudessem rever e refletir sobre o seu texto tendo em conta os parâmetros esperados para a tarefa. Isto também permitiu que, durante o preenchimento da grelha de regulação, caso verificassem que não tinham algum indicador, os alunos pudessem incluí-lo. Estes indicadores enquadram-se na competência compositiva, mas também na dimensão ortográfica.

No que diz respeito ao processo de avaliação e de regulação das aprendizagens, foram elaboradas, para todas as aulas, planificações, que incluem os objetivos das atividades e os respetivos indicadores de avaliação. Para além disto, no decurso das aulas, foram priorizadas a avaliação por observação de cariz naturalista e a realização de notas de campo. Estes registos eram feitos aquando da intervenção pertinente de um

determinado aluno e de modo a ter-se um registo das participações realizadas nas sessões. Deste modo, foi possível ter uma noção mais concreta dos alunos que não intervinham tão regularmente e, nas sessões seguintes, incentivar a que estes participassem.

Outra forma de avaliação passou, também, pela análise das grelhas de regulação de escrita. Quando os alunos terminavam a produção textual e depois de preencherem estas grelhas, que lhes permitiam fazer uma introspeção, estas eram recolhidas e posteriormente, analisadas.

No final das sessões, ocorreram também diversos momentos de diálogo com os alunos, de modo a promover uma auto e heteroavaliação qualitativa, tanto da própria aula, como também da prestação dos alunos. Este tipo de prática permite que os alunos se sintam valorizados no seu processo de ensino-aprendizagem.

3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CICLO

| | ' ' | | ' ' |

3.1. Caracterização do contexto socioeducativo

À semelhança do capítulo anterior, também este tem o propósito de introduzir o contexto onde decorreu a intervenção, desta vez no 2.º ciclo do ensino básico. Esta intervenção antecedeu a prática do 1.º ciclo e teve uma duração superior. Decorreu desde o final do mês de janeiro até ao mês de março, com um período total de 11 semanas, sendo as duas primeiras de observação.

3.1.1. A instituição

A escola onde decorreu a intervenção pertence a um agrupamento situado no distrito de Lisboa, no concelho da Amadora, encontrando-se situado numa posição geográfica que acaba por englobar uma comunidade muito diversificada, tanto a nível cultural e étnico, como a nível socioeconómico. Considerando as nacionalidades dos alunos desta instituição, 59% são alunos oriundos dos países PALOP, 4% de outros países do continente africano, 4% de origens diversas, nomeadamente do Paquistão, Perú ou Roménia, e apenas 32% são alunos nacionais.

Este agrupamento é composto por dois estabelecimentos de 1.º CEB e jardim de infância e uma escola de 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, sede do agrupamento, onde decorreu o estágio profissional.

O Projeto Educativo desta instituição desenvolve-se em torno do lema “Trabalhar o presente, construir futuros – por uma escola de excelência”, tendo como missão a construção de uma escola alicerçada nos valores da cidadania e movida por uma dinâmica pedagógica de qualidade, assente na articulação entre o saber, o saber ser, o saber fazer e o saber viver” (Projeto Educativo, 2016, p.5).

3.1.2. Caracterização da turma

Apesar de termos intervindo com duas turmas diferentes, ambas frequentam o 6.º ano de escolaridade, tendo idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. Este amplo intervalo de idades justifica-se por haver vários alunos repetentes, principalmente na turma A.

Importa referir, também, que a intervenção decorreu nas áreas curriculares de Português e História e Geografia de Portugal, em ambas as turmas.

Turma A

Esta turma é constituída por 20 alunos, 5 raparigas e 15 rapazes, com uma média de idades entre os 12 e os 14 anos, havendo apenas um aluno com 16 anos. Dois dos alunos beneficiam de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018. Devido às características destes alunos e tendo como base o artigo n.º 9 e n.º 10 do Decreto-Lei n.º 54/2018, estes alunos deveriam ter um acompanhamento psicopedagógico, contudo, devido à falta de meios da escola, não estão a receber o apoio de que precisam.

Além disso, é uma turma muito diversificada a nível cultural e linguístico, existindo 10 alunos que não frequentam as aulas de Português, mas sim de Português língua não materna. Destes 10 alunos, 8 são oriundos de países africanos e os 2 restantes do Paquistão. Nas aulas de HGP, estes alunos acompanham a restante turma. Ainda assim, um dos alunos paquistaneses, tendo chegado recentemente a Portugal, ainda não sabe falar a língua, não sendo capaz de acompanhar estas aulas. Deste modo, a professora autoriza este aluno a utilizar o telemóvel como aparelho de apoio, de modo a que este consiga traduzir os exercícios para a sua língua e, assim, possa acompanhar a aula e o conteúdo a ser lecionado. O segundo aluno vindo do Paquistão já se encontra no país há mais tempo, por isso, compreende a língua, apesar de ainda não a dominar.

A nível de aproveitamento, esta turma apresenta um nível médio, havendo alguns alunos que se evidenciam mais que outros, segundo a professora cooperante, devido ao acompanhamento que têm por parte da família. A nível de ritmos de trabalho, esta turma apresenta uma discrepância muito acentuada, existindo alunos que terminam todas as tarefas propostas rapidamente, enquanto outros não as terminam. Como potencialidades, é uma turma com uma boa relação entre os colegas, apresentando uma boa capacidade de entreajuda. Os alunos demonstram bastante interesse em realizar trabalhos de grupo e têm preferência pela disciplina de HGP.

Turma B

Relativamente à turma B, esta é composta por 18 alunos, 10 rapazes e 9 raparigas, com idades entre os 11 e os 14 anos. Também nesta turma é visível a diversidade cultural,

ainda que a nacionalidade predominante seja a portuguesa e 7 alunos sejam oriundos de países lusófonos, como o Brasil, Angola e Cabo-Verde. Ainda assim, apesar de os alunos cabo-verdianos compreenderem a língua portuguesa, não a dominam, uma vez que a sua comunicação na família e entre pares é feita meramente em crioulo. Também nesta turma existem 2 alunos abrangidos pelas medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018. Um destes alunos tem um diagnóstico de hiperatividade e o outro de dislexia, sendo ambos capazes de acompanhar as aulas e não exigindo adaptações no seu currículo.

Quanto ao nível das aprendizagens da turma, em conversas informais com a docente, esta considera que a turma se encontra num nível baixo, sendo que mais de metade da turma apresenta resultados negativos, tanto na disciplina de Português, como de HGP, considerando que são alunos que provêm de contextos familiares muito fragilizados e que a grande maioria não tem apoio familiar.

No que diz respeito ao comportamento e atitudes, são alunos bastante participativos e cumpridores das tarefas propostas em aula, sendo estes, por isso, pontos positivos da turma.

3.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais de intervenção

Após as duas primeiras semanas de observação e através de diversos momentos de discussão com as professoras cooperantes, conseguimos realizar um quadro-síntese, demonstrado abaixo, que permitiu agregar as potencialidades e fragilidades de ambos os grupos, nas duas áreas curriculares.

Tabela 2

Potencialidades e fragilidades das turmas – 6.º ano

Área Curricular	Potencialidades	Fragilidades
Português	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em atividades de sala de aula • Cumprimento das tarefas • Trabalho de grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade • Fluência na leitura • Compreensão de textos • Ortografia • Pouco conhecimento gramatical • Ausência de métodos de estudo • Capacidade de síntese • Falta de material

		<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental
História e Geografia de Portugal	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em atividades de sala de aula • Cumprimento das tarefas • Trabalho de grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de textos • Ausência de métodos de estudo • Capacidade de síntese • Análise documental

Se nos centrarmos nas fragilidades, a capacidade de interpretar documentos, a ausência de métodos de estudo, a capacidade de síntese, uma vez que após a leitura de um documento os alunos apresentam algumas dificuldades em realizarem um resumo sobre o que foi lido ou identificarem os principais elementos do mesmo, e a análise documental, que advém da dificuldade em interpretar os documentos, são características a aprofundar ao nível de História e Geografia de Portugal. Já ao nível do Português, os alunos apresentam como principais dificuldades a falta de fluência na leitura, o que desencadeia outra fragilidade que é a dificuldade de compreensão. A ortografia é um campo problemático, em ambas as turmas, dado que a maioria dos alunos não acentua as palavras, nem utiliza sinais de pontuação, o que nos permite compreender a fragilidade de falta de conhecimento gramatical. Para além disso, alguns destes alunos não têm o material necessário para acompanhar as aulas ou estudar em casa, nomeadamente o manual escolar, sendo este também um transtorno na execução de tarefas nas aulas.

Após termos identificado as fragilidades dos grupos, definimos como problemática do nosso plano de intervenção “A capacidade de síntese em resultado da dificuldade de compreensão de enunciados”. Esta problemática é transversal a ambas as áreas curriculares, sendo, por isso, possível desenvolver as competências associadas tanto na disciplina de Português, como de HGP. Posteriormente, após ter sido feita uma reflexão, definimos um conjunto de objetivos que permitem dar resposta à problemática do nosso PI. É importante frisar que existem várias fragilidades que, apesar de não estarem incluídas na problemática, devem merecer igual atenção. Contudo, devido ao tempo de intervenção, não nos é possível focar todas elas e, por isto, os objetivos que formulámos foram:

1. Distinguir informação relevante de informação acessória;
2. Sintetizar a informação de forma sequencial;
3. Identificar o ponto fulcral de um texto;

Para cada objetivo foi também necessário pensar numa estratégia que possibilitasse que os alunos o alcançassem com sucesso. Assim, na tabela abaixo, apresento os objetivos e as respetivas estratégias.

Tabela 3

Relação entre os objetivos e as estratégias

Estratégias	E1. Sublinhar informação relevante	E2. Organizar informação	E3. Esquematizar informação	E4. Produzir resumos
Objetivos				
1. Distinguir informação relevante de informação acessória;	X	X	X	X
2. Sintetizar a informação de forma sequencial;		X	X	X
3. Identificar o ponto fulcral de um texto.	X			

No que diz respeito aos instrumentos de regulação da avaliação propriamente ditos, começo por referir a observação direta priorizada em todas as sessões, uma vez que nos permitia detetar informações para posteriormente analisar e agir em conformidade. De seguida, destaca-se a elaboração de planificações diárias, nas quais foram sempre definidos objetivos para todas as tarefas a realizar e os indicadores de avaliação correspondentes. Através destes indicadores foi possível construir grelhas de avaliação, permitindo analisar a prestação global da turma, assim como a nível individual.

Consideramos importante implementar ao longo da prática momentos destinados à auto e heteroavaliação dos alunos. Desta forma, o aluno tem também um papel de destaque no seu processo de avaliação, sendo responsabilizado pela construção do seu percurso de aprendizagem. Na disciplina de Português, outro instrumento preponderante para a regulação das aprendizagens dos alunos foi a aplicação de grelhas de regulação de escrita. Quando os alunos realizavam uma tarefa de escrita de texto, no final, era-lhes disponibilizada uma ficha com os indicadores de avaliação da produção do texto. Deste modo, os alunos faziam uma análise introspectiva, refletindo se o seu texto possuía todos os parâmetros esperados e, caso isto não se verificasse, podiam, igualmente, rever o seu texto e incluir os pontos que faltavam.

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| ' ' | | ' ' |

4. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos

Após a descrição e caracterização das instituições, das turmas nos dois contextos de ensino e identificação da problemática e dos objetivos de intervenção, o presente capítulo tem como finalidade a reflexão crítica sobre a prática desenvolvida nos estágios do 1.º ciclo e do 2.º ciclo do ensino básico. Considero que é a partir destes momentos reflexivos que, enquanto futura docente, posso analisar a minha intervenção e procurar soluções de forma a evoluir a nível profissional. Incidirei a minha análise das práticas experienciadas nas categorias *desenvolvimento e respetivas competências esperadas nos alunos* (i), *métodos de ensino e aprendizagem* (ii), *relação pedagógica* (iii) e *regulação das aprendizagens e dos comportamentos* (iv).

4.1. Desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos

Através da análise dos diversos instrumentos de avaliação utilizados foi possível verificar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Em ambos os contextos foi possível concluir que houve uma melhoria substancial, principalmente no que se refere ao 6.º ano, em que os alunos adquiriram conhecimentos e foram atingidos os objetivos propostos no plano de intervenção. Não obstante, isto não significa que não devam continuar a ser trabalhados. Acima de tudo, considero que, mais do que terem correspondido aos objetivos estipulados, estes alunos conseguiram munir-se de estratégias e novas ferramentas para conseguirem aplicar em projetos futuros.

No 2.º ano, uma das fragilidades ao nível das competências sociais que esta turma demonstrou foi o trabalho em grupo. Aprender a trabalhar cooperativamente é uma competência que está incluída no modelo de competências para uma cultura da democracia, devendo os alunos demonstrar a capacidade de participar com o(s) outro(s), em atividades comuns, encorajando os colegas a cooperar de forma a serem alcançados os objetivos (Conselho da Europa, 2017). Apesar de terem sido várias as sessões em que os alunos tiveram de trabalhar neste contexto, no final, continuaram a existir vários que ainda não sabiam respeitar a opinião do outro, a não ser cooperativo, competências essas essenciais para saber trabalhar com os colegas. Possivelmente, isto dever-se-á ao facto de serem alunos ainda numa idade bastante imatura e, por isso, exige que esta fragilidade seja desenvolvida num período mais alargado.

Para além do desenvolvimento das competências associadas aos planos de intervenção, é primordial referir competências que foram trabalhadas ao longo das

sessões, transversais às várias áreas curriculares, nomeadamente as competências para uma cultura democrática.

No que diz respeito às capacidades, promoveu-se a cooperação, a capacidade de escuta e de observação e a capacidade de análise e de pensamento crítico. Esta última permitiu que os alunos analisassem, avaliassem, fizessem juízos de valor de qualquer tipo de tarefa ou estratégia adotada nas diferentes sessões, fosse através da realização de exercícios de interpretação, ou pelo questionamento ativo. Para além da cooperação, outra competência aprimorada em ambos os contextos foi a capacidade de escuta e observação, aptidões necessárias para o dia-a-dia na escola, mas também na sociedade. Como atitudes, incentivou-se o respeito para com algo, ou alguém, com referências culturais diferentes, convicções, práticas e crenças diferentes da nossa (Conselho da Europa, 2017).

4.2. O método de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo

Ambas as práticas foram bastante distintas entre si, a começar pelo facto de uma ser uma instituição privada e a outra pública. Além disso, o próprio meio onde estavam inseridas as instituições foram um elemento importante, ajudando-nos a perceber o tipo de alunos que tínhamos e quais os desafios associados. Neste sentido, enquanto no estágio do 2.º ciclo pretendemos, acima de tudo, alcançar os alunos e motivá-los, pois estes não tinham interesse em estar na escola, nem nas atividades dinamizadas, no estágio do 1.º ciclo, tínhamos uma realidade completamente oposta e procurámos arriscar nas estratégias e dar continuidade às rotinas já estabelecidas pela professora cooperante.

A escolha dos conteúdos a abordar foi feita em cooperação com as docentes de ambos os contextos, uma vez que também estas realizam planificações mensais e semanais de modo a conseguirem cumprir o currículo. Assim, estando restringidas ao nível do conteúdo, decidimos inovar no que diz respeito às estratégias e atividades desenvolvidas na sala de aula.

No contexto do 1.º ciclo, devido ao espaço oferecido pela escola, realizámos várias sessões no exterior, promovendo atividades que procurassem desenvolver as aprendizagens dos alunos, mas que fossem igualmente ricas às tarefas realizadas dentro da sala de aula. Neste espaço, realizámos uma sessão de Estudo Meio, em integração com a Educação física, em que a atividade estava dividida em três estações e em cada uma

delas os alunos, em grupos, tinham diferentes tarefas para resolver. Também planejamos sessões de Português e de Matemática no exterior, sendo que a primeira teve como foco a leitura e interpretação de histórias e, a segunda, tendo como conteúdo a estudar o comprimento, requerendo que os alunos, a pares, se dirigissem ao exterior para efetuar medições de objetos que encontrassem.

Um aspecto que importa ser referido, uma vez que foi um recurso comum a ambos os contextos, foi a utilização de materiais manipuláveis. Bandeira (2009), define material didático como um produto elaborado com uma finalidade didático pedagógica. Isto é, qualquer tipo de suporte, ou acessório, que possa servir de auxílio para materializar o conteúdo a ser estudado. Como refere Marques (2013, p. 11), os alunos “aprendem se estiverem envolvidos fisicamente e ativamente nas atividades que lhes são propostas” pelo que a utilização deste tipo de material nas aulas se torna fundamental. Estes materiais, no 2.º ano de escolaridade, tiveram um papel preponderante nas aulas de Estudo do meio, na abordagem da temática dos animais, em que a utilização do material manipulável serviu para poderem categorizar os diferentes animais tendo em conta as características a serem estudadas. Já no 6.º ano, o material manipulável teve uma grande relevância na aprendizagem de conteúdos gramaticais, sendo o conhecimento gramatical uma fragilidade evidenciada pelas turmas. O recurso a esta estratégia revelou-se um instrumento facilitador na compreensão dos conteúdos, uma vez que os alunos aprendem explorando e construindo.

4.3. Relação pedagógica

Em ambos os contextos foi possível observar que os alunos tinham uma boa relação com as suas professoras. Ainda assim, considero que a relação professor-aluno no 1.º ciclo é diferente da relação construída no 2.º ciclo. Enquanto que no primeiro domina um regime de monodocência, no segundo, domina a pluridocência. Ou seja, no contexto do 2.º ano, a relação que os alunos tinham com a docente era mais próxima, no sentido em que acabavam por estar mais horas do seu dia com esta professora, acabando por recorrer a esta para resolver qualquer inconveniente. No 2.º ciclo, havendo um professor para lecionar cada área curricular, não existia a mesma relação de proximidade.

Relativamente à relação entre os alunos, importa referir que, em ambas as intervenções, existiram situações de conflitos entre os alunos das turmas, contudo, no 6.º ano, estas situações tinham tendência a passar por episódios de violência, enquanto que

no 1.º ciclo, os momentos de discórdia estavam sempre relacionados com situações que tivessem acontecido durante o intervalo, enquanto jogavam futebol, nunca escalando para a violência.

Nos dois contextos em que se realizou a prática, a relação entre a escola e as famílias é, novamente, um ponto de grande distinção. No 2.º ano, tendo os alunos uma idade mais jovem, existia um acompanhamento e apoio superior por parte das famílias. Ainda assim, a docente e a própria instituição procuravam criar momentos e atividades de modo a que as famílias se sentissem incluídas na vida escolar dos seus educandos. Em oposição, no segundo contexto, a relação entre a escola e as famílias era praticamente inexistente, pois, segundo as professoras cooperantes de ambas as turmas, os encarregados de educação não tinham uma postura presente na vida dos seus educandos, chegando mesmo a não comparecer a reuniões e momentos de avaliação.

4.4. Processo de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

No que diz respeito aos processos de regulação e avaliação do trabalho, foi privilegiada a avaliação formativa, ainda que também se tenha investido em momentos de avaliação sumativa. Como referido no capítulo anterior, no segundo contexto de estágio, foi necessário aplicar uma ficha de avaliação sumativa, uma vez que o estágio coincidiu com o período de avaliações. Não obstante, procurámos diversificar os instrumentos de avaliação, tanto no contexto do primeiro ciclo, como do segundo.

De acordo com Leitão (2013), a avaliação formativa é um tipo de avaliação que permite ter sempre presente a relação pedagógica, isto quer dizer que acompanha o percurso e vai adequando os métodos consoante as necessidades do aluno para que este consiga progredir. Por outro lado, a avaliação sumativa não é contínua, ao contrário da formativa, não acontece em todos os “passos” do processo de ensino e de aplicação dos métodos pedagógicos, ou seja, “é uma avaliação retrospectiva e terminal” (Leitão, 2013, p.13). Esta modalidade é utilizada para se verificar e qualificar se os objetivos foram atingidos num dado momento.

Um aspeto que merece ser referenciado como aliado da avaliação e regulação da aprendizagem é a diferenciação pedagógica, pois é através desta que é possível atingir uma maior equidade no âmbito das aprendizagens. Para Pinto (2011, p. 155), a

diferenciação pedagógica “trata-se de olhar o aluno e ver, nele, o ser diferente de todos os outros, com as suas especificidades, condicionadas e condicionantes e ajudá-lo a encontrar as melhores soluções”. Assim, é neste contexto que cabe ao professor adotar uma pedagogia organizada, estruturada e diferenciada, assente num trabalho de cooperação, através de uma dinâmica inclusiva, aceitando as diferenças e apoiando as aprendizagens tendo a capacidade de responder às necessidades individuais.

Nas duas intervenções, existiam alunos com medidas de suporte e apoio à inclusão, pelo que foi necessário refletir sobre quais as estratégias adotadas, consoante as características individuais de cada um, com o intuito de todos obterem sucesso. No primeiro contexto mencionado, segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, os alunos diagnosticados com dislexia, estão abrangidos pelas medidas universais, pelo que as medidas de apoio consistiam na duração de tempo mais alargada na realização de tarefas e pistas visuais, de modo a que fosse mais intuitivo o pretendido nas tarefas.

No segundo contexto, o diagnóstico dos alunos da turma A era mais complexo, pelo que estavam abrangidos pelas medidas seletivas e adicionais, de acordo com o mesmo decreto-lei. Neste sentido, as medidas de diferenciação pedagógica foram também mais exigentes. Apesar de nesta turma existirem dois alunos referenciados, um destes tinha Português Língua Não materna, pelo que não comparecia às aulas de Português. No caso do segundo aluno, na disciplina de Português, apesar de estar referenciado para medidas seletivas, não sabia ler, nem escrever, estando, por isso, em processo de reavaliação para passar a estar abrangido pelas medidas adicionais. Dadas as dificuldades do aluno, não conseguia acompanhar a turma quando as atividades consistiam numa tarefa de leitura ou de escrita e, por isto, foi disponibilizado ao aluno um portefólio com atividades para que conseguisse realizá-las de forma autónoma. Estas atividades consistiam em identificação de sílabas, reconhecimento de palavras, etc. Na disciplina de Português, mas principalmente na de HGP, foram priorizadas atividades em grupos ou a pares, como forma de incluir estes alunos na turma. Para além destas duas crianças, existiam também dois alunos estrangeiros, pelo que, na realização das fichas de avaliação de HGP, foi necessário traduzir os enunciados para a sua língua materna, ou para o inglês. Para a concretização deste elemento de avaliação, nesta turma, foram realizadas 3 versões distintas, de modo a que os alunos conseguissem resolver os exercícios com sucesso. Concluindo, a aplicação e desenvolvimento desta estratégia permitiu que cada aluno encontrasse e desenvolvesse o seu próprio caminho para o sucesso na aprendizagem.

2 . a P A R T E

| | ' ' | | ' '

5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

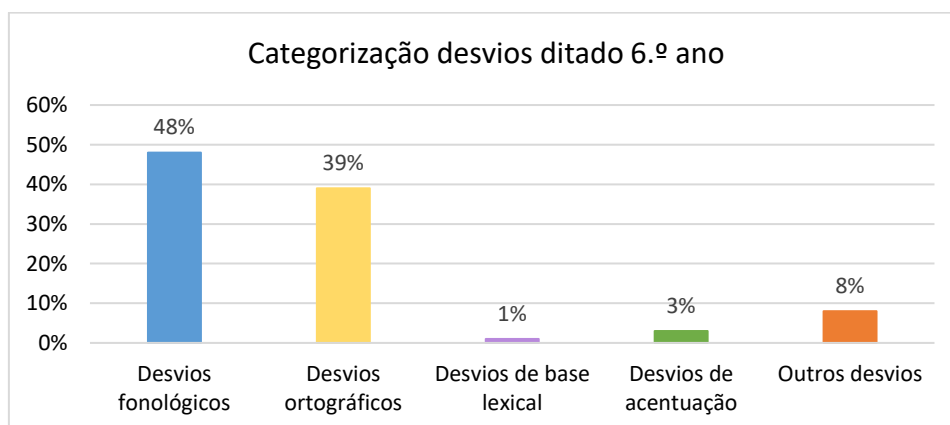
Sabendo que não existe uma relação biunívoca entre grafema-fonema, na língua portuguesa, é comum existirem desvios ortográficos nas produções de alunos, mesmo no final do ensino básico (Almeida et al., 1998). Sendo assim, como professores, é necessário ter um olhar crítico aquando da análise de produções textuais dos estudantes, de modo a identificar os erros mais recorrentes, classificá-los e organizar a prática pedagógica voltada para a superação dos tais desvios (Baptista et al., 2011).

O tema focado nesta investigação é pertinente e atual para produzir conhecimento relevante para a prática docente. A razão da escolha desta temática é de natureza intrínseca, uma vez que se trata de um tema do interesse da investigadora e, para além disso, devido à proximidade de um familiar que apresenta dificuldades ao nível da competência aqui em estudo. A existência e a acessibilidade a recursos para poder fazer o estudo também se constituíram como um fator de peso aquando da escolha desta temática.

Para afinar a temática dos desvios ortográficos de base fonológica (Vale e Sousa, 2022), foi realizado um ditado diagnóstico, a uma turma do 6.º ano de escolaridade, com o objetivo de perceber até que ponto a competência fonológica se encontra consolidada. Este ditado foi construído no âmbito do projeto CEO20 (Projeto Conhecimento ortográfico: O que mudou em duas décadas?, financiado pelo IDI&CA19, do Instituto Politécnico de Lisboa). Analisando os desvios ortográficos (cf. figura 1 e Anexo H), é possível constatar que, mesmo tratando-se de uma turma de 2.º ciclo, os alunos apresentaram bastantes dificuldades ao nível da escrita, tendo-se registado, vários erros de origem fonológica, o que seria expectável já não ocorrer neste nível de ensino.

Figura 1

Categorização dos desvios ortográficos do ditado do 6.º ano



Seguidamente, na prática profissional do 1.º ciclo, foi aplicado o mesmo ditado inicial, de modo a confirmar se, de facto, no 2.º ano de escolaridade, existem desvios ortográficos de base fonológica. Aquando da análise destes desvios, também se verificou que dentro destes, os alunos apresentaram dificuldades na escrita dos dígrafos (cf. Anexo I). A tabela abaixo apresenta, de forma sintetizada, os principais tipos de desvios evidenciados no ditado de diagnóstico, bem como a percentagem de erros ao nível dos dígrafos.

Tabela 4

Síntese resultados do ditado inicial

Síntese resultados ditado inicial			
Desvios de base fonológica	42%	Dígrafos	30%
Desvios de base ortográfica	34%		
Desvios de base lexical	6%		
Desvios de acentuação	1%		
Outro tipo de desvios	11%		

Devido à curta duração do estágio, não seria possível incidir em todos os tipos de desvios ortográficos e, por isso, no plano de ação, procurei desenvolver a competência fonológica ao nível dos dígrafos.

Como referi, no presente estudo, desenvolvido no âmbito da unidade curricular PES II, tive como intencionalidade refletir sobre *Os erros de base fonológica ao nível dos dígrafos, no início da escolaridade obrigatória*.

Tendo em conta a problemática a investigar, foram também definidos os seguintes objetivos gerais:

1. *Categorizar os desvios ortográficos de base fonológica;*
2. *Aferir a capacidade de mobilização de conhecimento ortográfico sobre os dígrafos em situações de escrita;*
3. *Verificar a influência de uma sequência didática sobre a representação ortográfica de dígrafos.*

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo será apresentado o quadro teórico usado como referência para o estudo. Este encontra-se dividido em quatro capítulos, estando retratado, no primeiro, o processo de ensino e de aprendizagem da escrita; no segundo capítulo, a aquisição do desenvolvimento e consciência fonológica; no terceiro capítulo, a competência ortográfica, mencionando desafios, tipos de desvios mais frequentes e, ainda, o laboratório gramatical como um instrumento facilitador da aprendizagem da ortografia. Finalmente, no último capítulo, relaciono a consciência fonológica com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

6.1. Ensino e aprendizagem da escrita

Investigações realizadas no domínio da pré-natalidade comprovam que ocorrem reações motoras nos bebês, como resposta a estímulos sonoros intensos. Por isso, é consensual afirmar que os bebês têm a audição funcional, mesmo antes do nascimento. Porém, apesar de o seu sistema auditivo se encontrar funcional, possuem ainda uma imaturidade cortical e coordenação deficitária dos hemisférios cerebrais, tornando impossível que um recém-nascido consiga decodificar os sons que o rodeiam (Sim-Sim, 1998).

Após o nascimento, os bebês “respondem”, de forma genérica, aos sons através do olhar na direção da fonte sonora, ou até movimentando a cabeça, quando detetam a ausência de estímulos de fala (Sim-Sim, 1998). Ouvir falar é fundamental para o processo de aquisição da linguagem e um instrumento na interação verbal, implica a mobilização de vários processos todos interligados como a “atenção, o reconhecimento e a interpretação de cadeias sonoras de símbolos pronunciadas por outrem” (Sim-Sim, 1998, p.33).

Definindo o conceito de linguagem, esta é, então, uma forma de comunicação verbal bastante complexa que todos os seres humanos utilizam para comunicar entre si. Sim-Sim (1998) argumenta que é através da mobilização de símbolos, regras de organização e uso desses mesmos símbolos que o ser humano consegue comunicar, organizar o pensamento e armazenar informação.

Conforme os dias vão passando, os bebês apresentam melhorias na capacidade de discriminação dos sons da fala, aumentando o tempo de fixação da atenção nos estímulos

e também a nível da capacidade de memória. (Sim-Sim, 1998). A mesma autora defende que a linguagem se adquire através do seu uso e ouvindo falar.

A percepção auditiva do ser humano desenvolve-se ainda dentro do ventre materno, sendo a aquisição da linguagem um processo inato. Por outro lado, a leitura e a escrita não são adquiridas naturalmente, constituindo-se como passos fundamentais na iniciação da leitura e da escrita a promoção de uma reflexão sobre a oralidade e a prática da segmentação da cadeia da fala (Freitas et al., 2007).

Para além da importância que a escrita adquire no meio escolar, é também uma forma básica de comunicar em muitas outras dimensões da vida de um cidadão ativo na sociedade, por isso, a aprendizagem de uma determinada língua pode condicionar e beneficiar a relação dos indivíduos com o mundo (Gorgulho & Teixeira, 2016).

Saber escrever é uma competência fundamental para qualquer pessoa. O domínio da escrita, segundo Gorgulho e Teixeira (2016), para além de ser sinónimo de sucesso na escola, está presente, não apenas na disciplina de Português, mas sim em todas as áreas curriculares, bem como na modalidade em que os alunos são avaliados.

Uma das funções da escola é formar alunos capazes de produzir textos variados, de acordo com a exigência da sociedade, que, cada vez mais, reforça a necessidade de os cidadãos demonstrarem competências de escrita. Segundo Barbeiro e Pereira (2007), o professor deve conduzir os alunos à aquisição e desenvolvimento das competências compositiva, ortográfica e gráfica, competências ativadas para a produção de um documento escrito. A primeira – **competência compositiva** - refere-se à capacidade de combinar expressões linguísticas com a finalidade de produzir um texto; a segunda – **competência ortográfica** - é relativa à capacidade de representar palavras escritas, apropriando-se das regras e normas ortográficas; e, finalmente – **competência gráfica** – é relativa à capacidade de registar os sinais e elementos que estabelecem a representação escrita (Barbeiro & Pereira, 2007).

Antes de iniciar o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, Gorgulho e Teixeira (2016, p. 151) reforçam a ideia de que a criança precisa, primeiramente, “de desenvolver a sua consciência fonológica, que lhe permitirá distinguir os sons nas palavras e, posteriormente, fazer a associação de sons às letras e à segmentação de palavras”.

De acordo com Batista et al. (2011), apesar de a escrita e a oralidade se influenciarem mutuamente, o ensino da escrita beneficiará se se partir do princípio de que a escrita não é capaz de transcrever fielmente os sons produzidos oralmente. Na mesma linha de pensamento, também Almeida et al. (1998, p.321) referem que “o código que nos permite escrever é arbitrário em relação aos sons que pretende representar”, portanto, esta arbitrariedade também se aplica à relação entre fonemas e grafemas, na medida em que:

- o mesmo som (fonema) não corresponde sempre à mesma grafia (grafema); por exemplo, o fonema [u] pode ser representado tanto pelo grafema <u> como <o>.

- o mesmo grafema não corresponde sempre ao mesmo som; por exemplo, o grafema < s > em *casa* representa o som [z] e em *sapato* representa o som [s].

Para além disto, Freitas et al. (2007) apelam para a necessidade de as crianças, no início da escolaridade obrigatória, saberem que a língua é formada por unidades linguísticas mínimas, ou seja, os sons da fala, e que, os caracteres do alfabeto representam essas unidades mínimas, graficamente. Neste sentido, à entrada na escola, as crianças, geralmente, são eficazes na capacidade de segmentar, oralmente, silabicamente. Contudo, não têm ainda a capacidade de isolar em partes segmentadas os sons que compõem as sílabas. Como tal, é crucial que a primeira tarefa da escola seja “promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspetos fónicos da língua”, antes da introdução do código alfabético (Freitas et al., 2007, p.7-8).

6.2. Desenvolvimento fonológico e consciência fonológica

O sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com o desempenho da criança na oralidade. Quando ouvimos falar uma determinada língua regularmente, sendo que nos é familiar, reconhecemos não só o significado do que é dito, como também as unidades, ou seja, os segmentos que as constituem (Sim-Sim, 1998, p.77).

É através da voz e dos órgãos que formam o aparelho fonador que o ser humano produz sons. Desde o nascimento que a criança produz sons, sejam eles intencionais ou não, entrando depois na fase do palreio, isto é, a articulação de sons imperfeitos. Posteriormente, segue-se a repetição de sílabas e, finalmente, a produção de palavras. É o desenvolvimento deste processo, que termina na fase de articulação correta de todos os

sons de uma língua, que Sim-Sim (1998) designa por desenvolvimento fonológico. Neste domínio dos sons da fala estão contemplados a discriminação e a articulação. O desenvolvimento fonológico enquadra-se na primeira etapa de conhecimento linguístico enunciada por Sim-Sim (1998), correspondendo ao reconhecimento e ao uso intuitivos e implícitos do sistema de sons da língua.

Como referido no capítulo anterior, o desenvolvimento da linguagem tem início na audição e discriminação dos sons, que atinge a maturidade rapidamente, por volta dos 36 meses de idade. Após o desenvolvimento da discriminação estar estabilizado, as crianças começam a adquirir a capacidade de manipulação dos sons, através de jogos de rimas, palavras conscientemente inventadas e atividades de reconstrução e segmentação silábicas (Sim-sim, 1998). É nesta etapa que se adquire a consciencialização fonológica, que tem um papel preponderante na iniciação à leitura. Esta progride desde as primeiras manifestações, numa segunda etapa de conhecimento linguístico denominada pela autora como consciência linguística, até à capacidade de se manipular os sons da língua de forma consciente e deliberada, fora do contexto comunicativo, designada por consciência metalinguística (terceiro patamar de conhecimento linguístico).

Para Antunes e Rocha (2009), o desenvolvimento fonológico é a designação dada à capacidade de controlar progressivamente a produção da fala, nas crianças. As mesmas autoras apresentam diferentes etapas de desenvolvimento linguístico, sendo que, no período entre os 12 e os 18 meses, esta fase é caracterizada pelo aparecimento das primeiras palavras e, por isso, as crianças articulam-nas de uma forma bastante distinta dos adultos, usando fonemas que nem sempre estão corretos, ou até de uma forma sequencial pouco coerente. Fonologicamente, estas palavras são essencialmente monossilábicas, ou seja, compostas por apenas uma única sílaba e com estruturas silábicas muito simples, do tipo: V (vogal), CV (consoante - vogal), VC (vogal - consoante) e, ainda, CVC (consoante – vogal – consoante). Deste modo, compreende-se que a aquisição da linguagem, nomeadamente ao nível do desenvolvimento fonológico, é, então, “um processo gradual não só de maturação motora, mas também de aquisição fonológica, isto é, dos domínios dos fonemas” (Antunes & Rocha, 2009, p.48).

Na fase denominada de “período do desenvolvimento fonológico sistemático”, entre os 18 meses e os 4 anos de idade, para Antunes e Rocha (2009), regista-se um rápido crescimento lexical, com grandes evoluções ao nível da fala, sendo gradualmente menos inconstante e mais próxima da produção da fala dos adultos. É também nesta fase, por

volta dos quatro anos de idade, que o sistema fonológico da criança terá incorporado a maioria dos fonemas. A ordem de aquisição dos fonemas apresenta uma tendência para padrões semelhantes, sendo os primeiros fonemas as vogais e as consoantes oclusivas, seguidas das nasais e semivogais e, mais tarde, das fricativas e das líquidas.

Sim-Sim (1998, p. 77) afirma que “De todos os domínios do desenvolvimento linguístico, o fonológico é aquele que mais rapidamente atinge a mestria adulta”. A maioria das crianças, ao entrar na escolaridade obrigatória, já sabe articular corretamente todos os sons da sua língua materna e, por este motivo, quando tal não se verifica, poderá ser sinal de alerta para os profissionais de educação. Apesar de a articulação pouco desenvolvida não se traduzir sempre em problemas graves, resulta em dificuldades acrescidas a nível escolar, nomeadamente, na aprendizagem da leitura e da escrita.

A consciência fonológica, segundo Freitas et al. (2007), consiste na capacidade de identificar e manipular as unidades do oral, ou seja, na capacidade que a criança tem em identificar as unidades fonológicas que compõem uma determinada palavra. Assim, a criança deverá conseguir dividir a palavra silabicamente (consciência silábica), isolando grupos de fonemas dentro da própria sílaba (consciência intrassilábica) e, ainda, isolando os sons menores da fala, revelando consciência fonémica. Em suma, o desenvolvimento da consciência fonológica é nada mais que a capacidade de identificar e manipular as unidades do oral, situando-se no patamar de consciência metalinguística enunciado por Sim-Sim (1998).

A consciência fonológica integra a consciência de palavra, de sílaba, de constituintes intrassilábicos (e.g. ataque ramificado, rima) e de fonema. Apesar de a consciência fonémica ser mais tardia face à consciência de sílaba ou de palavra, esta é fundamental para a decifração num sistema de escrita alfabética, na medida em que este assenta na correspondência entre fonemas e grafemas.

Todos os sistemas de escrita alfabéticos representam a fala através de um conjunto de sinais gráficos que simbolizam os seus constituintes sonoros (Leite, 2021). Os fonemas são as unidades mínimas do sistema da língua que, combinados formam sílabas e palavras. No início da aprendizagem formal da leitura e da escrita, as crianças conhecem e são capazes de pronunciar milhares de palavras que compõem o léxico da Língua Portuguesa, porém, para aprender a ler e a escrever têm de tomar consciência das unidades que constituem as palavras; perceber que as letras representam fonemas; aprender as

correspondências, entre as letras e os fonemas da sua língua; e ser capaz de identificar e utilizar esse conhecimento na pronúncia das palavras escritas.

Como vimos, a consciência fonológica diz respeito “à capacidade de dirigir a atenção, identificar a um nível consciente e manipular as unidades “sonoras” /fonológicas da fala” (Leite, 2021, p.319), sendo exigida para se conseguir decifrar material escrito. As medidas utilizadas para avaliar a consciência fonológica podem centrar-se na palavra, na sílaba, no ataque-rima, no fonema, por exemplo, através da contagem de sílabas numa determinada palavra, identificando uma palavra que rime com outra, ou identificando, num conjunto de palavras, a que começa com um som diferente (Leite, 2021).

A consciência fonémica é uma forma de consciência fonológica, porém exige um grau de abstração superior à consciência de outras unidades fonológicas. Como Leite (2021) refere, oralmente, as vogais são pronunciadas existindo a passagem do ar livremente no trato vocal. Em oposição, na pronúncia das consoantes existe a obstrução parcial ou total do ar. Para além disso, à identificação das consoantes acresce o facto de não ser possível pronunciá-las sem pronunciar simultaneamente uma vogal.

Neste sentido, é possível contrastar a dificuldade de identificar e manipular as unidades elementares da língua – os fonemas – comparativamente com a facilidade de executar tarefas de consciência fonológica que possuem unidades da fala de maior dimensão, como a sílaba.

A este respeito, Freitas et al. (2007) referem que “O código alfabético faz apelo a uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada na escola, a saber, a capacidade de identificar e de isolar conscientemente os sons da fala” (p.7), gerando-se conflitos, como, por exemplo: a exposição a “um exercício de encaixe de um sistema no outro (no caso das vogais, por exemplo, dá-se a redução de um inventário de 14 vogais na oralidade, presentes na sua língua, para um inventário de 5 vogais na escrita) e a incapacidade de “segmentar conscientemente a cadeia de fala em unidades segmentais como vogais ou consoantes, uma vez que só a identificação consciente de sílabas está disponível nesse momento, na maioria das crianças” (Freitas et al., 2007, p. 28).

6.3. Competência ortográfica

6.3.1. Desafios da aprendizagem da ortografia

Um aluno com um frágil domínio da ortografia, a nível académico, para além de obter penalizações, repercutindo-se nas classificações, vê essa fragilidade extravasada também para outros domínios, nomeadamente, social e ocupacional (Vale e Sousa, 2017). Contudo, para Batista et al. (2011), o maior perigo reside essencialmente no obstáculo que as incorreções ortográficas representam para o próprio desenvolvimento da relação com a escrita.

Sabemos que as crianças, à entrada do 1.º ano do Ensino Básico, são sujeitas ao ensino formal da linguagem escrita. Este momento é crucial, levando a criança “a aprender e apropriar-se de um conjunto de regras e conteúdos que determinam a escrita das palavras” (Almeida, Guerreiro & Mata, 1998, p. 321).

Nesta fase, o aluno desenvolve a consciência do princípio alfabético, uma vez que se familiariza com o som das letras/ palavras. Neste sentido, Batista et al. (2011, p.50), defendem que a aprendizagem da ortografia, à entrada no ensino obrigatório, deve ser marcada pela sistematização do conhecimento neste domínio, de modo a libertar o mais rapidamente o aluno de problemas no domínio da ortografia e “deixar espaço para a conquista das funções e potencialidades da escrita”.

De acordo com Read (1983), citado por Almeida et al. (1998), o alfabeto e a ortografia são elementos que compõe o sistema escrito, representando os sons da língua. O alfabeto é constituído pelos caracteres e à ortografia pertencem os princípios e regras através dos quais o alfabeto é posto em correspondência com os sons da fala.

Porém, como mencionado anteriormente, na Língua Portuguesa não existe uma relação biunívoca entre fonemas e grafemas e, portanto, para que as crianças escrevam sem incorreções é necessário aprender as convenções e regras ortográficas de modo a aplicá-las corretamente.

Segundo Almeida et al. (1998), nos primeiros anos de escolaridade, os erros mais frequentes, dados pelas crianças, são de identificação de fonemas, fenómenos fonéticos, como a influência da oralidade na escrita e confusão entre diferentes formas gráficas de um fonema. Batista et al. (2011) justificam estes erros devido a dois fatores:

- a. complexidade das relações som-grafema

b. existência, por norma, de uma forma ortográfica única

O primeiro fator – **complexidade das relações som-grafema** - remete para o facto de a maior parte dos sistemas ortográficos não apresentar uma correspondência de um para um, entre os sons e os grafemas, ou letras que os representam. Além da não correspondência biunívoca entre um fonema e um grafema, havendo sons representados por várias letras e letras que podem ter diferentes sons, destaque-se o caso dos dígrafos, em que não existe uma correspondência entre o número de fonemas que constituem uma palavra e o número de letras usado para os representar. Por exemplo, a palavra “manta” tem 4 fonemas, mas escreve-se com 5 grafemas. Estas assimetrias colocam dificuldades aos aprendizes, nomeadamente no campo da ortografia. O segundo fator – **existência de uma forma ortográfica única** – remete para o facto de que, de um modo geral, a representação escrita assenta numa única forma, que pode admitir diferentes pronúncias. Os mesmos autores, numa brochura do Programa Nacional de Ensino do Português, apresentam como exemplo a palavra *telefone* (ttelefon), que é frequentemente pronunciada de forma diferente daquela que se escreve. O mesmo acontece com a palavra igreja, em que, oralmente, são pronunciados mais sons do que aqueles que são representados graficamente (igreja).

Cada um destes exemplos evidencia peculiaridades da ortografia portuguesa, que, por isso, desencadeia consequências e dificuldades para a aprendizagem da ortografia, justificando a escrita incorreta das palavras.

Apesar da precocidade no desenvolvimento fonológico, anteriormente referida, são vários os elementos deste que podem influenciar a aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente a identificação da fronteira de palavras, a aquisição do inventário de sons e a organização dos sons na sílaba (Freitas et al., 2007). Para ilustrar o impacto destes elementos na ortografia, podemos considerar os exemplos da escrita de “derrepente”, em vez de “de repente” (i), de “fisto” em vez de “visto” (ii) e de “abaço” em vez de “abraço” (iii).

6.3.2. Tipos de erros e desvios

Denominam-se desvios da fala as divergências referentes à produção de fala das crianças, comparativamente ao padrão adulto, sendo possível, deste modo, verificar se os desvios da fala se enquadram dentro da etapa de desenvolvimento em que se encontra a criança, ou se representam uma perturbação (Antunes & Rocha, 2009).

Para representar graficamente uma dada palavra, muitas vezes, recorre-se ao conhecimento específico de escrita dessa palavra, já armazenada na memória visual de palavras. Contudo, se a palavra for desconhecida para um determinado indivíduo, recorre-se à representação fonológica e ao conhecimento de regras e regularidades de transcrição dos sons (Vale & Sousa, 2017).

Para Vale e Sousa (2017, p.4), ter conhecimento ortográfico implica “a 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”. Devido à complexidade de relações entre som-grafema, a aprendizagem da ortografia implica que os alunos recorram a duas vias: a via fonológica e a via lexical. No primeiro domínio para adquirir o conhecimento da escrita – via fonológica - recorre-se à identificação dos fonemas e aplicação das regras, de forma a representar o som em causa através da utilização do grafema correto (Batista et al., 2011). Por exemplo, para escrever corretamente a palavra pombo, recorre-se à via fonológica, para identificar os sons que constituem a palavra, mas também se verifica a mobilização de normas ortográficas para identificar que o grafema <m> antecede o grafema <p>.

O segundo domínio – via lexical – “recorre às representações ortográficas das palavras que vamos armazenando no nosso léxico mental” (Batista et al., 2011, p.53). Isto é, o contacto recorrente com uma dada palavra, através do recurso à memória visual, ativa a informação ortográfica, sem precisar de recorrer à via fonológica.

Para ajudarmos os alunos a evoluir de uma escrita do oral para uma escrita ortográfica, é fundamental analisar, organizar e categorizar os erros que ocorrem nas produções escritas. Além disso, a tipologia dos desvios ortográficos permite ao professor perceber quais os erros produzidos pelos alunos com maior frequência e adaptar a prática pedagógica de modo a colmatar esta fragilidade.

Apesar de ser uma preocupação para muitos teóricos, a tarefa de categorizar os desvios ortográficos assume-se difícil e pouco consensual, pelo que são vastas as

tipologias apresentadas pelos investigadores. Para Pereira et al. (2008), por exemplo, uma das categorizações são as palavras foneticamente incorretas, implicando a escrita de uma palavra que utiliza um código oral incorreto. Outro exemplo proposto são os “erros grafemáticos”, que afetam a representação grafemática da palavra, contudo, sem alterar a configuração auditiva ou fónica da palavra (Santos, 2011, p.116).

Para além deste tipo de incorreções provenientes da transcrição da oralidade, Santos (2011) refere que estas também podem decorrer de outros critérios, nomeadamente, regras contextuais, de acentuação, a nível morfológico, lexical e do critério frásico-entoacional, relativamente à utilização de maiúsculas e minúsculas.

Cardoso et al. (2002) também apresentam categorias de desvios, enquadrando-os nos níveis ortográfico, fonético, morfológico, sintático e semântico. De acordo com estes autores, a primeira categoria diz respeito aos erros resultantes de problemas ao nível das convenções ortográficas, incluindo erros de acentuação e de pontuação. Quanto à segunda categoria – desvios fonológicos – esta é uma tipologia que integra erros que refletem dificuldades na transcrição dos sons e que, por isso, alteram o aspeto fonético da palavra (Cardoso et al., 2002). Os desvios morfológicos englobam problemas relacionados com a identificação de palavras e a sua constituição interna, como, por exemplo, ao nível da flexão e da derivação. Relativamente à categorização de erros ao nível sintático, esta regista-se quando se verifica uma alteração da ordem dos constituintes frásicos, resultando numa infração gramatical. Finalmente, os desvios semânticos, de um modo global, são definidos por não se restringirem à palavra, nem à frase, mas tendo em consideração a produção textual, assegurando a coesão e coerência do mesmo (Cardoso et al., 2002).

São, de facto, várias as propostas de categorização dos desvios de escrita de palavras, porém, no estudo desenvolvido foi seguida a categorização das autoras Vale e Sousa (2022). Esta categorização contempla sete tipos de erros: erros de base fonológica (1), registados quando a componente fonológica não é respeitada; erros de base ortográfica (2), nos quais a componente fonológica é preservada, mas existem erros na forma escrita da palavra; erros de base lexical (3), em que não se verifica a identidade lexical; erros de acentuação gráfica (4); erros múltiplos ou complexos (5), nos quais se verifica mais do que um erro na mesma palavra; erros de maiúscula/minúscula (6); e outros (7), caso não seja compreensível o conhecimento na base do desvio.

A análise e a reflexão sobre desvios e erros ortográficos implica, também, uma reflexão sobre dificuldades de aprendizagem que possam influenciar este tipo de ocorrências nas produções escritas dos alunos. Estas dificuldades podem ser gerais, com influência em várias áreas da cognição, ou específicas. As dificuldades específicas de leitura e escrita (DELE) mais comuns são a dislexia, a disortografia e a disgrafia. Dada a natureza deste trabalho, abordarei uma das DELE, a dislexia, que pode ser considerada um transtorno específico de aprendizagem, ou seja, “um transtorno do neuro desenvolvimento com origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas com as manifestações comportamentais” (DSM-5, 2013, p.68). Fatores genéticos, epigenéticos e ambientais influenciam diretamente a capacidade que o cérebro tem para processar a informação verbal, ou não verbal de forma eficaz.

A International Dyslexia Association (2002) define a dislexia como uma dificuldade ou um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, apresentando dificuldade no reconhecimento preciso ou fluente de palavras e a nível ortográfico a capacidade deficiente de decodificação. Muitas vezes estas dificuldades resultam de um déficit de base fonológica que não é expectável para indivíduos que se encontrem na mesma faixa etária (IDA, 2002).

A maioria dos investigadores concorda com a hipótese de que ocorre um deficit no processamento fonológico, apesar de existirem também evidências de dificuldades na memória verbal de curto prazo e aspetos visuais (Rocha et al., 2009).

Dada a complexidade do tema e dos demais fatores que influenciam o surgimento destes transtornos de aprendizagem, é fundamental o papel da escola e dos operacionais da educação, uma vez que estas crianças necessitam de uma orientação específica, individualizada e adequada às suas exigências com o intuito de se desenvolverem, colmatarem as suas dificuldades e serem igualmente bem-sucedidos a nível académico.

Nos sistemas de escrita alfabéticos, existe uma clara correlação entre a consciência fonológica e a aquisição de leitura e escrita. A aprendizagem da leitura e da escrita está condicionada pela capacidade que a criança tem ou não de identificar, produzir os sons da fala manipulá-los de modo a estabelecer relações necessárias para reproduzi-los através da escrita. Logo, uma criança disléxica ou que apresente alguma dificuldade de aprendizagem ao nível da leitura e da escrita terá alguma alteração no processamento fonológico das palavras (Instituto de Apoio e Desenvolvimento, 2015).

6.3.3. A metodologia do laboratório gramatical como facilitadora do desenvolvimento da competência ortográfica

Existe uma estreita relação entre a escrita e a gramática. A aprendizagem da escrita, enquanto sistema educativo, merece ser valorizada identificando as suas funções e vantagens. Segundo Gorgulho e Teixeira (2019), as expressões “gramaticais” e “textuais” levam a acreditar que aquilo que é gramatical não é textual, ou vice-versa. Neste sentido, esta separação entre o ensino explícito da gramática e das produções textuais, tendo em conta a perspectiva das autoras, não é favorável para o processo de ensino e de aprendizagem. A produção de textos, inclusivamente orais, implica que um indivíduo seja capaz de adequar as formas às diferentes situações e contextos, sendo necessário refletir e apropriar-se de várias componentes da língua, tendo em vista a clareza, a expressividade, a elaboração de um texto mais compreensível para quem lê e organizado do ponto de vista das regras ortográficas e de pontuação. Por isto, para que os alunos consigam progredir na escrita, têm de progredir igualmente no desenvolvimento da gramática, devendo, por isso, os dois domínios ser trabalhados em articulação, propiciando uma aprendizagem mais sólida e concreta (Gorgulho & Teixeira, 2019).

Se adotarmos a perspectiva chomskiana de gramática, entendêmo-la como sinónimo de conhecimento linguístico e perspectivamo-la em todos os planos que enformam esse conhecimento, desde os mais tradicionalmente associados à gramática, como a morfologia, a sintaxe, as classes de palavras, o léxico ou a semântica, até aos planos fonológico, pragmático, discursivo e textual. Neste sentido, as pontes entre a gramática e o ensino da escrita são ainda mais evidentes.

A aplicação do laboratório gramatical em sala de aula permite que o aluno parta do conhecimento intuitivo que tem da sua língua e aprofunde o seu conhecimento explícito, desenvolvendo a consciência linguística (Freitas, 2019). Esta metodologia foi pela primeira vez proposta pela autora Inês Duarte, em 1992, por ter verificado que se dava pouca importância ao ensino da gramática nas aulas de português. A autora defende que, através da utilização desta metodologia, os alunos conseguem desenvolver a sua capacidade reflexiva e percebem que também a língua pode ser um objeto analisado quanto à sua estrutura e funcionamento, como atividade de descoberta (Freitas, 2019).

Gorgulho e Teixeira (2019), concordam com a realização de atividades pela descoberta, sendo os laboratórios gramaticais uma estratégia que possibilita transformar

o conhecimento implícito em conhecimento explícito, de forma eficaz, e que a explicitação ocorra de forma mais significativa.

Este contexto de aprendizagem também apresenta potencialidades a nível instrumental e cognitivo. O primeiro, uma vez que ajuda os alunos a descobrirem e compreenderem regras que utilizam de forma intuitiva na língua, e o segundo, pois permite desenvolver uma atitude rigorosa na observação dos dados, “como também tomem consciência do conhecimento que têm sobre a sua língua de uma forma reflexiva, objetiva e estruturada” (Silvano & Rodrigues, 2010, p.281). A utilização do laboratório gramatical no ensino da gramática possui também a vertente experimental, desenvolvendo os alunos competências investigativas, no sentido em que as aprendizagens sobre a língua devem ser realizadas através da descoberta, conferindo aos alunos a oportunidade de questionarem, refletirem e descobrirem e sistematizarem as regras e regularidades do funcionamento da língua.

As oficinas ou laboratórios gramaticais devem integrar quatro etapas fundamentais:

- i) apresentação dos dados;
- ii) descrição e compreensão dos dados;
- iii) realização de exercícios de treino;
- iv) avaliação.

Gorgulho e Teixeira (2019) defendem que o ensino da gramática deve ocorrer por etapas, sendo as duas primeiras destinadas a analisar dados e a descobrir, respetivamente, ao nível do conhecimento implícito. A terceira etapa destina-se a aplicar as aprendizagens realizadas nas etapas anteriores através da realização de exercícios de treino. Esta fase assume-se com particular importância, pois proporciona aos alunos um tempo de prática indispensável, para que as generalizações atingidas nas fases anteriores fiquem armazenadas na memória a longo prazo. Finalmente, na fase da avaliação, é preponderante que o aluno verifique as suas aprendizagens, mas também se destaca o papel do professor, competindo-lhe dar ao aluno feedback sobre a sua evolução. Em cada destas etapas, é o aluno quem desempenha o papel central, cabendo ao professor a tarefa de orientar todo o processo.

6.4. Síntese enquadramento teórico

No momento em que se inicia a aprendizagem da leitura e da escrita formal, a maioria das crianças já faz uso da sua língua materna de forma eficiente e produtiva, no domínio da oralidade, sendo capaz de pronunciar e compreender inúmeras palavras (Leite, 2021) e pondo em prática, de forma implícita, o conhecimento intuitivo dessa língua nos níveis fonológico, lexical, morfológico, sintático, semântico, discursivo e textual, pragmático, etc. Ao contrário da aquisição da linguagem, a aprendizagem da leitura e da escrita não é um processo espontâneo, exigindo ensino explícito, esforço e conhecimento (meta)linguístico. Por outro lado, ainda que a oralidade e a escrita sejam dois sistemas autónomos da língua, estabelecem relações de dependência entre si.

O desenvolvimento e a consciência fonológicos adquirem um papel preponderante na aprendizagem da leitura e da escrita, pois, para desenvolver estas duas competências a criança tem de, por um lado, identificar a fronteira de palavras, adquirir os fonemas da sua língua materna e as estruturas silábicas mais complexas e, por outro, tomar consciência das unidades fonológicas que compõem as palavras e, conseqüentemente, saber quais os elementos gráficos usados para as representar. O aprendiz começa a fazer sucessivas descodificações, decompondo as palavras em unidades mais pequenas, como fonemas e grafemas, estabelecendo correspondências entre a ortografia e a fonologia, contribuindo para um sistema de leitura mais eficaz e de qualidade (Leite, 2021).

Como referem Almeida et al. (1998), o código alfabético não é linear no que diz respeito à relação entre fonemas e grafemas, pelo que um som não corresponde sempre à mesma representação gráfica, ou o inverso. Derivada da complexidade das relações som-grafema surge a importância de a criança aprender as regras e convenções ortográficas e em que contextos estas se aplicam. De acordo, com Batista et al. (2011), a aprendizagem deste domínio deve ser feita através das duas vias que os leitores fluentes usam em situações de leitura – via fonológica e lexical. A primeira recorre à identificação dos fonemas e posterior representação, mobilizando regras e normas ortográficas. A segunda, de forma mais direta e visual, acede à ortografia e ao significado, em resultado do contacto prévio com a forma de escrita de uma palavra.

A utilização do laboratório gramatical como metodologia de ensino assume um papel importante, perspectivando-se, por parte dos alunos, a compreensão de regularidades da língua “para que progressivamente possam dominar regras e processos gramaticais”,

através de uma estratégia que permita observar, experimentar e refletir sobre a própria língua (Gorgulho & Teixeira, 2016, p.149). Quando nos deparamos com crianças com dificuldades específicas de leitura e escrita, como a dislexia, segundo o Instituto de Apoio e Desenvolvimento (2015), existem lacunas ao nível da meta fonologia. Nestes casos, perante a fragilidade na utilização da via fonológica, a importância do desenvolvimento da consciência fonológica torna-se ainda mais evidente.

7. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como finalidade a apresentação das hipóteses de investigação, do quadro metodológico que sustenta o estudo desenvolvido, dos procedimentos e técnicas de recolha de dados, assim como da caracterização dos participantes.

Além disso, importa referir também que o estudo desenvolvido foi estruturado e aplicado em várias etapas, cruciais para o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos através da descoberta e experimentação.

7.1. Natureza do estudo e princípios éticos

Este é um estudo de natureza qualitativa, uma vez que se baseia em pequenas amostras, centrando-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos e atitudes. Para Coutinho (2011), este é um paradigma que se opõe ao método quantitativo, pois pretende substituir as noções de “explicação, previsão, e controlo” pelas noções de “compreensão, significado e ação”, ou seja, para a autora, a abordagem qualitativa incide diretamente no sujeito e na forma como este interpreta as diferentes situações e o significado que estas têm.

Para além de se tratar de um estudo de natureza qualitativa, foi delineado um percurso de investigação-ação, sendo esta uma opção metodológica orientada para melhorar a prática e obter resultados em ambas as vertentes (ação e investigação). De acordo com Coutinho et al. (2009), a investigação-ação é definida como um estudo de uma situação social cujo objetivo é melhorar a qualidade da ação, constituindo-se como um processo cíclico e alternado entre a reflexão crítica e a ação. Por isto, para além de ser uma metodologia, é também uma forma de ensino, possibilitando que o professor reorganize a sua ação, identificando problemas e procurando as respetivas soluções.

Para a realização da investigação foram respeitados todos os princípios éticos definidos na carta europeia do investigador, de modo a garantir “uma investigação tendo como objectivo o bem da humanidade e a expansão das fronteiras do conhecimento científico, gozando simultaneamente da liberdade de pensamento e de expressão” (European Communities, 2005, p.12).

Neste sentido, o estudo seguiu o Código de Conduta Ética da Investigação do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED, 2018) tendo seguido os princípios gerais - Integridade Física; Responsabilidade; Honestidade; Fiabilidade e

Rigor -garantido a construção de conhecimento. Foram respeitados tanto os sujeitos que serviram para a investigação, como o próprio contexto onde se inserem os participantes, garantindo que todos os envolvidos tinham conhecimento da presença da investigadora, assim como da finalidade do presente estudo. Por último, importa referir que, foram respeitados a privacidade e o anonimato de todos os participantes e das instituições, tendo sido a recolha dos dados feita através de códigos e nomes fictícios.

7.2. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

Nesta etapa, serão referidos os métodos e técnicas utilizados para a recolha de dados, consistindo esta numa fase de recolha de informação no campo de análise, isto é, junto dos indivíduos que constituem a amostra.

A recolha de dados passou pela utilização de várias técnicas e instrumentos, tendo sido a observação direta predominante ao longo de todo o processo e de todas as sessões. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), a observação direta serve para o próprio investigador recolher informações através daquilo que observa. Esta observação deve incidir sobre os indicadores previstos, pois facilmente o investigador pode se deparar com uma infinidade de dados, pelo que se deve cingir apenas àqueles que considerar pertinentes. Devido às características do percurso de investigação-ação, realizado num contexto de prática educativa supervisionada, foi privilegiada a observação de tipo participante.

Aliada à observação direta, as notas de campo revelaram-se uma ferramenta importante no registo de informação ao longo do processo de investigação. Este tipo de registo tem a função de relatar aquilo que o investigador vê e experiência ao longo de um período de tempo (Simões & Sapeta, 2018).

Além disto, foi necessário proceder a uma recolha de dados, numa fase inicial do estudo, mas também após a implementação das atividades e, por isso, foram aplicados dois ditados aos participantes desta turma. A utilização destes ditados teve como objetivos, numa primeira instância, aferir as dificuldades dos alunos a nível ortográfico e categorizar os desvios identificados e, numa fase final do estudo, compreender a evolução dos estudantes neste campo após a aplicação da sequência didática com vista a diminuir os erros de base fonológica ao nível dos dígrafos. Como tal, o primeiro ditado (Cf. Anexo A), realizado na primeira semana de intervenção, teve um total de 56 palavras, sendo

28 palavras e as restantes pseudopalavras. A utilização das denominadas “pseudopalavras” é de extrema importância, permitindo criar situações ideais para testar os mecanismos e as capacidades das crianças em tarefas de leitura e de escrita de palavras desconhecidas, sendo, por isso, mais suscetíveis a erros, atentando-se nas dificuldades na utilização da via sublexical ou fonológica. Este ditado foi idêntico ao aplicado aos participantes do 2.º ciclo, tendo sido construído, como referido anteriormente, no âmbito do projeto CEO20.

A concretização deste ditado permitiu que fosse possível partir das dificuldades dos intervenientes, ou dos desvios mais consistentes, para basear e desenvolver o estudo em torno da problemática anteriormente identificada. Posterior, analisou-se e fez-se um levantamento dos principais desvios ortográficos da turma (Cf. Anexo H), seguindo a categorização proposta por Vale e Sousa (2022), enunciada anteriormente. Verificou-se que os desvios na grafia dos dígrafos eram salientes, fazendo, assim, sentido incidir o estudo neste campo. Depois de uma sequência de atividades centradas na aprendizagem da grafia de dígrafos, aplicou-se o segundo ditado, utilizando-se, novamente, palavras e pseudopalavras (Cf. Anexo B), mas incluindo mais palavras com dígrafos do que no primeiro ditado. Segundo Silveira (2019), a utilização do ditado é crucial para o professor, pois permite identificar e compreender áreas em que os alunos apresentam mais dificuldades, mas também contribui para o processo de aprendizagem da escrita de palavras. A aplicação desta estratégia também foi de extrema relevância no processo de recolha e análise dos dados, de modo a compreender a evolução dos alunos, a nível individual.

A sequência didática incluiu a metodologia “laboratório gramatical”, que surge como uma estratégia de ensino, mas também como um contexto de recolha de dados, uma vez que, através da análise das resoluções das atividades propostas, foi possível extrair dados de modo a chegar a resultados e conclusões sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Para Lima (2018), a sequência didática surge a par da ação pedagógica, na medida em que permite que as crianças aprendam assumindo uma postura crítica e reflexiva, sendo elas as principais protagonistas do seu processo de aprendizagem.

7.3. Caracterização dos participantes

Apesar de este estudo ter sido realizado durante a prática do 1.º ciclo, com um 2.º ano de escolaridade, numa primeira fase, foi aplicado o mesmo ditado de diagnóstico à turma de 6.º ano, com o intuito de perceber de que forma é que os erros ortográficos têm origem fonológica. Participaram nesta etapa 18 participantes, cuja caracterização pode ser consultada na primeira parte deste documento.

Depois desta etapa exploratória, o estudo contou com a participação de uma turma do 1.º ciclo, no 2.º ano de escolaridade, composta por 30 alunos, 18 rapazes e 12 raparigas, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, conforme descrito no capítulo anterior, na 1.ª parte do presente trabalho. A instituição é privada e encontra-se localizada na área metropolitana de Lisboa.

7.4. Plano de ação

Como referido anteriormente, numa primeira fase, foi aplicado um ditado de diagnóstico à turma de 6.º ano, com o intuito de perceber de que forma é que os erros ortográficos têm origem fonológica, acabando esta primeira recolha por assumir um carácter exploratório. A conclusão retirada desta recolha foi a de que, apesar de se tratar de alunos do 6.º ano e que já iniciaram o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ainda apresentam desvios ortográficos de natureza similar. Importa referir que o processo de aprendizagem destes alunos (6.º ano) foi afetado pela pandemia e pelo vírus Covid-19, pelo que os anos iniciais, nomeadamente, de aprendizagem da leitura e da escrita, ficaram comprometidos devido a este acontecimento.

Para a realização do estudo foi necessário estruturar o processo em diferentes fases e, como tal, foi planificada uma sequência didática de modo a promover aprendizagens no campo de estudo. Depois do ditado inicial (Cf. Anexo A), procedeu-se à realização de uma atividade de produção textual (Cf. Anexo C), utilizando palavras com dígrafos na sua composição, de modo a poder analisar de que forma é que os alunos mobilizam estas palavras no domínio da escrita e não apenas em contextos isolados, como o ditado.

A terceira etapa da sequência didática consistiu na realização de um laboratório gramatical (Descobrir a Gramática – 2.º ano, Estrela & Ferreira, 2021, pp.14-16) (Cf. Anexo F), tendo sido este um importante instrumento de recolha e análise dos dados. Como referido no capítulo anterior, esta abordagem favorece a aprendizagem pela

descoberta, partindo dos conhecimentos intuitivos do aluno e construindo um processo baseado na descoberta e explicitação de conteúdos gramaticais (Sousa, 2018). Esta atividade encontra-se dividida em quatro fases, nomeadamente a apresentação do problema ou questão a investigar, a observação dos dados, a deteção de regularidades ou padrões na língua e formulação de hipóteses e generalizações, o treino e a sistematização. Este dispositivo didático, para além de desenvolver o conhecimento linguístico dos alunos, tem, em simultâneo, a particularidade de desenvolver competências de investigação.

A sequência didática teve continuidade com uma atividade, em grupos, de sistematização do conteúdo – dígrafos. Para a realização desta tarefa, foi tida em consideração a prática pedagógica da professora-cooperante, que tinha por hábito realizar alguma atividade em coletivo, ou em pequenos grupos, construindo um recurso para, posteriormente, ficar em exposição na sala de aula. Deste modo, em articulação com a disciplina de Estudo do Meio, foi distribuído pelos grupos de trabalho um animal cujo nome continha um dígrafo. Em conjunto com a ilustração, os grupos tinham também um conjunto de palavras, algumas com o dígrafo correspondente à imagem, outras não. Deste modo, os alunos, em grupo, tinham de, primeiramente, identificar o dígrafo associado à imagem, por exemplo <ss>, e identificar as palavras com o mesmo dígrafo. Finalmente, estas correspondências foram coladas numa cartolina de modo a formar um cartaz para ficar exposto na sala (Cf. Anexo G). De seguida, foi realizada uma ficha de trabalho individual, com o intuito de os alunos realizarem exercícios sobre os dígrafos (Cf. Anexo E).

Uma vez concluídas estas atividades e sistematizado o conteúdo, voltou-se a realizar outra atividade de produção escrita, de modo a ter um instrumento de comparação com a primeira atividade de escrita concretizada e, assim, aferir a evolução dos alunos depois da construção de conhecimentos sobre a grafia dos dígrafos. Esta tarefa de componente escrita assentou na construção de uma narrativa, utilizando as imagens apresentadas, que representavam palavras que continham dígrafos (Cf. Anexo D). Importa ressaltar que, sendo os dígrafos o foco a desenvolver, em ambas as produções escritas, não foram esclarecidas dúvidas relativamente à ortografia destas palavras.

Por fim, foi feito um novo ditado, com estrutura e composição semelhantes ao inicial, de forma a aferir uma eventual evolução da competência ortográfica dos alunos

no que se refere às estruturas-alvo e a poder chegar a algumas conclusões quanto à influência da sequência didática nesta evolução.

8. RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como finalidade apresentar os resultados obtidos ao longo de toda a investigação, sendo mobilizado o quadro teórico previamente apresentado. Este ponto encontra-se estruturado tendo em conta os objetivos do estudo

8.1. Apresentação dos resultados

8.1.1. Objetivo de investigação 1: Categorizar os desvios ortográficos de base fonológica

Como referido no capítulo anterior, de modo a dar resposta ao primeiro objetivo da investigação “*Categorizar os desvios ortográficos de base fonológica*”, foram analisados os dois ditados (inicial - Anexo A, e final - Anexo B), apresentados anteriormente.

Considerando os ditados aplicados no 2.º ano, foi possível categorizar os desvios ortográficos, segundo Vale e Sousa (2022), como: de base fonológica (43% na recolha inicial e 61% na recolha final); de base ortográfica (34% na recolha inicial e 28% na recolha final); de base lexical (1% na recolha inicial e 1% na recolha final); de acentuação (6% na recolha inicial e 7% na recolha final); ou desvios complexos (11% na recolha inicial e 3% na recolha final).

Em ambas as recolhas, os erros de base fonológica foram os que reuniram percentagens mais elevadas, surgindo ocorrências como “agajaio” em vez de agasalho, “segavão” em vez de chegavam, “cuncemos” em vez de conhecemos, “chimesa” em vez de chinesa, “acubia” em vez de assobia e “clamofar” em vez de camuflar. Relativamente aos erros de base ortográfica, estes podem ser ilustrados com “conhessemos”, “poraim”, “dezafo”, “arumar”, “toradeira” e “moralha”. Quanto aos erros de base lexical, repare-se nos exemplos de “maluqui-se”, “conhece-mos”, “parti-se” e “encantada”. No que se refere aos erros de acentuação, surgiram ocorrências como “chinêsa”, “exito”, “penêdo” e “prêssa”. Por fim, em relação aos desvios complexos, estes podem ser exemplificados com “entenssões”, “kissa”, “leissouzo”, “jegavão” e “chinêza”.

Dada a prevalência dos erros de base fonológica e o foco deste estudo, apresento, de seguida, uma análise das ocorrências deste tipo relacionadas com a grafia de dígrafos. A incidência de erros neste campo foi de 3,7% do total das palavras que contêm dígrafos no primeiro ditado e de 4,8% no segundo.

De seguida, procedi a um enquadramento dos desvios na grafia dos dígrafos por subcategoria, ou seja, erros de substituição, erros de omissão, erros de inserção e erros de transposição. Quanto aos desvios ao nível da substituição de fonemas/ grafemas, surgiram ocorrências como “gegavam”, “segavão”, “cinesa”, “prexa” “paxeio” e “outraí”. No que se refere aos desvios de omissão de grafemas, estes podem ser exemplificados com “otrem” em vez de outrem, “grebro” em vez de grebo, “babo” em vez de bambu, “pitura” em vez de pintura, “jatou” em vez de jantou e “assobrado” em vez de assombrado. Relativamente aos desvios ao nível da inserção, servem de exemplo “loundo” em vez de londo, “agasailho” em vez de agasalho e “talhihinha” em vez de talhinha. Por fim, erros de transposição podem ser exemplificados com “canracudo” em vez de carracudo, “nantipo” e “lantipo” em vez de natimpo.

Tal como refere Oliveira (2020), o código da escrita é arbitrário, o que significa que existe uma série de incongruências e incoerências e, por isso, é comum que o escrevente, principalmente numa fase inicial de desenvolvimento da competência escrita, faça deduções e hipóteses que vão contra a norma padrão da ortografia inicial. Duarte (2008) complementa este aspeto, referindo que, à entrada no 1.º ano de escolaridade, apesar de as crianças já terem adquirido o conhecimento essencial da língua, intuitivamente, existem muitas formas e estruturas que são adquiridas mais tarde, nomeadamente, por se tratarem de aspetos da língua que se encontram em mudança, mas também, devido a serem “estruturas e construções características de usos formais da língua, em particular, da escrita” (p.12).

Aprender a escrever implica um percurso de aprendizagem superior à da descoberta do princípio alfabético, isto é, a descoberta de que as letras representam sons e a capacidade de representar graficamente cada um deles. São vários os desafios associados à aprendizagem da escrita e da ortografia, nomeadamente o facto de o nome da letra remeter para um fonema, a correspondência fonema/grafema ser consistente ou não, os grafemas poderem ser simples ou complexos, os sons das letras variarem consoante as letras vizinhas, como reforçam Baptista et al. (2011). A grafia dos dígrafos é um processo que coloca dificuldades aos aprendizes, na medida em que estes muitas vezes estabelecem uma correspondência linear entre o número de fonemas de uma palavra e o número de letras usadas para a escrever, traduzindo-se em erros ortográficos. De facto, os resultados apresentados neste trabalho são consistentes com esta fragilidade.

8.1.2. Objetivo de investigação 2: Aferir a capacidade de mobilização de conhecimento ortográfico sobre os dígrafos em situações de escrita

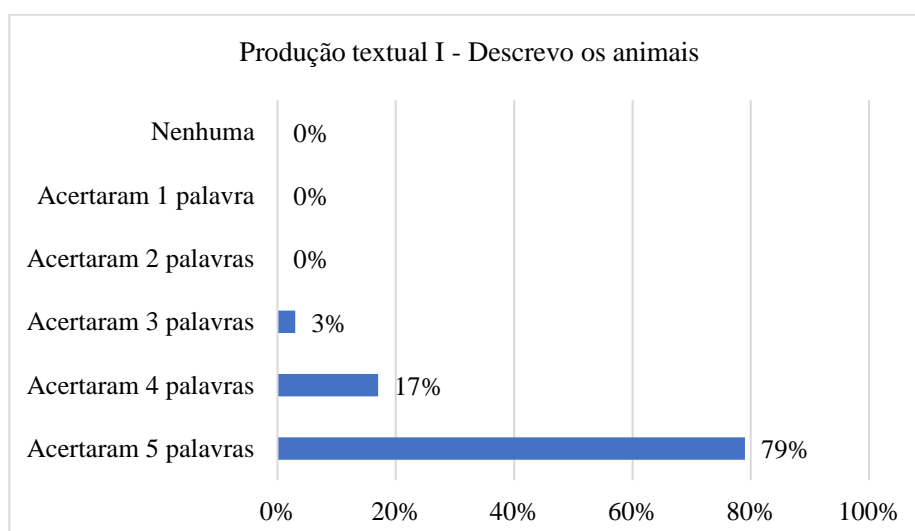
No que diz respeito ao segundo objetivo da investigação-ação, “*Aferir a capacidade de mobilização de conhecimento ortográfico sobre os dígrafos em situações de escrita*”, a realização das duas produções textuais foi crucial para se aferir a transferência do conhecimento ortográfico dos alunos, sobre os dígrafos, em situações de escrita diferentes do ditado numa fase inicial e final do processo.

A primeira produção teve como objetivo a construção de um texto descritivo (Cf. Anexo C), uma vez que este é um dos géneros textuais que a turma já tinha estudado. Apesar de esta ser uma tarefa de escrita, tal como defendem Gorgulho e Teixeira (2016), a aprendizagem dos conteúdos gramaticais deve ser feita em diversos contextos, nomeadamente na oralidade, na leitura e na escrita, devendo, por isso, os conteúdos gramaticais estar em sintonia com as atividades propostas.

Para tal, os alunos tinham um total de cinco imagens com animais, que representavam palavras que continham dígrafos e, deveriam descrever cada um deles. As palavras são *elefante, joaninha, pombo, ovelha e chita*. Previamente, foram dadas instruções aos alunos sobre o exercício e, além disso, foi referido que não seriam ajudados no caso de não saberem como escrever o nome do animal representado na imagem. A figura abaixo representa os totais de acertos na grafia das palavras-alvo.

Figura 2

Resultados obtidos na realização da primeira produção textual



Observando os dados apresentados na figura 2, verifica-se que 79% dos alunos conseguiram escrever corretamente os dígrafos representados em todas as palavras, 17% dos alunos conseguiram escrever corretamente 4 palavras e apenas 3% escreveram corretamente os dígrafos de 3 palavras. Isto permite afirmar que os alunos foram todos bem-sucedidos na realização da tarefa, uma vez que não houve nenhum aluno que não tivesse conseguido identificar o dígrafo em, pelo menos, duas palavras, e representá-lo na forma ortográfica correta.

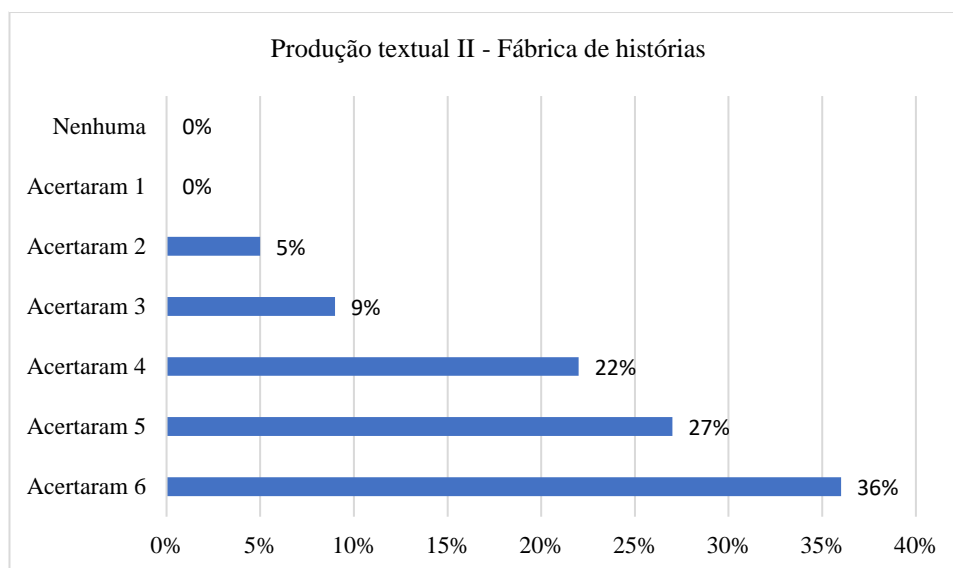
Ainda assim, as palavras que colocaram maiores dificuldades foram *joaninha*, *pombo* e *chita* e as palavras que apresentaram mais acertos foram *elefante* e *ovelha*. Provavelmente, isto deve-se ao facto de terem trabalhado os animais, na área de Estudo do Meio e os segundos serem animais que aparecem com maior frequência, em oposição aos restantes. Esta maior familiaridade com determinadas palavras permite que os alunos as armazenem mentalmente, como se se tratasse de uma fotografia, e que a recuperem rapidamente em situações de leitura e escrita. Neste sentido, a aprendizagem da grafia destas palavras poderá ter seguido a via lexical, evidenciando-se algumas incorreções aquando do recurso à via sublexical ou fonológica (Baptista et al., 2011).

A última atividade da sequência didática consistiu na concretização da segunda produção textual (Cf. Anexo D). Ao contrário do primeiro, este foi um texto narrativo, em que os alunos construíram uma história fazendo referência às imagens apresentadas. Cada uma destas palavras, representadas nas imagens, continha um dígrafo e, por isto, no decurso da atividade, não foram esclarecidas dúvidas relativas à ortografia destas mesmas palavras. As palavras são *ilha*, *galinha*, *palhaço*, *morango*, *minhoca* e *concha*.

Na figura 3, é possível verificar, à semelhança da primeira produção, que os alunos tiveram algum êxito na resolução desta tarefa, uma vez que não houve nenhum aluno que não conseguisse identificar pelo menos dois dígrafos. Para além disso, 36% conseguiram identificar e escrever corretamente os dígrafos nas 6 palavras; 27% escreveu corretamente os dígrafos em 5 palavras; 22% foram capazes de identificar 4 dígrafos; apenas 9% identificaram 3 dígrafos e, finalmente, com uma percentagem de 5%, escreveram corretamente 2 dígrafos.

Figura 3

Resultados obtidos na realização da segunda produção textual



Contudo, é importante mencionar que alguns dos erros não se situaram propriamente na grafia dos dígrafos, como no caso da palavra *morango*, (exemplos de desvios: “moranho” e “murangos”). As palavras que reuniram mais acertos foram *ilha*, *galinha* e *palhaço* e as que reuniram menos foram *morango*, *minhoca* e *concha*. Pode-se supor que a dificuldade na escrita da palavra *concha* se deva ao facto de ser mais complexa em relação às restantes, apresentando dois dígrafos - “on” e “ch”. Quanto à representação gráfica da palavra *minhoca*, em que o aluno escreveu “minoca”, é possível deduzir que talvez este desvio assente na já referida correspondência entre o número de sons e o número de letras numa palavra ou em alguma distração, visto que a criança representou o grafema “n”. De acordo com os resultados, podemos afirmar que, nesta segunda recolha, a grafia da consoante líquida “lh” é reconhecida e aplicada por estes alunos com maior correção do que a grafia das vogais nasais e das restantes consoantes representadas por dígrafos.

8.1.3. Objetivo de investigação 3: Verificar a influência de uma sequência didática sobre a representação ortográfica de dígrafos

Uma vez que no ditado de diagnóstico foi possível constatar a ocorrência frequente de erros em palavras com dígrafos, foi desenvolvido um conjunto de atividades focalizado no ensino e na aprendizagem da grafia correta dos dígrafos.

Como referido no capítulo anterior, a primeira sessão após a recolha de dados inicial foi a produção de um texto descritivo (Cf. Anexo C), seguida da realização de um laboratório gramatical retirado do livro *Descobrir a Gramática – 2.º ano* (Estrela & Ferreira, 2021, pp. 14-16), que pretendia responder à questão “Um som da fala é sempre representado por uma única letra?”. A concretização desta atividade teve a duração de uma sessão e meia, de 45 minutos (Cf. Anexo F).

Tal como referido no ponto **6.3.3**, o laboratório gramatical é um instrumento pedagógico que visa promover uma aprendizagem duradoura, desenvolvendo a consciência (meta)linguística dos alunos para que, posteriormente, possam mobilizar os conhecimentos na execução de tarefas, que envolvam, por exemplo, a leitura e a escrita (Cardoso, 2020). Uma vez que, com o laboratório gramatical se pretende promover a aprendizagem através da descoberta e que os alunos adquiriam competências investigativas, esta atividade foi realizada individualmente, para que estes pudessem questionar, refletir e chegar à conclusão de que existem regularidades no funcionamento da língua, respeitando os ritmos de trabalho de cada um.

Na segunda sessão destinada à realização deste laboratório, foi também apresentada a correção do mesmo para os alunos a poderem confrontar com a sua realização. Durante este processo, foi aparente a distinção de dois grupos. Existiu um conjunto de alunos que conseguiu realizar os exercícios de forma autónoma e rápida, comparativamente ao outro grupo, chegando, inclusivamente, a uma conclusão no final. Em oposição, o segundo conjunto de alunos manifestou uma dificuldade acrescida, nomeadamente, a fazer distinção entre o número de sílabas e o número de fonemas. Ao longo desta atividade, pude também observar que estes alunos que revelaram mais fragilidades na sua realização foram alunos que possuem medidas de apoio à inclusão, estando diagnosticados com dislexia, e também, alunos que têm dificuldades na fala, ou a pronunciar algumas unidades de som.

Como referido no quadro teórico, a consciência fonémica não se desenvolve espontaneamente, existindo uma estreita relação entre esta competência e a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Leite (2021), a consciência fonémica não se adquire de forma espontânea, sendo necessário que, durante o processo de aprendizagem de leitura e da escrita, os alunos tomem consciência das unidades que constituem as palavras, dos sinais gráficos que representam o alfabeto e que as letras representam os fonemas. Neste sentido, quando nos deparamos com crianças que apresentam dificuldades, nomeadamente, ao nível da aprendizagem destes dois domínios (leitura e escrita), devem ser desenvolvidas atividades que procurem estimular as competências fonológicas, principalmente, a identificação de rimas, segmentação e manipulação silábica (ITAD, 2015). Quanto à consciência fonémica, como refere Leite (2021), as práticas de ensino devem ajudar o aprendiz de leitor a perceber que as palavras são compostas por “pedacinhos de sons” que se subdividem em segmentos mais pequenos e, por isso, apela para atividades de segmentação fonémica, subtração, inserção e substituição de fonemas. Neste sentido, seria importante futuramente promover tarefas de consciencialização fonémica, desenvolvendo a perceção, a memória visual e auditiva – identificar repetições, rimas, distinguir letras com formas semelhantes, separar frases, sílabas, sons e letras.

As próximas atividades da sequência didática consistiram na construção de um cartaz (Cf. Anexo G), em coletivo, de modo a sistematizar o conhecimento construído no laboratório gramatical e, seguidamente, a concretização de uma ficha de treino (Cf. Anexo E).

A ficha de treino foi realizada numa sessão, que teve a duração de 45 minutos. Primeiramente, foi feita a leitura dos exercícios e esclarecidas dúvidas sobre os mesmos e, posteriormente, os alunos procederam à sua resolução, tendo sido feita no final a correção. De um modo global, os alunos não manifestaram grandes dificuldades na realização dos exercícios. Ainda assim, constatei que o primeiro, cujo objetivo era completar os espaços, com o dígrafo correspondente, foi o exercício que originou maior número de erros. Em parte, isto verificou-se por alguns alunos não terem valorizado a ilustração e, por isso, escreveram nos espaços outros grafemas, como por exemplo, na palavra *cinco* escreveram *choco*. Para além desta situação, as palavras que originaram menos acertos foram *alforreca*, *chinelo* e *mochila*, apresentando desvios de base fonológica (“alfoveca”, “mossila” e “cinelo”). Para concluir a sequência didática, a última

atividade foi destinada, novamente, à produção textual, tal como mencionado no capítulo anterior.

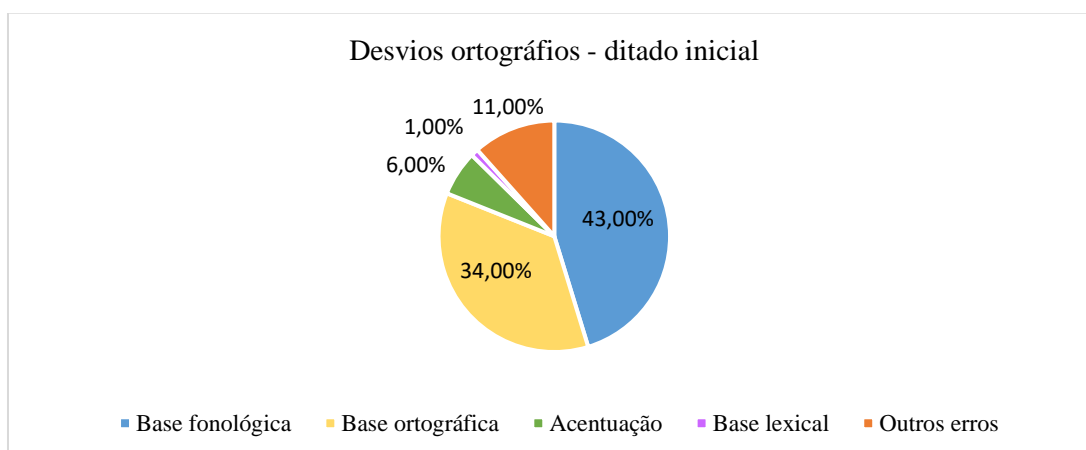
Para se aferir a influência da sequência didática sobre a grafia dos dígrafos, considerei os dados apresentados na análise dos resultados relativos aos dois primeiros objetivos de investigação (cf. 8.1.1 e 8.1.2) agora apresentados numa lógica comparativa entre os dois momentos de recolha.

Nas situações de ditado, registou-se um aparente retrocesso, na medida em que se registou uma percentagem mais elevada de desvios de base fonológica no segundo ditado. No entanto, o número de palavras-alvo suscetíveis de originar erros desta natureza no segundo ditado foi superior, comparativamente ao primeiro, o que justifica esta diferença, pelo menos parcialmente. Para além disso, importa destacar que uma razão evidente para não terem existido melhorias significativas é o facto de se tratar de uma turma de segundo ano, numa fase de iniciação à leitura e à escrita e de desenvolvimento da competência ortográfica. Assim, tendo começado há pouco tempo a escrever, é natural que a competência ortográfica de escrita esteja ainda em desenvolvimento, visto que este é processo longo e que precisa de tempo para que se observem progressos, sendo, por isso, expectável que os alunos apresentem erros ortográficos.

Com base nos resultados recolhidos com o primeiro instrumento (Cf. Anexo I – ditado de diagnóstico), abrangendo mais do que um tipo de desvios, a distribuição das ocorrências por estas categorias está ilustrada no gráfico abaixo (figura 4), podendo constatar-se que os desvios ortográficos de origem fonológica correspondem à maior percentagem (43%), seguidos dos desvios de base ortográfica (34%). Com percentagens inferiores, encontram-se representados a laranja, verde e roxo os desvios ortográficos mais complexos (11%), de acentuação (6%) e de base lexical (1%), respetivamente.

Figura 4

Categorização dos desvios ortográficos no ditado de diagnóstico

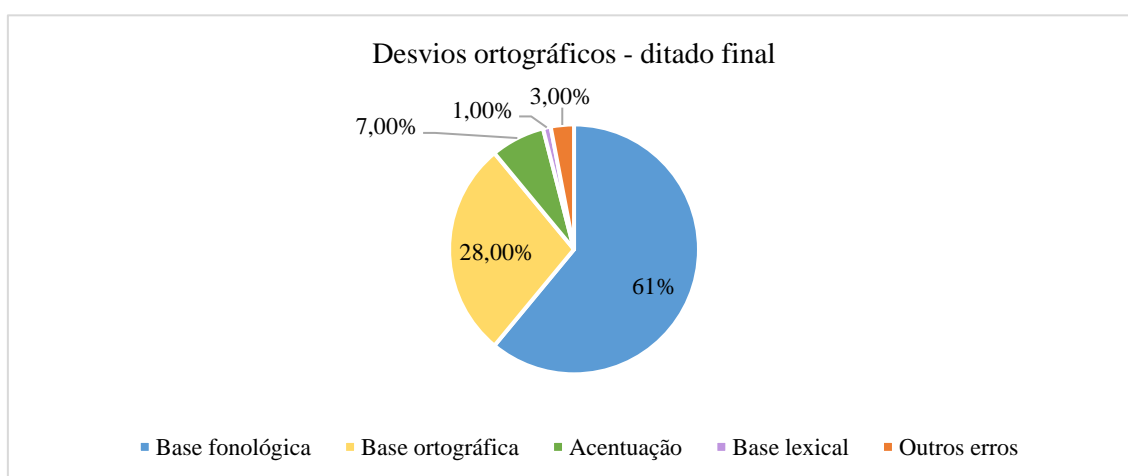


Para concluir o estudo, foi realizado um segundo ditado de palavras e pseudopalavras com o intuito de avaliar a evolução dos alunos.

Posto isto, ao observar a figura 5, é perceptível que, uma vez mais, os desvios mais frequentes continuaram a ser de base fonológica (Cf. Anexo J), porém com uma percentagem superior comparativamente ao primeiro ditado (61%). A segunda maior percentagem corresponde aos desvios de base ortográfica (28%), seguido dos erros de acentuação (7%), erros complexos (3%) e de base lexical (1%).

Figura 5

Categorização dos desvios ortográficos no ditado final



A grande incidência de erros de base fonológica pode dever-se à complexidade das relações entre fonemas e grafemas, aliada ao facto de os alunos ainda se encontrarem numa fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, não tendo, por isso, a competência de escrita totalmente desenvolvida.

A partir da análise dos desvios ortográficos do primeiro ditado, constatou-se que o grupo apresentou erros frequentes de base fonológica (43%). Por outro lado, no segundo ditado, houve um aumento dos erros fonológicos (61%), incluindo desvios fonológicos de outras naturezas, apesar de esta diferença nas percentagens não ser suficiente para se afirmar um retrocesso neste campo, dado que, como já referido, o número de palavras-alvo que poderiam originar desvios desta natureza foi muito superior no ditado final.

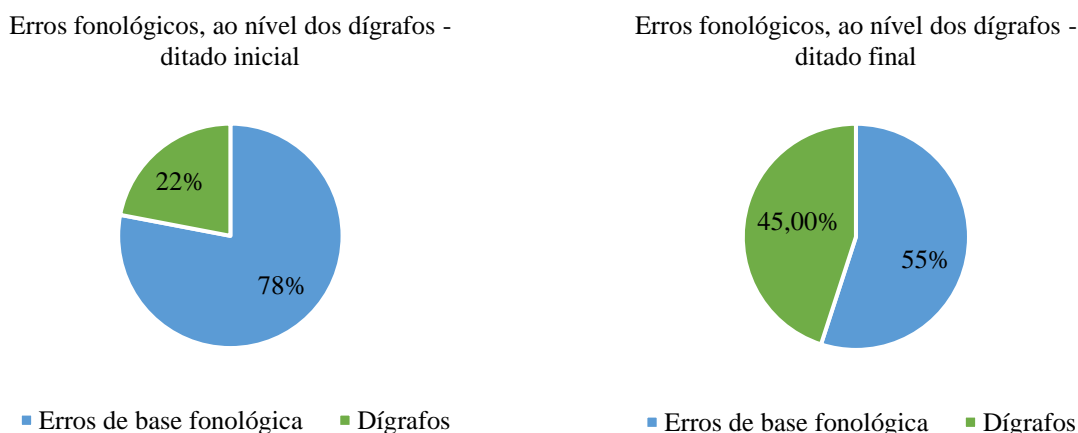
Relativamente ao foco deste trabalho, a grafia dos dígrafos, registou-se uma percentagem de 3,7%, de desvios face ao total de palavras que poderiam originar este tipo de erros no ditado inicial e de 4,8% no ditado final. Apesar de o número de palavras e

pseudopalavras compostas por dígrafos, no segundo ditado, ter sido superior comparativamente ao primeiro instrumento de recolha de dados (Cf. Anexo B), as percentagens foram calculadas face ao total de palavras-alvo e ao total de participantes que realizaram os ditados nos dois momentos. Deste modo, as percentagens aqui apresentadas para cada uma das recolhas são comparáveis e traduzem-se num aumento da presença de erros relacionados com a grafia de dígrafos. Este aumento não permite confirmar um impacto positivo da sequência didática sobre as aprendizagens relativas à grafia dos dígrafos. Além do tempo alargado exigido para o desenvolvimento da competência ortográfica, que não é visível no curto período em que decorreu a intervenção, importa referir, também, o facto de que, à medida que aumentamos o número de palavras que as crianças tentam escrever, aumenta, também, o número de ocorrências diferentes da norma.

Na figura 6, estão representadas as percentagens dos desvios ortográficos de base fonológica, estando representado a azul este tipo de erros e a verde o subtipo de desvios de base fonológica relacionados com os dígrafos. No ditado de diagnóstico, registou-se uma percentagem de 78% de erros de base fonológica de outras naturezas e 22% de desvios ao nível dos dígrafos. Relativamente aos resultados obtidos, no final da investigação, verifica-se que, dentro dos desvios do tipo fonológicos (55%), 45% correspondem aos erros ao nível dos dígrafos, verificando-se que não houve evolução de um ditado para outro. Logo, não se pode afirmar uma influência positiva na grafia dos dígrafos.

Figura 6

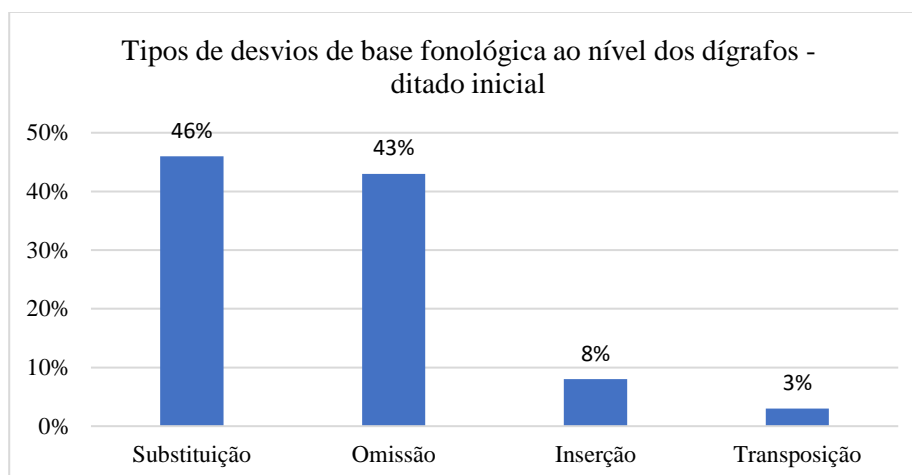
Resultados obtidos, ao nível dos dígrafos, no ditado de diagnóstico e no ditado final



Foi, também, necessário averiguar quais os tipos de erros mais frequentes ao nível dos dígrafos, pelo que, na figura 7, estão representados os tipos de desvios dados pelos alunos, na primeira recolha de dados.

Figura 7

Tipos de desvios mais frequentes ao nível dos dígrafos, no ditado de diagnóstico

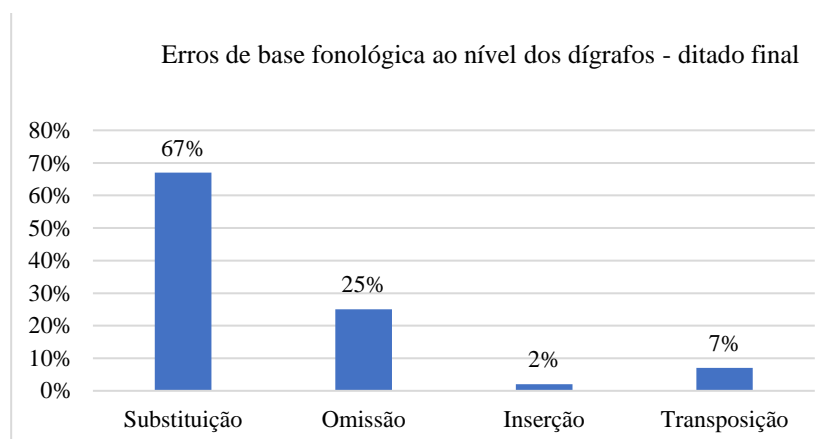


É possível constatar que mais de metade dos desvios foram de substituição de fonemas (46%), tendo sido notória alguma confusão com as fricativas, na palavra *chegavam*, tendo sido escrita a como “gegavam”, “jegavão” e “segavão”. Contudo, os desvios derivados da omissão de fonemas/ grafemas como, por exemplo, “janto”, “grebo” e “encatado” revelaram-se também bastante significativos, com uma percentagem de 43%. Com valores inferiores, de 8% e 3%, encontram-se, na mesma figura, os desvios ao nível da inserção e transposição de fonemas/ grafemas, como em “fimdampo”, “agasailho” e “partira”.

Tendo como base a figura 8, referente aos tipos de desvios ao nível dos dígrafos no último ditado, continuaram a predominar os erros ortográficos, derivados da substituição de fonemas/ grafemas (67%), por exemplo, na substituição do dígrafo “am”, por “an” em “banbom”, “vidanpo”, e fidanbo”. Além disso, verificou-se também recorrente a substituição dos grafemas “ch” e “ss” por “x”, em “paxeio”, “prexa”, “delixe” (cf. Anexo L). Nestes casos, admite-se que possa ter sido estabelecida uma correspondência entre o número de sons e o número de letras nas opções tomadas na grafia.

Figura 8

Tipos de desvios mais frequentes ao nível dos dígrafos, no ditado final



Não foi possível observar uma melhoria nos desvios de base fonológica derivados da substituição de fonemas/ grafemas, provavelmente devido ao curto tempo de intervenção. Ainda assim, do primeiro (43%) para o segundo ditado (25%), houve uma melhoria acentuada quanto aos desvios derivados da omissão de fonemas/ grafemas, revelando que a sequência didática teve uma influência positiva neste subdomínio. Refletindo, houve uma evolução na capacidade de os alunos identificarem a presença do som na palavra, revelando, da segunda vez, mais dificuldade na associação ao dígrafo correspondente, como é visível no anexo L, levando-me a admitir que muitos dos desvios se possam dever ao desconhecimento das regras ortográficas e não propriamente a questões fonológicas. Tal como referido no capítulo do enquadramento teórico, aquando da escrita de uma determinada palavra, recorre-se ao conhecimento específico dessa palavra, porém, quando a escrita da palavra é desconhecida, recorre-se à via fonológica, ou seja, à forma como esta é pronunciada (Vale & Sousa, 2017). No entanto, para além disto, é necessário ter-se também um conhecimento das regras e regularidades na transcrição desses sons.

Futuramente, seria importante continuar a realizar um trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica, não só ao nível dos dígrafos, mas também de outros fonemas, aliado ao ensino e à aprendizagem de regularidades e normas ortográficas, uma vez que os alunos mostraram ainda não ter adquirido o conhecimento das normas e padrões ortográficos.

No que se refere ao segundo objetivo de investigação (cf. **8.1.2.**), comparando com a primeira produção textual, na qual mais de metade dos alunos conseguiram escrever corretamente todas as palavras, na segunda produção, houve uma percentagem de alunos

muito inferior a fazê-lo. Contudo, importa referir que o número de alunos que realizaram esta última atividade justifica estes valores, uma vez que o número de participantes foi inferior na segunda produção textual. Isto deveu-se ao facto de esta atividade ter decorrido na última semana de aulas e, por isso, existir um número significativo de alunos ausente. Além disso, outro aspeto a ter em consideração na análise desta figura, é o facto de vários alunos não terem utilizado todas as palavras representadas nas imagens do texto, não sendo por isso possível contabilizar esses dados.

Ainda assim, fazendo uma análise através da observação das figuras 1 e 2, no ponto **8.1.2.**, conclui-se que, na primeira produção textual, mais de metade dos participantes teve um bom desempenho, uma vez que conseguiu escrever corretamente as 5 palavras. Já na segunda produção escrita, o número de palavras-alvo, era superior comparativamente à primeira atividade, havendo assim, mais probabilidade de errar na escrita das palavras. Porém, se considerarmos a percentagem de alunos que conseguiram escrever 5 palavras e 6 palavras corretamente, (perfazendo um total de 63%), mais de metade dos participantes conseguiu escrever a maioria das palavras propostas, sendo o balanço da atividade positivo.

Posto isto, não é possível afirmar que a sequência didática tenha exercido uma influência positiva nas aprendizagens neste domínio, dado que os resultados obtidos não foram suficientemente relevantes. Como tal, teria sido importante aplicá-la num período mais alargado, para que os resultados fossem mais visíveis.

8.2. Síntese dos resultados

Tabela 5

Síntese dos resultados obtidos

Objetivos do estudo	Resultados obtidos
Objetivo 1	<ul style="list-style-type: none">- Registaram-se erros ortográficos de base fonológica, de base ortográfica, de base lexical, de acentuação e desvios complexos;Os desvios de base fonológica são os desvios ortográficos mais frequentes;- Dentro deste tipo de desvios, os erros ao nível dos dígrafos são significativos;- Os tipos de desvios de base fonológica, ao nível dos dígrafos, revelaram ser de substituição e omissão, na maioria dos casos;
Objetivo 2	<ul style="list-style-type: none">- Em ambas as atividades de produção textual, os alunos foram bem-sucedidos e revelaram ter conhecimento sobre a maioria dos dígrafos;- Os alunos conseguiram distinguir, auditivamente, a diferença entre os sons estudados;
Objetivo 3	<ul style="list-style-type: none">- A realização do laboratório gramatical permitiu que os alunos através da descoberta, conjecturassem e tirassem as suas conclusões sobre as regularidades no funcionamento da língua;- Os alunos que apresentam dificuldades na fala e possuem medidas de apoio à leitura e da escrita, revelaram mais dificuldades em distinguir os fonemas e a representá-los graficamente;- A sequência didática contribuiu para uma diminuição dos erros de omissão na grafia dos dígrafos.- Não se confirmou uma influência do percurso didático nas aprendizagens nas restantes dimensões.

9. CONCLUSÃO

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo serão apresentadas as conclusões do estudo, bem como constrangimentos associados no decurso da investigação. De acordo com Chaves (2010, p.156), o estágio profissional tem como função criar oportunidades de aplicar os conhecimentos e “incorporar atitudes práticas e adquirir uma visão crítica da sua área de atuação”. É a partir da vivência destas situações que é possível refletir e tirar conclusões, de modo a desenvolver a capacidade de tomar decisões a respeito de situações novas que surjam no dia-a-dia (Chaves, 2010).

Em primeiro lugar, reflito sobre o papel preponderante que a realização do estudo teve para compreender a relação de interdependência entre a oralidade e a escrita. Uma criança que se encontra em desenvolvimento, nos primeiros anos de vida, o único recurso a que tem acesso é à discriminação auditiva. Isto é, apenas tem a capacidade de processar as propriedades fónicas das palavras, ao contrário de um adulto alfabetizado, que dispõe a capacidade de identificar as sequências fonológicas, assim como a sua representação gráfica. Neste sentido, cabe ao professor promover estratégias adequadas e diversificadas, partindo desta experiência que a criança já tem para iniciar a leitura e a escrita (Freitas et al., 2007).

Com efeito, para a aprendizagem formal da escrita, é importante o aluno ser capaz de focalizar a sua atenção para as unidades fonológicas. Por outro lado, como referem Batista et al. (2011), para esta aprendizagem é necessário o domínio sistemático e explícito da ortografia. Assim, no que diz respeito à metodologia de iniciação à leitura e à escrita, posso concluir que **é fundamental partirmos do som na iniciação à leitura e à escrita (i)**, visto que a oralidade é um processo natural e o modo mais familiar à criança, e ter a escrita como ponto de chegada. Neste sentido, pode igualmente concluir-se que **o desenvolvimento da consciência fonológica é fundamental para a iniciação à leitura e à escrita num sistema de escrita alfabético e para ajudar os alunos a ultrapassarem erros de base fonológica (ii)**, como é o caso dos relacionados com a grafia dos dígrafos.

De seguida, a realização dos ditados de diagnóstico e final foi de extrema importância, permitindo-me perceber que a grande maioria dos desvios ortográficos era de base fonológica, principalmente a nível da substituição e omissão de fonemas. Como mencionado no quadro teórico, a forma ortográfica das palavras pode ser processada por duas vias – fonológica e lexical – pelo que, perante as dificuldades evidenciadas pelos alunos, o professor deve analisá-las e perceber a que tipo de problemas correspondem. Neste sentido, foi a análise das incorreções ortográficas que me permitiu “tomar

consciência do tipo de dificuldades encontradas pelos alunos e delinear estratégias com vista à sua superação” (Baptista et al., 2011, p.61). Deste modo, cheguei à conclusão de que **uma diagnose adequada sobre a competência ortográfica dos alunos é essencial na planificação da intervenção pedagógica neste domínio (iii).**

A partir da concretização das tarefas previstas na sequência didática, foi possível concluir que os alunos não se encontravam todos na mesma etapa de desenvolvimento e aprendizagem a nível fonológico e ortográfico. Isto foi mais aparente aquando da realização do laboratório gramatical, uma vez que houve uma discrepância entre os alunos que conseguiam resolver os exercícios de forma autónoma e os que não conseguiam. É, assim, possível concluir que **a diferenciação pedagógica é fundamental para o desenvolvimento da competência ortográfica de todos os alunos (iv).**

Embora a gramática seja um dos domínios do currículo da disciplina de português, Silva (2010) reconhece que o ensino da gramática tem vindo a ser substituído por outras competências linguísticas, nas aulas de português. Deste modo, é necessário os docentes refletirem sobre as práticas e equacionarem novas metodologias para o ensino da gramática. A mesma autora defende a utilização do laboratório gramatical como uma metodologia ativa e de resolução de problemas, centrada no aluno, em que estes têm a “possibilidade de realizar tarefas que passam pela manipulação de unidades da língua, observação dos efeitos produzidos, comparação dos dados resultantes, descoberta e explicitação das regularidades encontradas para a mobilização dos saberes adquiridos” (Silva, 2010, p.724). Dado que a realização de um laboratório gramatical foi motivante para os alunos e gerador de aprendizagens, pode concluir-se que **o laboratório gramatical é uma metodologia potenciadora de construção de conhecimento ortográfico (v).**

Os resultados relativos à mobilização do conhecimento ortográfico construído para situações de produção textual escrita foram positivos, concluindo-se que **o conhecimento sobre a grafia dos dígrafos em tarefas mais fechadas, como os laboratórios gramaticais e os ditados, é mobilizado para a produção textual (vi).**

Quanto aos constrangimentos sentidos ao longo da investigação-ação, saliento o tempo muito reduzido para aplicar e desenvolver as atividades programadas para o estudo. Existem vários instrumentos que necessitam de ser planificados, materiais que precisam de ser construídos, acrescentando-se a “pressão” por parte dos professores cooperantes,

uma vez que também estes têm conteúdos que precisam de ser cumpridos e, em simultâneo, desenvolver atividades para o tema da investigação, tornando a situação quase impossível, dado o tempo total da intervenção de apenas 5 semanas.

Para além disso, uma vez que a prática profissional decorreu no último período de aulas dos alunos, quando foram aplicadas as atividades para a sequência didática, existiam alguns alunos ausentes, pelo que o número de participantes ao longo das atividades não foi constante. Neste sentido, considero este facto ter sido um constrangimento ao estudo, visto que esta oscilação da amostra condiciona a análise dos resultados, não sendo tão concreta e objetiva.

Apesar das limitações anteriormente evidenciadas, considero que a presente investigação poderá servir como ponto de partida para futuros estudos. Ainda que a intenção inicial fosse incidir em dificuldades específicas de leitura e escrita, o estudo aqui apresentado mostrou-se igualmente interessante, permitindo-me ter um olhar mais crítico relativamente a estas dificuldades. Vale e Sousa (2017, p.63) explicam que, “para compreender o que ocorre num quadro de dislexia, é necessário conhecer o percurso típico das aprendizagens”, iniciando-se pela codificação fonema-grafema, devendo as tarefas de escrita ser mais exigentes do que a leitura, devido à inconsistência entre a fonologia e a ortografia. Face ao exposto, focalizar o estudo para alunos com este tipo de dificuldades e acompanhar a sua evolução no que diz respeito às competências ortográficas e fonológicas seria benéfico na perspetiva de alargar o conhecimento e as práticas docentes para este tipo de dificuldades.

10. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Os estágios profissionais realizados no âmbito curricular da PES II foram bastante significativos para o meu processo de desenvolvimento profissional, mas também por me terem permitido evoluir a nível pessoal.

A experiência é o ponto-chave para um profissional, seja qual for a área, e, por este motivo, início esta reflexão final referindo o contributo que as intervenções tiveram para a minha formação, enquanto futura docente. De acordo com Chaves (2010, p.154), “a falta de prática pedagógica, a pouca familiaridade com o ambiente escolar e o contacto insuficiente com as diversas modalidades de ensino” constituem-se como adversidades sentidas no início de uma carreira de docente. É neste sentido que os diversos estágios me permitiram adquirir experiência e colocar em prática aquilo que se aprende na teoria, mas enfrentando desafios que a teoria não prevê.

Como aspetos positivos, destaco, primeiramente, a oportunidade de ter podido estagiar em instituições variadas, públicas e privadas. Considero ter sido uma mais-valia, pois a variedade de escolas, assim como o tempo dedicado, possibilitou-me ganhar experiência, desenvolver habilidades, contactar com realidades diferentes (Chaves, 2010) e as escolas onde estagiei na PES II não podiam ter sido mais distintas. Na instituição pública, contactei com crianças que viviam em condições muito precárias, com culturas diferentes, situações familiares problemáticas e, por este motivo, considero que levo muita “bagagem”, mas, acima de tudo, ferramentas para conseguir lidar com situações destas no meu dia-a-dia.

Como ponto menos positivo, gostaria de frisar o facto de o tempo de intervenção ter sido muito reduzido, principalmente, o estágio no 1.º ciclo. Além disso, acrescento o facto de a última intervenção coincidir com o último período de avaliações dos alunos e, visto que estes se encontram num 2.º ano de escolaridade, tiveram de realizar provas de aferição, condicionando ainda mais o tempo que tivemos para intervir. Esta série de acontecimentos acaba por ter um efeito negativo nos estagiários, sendo, por isso, necessário referi-los.

Um contributo de extrema importância, que não posso deixar de proferir, é a transmissão de conhecimentos, aquisição de ferramentas e estratégias partilhadas através destas experiências. Enquanto estagiárias, facilmente nos sentimos condicionadas e limitadas pelos conteúdos que fazem parte dos programas. No entanto, esta limitação também permitiu evoluir e pensar “fora de caixa”

relativamente a que atividades propor aos alunos, para que estes se sintam motivados, e que estratégias adotar, de modo a que os nossos objetivos fossem alcançados.

Como referido anteriormente, o contacto com diferentes instituições, logo, com diferentes alunos e diferentes professoras, permitiu-me ficar a conhecer diferentes projetos, que, futuramente, poderei pôr em prática. Chaves (2010) refere ser importante um estudante conviver com problemas e desafios vivenciados no quotidiano das escolas, como é o caso da indisciplina e o multiculturalismo, mas também com questões didáticas e metodológicas. Além disso, a implementação de projetos nas turmas, como, por exemplo, o projeto “Papa-livros”, que fiquei a conhecer através do estágio no 1.º ciclo, como argumenta Martins (2001), contribui para que os alunos participem e se envolvam no seu próprio processo de aprendizagem. Neste tipo de pedagogia, o professor deixa de estar no centro do processo e de ter o papel de transmissão de saberes, para ser o responsável por criar situações de aprendizagem (Prado, 2003).

A experiência desenvolvida em ambos os ciclos trouxe contributos significativos a nível profissional, mas também pessoal. Manter um relacionamento positivo, enfrentando desafios e existindo tantas partes envolvidas durante este processo, nomeadamente, nas instituições de estágio, é uma das maiores dificuldades. Através das aprendizagens potenciadas pelo estágio, fui recolhendo ferramentas importantes, passíveis de serem aplicadas em contexto profissional e pessoal, desenvolvendo uma atitude positiva perante os desafios, respeitando as diferentes opiniões e comportamentos e procurando sugestões ou aspetos que precisem de ser melhorados, estando recetiva às críticas.

Ao longo da prática interventiva, uma das dificuldades que persistiu em ambos os estágios, foi a gestão do tempo dentro da sala de aula. A escola organiza-se em torno de horários estabelecidos, nos quais são enquadradas as aulas, sendo esta a base de toda a organização escolar. Os horários estão “organizados em fronteiras temporais e são estruturantes no condicionamento de toda a atividade docente dentro da sala de aula uma vez que toda ela é, também, condicionada por limites temporais” (Santos, 2016, p. 5). Ainda que para todas as sessões dinamizadas tenham sido elaboradas planificações, na realidade, são escassas as vezes em que as aulas decorrem conforme o tempo previsto. É imprevisível saber o número de alunos que vão participar, o

número de dúvidas ou questões que vão colocar e, por isto, senti que foi esta a minha maior dificuldade.

Relativamente, à investigação-ação desenvolvida com a turma do 2.º ano, esta revelou-se fundamental, não só porque me permitiu responder a uma fragilidade global da turma, nomeadamente, os desvios ortográficos, mas também me deu a conhecer atividades novas, nomeadamente, o laboratório gramatical. Enquanto que a leitura assenta mais no reconhecimento de palavras, a escrita depende crucialmente da produção da representação ortográfica (Vale & Sousa, 2017), o que significa que o ensino da gramática não deve ser promovido de forma isolada, mas, sim, em conjunto com diversos contextos, principalmente da escrita, pelo que a sequência didática e as atividades propostas potenciaram que os alunos desenvolvessem competências e se apropriassem das regras e processos gramaticais.

Termino por referir que as intervenções realizadas foram uma mais-valia, por terem sido tão diversificadas, em contextos socioeconómicos contrastantes, em anos de escolaridade completamente diferentes, o que também implica ter alunos em fases de desenvolvimento distintos. Todo este percurso construído ao longo desta UC permitiu estabelecer os primeiros contactos com aquela que irá ser a minha realidade e a minha rotina nos próximos anos, enquanto docente e, por isso, contribuíram imenso para o meu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' '

Albrecht da Silveira, C. L. (2019). Reflexões quanto a importância da prática do ditado no processo de construção da escrita / Reflections on the importance of ditate practice In the writing construction process. *Brazilian Journal of Development*, 5(11), 27186–27192.

<https://doi.org/10.34117/bjdv5n11-330>

Comissão Europeia. (2005). Carta Europeia do Investigador, Código de conduta para o recrutamento de investigadores. Comissão Europeia.

https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/brochures/eur_21620_en-pt.pdf

Almeida, M. M. D., Gomes, M., & Mata, M. D. L. E. N. (1998). O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais. *Análise Psicológica*, 16(2), 321-329.

https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5740/1/1998_2_321.pdf

American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Artmed Editora.

https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf

Antunes, E. B., & Rocha, J. (2009). Considerações sobre desenvolvimento fonológico e desvios da fala no português.

<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2879/3/47-60.pdf>

Bandeira, D. (2009). *Materiais didáticos*. IESDE Brasil.

http://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_materiais_didaticos.pdf

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. (2007). O ensino da escrita. *A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC-PNEP.

Batista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Cardoso, A., Costa, M., & Pereira, S. (2002). Para uma tipologia de erros. *Ler Educação*, 2(2), 5-25.

Chaves, F. M. R. (2010). Aprendendo na prática: a importância do estágio para a formação de futuros professores. Caderno de Investigação Aplicada. https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/5184/1/cadernos4_6.pdf

Conselho da Europa. (2017). *COMPETÊNCIAS PARA UMA CULTURA DA DEMOCRACIA Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/prems-141617-prt-2508-competences-for-democratic-culture-8518-web-16x2/168098fcbf>

Costa-Pereira, T., Alves, I., & Sousa, O. (2021). Contar e explicar: competências de escrita de estudantes de 5.º ano numa escola multicultural portuguesa. *Entrepalavras*, 11(2).

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009).

Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.

Coutinho, C. P. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática. Almedina.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*.

Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Franco, D. L. (2018). A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de física moderna no ensino médio. *Revista triângulo*, 11(1), 151-162.

<https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2664/pdf>

Freitas, L. S. F. (2019). *Laboratório Gramatical Digital: Desenvolver competências*

metafonológicas em torno do acento fonológico em Português Europeu [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa].

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11038/1/Freitas%2C%20L.%20%282019%29%20LABORAT%3%93RIO%20GRAMATICAL%20DIGITAL%20Desenvolver%20Compet%3%Aancias%20Metafonol%3%B3gicas%20em%20torno%20do%20Acento%20Fonol%3%B3gico%20em%20Portugu%3%AA%20Europeu.pdf>

- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: PNEP, Ministério da Educação
- Gorgulho, A. R., & Teixeira, M. (2016). A importância da aprendizagem da Gramática e da Escrita - o uso do laboratório gramatical. *Exedra: Revista Científica*, (2), 146-168.
- International Dyslexia Association (2002, novembro). *Definition of Dyslexia*.
<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Instituto de Apoio e Desenvolvimento (ITAD). (2015, março). *Alterações da Consciência Fonológica na Dislexia*. <https://www.itad.pt/blog/alteracoes-da-consciencia-fonologica-na-dislexia/>
- Leitão, I. A. (2014). *Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Leite, I. (2021). A Importância da Consciência Fonêmica na Aprendizagem da Leitura e da Escrita. *ABC*, 317.
- Marques, T. I. N. (2013). *A implementação de materiais pedagógicos no 1.º Ciclo* [Dissertação de mestrado]. Escola superior de Educação João de Deus
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3926/1/Relat%e3%b3rioMestrado.pdf>
- Martins, J. S. (2001). *Trabalho com Projetos de Pesquisa (o)*. Papyrus Editora

Oliveira, J. S. L. (2020). Tentativas de acerto: uma análise dos desvios da norma padrão de alunos do ensino fundamental em escolas públicas. *Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais*, 41(4), 48 – 54.

Pinto, F. (2011). Diferenciação Pedagógica e Prevenção das Desigualdades Educativas: breve contributo reflexivo. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 149 – 156.
https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/6376/1/caderno_investigacao_aplicada_n5_75-84.pdf

Prado, M. E. B. B. (2003). Pedagogia de projetos. *Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídia”*- Programa Salto para o Futuro, Setembro.
<https://rems.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Pedagogia-de-Projetos.pdf>

Quivy, R., & Campenhoudt, L., V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*.
Gradiva.

Rocha, M. A. M., Cabussú, M. A. S., Soares, V. G., & Lucena, R. (2009). Dislexia: atitudes de inclusão. *Revista Psicopedagogia*, 26(80), 242-253.

Santos, A. J. P. (2016). A gestão do tempo nos tempos educativos do 1º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, (21), 50-65

Santos, L. (2011). A Gramática Comunicativa no Ensino de Português Língua Estrangeira. *Ubiletras*, (2), 181-197.

Silva, M. (2010). Para uma didáctica da gramática: a aula de língua portuguesa como um laboratório de língua. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2372/1/Maria%20Cristina.pdf>

Silvano, M. D. P., & Rodrigues, S. V. (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. *Gramática: história, teorias, aplicações*.

<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8321.pdf>

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.

Simões, A. S. L., & Sapeta, A. P. G. A. (2018). Entrevista e observação: instrumentos científicos em investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa*, 3(1), 45-57.

https://www.researchgate.net/profile/Angela-Simoies/publication/326160654_Entrevista_e_Observacao_Instrumentos_Cientificos_em_Investigacao_Qualitativa/links/5b3bdf564585150d23f6606b/Entrevista-e-Observacao-Instrumentos-Cientificos-em-Investigacao-Qualitativa.pdf

Sousa, M., C. (2018). O laboratório gramatical como dispositivo didático – um estudo no 2.º ciclo do ensino básico. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/25745/1/Documento.pdf>

Vale, A. & Sousa, S. (2017). *Tipo de erros e dificuldades na escrita de palavras de crianças portuguesas com dislexia*. *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 61 – 83.

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9842/1/141-556-2-PB%20%281%29.pdf>

Vale, A.P. & Sousa, O. (2022). A análise dos erros ortográficos como instrumento para compreender o desenvolvimento e apoiar o ensino da escrita. In Renan de Almeida Sargiani (Ed.) “Como as crianças aprendem a ler e escrever e como ensiná-las eficazmente: um guia teórico-prático baseado em evidências científicas” (pp 52-69). ArtMed/Penso.

Vale, A. P. S., & Sousa, O. (2017). *Conhecimento ortográfico e escrita*. Da investigação às práticas, 7(3), 3-4.

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9838/1/149-552-1-PB.pdf>

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A: Ditado de
diagnóstico

| ' ' | | ' ' |

Projeto CEO20: ditado de palavras e pseudopalavras

1. distribuir a folha e as canetas
2. fazer escrever o código.
3. Agora, eu vou ditar um conjunto de palavras para vocês escreverem, umas vocês conhecem outras não. Estejam atentos porque a atividade é rápida. Depois de eu ditar uma palavra, vocês têm uns segundos para escrevê-la. Depois de escreverem eu digo outra e assim sucessivamente, não podem perder tempo nem olhar para o que os colegas escrevem.
4. Se não souberem escrever uma palavra, avancem para a seguinte em silêncio. Escrevem cada palavra numa linha diferente, umas a seguir às outras.

Estejam atentos, agora eu vou começar a ditar, mas antes escrevam um xis no início da folha.

1	Giga
2	Darão
3	maluquice
4	Intenções
5	agasalho
6	chegavam
7	rodar
8	conhecemos
9	modista
10	Chinesa
11	partisse
12	paguei
13	dureza
14	simular
15	permitiu
16	exclusivo
17	quantia
18	outrem
19	pudesses
20	entanto
21	Porém
22	jantou
23	Quiçá
24	sobretudo
25	decidiram
26	bambu
27	desafio
28	êxito

29	Carluma
30	Grembo

31	Lipãs
32	Tesma
33	Tolba
34	Farba
35	Clanfo
36	Lermur
37	Vanol
38	laro
39	Fidampo
40	leixoso
41	Lepó
42	Lurro
43	Londo
44	Taféu
45	Lague
46	Quambo
47	Aquito
48	Fanho
49	Linra
50	baner
51	Mave
52	Zilho
53	Guedope
54	Genapo
55	Balguino
56	véfenta

Terminou, por favor escrevam um xis no final

Nota: Como ditar

1. Não ditar os números. Ditar sem descontinuidade, em relação às palavras, as pseudopalavras
2. Dar tempo para a maioria escrever cada palavra (depois de escrever, em geral, os alunos levantam a cabeça). Em princípio não dar mais de 15 segundos para cada palavra (estar atento, o 2º ano pode precisar de mais tempo).
3. Se não perceberam ou fizeram caretas, ditar novamente a palavra. Não ditar mais de que 2 vezes a mesma palavra.

ANEXO B: Ditado final

| ' ' | | ' ' |

Ditado de palavras e pseudopalavras – dígrafos

1. Distribuir a folha e as canetas;
2. Fazer escrever um código;
3. Agora, eu vou ditar um conjunto de palavras para vocês escreverem, umas vocês conhecem outras não. Estejam atentos porque a atividade é rápida. Depois de eu ditar uma palavra, vocês têm uns segundos para escrevê-la. Depois de escreverem eu digo outra e assim sucessivamente, não podem perder tempo nem olhar para o que os colegas escrevem.
4. Se não souberem escrever uma palavra, avancem para a seguinte em silêncio. Escrevem cada palavra numa linha diferente, umas a seguir às outras.

Estejam atentos, agora eu vou começar a ditar, mas antes escrevam um X no início da folha.

1	Penedo
2	Chegavam
3	Conhecemos
4	Chinesa
5	Patife
6	Mariposa
7	Outrem
8	Assobiar
9	Camuflar
10	Cartaz
11	Jantou
12	arrumar
13	Bambu
14	Passeio
15	Palheiro
16	Muralha
17	Pintura
18	Torradeira
19	Encantado
20	Pressa
21	Assombrado
22	Alforreca
23	Telefone
24	Beliche
25	Carrancudo

26	Palatonar
27	Vestor
28	Fidampo
29	Cheroza

30	Londo
31	Barlote
32	Fanho
33	Marnete
34	Zilho
35	Manpada
36	Ralhedo
37	Fombal
38	Cadavalho
39	Tinhal
40	Leirruta
41	Vissalo
42	Entola
43	Saponha
44	Cheminar
45	natimpo
46	Lonhado
47	Cacheta
48	assotar
49	Talhinha
50	Carrelma

Terminou, por favor escrevam um xis no final.

ANEXO C: Sequência
didática - atividade de
produção textual I

| " | | " |

Nome: _____

Data: _____

Descrevo os animais

1. **Observa** cada animal e **descreve-o** referindo características suas.











ANEXO D: Sequência
didática - atividade de
produção textual II

| ' ' | | ' ' |



NOME:

DATA:

FÁBRICA DE HISTÓRIAS

1. Observa as imagens.



1.1. **Escreve** uma história em que utilizes as palavras representadas nas imagens.

ANEXO E: Sequência
didática - atividade de
treino

| | ' ' | | ' ' |

Nome: _____


Data: _____

Dígrafos




Os **dígrafos** ocorrem quando duas letras são usadas para representar um único fonema, ou seja, uma único som.

1. **Completa** as palavras com os dígrafos em falta.


co___er 


dino___auro 

mo___ila 

lar___ja 


c___co 

va___oura 

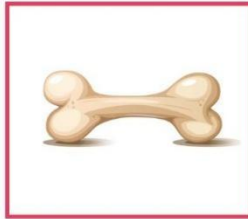
abe___a 

___inelo 

___da 

alfo___eca 

2. **Legenda** as imagens e **rodeia** o dígrafo em cada uma das palavras.



3. **Assinala** com um **X** o(s) grupo(s) que apenas contém palavras com dígrafos.

ficha

muro

aranha

assobio

foguete

corrida

preguiçoso

livro

telhado

carro

casaco

chaminé

palha

barco

massa



ANEXO F: Sequência
didática - laboratório
gramatical
| | ' ' | | ' ' |


Atividade **4**

Um som da fala é sempre representado por uma única letra?

Objetivos


- > Segmentar palavras em sílabas e sons mais pequenos e sílabas em sons mais pequenos.
- > Identificar correspondências letras-sons.
- > Compreender e mobilizar em situações de leitura e de escrita contextos em que o número de sons das palavras é diferente do número de letras que os representam.

Etapa 1 Recorda o que aprendeste sobre a relação entre a escrita e os sons da fala.


-  **1.** Lê a palavra seguinte lentamente e com muita atenção.

pato



-  **1.1** Parece-te que o número de sons desta palavra é igual ao número de letras?
- Sim. Não.

Etapa 2 Vamos investigar mais!

-  **2.** Diz novamente a palavra **pato**. Quantas sílabas tem esta palavra? Assinala com **X**.
- 1 2 3

-  **2.1** Consegues dividir as sílabas em sons mais pequeninos?


Nota: Se precisares, pede ajuda a um adulto.

Por exemplo, a sílaba **pa** tem quantos sons pequeninos lá dentro?

1 2 3

-  **2.2** E a sílaba **to**, quantos sons pequeninos tem?

1 2 3

-  **2.3** Então, quantos sons pequeninos tem a palavra **pato**?

-  **2.4** Quantas letras tem a palavra **pato**?

-  **2.5** Nesta palavra, o número de sílabas é igual ao número de letras?

Sim. Não.


-  **2.6** O número de sons pequeninos da palavra é igual ao número de letras da palavra?

Sim. Não.

Etapa 3 Vamos ver o que acontece com outras palavras.

 **3.** Lê as palavras seguintes pausadamente e presta atenção aos sons que produz.


vaca sapato pé menina caneta só

 **3.1** Completa a tabela abaixo. Segue o exemplo.

Palavra	Número de sílabas	Número de sons pequeninos	Número de letras
vaca	2	4	4

 **3.2** Nas palavras da tabela, o número de sílabas e o número de letras são iguais?

Sim. Não.

 **3.3** Nestas palavras, o número de sons pequeninos e o número de letras são iguais?

Sim. Não.

 **3.4** O que podes concluir? Completa.


O número de sílabas não costuma ser ao número de letras de uma palavra.

Em muitas palavras, o número de e de letras é igual.

Etapa 4 Vamos descobrir se o número de sons pequeninos das palavras e o número de letras com que as escrevemos é sempre igual!


 **4.** Lê as palavras seguintes pausadamente e presta muita atenção aos sons pequeninos que produz.

cara manta mota som comida agulha gorro
casota pá sonho chá massa pente cinto

 **4.1** Observa a palavra *manta*.

Esta palavra escreve-se com cinco letras. Será que tem cinco sons?

Sim. Não.

 **4.2** Repara que a palavra *manta* tem apenas quatro sons pequeninos, mas escreve-se com cinco letras. Nessa palavra, há duas letras que representam um único som. Consegues descobrir quais são? Rodeia-as.



4.3 Transcreve todas as palavras para a tabela. Segue os exemplos.

cara manta mota som comida agulha gorro
casota pá sonho chá massa pente cinto

Palavra	Número de sons	Número de letras	Grupos de letras que representam um só som
cara	4	4	-
manta	4	5	an



4.4 O que concluis? Completa.

Em algumas palavras, o número de letras não é igual ao número de sons. Há conjuntos de letras que representam um único pequenino:

- en, in, on, un;
- lh;
-
- am, em, om, um;
- ch;
-
-

APRENDI QUE...



- ✓ na escrita das palavras, o número de sílabas não costuma ser igual ao número de letras;
- ✓ em algumas palavras, o número de sons pequeninos e o número de letras com que se escrevem são iguais;
- ✓ em algumas palavras, o número de sons pequeninos e o número de letras com que se escrevem não são iguais;
- ✓ existem grupos de letras, como lh, nh, ch, ss, rr, an, en, in, on, un ou am, em, im, om, um, que representam, na escrita, um único som.

ANEXO G: Sequência
didática - produção de
cartaz

| | ' ' | | ' ' |

agarrar

palha

borracha

folha

verruca

ilha

arroz

olho

barriga

abelha

alho

burro

bússola

espinho

Vanessa

fatinho

aranha

golfinho

dinheiro

pêssego

ninho

massa

sossego

passaro

ponte

tambor

índio

puddim

jantar

umbigo

tenda

tempo

mundo

pomba

panda

pinguim

chave

mocho

chuva

chaminé

chinês

chimpanzé

ANEXO H: Tabela com
desvios ortográficos -
ditado diagnóstico

| ' ' | | ' ' |

Desvios ortográficos - ditado 6.º ano								
1. Giga	Jiga	gija	Chiga					
2. Darão	Darrão	daram						
3. Maluquice	Maluquise	Malucise	maluquisse	Maloquise	Maluguce	maluquis		
4. Intenções	Intensões	Inlenções						
5. Agasalho	Agazalho	agaçalho						
6. Chegavam	chegavão	Chigavam	guegavão	chigavão				
7. Rodar								
8. Conhecemos	conheçemos	conhesemos	cunhecemos					
9. Modista	Modistas	mudista	Moldista					
10. Chinesa	Xinesa	jinesa						
11. Partisse	Partice	parti-se	partise					
12. Paguei	Pagei	pauguei						
13. Dureza	Duresa	duressa	Doressa	doreza				
14. Simular	Simular	Cimolar	simolar	cimular				
15. Permitiu	Permitio	Mermitio						
16. Exclusivo	Eseclosivo	Exclozivo	excolsevo	Exclosivo	Esqlocivo			
17. Quantia	Cuantia							
18. Outrem	Outram	otrem	outr	Outreim	Ou trem	outraio		
19. Pudesses	Podesses	Podeçes	Podeses	podeces	pudeses			
20. Entanto	Entamto	Emtanto	entante					
21. Porém	Porem	Purem	Poreim	Pórem				
22. Jantou	Janto							
23. Quiçá	Quissá	quisá	Quisa	Quicá	kisá	Qui-sa	quissa	Quisabe
24. Sobretudo	subretudo	Sobretudo	Sobre tudo					
25. Decidiram	Dissidiram	Dessidiram	Disidiram	Desidirão				
26. Bambu	Bambo	Banbo						
27. Desafio	Dizafio	desafil						
28. Êxito	exito	eisito	Eizito	Aizito	esito	eisitu	eixito	
29. Carluma	Carlome	carloma	Carluna					

30. Grembo	Grembu	Grembro	grempo	grenbo				
31. Lipās	Lipanxe	Lipas	lipans	limpas				
32. Tesma	Lesma							
33. Tolba	touba							
34. Farba	varba							
35. Clanfo	Clanfu	clanful	glenfo	clenfu	Clâmfu			
36. Lermur	Lermor	lermos	lermu	Lérmur	Clêrmur			
37. Vanol	venol	fanol	venou	venole	vamou			
38. Laro	Claro							
39. Fidampo	Fidanpo							
40. Leixoso	Leichoso	Laixozo	leiclozo	leigoso	leixozo	Leichoza		
41. Lepó	Lepo	lipó	Le pó	lipo	lerpo	lerpô		
42. Lurro	Luro	Luru	Lorro	Loro	lurru			
43. Londo	Londu	loudu						
44. Taféu	Tafeu	taffel	Tafel					
45. Lague	Lagé	lage	lag					
46. Quambo	Quanbo	Quando	cuambo	Qua bo	Quambu	cuanbo		
47. Aquito	aquitou							
48. Fanho	Fanbo	falho	Fenho	feinho				
49. Linra	Lenra	linrra	Limra					
50. Baner	Banas	banar	banner	banás				
51. Mave	Mavé	mafe						
52. Zilho	Zinho	Zilu						
53. Guedope	Guedópe	Guedopé	gedope	guitopé	guepe	guidópe	quedope	
54. Genapo	Ginapo	Jenapo	genápo					
55. Balguino	balgino	Baldino	Balguito					
56. Véfenta	Vefenta	vefentane	Véfentam	véventa	Vefentar	Ve fenta	Véfinte	

ANEXO I: Tabela com
desvios ortográficos -
ditado diagnóstico 2.º
ano

| | ' ' | | ' ' |

Erros - ditado 2.º ano											
1. Giga	jiga	ziga	yiga	chiga							
2. Darão	daram										
3. Maluquice	malucise	maloquice	maloquiço	Maluqui-se	maloquices	maluquise	maloquiss e	maloquise s			
4. Intenções	entenssõe s	Entençõe s	Intênsões	Intencões	intensões	intensois	Intenssõe s	Int~esõe	intensõe m		
5. Agasalho	agajaio	agascalho	agazalho	agasalha	agasálo	agasailho	agassalho s				
6. Chegavam	sechavam	Gegavam	segavam	chegavão	jegavão	Xegavão	segavão	gegavão			
7. Rodar	rudar										
8. Conhecemos	Cuncemos	Conhece- mos	conhessemo s	cunhecemo s	conhecêmo s	conhesemo s					
9. Modista	Mudiste	Morista	mudiste	mulista	murista	mudista					
10. Chinesa	Cinesa	xinesa	ginesa	chnesa	Xinhesa	chinêsa					
11. Partisse	Partice	Parti-se	partira	pratisse							
12. Paguei	Pagei	pagai									
13. Dureza	Doreza	Duresa	Doresa								
14. Simular	simolar	Singular	Cimolar	cimular	Simola	sindolar					
15. Permitiu	Permitio	permitui	perlintio	premitio							
16. Exclusivo	Esclozivo	Escolzivo	esclusivo	escosivo	esclosivo	esculzivo	Sclosivo	xeclosivo	escolxivo	esqulogiv o	escoiv o
17. Quantia	Quantig	quautia	quantilha	coantia							
18. Outrem	outreim	Otrem	outraem	outram	outrãe	outren	outrei	outraim			
19. Pudesses	Podesses	podeces	podeses	udesses	podéces	pudeces	pudesse				
20. Entanto											
21. Porém	Porem	Purem	Poraem	porei	poraim	corei	poram				

22. Jantou	gantou	janto										
23. Quiçá	Quisa	Kissa	Quicá	Quisá	Quiça	quissal	Quisseze	quissá	Quisal	quiçal	quisat o	kiç a
24. Sobretudo	Subretud o	Sobertud o	ssobretodu	Subertudo	Sobretudo	sobratodo	sopretudo	sobretudo				
25. Decidiram	Dessidira m	Decidirão	desediraram	Desidiram	Dessidirão	Desidirão	decidiam					
26. Bambu	Bambo	banbo	babo	bambú								
27. Desafio	Dezafio	Desafiu	disafio	dizafiu								
28. Êxito	Eisito	Eizito	aizio	exito	asito	eixito	enjoto	aizito	enjito			
29. Carluma	Carnoma	Carloma	Carmula	Carlom	carduma	quardome						
30. Grembo	Grebro	Grebo	Grêmbro	grenbo	Gerbo	grembu	gremo	grebu				
31. Lipãs	Lipams	Limbas	Lipans	Limpas	Limpans	lipas						
32. Tesma	Têsma	texma										
33. Tolba	Touba	toulba										
34. Farba	farga	fraba	fárba									
35. Clanfo	Lanfro	Clanflo	canfo	Glanfo	quanfo	Qualanfo	lanfo	relanfo	cãbo	quelango	calfo	
36. Lermur	Lermo	Lemor	lemur	lerbor	lermor	lebos	lermos	lerme				
37. Vanol												
38. Laro	laru	láro	lardo									
39. Fidampo	Findabo	Fimdamp o	Didapu	Fidanpo	fidaplo	fidampu	vidanpo					
40. Leixoso	Leichoso	lexoso	leissouzo	caixoso	leicoso	leixousou	leixozo	leichouso				
41. Lepó	Lepo	Lebo										
42. Lurro	Lorro	luro	lorru	luru	murro							
43. Londo	Lundo	lomdo	loundo									
44. Taféu	Tafeo	Tafeu	taféo	tapeo								

45. Lague	Lage	lágue											
46. Quambo	Cuanbo	Cuambo	quanbo	clambo	coambo	quânbo							
47. Aquito	Acito	arquito											
48. Fanho	feinho	feinon	fenho										
49. Linra	Lirra	Linrra	lenra	inrra									
50. Baner	banher	banér	braner										
51. Mave	máve												
52. Zilho	Zilo	Silho	zinho	xilho									
53. Guedope	guedobe	gedope	guetope	guedoped	guedópete								
54. Genapo	jenápo	jenapo	genhapo	genápo	Xenate	genáto	gemate						
55. Balguino	Badinho	Balgue	balgino	balguinho	Palguinho								
56. Véfenta	vefenta	bobento	veventa										

	erros de base fonológica
	erros ortográficos
	erros de acentuação
	base lexical
	erro complexo (mais do que um tipo de erro)

ANEXO J: Tabela com
desvios ortográficos -
ditado final 2.º ano

| | ' ' | | ' ' |

Desvios ditado final												
1. Penedo	penêdo											
2. Chegavam	chegavão	segavão	jegavão	chegava	xegavão							
3. Conhecemos	conhesemos	cunheçemos	conhesemos	conheçemo	conheçemos	cunhecemos						
4. Chinesa	cineza	chinêza	xinesa	chinsa	chinezas	chimesa						
5. Patife	pative	partife	patibe	batife								
6. Mariposa	maritosa	maripoza	maripossa									
7. Outrem	outram	otrem	otraem	outraí	outren	outem						
8. Assobiar	asobiar	assubiar	asubiar	açobiar	acubia							
9. Camuflar	camoflar	clamofar	camofolar	camofar	camufelar	camulfar						
10. Cartaz	cartas	cartás	carta	cantás	cametas	cantas						
11. Jantou	janto	jatou	geanto									
12. Arrumar	arumar	arromar	aromar									
13. Bambu	banbo	bambo	banbu	banbom	bambú							
14. Passeio	passaio	paceio	passeo	paxeio								
15. Palheiro	palhero	palhado	panheiro	balheiro	paleiro							
16. Muralha	mora	moralha	molhalha	murálha								
17. Pintura	pintora	pitura										
18. Torradeira	toradeira	turradeira	turadeira									
19. Encantado	encantada	enquanta do	encatado									
20. Pressa	prexa	preça	presa	depressa	préssa							
21. Assombrado	asombrado	assonbrado	assobrado	açombra do	assumbra do	asunprado	açonbrado	assombra du				
22. Alforreca	alforeca	alfurreca	alvurreca									
23. Telefone	televone											
24. Beliche	belixe	delixe										

25. Carrancudo	carancod o	carancudo	canrancod o	carranco do	carrâncud o	canrracud o	carrangu do	canracud o	canrranco do				
26. Palatonar	palatunar	palatnar	palatonas	palanton ar									
27. Vestor	vesstor	vêstor	vestos	gestor									
28. Fidampo	fetamo	fidanuplo	fidamupo	fidampo	fidanpu	fidamuco	fidambo	vidampo	fidanco	fidami do	fidambu lo	fidanb o	fidac o
29. Cheroza	cheiroz	cherosa	saro	cheroso	cerosa	chérosa	cherossa						
30. Londo	longo	loudo											
31. Barlote	varlote	parlote	larlote										
32. Fanho	feio	faio	falho	feinho									
33. Marnete	marnéte												
34. Zilho	silho	xilho	siho										
35. Manpada	manpáda	mampara	mamada	manpa	mampada	mampáda	mapada						
36. Ralhedo	rralhedo	raredo	raledo										
37. Fombal	fonbal	fobal											
38. Cadavalho	cadavalha	cadaválho											
39. Tinhá	tilhaal	tinhaio	tinal										
40. Leirruta	lerrota	leirrota	leirota	leiruta									
41. Vissalo	visalo	viçalo	vissalce	visauro	visaolo								
42. Entola													
43. Saponha	caconha	sapon	saconha	xaconha	satonha								
44. Cheminar	seminhar	xeminar	chéminar										
45. Natimpo	manpinco	nantimpo	mantimpo	natinpo	lantipo	natimpu	nantipo	natipo					
46. Lonhado	lenhado	nonhado	lanlhado	lónhado									
47. Cacheta	caceta	cachepa	casseta	casceta	caxeta								
48. Assotar	asotar	acótar	asoltar	assota	açotar	assotár	acotar	asótar					
49. Talhinha	talhihinha	talinha											

50. Carrelma carelma carrélma carrelca

	erros de base fonológica
	erros ortográficos
	erros de acentuação
	base lexical
	erro complexo (mais do que um tipo de erro)

ANEXO K: Erros de base
fonológica, ao nível dos
dígrafos - ditado de
diagnóstico
| ' ' | ' ' |

Desvios ortográficos de base fonológica, ao nível dos dígrafos – ditado de diagnóstico

Erros de base fonológica ao nível dos dígrafos – ditado inicial			
Substituição	Omissão	Inserção	Transposição
Daram	Cuncemos	agasailho	Partira (partisse)
entenções	Cinesa	Desediraram	
agajaio	quautia	findampo	
Chegavão	Otrem	loundo	
Jegavão	podeses		
Gegavam	janto		
Segavão	Decidiam		
Gegavão	Babo		
Ginesa	Grebro		
outram	Grebo		
outrei	Gerbo		
Porei	Grebu		
Corei	findabo		
poram	Didapu		
Desidirão	fidaplo		
feinon	Luro		

lenra	luru		
zilo	lirra		
zinho			

ANEXO L: Erros de base
fonológica, ao nível dos
dígrafos - ditado final

| ' ' | | ' ' |

Erros de base fonológica ao nível dos dígrafos – ditado final			
Substituição	Omissão	Inserção	Transposição
Segavão	Chegava	Talhiinha	canracudo
Cineza	Jatou		canracudo
Outram	Mora		Nantipo
Outrai	Pitura		Lantipo
Acubia	Encatado		
Banbom	Assobrado		
Paxeio	Fetamo		
Panheiro	Fidamuco		
Paleiro	Fidamido		
Prexa	Fidaco		
assumbrado	Siho		
Assunprado	Mamada		
Delixe	Mapada		
canrancodo	Fobal		
canracudo	Natipo		
Fidanuplo			
Vidanpo			
Fidanco			

Fidanbo			
Loudo			
Feio			
Faio			
Falho			
Mampara			
Raredo			
Raledo			
Tilhaal			
Tinal			
Vissauro			
Visaolo			
Seminhar			
Manpinco			
Mantimpo			
Lanhado			
Caceta			
Casseta			
Casceta			
Asoltar			

Acotar			
Talinha			