

**O IMPACTO DO ENSINO DE ESTRATÉGIAS  
FONOLÓGICAS, MORFOLÓGICAS E  
SINTÁTICAS NA ESCRITA DOS MORFEMAS  
“-SE” E “SSE”**

**Marisa Inês Monteiro Gonçalves**

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Didática da Língua Portuguesa

**2019**

**O IMPACTO DO ENSINO DE ESTRATÉGIAS  
FONOLÓGICAS, MORFOLÓGICAS E  
SINTÁTICAS NA ESCRITA DOS MORFEMAS  
“-SE” E “SSE”**

**Marisa Inês Monteiro Gonçalves**

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Didática da Língua Portuguesa

Orientadora: Professora Doutora Susana Pereira

Coorientador: Professor Doutor João Rosa

**2019**

**À Luciana**, para que entenda que:

“De longe, o maior prêmio que a vida oferece é a chance de trabalhar muito e se dedicar a algo que valha a pena!”

Theodore Roosevelt

## Agradecimentos

Nenhum caminho se faz sozinho e se hoje consegui alcançar o final deste devoto, com toda a certeza, a muitas pessoas que comigo o percorreram, ainda que de forma subtil. Nem sempre uma presença tem que ser notada, por vezes a simples presença já nos estimula, já nos faz acreditar que é possível.

A caminhada foi árdua houve momentos de insegurança, de descrença, de desânimo, de preocupação, mas tive a sorte de ter sempre comigo quem me encorajasse, quem me fizesse acreditar que é possível e que nunca duvidasse de mim, mesmo quando eu o fiz por diversas vezes.

Neste momento o orgulho por ter chegado ao fim toma conta de mim e faz-me esquecer todos os percalços, fazendo-me lembrar apenas que consegui! E, por essa razão, não quero nem posso esquecer todos aqueles que tornaram possível este tão desejado projeto de realização pessoal e profissional.

Começo por agradecer à minha filha Luciana, que do alto dos seus cinco, agora seis anos, conseguiu ir compreendendo, o quão importante era para mim este projeto e, por ter partilhado com ele muitas das horas que seriam, por certo dedicadas a ela. Foi também por ti que o realizei, para que compreendas que na vida nada nos é dado... temos que lutar, que nos esforçar para alcançarmos os nossos objetivos. Acredita que só quando consegues algo por ti, saberás sentir o verdadeiro sabor da conquista.

Agradeço ao meu marido por todo o incentivo e por ter mantido a máquina familiar e habitacional a funcionar nas minhas ausências. É muito bom ter connosco alguém que nos incentiva, que nos apoia e que nos faz perseguir os nossos sonhos.

Agradeço de um modo geral à minha família e amigos, não colocarei o nome de todos, mas vocês sabem quem são, que sempre me incentivaram e que nunca duvidaram que este momento chegaria.

Não posso deixar de dar uma palavra de agradecimento à direção do Agrupamento, às colegas, aos alunos e aos Encarregados de Educação, que tão gentilmente me autorizaram a desenvolver o meu projeto de investigação. O meu bem-haja a todos.

Agradeço também a todos os professores com quem tive o privilégio de aprender ao longo deste percurso. Não há nada que melhor nos mova do que, no final de um dia de trabalho, chegar a uma sala e encontrar do outro lado alguém que nos cativa com os seus ensinamentos, que nos estimula a curiosidade e que não nos deixa acomodar com aquilo que já temos. Muito obrigada a todos.

E finalmente, mas de todo menos importantes, agradeço profundamente às duas pessoas que mais contribuíram para o concretizar deste projeto: à professora Doutora Susana Pereira e ao professor Doutor João Rosa. Não tenho palavras que possam exprimir o quão grata lhes estou. Foram incansáveis nos estímulos, nos ensinamentos, nas orientações, nas revisões, nas sugestões, na paciência, na disponibilidade... Não poderia, por certo, encontrar quem me orientasse de maneira tão sábia e hábil. Um muito, muito, muito (...) obrigada a ambos.

## Resumo

A pesquisa tem mostrado que intervenções didáticas que visam promover a consciência linguística dos alunos (fonológica, morfológica, sintática, lexical, textual, discursiva) são necessárias para que haja uma evolução de um conhecimento intuitivo para um conhecimento metalinguístico, fundamental para escrever com proficiência palavras que, por terminarem em morfemas homófonos, requerem conhecimento gramatical.

O estudo tem dois objetivos: 1) analisar se uma intervenção que combine a aprendizagem de regras fonológicas, morfológicas e sintáticas tem impacto na discriminação escrita de palavras que terminam em morfemas homófonos (“-se” e “sse”, como por exemplo em “fala-se” e “falasse”); 2) verificar se essa intervenção ajuda os alunos a melhorar as justificações que dão para a escolha de diferentes estratégias de escrita.

Participaram no estudo trinta e seis crianças, de duas turmas de quarto ano de escolaridade, de uma escola pública, do distrito de Lisboa, Portugal. Foram alocadas, enquanto grupos, em duas condições experimentais, de intervenção e de controlo. Antes de o estudo começar, cada criança foi testada individualmente para a sua consciência fonológica e consciência morfossintática. Uma tarefa para medir a discriminação escrita, desenhada expressamente para o estudo, foi também aplicada a todas as crianças nos pré e pós-testes. Após o pré-teste, as crianças do grupo de intervenção realizaram três laboratórios gramaticais que lhes permitiram descobrir e saber como usar regras fonológicas, ou morfológicas ou sintáticas que tornam a escrita das palavras que terminam naqueles morfemas completamente previsível. As crianças do grupo de controlo não realizaram essas aprendizagens.

Uma análise de co-variância (ANCOVA) mostrou que havia um efeito significativo da intervenção no pós-teste, mesmo depois de se terem controlado diferenças de idade, consciência fonológica, consciência morfossintática e discriminação escrita no pré-teste. Havia, igualmente, uma melhoria substancial nas justificações dadas para as decisões de que padrão de escrita usar. Um pós-teste diferido, realizado um mês depois do pós-teste, mostrou que os resultados obtidos pelas crianças do grupo de intervenção ainda se mantinham.

Podemos concluir que, em presença de decisões de escrita que requerem discriminação explícita, os alunos tiram significativo proveito de intervenções didáticas

que lhes proporcionam a construção de instrumentos metalinguísticos para pensarem acerca das estratégias de escrita adequadas àqueles contextos.

**Palavras-chave:** Ortografia; Conhecimento Metalinguístico; Laboratórios gramaticais.

## Abstract

Research has shown that classroom interventions designed to enhance linguistic awareness (phonological, morphological, syntactic, lexical, textual, discursive) are necessary to allowing students' intuitive knowledge to become explicit knowledge, required to spell grammar rule-based words that end in homophone morphemes.

This study has two aims. First, to analyse whether an explicit phonological, morphological and syntactic intervention has an impact on spelling words that end in homophone morphemes ("-se" and "sse", as in "fala-**se**" and "falasse"). Second, whether such intervention improves students ability to think about which appropriate strategies to select.

Thirty six children, attending the fourth grade of a state run primary school in the greater Lisbon area, Portugal, were allocated as groups to intervention and control conditions. Each child was individually tested for their phonological and morpho-syntactic awareness. A spelling task, especially designed for the study, assessed pre-, post-, and delayed post-test abilities to discriminate the spelling of words ending in those homophone morphemes as well as their choice of spelling strategies. Children in the intervention group were instructed through three "grammar-labs" where they learned how to use either phonological, morphological or syntactic rules that turn those spellings fully predictable. Children in the control group did not receive such instruction.

Co-variation analyses (ANCOVA) showed a significant improvement in post-test spelling discrimination, even after controlling for differences in age, phonological awareness, morpho-syntactic awareness and pre-test spelling discrimination. On the other hand, a substantial improvement in explicit appropriate justifications for their spelling decisions was also observed. A delayed post-test, performed one month after the post-test spelling measure, showed that progress of children in the intervention group was still maintained.

We concluded that, when faced with spelling decisions that require informed discrimination, students significantly profit from an explicit didactic intervention that provides them with metalinguistic tools for thinking about spelling strategies.

**Keywords:** Orthography; Metalinguistic knowledge; Grammar-labs.

# Índice

<b>1. Introdução .....</b>	<b>13</b>
<b>2 . Aprendizagem e Ensino da Escrita .....</b>	<b>15</b>
2.1 Competência ortográfica.....	19
2.1.1 Complexidade das relações som/grafema.....	20
2.1.2 Existência de uma forma ortográfica única .....	23
2.1.3 Automatização do processo ortográfico .....	23
2.2 Perspetivas face ao erro.....	26
2.2.1 Tipologias de Desvios Ortográficos .....	29
2.3 Estratégias para o Desenvolvimento da Competência Ortográfica .....	32
2.3.1 O Ditado.....	33
2.3.2 A Cópia .....	34
2.3.3 Escrita Colaborativa .....	35
2.3.4 Técnica de Revisão.....	35
2.4 Consciência Linguística e Metalinguística .....	36
2.4.1 Consciência Fonológica .....	38
2.4.2 Consciência Morfológica .....	40
2.4.3 Consciência Sintática .....	43
2.4.4 Papel dos laboratórios gramaticais no desenvolvimento do conhecimento metalinguístico .....	45
<b>3. Estudo empírico.....</b>	<b>49</b>
3.1 Definição do problema.....	49
3.2 Estruturas em estudo .....	50
3.2.1 Análise da ortografia de clíticos no <i>corpus</i> EFFE-ON .....	50
3.2.2 Análise da ortografia das estruturas “sse” / “-se” no <i>corpus</i> EFFE-ON .....	52
3.3 Natureza do estudo /Objetivos e Questões Orientadoras .....	56

3.4 Metodologia.....	58
3.4.1 Participantes.....	58
3.4.2 Design.....	60
3.4.3 Materiais e Procedimentos.....	60
3.5 Planificação e descrição da intervenção didática.....	64
<b>4. Apresentação e discussão dos resultados.....</b>	<b>74</b>
4.1 Análise da assimetria das variáveis de controlo (VC) e Dependente (VI) .....	74
4.2 Análise da Fidedignidade.....	74
4.3 Análise das médias (e desvios-padrão) da discriminação na escrita e da significância das diferenças de médias.....	75
4.4 Análise das Conceções Ortográficas.....	77
<b>5. Conclusão.....</b>	<b>82</b>
<b>Referências.....</b>	<b>86</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>93</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Tipos de interação que se podem estabelecer entre o professor e o aluno .	18
Tabela 2	Erros de segmentação que não foram tidos em conta no presente estudo.	51
Tabela 3	Número de ocorrências totais (com sucesso e com erro) por ano de escolaridade .....	51
Tabela 4	Número de ocorrências totais (com sucesso e com erro) na escrita da 3ª pessoa do Presente do Indicativo + "-se", por ano de escolaridade.....	52
Tabela 5	Número de ocorrências totais (com sucesso e com erro) na escrita da 1ª ou da 3ª pessoa do singular do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo, por ano de escolaridade .....	53
Tabela 6	Escrita correta de palavras/morfemas de ambos os grupos no pré-teste (Carneiro, 2013).....	54
Tabela 7	Taxa de sucesso obtida na escrita de palavras/morfemas "-se" e "sse" na investigação (Carneiro,2013) e no Corpus.....	54
Tabela 8	Exemplificação de estruturas sintáticas em que ocorre erro na escrita do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo .....	55
Tabela 9	Média, Desvio-padrão, valor mínimo e máximo das idades dos participantes (em meses), por grupo .....	59
Tabela 10	Análise da fidedignidade das medidas utilizadas no estudo .....	75
Tabela 11	Lacunas presentes no texto ditado aos alunos.....	61
Tabela 12	Implementação da intervenção .....	65
Tabela 13	Análise do enviesamento ou assimetria das medidas.....	74
Tabela 14	Análise das médias (e desvios-padrão) e da significância das diferenças de médias da discriminação escrita .....	75

Tabela 15	Percentagem de acerto e de erro no preenchimento das lacunas no pré, pós e pós-teste diferido.....	78
Tabela 16	Percentagem de alunos em função da estratégia utilizada, da sua ausência ou incongruência no pré-teste .....	78
Tabela 17	Percentagem de alunos em função da estratégia utilizada, da sua ausência ou incongruência no pós-teste .....	79
Tabela 18	Percentagem de alunos em função da estratégia utilizada, da sua ausência ou incongruência no pós-teste diferido .....	80
Tabela 19	Tipos de justificações apresentadas pelos alunos nos três testes aplicados .....	80

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa o impacto que o ensino de estratégias fonológicas, morfológicas e sintáticas tem na correta discriminação da representação ortográfica dos morfemas “-se” e “sse”. A investigação foi preparada para uma turma de 4º ano do 1º ciclo, por ser um ano em que já se adquiriu uma série de conceitos que se tornam fundamentais à explicitação/compreensão de regras fonológicas, morfológicas e sintáticas que poderão ser mobilizadas para escrever de forma correta as palavras em que ocorrem os morfemas em estudo.

Porquê a opção por este tipo de morfemas? A resposta revela-se simples, não só atendendo à minha experiência docente, que me tem mostrado que efetivamente este é um erro que persiste no final do 4º ano e que continua a acompanhar os alunos nos ciclos subsequentes, mas também porque a análise dos textos de alunos do 2º e 4º anos presentes no *Corpus online de escrita e fala de crianças nos primeiros anos de escolaridade* (EFFE-ON) (Alves, Costa, Gomes e Rodrigues, 2015) permite constatar. A análise de dados permite verificar que é no caso da escrita das estruturas no conjuntivo que os alunos menos progridem do 2º para o 4º ano de escolaridade. A análise do *corpus* EFFE-ON também permitiu verificar que o tipo de erro mais frequente na escrita do Imperfeito do Conjuntivo é colocar, erradamente, hífen como fazem com a escrita do Presente do Indicativo + “-se”.

Uma revisão de bibliografia recente permite constatar que a investigação em educação tem prestado alguma atenção à questão do desenvolvimento das consciências fonológica, morfológica e sintática como forma de obter um maior grau de correção na escrita de determinados morfemas que, constantemente, são apontados como aqueles que maior dificuldade causam aos alunos devido à sua complexidade. A este propósito podem ser referidos estudos como Rosa (2003), Arranhado (2010), Pires (2010), Machado (2011), Carneiro (2013), Gonçalves (2015) e Santos (2016), que têm demonstrado o impacto positivo que o desenvolvimento da consciência linguística tem na correta discriminação de vários morfemas.

Este estudo pretende ser mais um contributo nesse sentido e um instrumento de reflexão e de mudança de práticas no sentido de que, cada vez mais, em cada sala de aula, se desenvolvam, de forma consciente e intencional, estratégias de promoção do desenvolvimento da consciência linguística.

O estudo está organizado em cinco capítulos: introdução, enquadramento teórico, estudo empírico, apresentação e discussão dos resultados, conclusão, referências e anexos.

O primeiro capítulo, Introdução, apresenta o tema do estudo e o porquê da sua pertinência, assim como apresenta a sua estrutura e organização.

O segundo capítulo, destinado ao Enquadramento Teórico, consiste numa revisão da literatura que sustenta os pressupostos teóricos do projeto de investigação.

No terceiro capítulo, Estudo Empírico, é apresentada a definição do problema, a natureza do estudo, os objetivos e questões orientadoras, a metodologia utilizada e, finalmente, a planificação e descrição da intervenção.

No quarto capítulo, Apresentação e Discussão dos Resultados, serão apresentados os resultados obtidos após a aplicação da intervenção que permitirão responder às questões orientadoras mencionadas no capítulo anterior.

No quinto capítulo, Conclusão, serão apresentadas todas as conclusões obtidas com a análise dos resultados, serão identificadas algumas fragilidades do estudo e indicar-se-ão algumas pistas que poderão ser seguidas em estudos futuros.

Finaliza-se com a apresentação das referências bibliográficas consultadas e os anexos.

## 2 . Aprendizagem e Ensino da Escrita

O Homem, desde os tempos mais remotos, sentiu necessidade de comunicar, servindo-se de uma variedade de recursos como a fala, os sons e os gestos. No entanto, nenhum destes recursos permitia que a comunicação perdurasse no tempo. Como referem Baptista, Viana e Barbeiro (2011), “o registo escrito consolidou a sua função enquanto ferramenta alternativa à memória humana, alterou a capacidade do homem de armazenar e gerir a informação” (p.7).

Camps, Milian, Bigas, Camps e Cabré (2009) acrescentam que:

la escritura aparece en función de la necesidad de fijar el mundo que el hombre conoce y organiza: símbolos que representan la realidad tangible, mensajes, órdenes, ideas, pensamientos, etc. Gracias a la escritura, la lengua adquiere los valores de duración y extensión, superando las barreras de tiempo y espacio (p. 17).

Quer a expressão oral quer a escrita representam meios de comunicação impregnados na prática social e a ineficácia no domínio destas duas formas de comunicação pode ser um fator de exclusão social. Perante a sua relevância social, torna-se imprescindível que “desde muito cedo, a criança se exprima por escrito, construindo textos, compreendendo que escrever é uma atividade significativa e não um mero exercício de destreza manual. As atividades de escrita deverão ser, portanto, variadas, frequentes e significativas” (Azevedo, 2000, p. 129).

A escrita é, no entanto, um processo muito complexo. Segundo Camps et al. (2009), “cuando escribimos realizamos múltiples actividades interrelacionadas que se orientan a la elaboración de un texto, es decir, una unidad significativa que se expresa mediante signos gráficos” (p. 41).

A escrita consiste, de uma forma básica, na capacidade de fazer a conversão de fonemas para grafemas, permitindo redigir textos que respeitem as regras do sistema ortográfico de uma língua, mas, para tal, mobilizam-se competências ao nível linguístico, psicológico, motor e cognitivo (Paiva, 2009). Escrever, ao contrário de conversar, não é uma habilidade espontânea. A escrita exige ao escrevente muito trabalho e persistência. O escritor tem que refletir sobre a situação de comunicação, apontar ideias, fazer esquemas, redigir rascunhos, rever, reler e, se necessário, corrigir (cf. Azevedo, 2000 e Cassany, 2006).

Cassany (2006) assemelha o processo de escrita a outro processo complexo como é o de esculpir uma peça. Em ambas as atividades, é necessário que o utilizador se saiba servir de vários utensílios para obter um bom produto final. A dimensão compositiva, para além de por si só já ser um ato complexo, implica ainda gerir conteúdo, decidir acerca da sua integração e articulá-lo de forma coerente. Esta complexidade é ainda ampliada se acrescentarmos a necessidade de o escrevente lidar com aspetos formais (dimensão gráfica e ortográfica) da escrita (Barbeiro, 2007<sup>a</sup>).

O “saber escrever” implica um conjunto complexo de “saberes” e “saberes-fazer” que mobilizam o sujeito na sua totalidade e a vários níveis, nomeadamente físico, sensório-motor, cognitivo, psicoafectivo (Pereira & Azevedo, 2005). Ainda na opinião destas autoras, a aprendizagem do escrever exige tempo de maturação e implica criar condições para que o aprendido em determinado momento/contexto seja canalizado para outra situação de escrita.

A este propósito, considera-se oportuno fazer uma breve síntese das perspetivas tradicionais sobre a aprendizagem da escrita, bem como dos modelos que as explicam.

Como referem Martins e Niza (1998, p.159), tradicionalmente considerava-se “...que **o ensino da escrita só devia iniciar-se** a partir do momento em que as crianças manifestassem **um certo grau de maturidade** ao nível de aptidões psicológicas gerais como a lateralização, a motricidade fina, a estruturação espacial e temporal.”

A partir dos anos 70, surgiram outras perspetivas que se debruçaram sobre a psicologia da escrita, dando origem aos chamados modelos lineares e modelos não lineares de escrita (Martins & Niza, 1998).

Existem vários modelos lineares de escrita, entre eles: Roham e Wlecke (1964) e King (1978) (citados por Martins & Niza, 1998).

Nestes modelos, o processo de escrita inicia-se pela intenção e objetivos de quem escreve, continuando através do significado daquilo que se quer comunicar, organizado pela estruturação das frases, codificadas no sistema alfabético.

Algumas críticas foram apontadas a estes modelos, entre elas o facto de que, se, durante o processo de escrita, ocorrer alguma falha ou interrupção, todos os momentos terão de ser novamente percorridos pelo escrevente.

Ainda segundo Martins e Niza (1998), a visão da escrita, preconizada pelos modelos lineares, passou a ser vista “como demasiado simplificadora, ao defender uma sequência fixa e linear de produção que ia da pré-escrita, à escrita e reescrita” (p.164).

Perante tal constatação, abriu-se caminho para o surgimento dos modelos não lineares de escrita. Estes modelos apresentam a escrita como “um conjunto de

processos que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita do texto” (Martins & Niza, 1998, p.165).

Um dos modelos não lineares de escrita mais aceites entre os investigadores é o de Flower e Hayes (1981). De acordo com este modelo, o ato de escrever envolve três grandes dimensões: o contexto de produção (que inclui o destinatário e os objetivos da escrita); a memória de longo prazo (conhecimentos prévios do tema sobre o qual se vai escrever, o destinatário, etc.) e o processo de escrita propriamente dito. Esta última dimensão, a escrita em si, inclui três subprocessos básicos: planificação, redação e revisão.

Estes modelos são criticados na medida em que perspetivam a escrita como uma interação individual entre o escrevente e o seu próprio escrito. Esta crítica é baseada na premissa de que qualquer construção do conhecimento é uma atividade humana coletiva (Martins & Niza, 1998).

Contudo, este último modelo continua a revelar-se de grande interesse pedagógico e até mesmo um marco na investigação sobre a escrita processual, já que preconiza a deslocação da atenção do produto para o processo de escrita, assim como para as estratégias e recursos utilizados pelo escrevente durante o processo de escrita.

Pelo facto de a escrita ser para os alunos uma situação de comunicação pouco habitual, deixar claro que “não é a pura e simples transcrição gráfica de um texto oral que faz dele um texto escrito é um indispensável ponto de partida para justificar e motivar uma pedagogia de escrita”, como refere Fonseca (1992) (citado por Milheirão, 2014, p.28). Visto que a linguagem escrita se reveste de características muito próprias, a tarefa do professor deve ser conduzida no sentido de desenvolver um trabalho sólido, apoiado e sistemático que conduza a resultados promissores e que semeie o gosto pela realização de tarefas desta natureza.

O processo de escrita é muito complexo e, para que o aluno mais facilmente se aproprie dele, é conveniente que a sua aprendizagem decorra na sequência do conhecimento que a criança já possui da língua falada. Assim, como referem Pereira e Flora (2005) “... a aprendizagem da língua escrita não deve, pois, ser considerada como uma aprendizagem autónoma em relação à linguagem oral, mas sim como um prolongamento das aquisições desta na aquisição daquela” (p.19).

Outro aspeto que o professor deve ter em conta no processo de ensino-aprendizagem da escrita é o de que “não se ensina uma criança a ler e a escrever, é ela que aprende. O papel do adulto é o de ajudar a criança a fazer a sua aprendizagem” (Pereira & Flora, 2005, p. 84). Este princípio fundamental ajuda-nos a compreender a urgência de abandonar formas de estar e de fazer tradicionais que em nada contribuem

para o processo de ensino/aprendizagem. Assim o entende Cassany (2006), ao afirmar que:

el alumno asume muy poca responsabilidad en el proceso global de trabajo. Pronto se da cuenta de que es el maestro quien gestiona lo que escribe, cuándo y cómo lo hace, de manera que acaba inhibiéndose personalmente de la tarea para convertirse en un autómata obediente que sigue las indicaciones de un jefe. Escribir deja de ser el instrumento personal y creativo para desarrollar los propios pensamientos y sensaciones, para analizar el mundo desde un punto de vista íntimo e intransferible; escribir se convierte en algo lejano a uno mismo, en una obligación escolar más, pesada y aburrida, en un rollo (p. 16).

Este mesmo autor propõe três modelos possíveis de interação entre o professor e o aluno relativamente ao processo de composição textual:

Tabela 1

*Tipos de interação que se podem estabelecer entre o professor e o aluno*

<b>Interacciones Maestro-Alumno</b>			
	<b>Activo-passivo</b>	<b>Guia-cooperación</b>	<b>Colaboración mutua</b>
<b>Maestro:</b>	- activo	- da instrucciones	- lector del texto
<b>Alumno:</b>	- pasivo	- las realiza	- autor
<b>Ejemplo:</b>	El maestro corrige las faltas del escrito, dando las soluciones correctas.	El maestro marca los errores y orienta la corrección; el alumno sigue las instrucciones.	Maestro y alumnos dialogan para mejorar y profundizar en el escrito.

*Nota:* Retirado de Cassany, 2006 (p. 18).

No primeiro tipo de interação – “ativo-passivo” –, o aluno é apenas um mero recetor do trabalho do professor. Na interação “guia-cooperação”, a responsabilidade de revisão é repartida entre o professor e o aluno, porque o aluno assume a tarefa de reformular o texto. Mas, em ambos os casos, quem está a comandar todo o processo de trabalho é o professor. Finalmente, no modelo “colaboração mútua”, o autor do texto (o aluno) tem a responsabilidade da correção. Afinal é o autor, e não o professor, que deve tomar decisões sobre o que escreve.

Este último modelo de trabalho evidencia a importância da pedagogia da escrita se centrar mais no processo e menos no produto e isso implica que os papéis se invertam – o aluno deve ter uma participação muito mais ativa. A este respeito Azevedo (2000) afirma que “o aluno terá que tomar posse activa da sua língua, terá que ser preparado para fazer escolhas conscientes, cabendo à escola um papel fundamental no ensino da expressão escrita” (p.13). A mesma opinião partilha Pinto (1998), ao referir que “o aluno terá sempre de estar activo, pronto a intervir e preparado para questionar os diferentes conteúdos, propor problemas sempre que julgue oportuno e avançar sugestões. . .” (p.87).

Como nota final, no que aos papéis de professor e aluno diz respeito, deixa-se uma citação de Cassany (2006): “ni el profesor es un pozo de ciencia absoluta, ni los alumnos son sujetos pasivos e ignorantes. La enseñanza no es un traspaso de información de profesor a alumno, sino un proceso colaborativo de desarrollo personal” (p. 46).

## **2.1 Competência ortográfica**

Uma das competências envolvidas no processo de escrita é a competência ortográfica. Segundo Barbeiro (2007<sup>a</sup>) “a ortografia de uma língua constitui uma norma resultante de um processo cultural. Não está apenas ligada a exigências comunicativas, mas adquiriu um valor social.” (p.9). Ainda na visão deste autor, a ortografia pode ser entendida como a capacidade de um determinado sujeito escrever as palavras segundo as normas estabelecidas pela comunidade a que este pertence.

A ortografia é uma espécie de cartão de visita de um texto, porque é talvez o primeiro aspeto que domina a atenção do leitor e que o faz julgar, de antemão, a apetência ou não de determinado escrevente para o ato da escrita. Segundo Barbeiro (2007<sup>a</sup>), a ortografia “faz parte das características do produto que chega até aos leitores. A presença de incorreções pode, desde logo, desvalorizar o produto perante estes” (p.40).

Dominar a ortografia constitui-se como uma condição essencial para o domínio da língua escrita. Para Camps et al. (2009), “el niño comprenderá la necesidad de la ortografía únicamente si siente la necesidad de escribir” (p. 42).

No entanto, a ortografia de uma língua coloca desafios que vão muito além da simples transcrição, mesmo quando essa transcrição só se baseia no princípio alfabético (Barbeiro, 2007<sup>a</sup>). Pelo facto de os sistemas das diversas línguas não serem

uma transcrição exata do fonema para o grafema, mas se constituírem como sistemas culturais complexos, torna-se imprescindível o domínio da fase da escrita ortográfica que se inicia com o 1º ano do Ensino Básico e que se “manifesta por meio da conformidade das palavras escritas às normas ortográficas de uma língua” (Barbeiro, 2007<sup>a</sup>, p.33). É ainda importante ressaltar que, como refere Barbeiro, a ortografia não se limita a ser aprendida ao longo do Ensino Básico. A sua aprendizagem acompanha todo o percurso escolar dos alunos e, muitas vezes, acompanha os adultos que, na prática da sua atividade laboral, recorram à escrita (2007<sup>a</sup>).

Assim, a conquista da fase de escrita ortográfica é um processo complexo, moroso, que também pressupõe a mobilização de um conjunto de normas institucionalizadas. Mas afinal a que se deve a complexidade ortográfica?

A complexidade da escrita ortográfica deve-se, entre outros aspetos, ao facto de existir, na Língua Portuguesa, como noutras línguas que usam o sistema de escrita alfabético, uma certa assistemática na correspondência entre fonema e grafema, em virtude de um fonema poder corresponder a mais que um grafema e este a mais do que um fonema. Acresce ainda o facto de existirem diferentes formas de pronunciar uma palavra que a nível ortográfico só pode ser representada de uma única forma.

A este respeito interessa, pois, clarificar as noções de fonema e de grafema. Os *fonemas*, segundo Barbeiro (2007<sup>a</sup>), são unidades abstratas e não constituem uma unidade articulatória autónoma, como acontece com a sílaba. Por serem unidades articulatórias autónomas, é possível, facilmente, estabelecer as fronteiras das sílabas, o mesmo não se passa com os fonemas, tornando-se, por isso, muito difícil isolá-los para poderem ser convertidos em grafemas. Os *grafemas*, segundo o mesmo autor, transcrevem os sons da fala (fonemas) e podem ser constituídos por uma letra, por uma letra complementada por sinais auxiliares ou notações lexicais ou, em alguns casos, por uma sequência de duas letras.

São poucos os casos em que se verifica correspondência biunívoca entre som e a letra ou a letra e o som (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Interessa, pois, analisar, de forma mais pormenorizada, os dois aspetos apontados como os grandes causadores da complexidade ortográfica: a) complexidade das relações som-grafema; b) existência, por norma, de uma forma ortográfica única.

### 2.1.1 Complexidade das relações som/grafema

Seguindo a linha de pensamento de Baptista et al. (2011), a complexidade das relações som-grafema dá origem a que a grande maioria dos sistemas ortográficos não

apresente uma correspondência de um para um entre os sons e os grafemas ou letras que representam. Ou seja, um mesmo fonema pode não ser representado sempre pelo mesmo grafema e um grafema pode não representar sempre um mesmo fonema.

Camps et al. (2009) partilham a mesma opinião de Baptista et al. (2011), referindo que "en las escrituras alfabéticas, se producen siempre desajustes en la transcripción gráfica de los fonemas; por tanto, el sistema gráfico de una lengua no representa fielmente su sistema fonológico" (p. 9).

A este propósito Barbeiro (2007<sup>a</sup>) acrescenta que

A forma escrita das palavras corresponde a uma codificação complexa que não se limita a uma transcrição de segmentos fónicos percebidos ou a símbolos indicadores de uma pronúncia particular. Nesta codificação, a palavra ganha identidade formal, que se afasta em maior ou menor grau de realizações fonéticas suscetíveis de variação (p. 30).

Este desajuste relacional entre o fonema e o grafema, segundo Baptista et al. (2011), é superior na escrita quando comparado com a leitura, pois "a tarefa de representação dos sons de uma palavra por meio dos grafemas (escrita) é menos transparente do que a tarefa da sua conversão em fonemas (leitura), pelo que, quando escrevemos uma palavra, a diversidade de possibilidades é geralmente maior" (p. 53).

No entanto, e apesar da complexidade que tal situação acarreta em termos ortográficos, se um sistema de escrita fosse uma correspondência biunívoca entre fonemas e grafemas daí adviria outro problema: seria necessário adotar tantas formas de escrever determinada palavra quantas as diferentes realizações fonológicas da mesma. E note-se que as realizações fonológicas poderiam ser variadíssimas em função das condições físicas e emotivas do falante - que influenciam a articulação das palavras -, às variações dialetais, aos distúrbios de linguagem de determinado falante... (Barbeiro, 2007<sup>a</sup>).

A complexidade das relações som - grafema implica que a aprendizagem da ortografia permita saber quais as letras que correspondem a determinado som. Este domínio pode ser adquirido por duas vias:

- a) a via fonológica (ou indireta ou sublexical);
- b) a via lexical (ou direta ou visual).

A **via fonológica** (ou indireta ou sublexical) é adotada quando se desconhece uma palavra ou na escrita de pseudopalavras, porque resulta de uma regularidade na conversão fonema-grafema, ou seja, "O recurso a esta via implica que o sujeito proceda

à análise da forma fonológica da palavra, identifique os fonemas que a compõem e ative as regras que façam corresponder representações gráficas (grafemas) corretas aos fonemas encontrados” (Barbeiro, 2007<sup>a</sup>, p. 34).

No início da escolaridade, as crianças recorrem essencialmente à via indireta, porque conhecem a forma fonológica de muitas palavras, mas não a sua forma ortográfica. Ou seja, elas conhecem a forma como a palavra se pronuncia, mas não sabem como se escreve, daí que se apoiem na conversão fonema-grafema (Baptista et al., 2011). À medida que a criança vai desenvolvendo as suas competências no domínio da leitura e da escrita adquire maior contacto com a forma escrita das palavras e, desta forma, vai construindo o seu léxico ortográfico que lhe permitirá escrever palavras sem ter que despender esforço a pensar nos sons que a constituem.

Os mesmos autores, mencionados anteriormente, referem três limitações à via fonológica:

- i- a primeira das limitações prende-se com o facto de nem sempre os fonemas encontrarem correspondência exata na forma ortográfica;
- ii- outra limitação é o seu apoio na oralidade. Se o sujeito apresentar problemas de linguagem estes tenderão a reproduzir-se na escrita;
- iii- a última limitação consiste no facto de esta via não permitir alcançar a diferenciação, existente na escrita, entre palavras homófonas.

A **via lexical** (ou direta ou visual) “é necessária para escrever palavras irregulares, ou seja, que não seguem as regras de correspondência fonema- grafema” (Barbeiro, 2007<sup>a</sup>, p. 89). Por exemplo, usa-se para escrever palavras com uma ortografia de uma língua estrangeira, palavras homófonas ou com segmentos que possam ser representados por mais do que uma letra. Para a escrita destas situações, é necessário possuir informação específica acerca da sua ortografia, uma vez que as regras de conversão som-grafema não permitem assegurar a escrita correta da palavra. Esta via não pode ser utilizada para a escrita de pseudopalavras.

As limitações a esta via, segundo Baptista et al. (2011), manifestam-se na escrita de palavras desconhecidas – palavras desconhecidas, neste contexto específico, refere-se ao modo de as escrever (modo ortográfico) e não ao seu significado ou à sua pronúncia. Em casos como este “...convém associar rapidamente a forma ortográfica à forma fonológica e à representação semântica já conhecidas, dirigindo a atenção do aluno, de um modo intencional, para a maneira como se escreve” (p. 56).

Parafraseando, Barbeiro (2007<sup>a</sup>), estas duas vias devem complementar-se uma à outra, para que o escrevente atinja a tão desejada competência ortográfica.<sup>1</sup>

### 2.1.2 Existência de uma forma ortográfica única

O outro aspeto apontado como causa da complexidade do processo ortográfico prende-se com a existência de uma forma ortográfica única.

Sobre este assunto, Camps et al. (2009) evidenciam que “la diversidad dialectal nos lleva a más de un subsistema fonológico en una lengua; frente a esta diversidad, un sistema gráfico prefijado se convierte en un elemento unificador que asegura la comunicación entre hablantes de distintas variedades dialectales” (p. 9).

De facto, a existência de uma forma ortográfica única constitui um fator de unificação dentro de uma dada comunidade linguística. Uma mesma palavra pode ser pronunciada de diversas formas, em função da região ou de fatores sociais, mas só tem uma única forma de ser escrita; aquela que está de acordo com a norma ortográfica estabelecida (Baptista et al., 2011).

No entender dos mesmos autores, a existência desta forma ortográfica única, em termos de aprendizagem, pode conduzir a incorreções, em virtude da maneira como o aluno pronuncia a palavra poder não ser a que mais se aproxima da forma como ela efetivamente se escreve.

Devido à diversidade de pronúncias representadas pela mesma forma ortográfica, surgem aspetos que o professor deve ter em conta no ensino da ortografia:

- 1) há uma forma da oralidade que está mais próxima da forma ortográfica;
- 2) algumas variantes regionais apresentam uma distância maior em relação à representação ortográfica.

Perante o exposto, o papel do professor no que concerne à aprendizagem da leitura e da escrita deve ser orientado por três finalidades: 1) conhecer o ponto de partida de cada um dos seus alunos; 2) intervir para facilitar as aprendizagens; 3) avaliar para melhorar a prática pedagógica (Pereira & Azevedo, 2005).

### 2.1.3 Automatização do processo ortográfico

---

<sup>1</sup> De acordo com Barbeiro (2007<sup>a</sup>, p. 90), “Normalmente os escritores (escreventes) hábeis têm acesso à utilização das duas vias. No caso de existência de perturbações quanto ao processamento cerebral, uma das vias pode encontrar-se afectada, enquanto a outra permanece funcional”.

Dada a sua complexidade, o ensino da ortografia não pode limitar-se ao trabalho ocasional de correção (pelo professor) dos erros ortográficos nos escritos dos alunos. O sistema mais eficaz para fomentar a aprendizagem da ortografia é o que parte da necessidade sentida pelo aluno e que o envolve, de forma ativa, na descoberta de soluções para os seus problemas ortográficos. Esta forma de trabalho fomenta a reflexão metalinguística, melhora os conhecimentos e favorece o seu posterior uso (Camps et al., 2009).

A este propósito, Ferreiro e Teberosky (1999) relembram o sujeito cognoscente, aquele que busca o conhecimento, e que a teoria de Piaget ensinou a descobrir. Neste sentido, o aluno deve ser aquele que aprende através das suas próprias ações, a partir da observação do mundo que o rodeia e, que, partindo das suas observações e ações, organiza o seu próprio pensamento, ou seja, “Um sujeito activo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efectiva (segundo seu nível de desenvolvimento)” (p. 32).

Perrenoud (1993) (citado por Azevedo, 2000) acrescenta que o professor não se pode limitar a transmitir o saber, mas deve empenhar-se em construir um saber com os alunos, partilhar conhecimentos, ajudá-los a elaborar conceitos e clarificar as estratégias mais adequadas às aprendizagens.

Sequeira (1996), citado por Azevedo (2000), também é da opinião de que a cooperação e a interação entre alunos pode favorecer a aprendizagem, uma vez que implica um maior trabalho de reflexão.

Este tipo de ensino, que proporciona um trabalho de reflexão na e sobre a língua, permite, para além de um trabalho mais estimulante, uma aprendizagem mais significativa (cf. adiante secção 2.4.4).

Quanto mais estimulantes, significativas e reflexivas forem as tarefas sobre a língua que se proporcionem aos alunos, mais rapidamente se processará a automatização da escrita ortográfica. A automatização deve acontecer o mais cedo possível para que o escrevente possa libertar a sua atenção para outras tarefas envolvidas no processo compositivo, como, por exemplo, a estrutura do texto e a eficácia da comunicação (Pereira & Azevedo, 2005).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> No mesmo sentido, Camps et al. (2009) referem que “La ortografía es también una actividad de nivel bajo que puede acaparar la atención del niño y distraerlo de otros niveles superiores del proceso de escritura, o sea, de la expresión de ideas y de la elaboración del significado (p. 43).

Segundo Barbeiro (2007<sup>a</sup>), a automatização “dos aspectos mecânicos convencionais da escrita, progressivamente alcançada com o decorrer da aprendizagem, permite libertar a actividade consciente do sujeito para a dimensão compositiva” (p. 38). No entanto, é importante que se tenha em conta que essa automatização nunca chega a ser absoluta. É importante ainda frisar que este processo de automatização não é instantâneo, mas gradual e resulta da frequente mobilização das competências, não acontecendo de forma simultânea em todos os domínios. Por exemplo, quando as crianças já automatizaram a ortografia de palavras frequentes e a pontuação no final da frase, é perceptível que continua a haver dificuldades na pontuação no interior da frase (Barbeiro, 2007<sup>a</sup>).

Perante o exposto anteriormente, Baptista et al. (2011) defendem que

O desafio da aprendizagem da ortografia é o de libertar rapidamente o aluno da sobrecarga de problemas nesse domínio, a fim de deixar espaço para a conquista das funções e potencialidades da escrita, na vertente expressiva, na vertente relativa à exploração e organização do pensamento – colocando a escrita ao serviço da aprendizagem – e na vertente criativa (p. 50).

A automatização ortográfica poderá ser facilitada se o ensino da ortografia surgir integrado na compreensão e na produção de textos e na prática de atividades comunicativas e globais (Pereira & Azevedo, 2005).

No entender de Camps et al. (2009), há dois fatores que devem nortear a tarefa do professor: a) o que se ensina às crianças deve ser motivador; b) os conhecimentos a ensinar devem partir das experiências dos alunos.

Para além disso, no ensino da ortografia, o professor deve nortear-se pelos seguintes princípios:

- i) o aluno deve sentir necessidade de conseguir o domínio do código gráfico, para que se converta num sujeito ativo na aprendizagem;
- ii) o ensino da ortografia não pode separar-se da língua escrita, da qual faz parte (Camps et al., 2009).

O ensino da ortografia, no entender de Barbeiro (2007<sup>a</sup>), recorre, maioritariamente, a estratégias de carácter corretivo, nas quais se inclui o método dedutivo e o método indutivo. O *método dedutivo* caracteriza-se, em linhas gerais, pela exposição das regras ortográficas com a finalidade de serem memorizadas pelos alunos. Por sua vez, o *método indutivo* envolve o aluno na descoberta da regra para a escrita de determinada palavra, atribuindo-lhe, desta forma, um papel ativo na

construção do seu próprio conhecimento. Além das estratégias de carácter corretivo, surgem estratégias de carácter preventivo. Nestas “a preocupação estaria dirigida sobretudo para proporcionar o contacto com as formas que poderão apresentar dificuldades, a fim de evitar que o aluno chegue a cometer a incorreção” (Barbeiro, 2007<sup>a</sup>, p. 142-143).

Em suma, o domínio da competência ortográfica traduz-se em indicadores relativos à “capacidade de operar com um sistema complexo, estabelecido por uma norma numa comunidade alargada” e ao “grau de instrução e de literacia da pessoa em causa e ao nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar” (Baptista et al. 2011, p.49).

Assim sendo, não escrever de acordo com a norma ortográfica envolve consequências ao nível da integração e aceitação social. É por estas razões que refletir sobre o seu ensino e a forma como se processa é tão importante, porque acarreta repercussões não só em termos académicos, mas também em termos sociais e laborais.

## **2.2 Perspetivas face ao erro**

Mencionar as causas do insucesso ortográfico não é tarefa fácil, dado que podem advir de múltiplos aspetos como, por exemplo, um processo de ensino-aprendizagem deficitário, uma inadequada formação docente e influência do contexto familiar e social da criança. Azevedo (2000) refere que “o erro poderá ser um indicador de processos que não funcionaram como era de esperar, de problemas não resolvidos satisfatoriamente, de aprendizagens que não foram alcançadas, de estratégias cognitivas inadequadas” (p. 68).

Detetar as causas dos erros é uma tarefa importante, porque ajuda a tomar decisões sobre a melhor forma de intervir pedagogicamente para solucionar problemas ortográficos.

Um vasto conjunto de autores (cf., entre outros, Bordeleau, 1990; Torre, 1993; Cassany, 1993; Barbeiro, 2007<sup>a</sup>) têm-se debruçado sobre a identificação/sistematização de causas para o erro ortográfico. Assumindo que as causas para o erro ortográfico podem ser variadas, é importante que o professor as possa identificar, para poder delinear estratégias de remediação. Com efeito, o próprio entendimento de “erro ortográfico” não é coincidente nas propostas de diferentes autores.

Para Rio-Torto (2000), os erros são “representações que derogam as normas ortográficas vigentes, representando, portanto, ruturas em relação a estas [...] são

representações anómalas ou desviantes aquelas que não são aceites pela comunidade linguística de suporte” (p. 599).

Na perspetiva de Pereira e Azevedo (2005),

O erro não é mais que o desconhecimento ou a não consciência da arbitrariedade convencional da língua escrita e deve ser visto como algo inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem, processo de construção de conhecimentos sobre a escrita (p. 50).

Analisando mais pormenorizadamente a definição de erro ortográfico proposta por Pereira e Azevedo (2005), é possível ler-se que o erro é inerente ao processo de escrita, logo este não pode ser encarado pelo professor como “pecados terribles de los que tengamos que avergonzarnos, ni cicatrices que tengan que llevarse de por vida” (Cassany, 2006, p. 17).

Numa perspetiva mais tradicional, os erros são conotados com um valor depreciativo e encarados como indesejáveis, reprováveis e, muitas vezes, trazem consequências sancionatórias ao escrevente. Os alunos, ao saberem que vão ser julgados deste modo, escrevem com temor e têm a tendência de procurar palavras mais fáceis para evitarem o erro ou a repetir muitas vezes as mesmas ideias (Cassany, 2006).

Segundo Camps et al. (2009), esta conceção do erro como sanção converte-se numa barreira e em nada facilita o processo de aprendizagem. Nesta linha de pensamento, o número de erros serve para marcar o limite entre *bons* e *maus* alunos.

Para Pinto (1998),

O erro ortográfico desempenha assim dois papéis. Um dos papéis está relacionado com a visão clássica de falha e constitui objecto de «censura» com vista a melhores desempenhos de acordo com a norma ortográfica estabelecida e transmitida aos aprendentes. O outro papel do erro encontra-se porventura menos vulgarizado. Trata-se, com efeito, de uma via que nos permite penetrar no modo como a escrita se pode revelar um objecto em construção a partir de conhecimentos que a criança possui no momento. E confere-nos, por isso, a capacidade de acompanhar o processo inerente ao desenvolvimento do conhecimento (p.142).

Os avanços das ciências sociais, nomeadamente da linguística e da psicologia, conduziram a uma nova conceção do erro, que deixa de ser encarado como algo negativo, para ser encarado como parte de um processo de construção (visão construtivista do erro). Nesta nova perspectiva, “el error ortográfico se convierte en fuente de información, de reconocimiento de los procesos de aprendizaje, en objeto de estudio que puede contribuir a ese aprendizaje. El error no es una prueba de lo que no se sabe, sino de lo que ya se sabe” (Camps et al., 2009, p. 87).

No entanto, esta visão construtiva do erro não é assim tão recente, remonta a Piaget, que já considerava os erros como pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta. Desta opinião partilha Amor (2003), que considera o erro como uma ocorrência natural da aprendizagem, da qual há que retirar o máximo rendimento.

Na perspectiva de Odile e Veslin (1992), (citados por Azevedo, 2000), ao professor cabe:

- a) considerar o erro como um estado de representações, encarando-o sem se escandalizar;
- b) encarar o erro como normal, ou seja, como evidências de uma aprendizagem em construção;
- c) identificar a sua natureza;
- d) encontrar estratégias de remediação;
- e) permanecer otimista.

Sob o ponto de vista de vários autores (Corder, 1980; Jaffré, 1991; Delgado-Martins & Duarte, 1993; Torre, 1993; Postic, 1995; Reuter, 1996; Brito, 1997), o mais importante é que o professor saiba estar atento aos erros e interpretá-los como sendo fonte de informação que permitirá a preparação de estratégias de remediação e aperfeiçoamento de técnicas que ajudem os alunos a melhorar a sua expressão linguística, sobretudo a escrita (Azevedo, 2000).

No entender de Rio-Torto (2000), é imprescindível que o professor

saiba diagnosticar as áreas ou os tipos de dificuldade que os alunos revelam, que as saiba dissecar e explicar cabalmente, e que mobilize as estratégias mais eficazes para os ultrapassar. Quando bem enquadrado e explicado, o erro pode até constituir-se como factor altamente construtivo e estruturante (p. 618).

O mais importante é que o docente perceba que cada aluno é um ser único e individual e, por isso mesmo, as situações de aprendizagem e de correção do erro

devem também ser **diferenciadas**. É imprescindível que saiba adaptar a sua intervenção à realidade concreta com que se depara e aos alunos com que se confronta.

Em jeito de síntese, no que a esta subsecção diz respeito, dir-se-ia, seguindo a linha de pensamento de Baptista et al. (2011), que antecipar as dificuldades que o sistema ortográfico coloca aos alunos, além de ajudar a entender os problemas manifestados também ajuda a desenvolver estratégias de ensino explícito visando a prevenção de dificuldades. Devido à complexidade da competência ortográfica torna-se imprescindível um ensino explícito e uma perspetiva preventiva. Segundo Gomes (1989) (citado por Azevedo, 2000), “os erros dos alunos não devem ser procurados nas folhas dos cadernos, enquanto residirem nas suas mentes. É aí que temos de procurar a explicação para os mesmos” (p.76).

### 2.2.1 Tipologias de Desvios Ortográficos

Como foi referido anteriormente, o erro faz parte do processo de escrita, sendo, pois, inevitável. A categorização dos erros constitui-se como um importante instrumento de trabalho para o professor, uma vez que poderá perceber, mais facilmente, que tipo de erros os alunos produzem, conjecturar causas subjacentes à sua origem e preparar, de forma mais eficaz, estratégias de prevenção ou de remediação dos mesmos.

As incorreções ortográficas têm sido objeto de análise e organizadas de acordo com objetivos e perspetivas diversos (cf. Pinto, 1998; Sousa, 1999; Rebelo, Marques & Costa, 2000; Mira-Mateus, 2002; Gomes, 2006; entre outros). Nesta subsecção serão apresentadas duas perspetivas de Tipologias de Erro: a de Rio-Torto (2000) e a de Barbeiro (2007<sup>a</sup>). Selecionou-se a de Rio-Torto por se debruçar, de forma mais específica sobre o erro que deu mote a este projeto de investigação (indistinção entre o morfema do Imperfeito do Conjuntivo (<sse>), na forma da 3<sup>a</sup> pessoa do singular, e o pronome “se”, agramaticalmente usado como operador flexional) e a de Barbeiro (2007<sup>a</sup>), retomada mais tarde por Baptista et al. (2011), pela mesma razão apresentada anteriormente, e por apresentar uma perspetiva mais detalhada dos erros ortográficos. Acresce ainda referir que esta proposta assume uma perspetiva didática, sendo a mais difundida entre os professores por estar inserida no Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP).

No entender de **Rio- Torto** (2000), os erros organizam-se, em três categorias:

- i) *erros grafemáticos ou erros de uso* – são erros que *afetam a* “representação grafemática da palavra, mas não a sua configuração auditiva ou fónica, e os mais representativos dos quais são os

etimológicos” (p. 601). Esta categoria de erros é de difícil superação, porque têm como base a não correspondência unívoca entre fonema e grafema e são fruto do desconhecimento etimológico da palavra. São exemplos desta categoria de erros: o uso ou não do <h>, a opção por <g> em vez de <j>, a seleção de <ch> ou de <x>, a escolha entre <z> e <-s-> intervocálico e a complexa opção entre <s>, <ss>, <ç> ou <c>.

- ii) *erros fônicos* – são aqueles que alteram a estrutura fônica e silábica da palavra e não apenas a sua estrutura fonética. Estes erros têm origem na deficiente produção ou reprodução do fonetismo da palavra e/ou numa percepção deficitária desta. Nesta categoria de erros são de suma importância os modelos de transmissão oral e o cuidado com a dicção, por forma a que as palavras sejam pronunciadas com a máxima clareza e correção. Esta categoria ainda se subdivide em três subcategorias: a) erros fonéticos não motivados morfológicamente, estes erros alteram o aspeto gráfico da palavra em função da sua realização fonética (ex. economia/iconomia); b) erros fonéticos superáveis com recurso à estrutura morfológica, estes erros representam uma aproximação a uma escrita quase fonética (ex. feminino/femenino); c) erros que se traduzem por adições (ex. assembleia/assembleia), omissões (perigoso/prigoso), inversões (ex. perfume/prefume) que têm repercussões não apenas na configuração fônica da palavra, mas também na sua estrutura morfológica.
- iii) *erros morfológicos e morfo-lexicais*, trata-se de erros que afetam a identidade das formas verbais e que traduzem um claro desconhecimento da estrutura morfológica dos verbos, da identidade e das funções dos seus constituintes. Um dos exemplos que poderia ser dado para esta categoria é a indistinção entre o morfema do Imperfeito do Conjuntivo (<sse>), na forma da 3ª pessoa do singular, e o pronome “se”, agramaticalmente usado como operador flexional (ex. trabalha-se em vez de trabalhasse).

Finalmente, Barbeiro (2007<sup>a</sup>), retomado por Baptista et al. (2011), propõem a sistematização dos erros em nove categorias:

- A. *Incorreções por falhas de transcrição*, devidas ao processamento dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa. Nesta categoria incluem-se erros por substituição (ex. lanha/lenha); existência de sons da palavra que não são transcritos (ex. salde/salada);

grafemas adicionados (ex. farotas/frutas); transcrição de fonemas de sílabas complexas (ex. peda/pedra); sílabas terminadas por consoante (ex. animale/animal); sílabas em que o núcleo é constituído por um ditongo (ex. lete/leite); à transcrição da nasalidade (ex. setaram-se/sentaram-se); à discriminação da oposição surda/sonora (ex. voram/foram); ao domínio insuficiente de grafemas complexos (ex. camino/caminho);

- B. *Incorreções por transcrição da oralidade*, o aluno sabe transcrever, mas transcreve as formas que usa na oralidade e que, muitas vezes, se afastam da norma ortográfica (ex. auga/água; ronião/reunião...);
- C. *Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica*, que podem ter por base os seguintes aspetos; a) contextuais, ou seja, relativos à combinação com outros sons (ex. gerra/guerra; ponba/pomba); b) relativos à posição acentual (ex. cantão/cantam; moito/muito);
- D. *Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica*, “As regularidades da representação dos morfemas podem contribuir para a aprendizagem da ortografia; complementando a informação fonológica com a informação morfológica...” (Baptista et al., 2011, p.67) (ex. come-se/comesse);
- E. *Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras*, que não é predizível por regras e, neste caso é necessário fazer a sua aprendizagem por via direta ou lexical, de forma a ser fixada e a fazer parte do léxico ortográfico do aluno (ex. cular/colar);<sup>3</sup>
- F. *Incorreções de acentuação gráfica*, este tipo de erros formou uma categoria própria por se considerar que a acentuação gráfica das palavras tende a ser desvalorizada pelos alunos (ex. agua/água);

---

<sup>3</sup> Segundo Rosa (2003), neste tipo de erro pode aplicar-se uma estratégia morfológica acedendo ao radical da palavra base (cola), onde o “o” é tónico, fornecendo assim uma pista morfológica bem evidente.

- G. *Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas*, ou seja, no desconhecimento ou na inaplicabilidade das duas regras existentes a este nível: a) ligadas ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/próprios; b) ligadas à organização das frases no texto, nomeadamente à utilização de maiúscula no início da frase;
- H. *Incorreções por inobservância da unidade gráfica de palavra*, ou seja, à fronteira de palavras através dos espaços em branco. Esta dificuldade resulta da transcrição da oralidade para a escrita, ou seja, na oralidade dizemos as palavras sem efetuar uma pausa entre cada uma delas e, na escrita, as palavras constituem uma unidade visual autónoma, conseguida pelo espaço em branco que se deixa entre cada uma. São exemplos frequentes deste erro a junção de palavras (ex. seirem/se irem), a separação de elementos de uma palavra (de pois/ depois) e a utilização do hífen (ex. fim de semana/ fim-de-semana);
- I. Incorreções ao nível da translineação, que se observam sempre que não sejam cumpridas as regras referentes à translineação. Em Português, regra geral, a translineação efetua-se atendendo à divisão silábica, mas há exceções e são estas que é essencial trabalhar com os alunos.

Em suma, é importante lembrar que o professor deve ser conhecedor das tipologia de desvios ortográficos para fazer a análise das incorreções que os alunos cometem na sua aprendizagem ortográfica e poder encontrar estratégias/atividades que permitam melhorar esta competência.

## **2.3 Estratégias para o Desenvolvimento da Competência**

### **Ortográfica**

Mais importante do que o professor corrigir e detetar erros é desenvolver estratégias/atividades que permitam que os alunos melhorem a sua competência ortográfica.

Este subcapítulo destina-se a apresentar algumas estratégias a que o professor poderá recorrer para melhorar a competência ortográfica dos seus alunos.

### 2.3.1 O Ditado

Segundo Camps et al. (2009), o ditado, na atualidade, deve ser encarado como um meio de conhecimento reflexivo, ou seja, que coloca os alunos a pensar e a tentar resolver os seus problemas ortográficos e não como um meio de aferir e corrigir apenas as dificuldades dos alunos, como acontecia anteriormente.

De seguida apresentam-se alguns tipos de ditado que podem ser utilizados em sala de aula com o intuito de lhe conceber um caráter reflexivo, que incida mais no processo do que no produto. Todas as tipologias de ditado são especificadas com maior pormenor em Camps et al. (2009), Baptista et al. (2011) e Sousa (2014):

- 1) **Ditado preparado** – o mais importante neste tipo de ditado não é o ditado em si, mas todo o trabalho de preparação que é feito anteriormente e que coloca os alunos perante atividades de observação e manipulação da língua;
- 2) **Ditado consulta** - neste tipo de ditado, o professor deve ditar o texto sem preparação prévia e é permitido aos alunos esclarecer as suas dúvidas utilizando material adequado: dicionário, livros de texto, quadros de ortografia, ficheiros, etc;
- 3) **Ditado com gravador** - o professor, ou até mesmo os alunos, deve gravar previamente o texto e, no dia do ditado, os alunos só têm que ouvir a gravação e transcrevê-la para a sua folha de papel;
- 4) **Ditado de palavras** - O recurso a este ditado pode ser útil para controlar o domínio de algum aspeto concreto já estudado e para reforçar o conhecimento de palavras frequentes;
- 5) **Ditado improvisado** - consiste em construir uma história entre todos os alunos da sala. Um aluno começa a dizer uma frase, o segundo acrescentará a frase seguinte e assim sucessivamente. Cada aluno deverá escrever a sua própria frase, mas terá que assegurar-se que a sua ortografia está correta;
- 6) **Ditado com recurso ao computador** - esta tarefa deverá ser realizada a pares: enquanto um aluno dita o outro escreve. Ao longo da tarefa, o aluno que dita deve tomar nota das palavras em que o colega sentiu dificuldade;
- 7) **Ditado de palavras difíceis** - este tipo de ditado assume uma vertente mais individualizada, uma vez que tem como ponto de partida a lista de palavras que cada aluno vai registando como palavras que errou. Com regularidade o professor deverá fazer ditados desta natureza para verificar se o aluno já as aprendeu;

- 8) **Ditado da palavra mistério** - Nesta modalidade de ditado o professor dita e os alunos, a pares, discutem as grafias possíveis de determinada palavra ditada e escrevem aquela que consideram que está de acordo com a norma;
- 9) **Ditado zero erros** - o professor deverá ler um texto e verificar se o mesmo foi compreendido pelos alunos. O ditado deve ser feito segmentando unidades a ditar. Este ditado afasta-se do ditado tradicional na medida em que permite que, ao longo do ditado, os alunos possam colocar as suas dúvidas ou incertezas sobre determinado vocábulo;

Foi por se considerar o ditado como uma estratégia muito benéfica para o conhecimento ortográfico dos alunos que, nos laboratórios realizados na intervenção didática, se recorreu ao ditado, mais concretamente, ao ditado zero erros (cf. Anexo O).

### 2.3.2 A cópia

A cópia é conotada como tendo um cariz muito artificial, de repetição e desprovida de sentido, pois a ação de copiar não implica atenção nem concentração.

Segundo Baptista et al. (2011), para que a cópia “produza os efeitos esperados na aprendizagem da ortografia, torna-se necessário conseguir que o aluno desenvolva técnicas de realização da tarefa que promovam o confronto frequente com a forma da palavra no original” (p.94).

Uma possibilidade de tirar partido desta atividade consiste na sua inserção numa situação em que a reprodução cumpra uma função clara para o aluno.

De seguida, apresentam-se alguns tipos de cópia que o professor pode utilizar com o intuito de desenvolver a competência ortográfica (Baptista et al., 2011; Pinto, 1998 e Pereira & Azevedo, 2005):

- 1) **Cópia funcional** - o professor deverá integrar a atividade da cópia num tema em estudo na turma e esse texto poderá, por exemplo, ser inserido em cartazes ou numa coletânea;
- 2) **Cópia e reescrita** - Os alunos receberão um texto para efetuarem a cópia, mas não se limitam apenas a reproduzi-lo, terão que fazer algumas intervenções de reescrita, por exemplo: substituir os nomes das personagens; substituir palavras sublinhadas por sinónimos ou antónimos; acrescentar um adjetivo para caracterizar nomes assinalados, etc;
- 3) **Cópia diferida** - traduz-se na reprodução exata do original, mas sem o poder consultar;

- 4) **Cópia rápida** - as crianças copiam, num tempo limite, um enunciado que lhes seja familiar, com o objetivo de evoluírem na velocidade de escrita.

Perante o exposto, é possível constatar que a cópia também pode ser um meio muito útil para o desenvolvimento da competência ortográfica, mas o professor deverá ter em atenção que o excesso de cópias pode reduzir a motivação e as oportunidades de aprender (Pereira & Azevedo, 2005).

### **2.3.3 Escrita Colaborativa**

O recurso à escrita colaborativa, enquanto estratégia de aprendizagem, permite o desenvolvimento da competência ortográfica porque, segundo Barbeiro (2007<sup>a</sup>), favorece a emergência de episódios ortográficos, uma vez que “na execução conjunta da tarefa, os sujeitos antecipam eventuais dificuldades (...) solicitam o esclarecimento de dúvidas quanto à forma ortográfica e procedem a esse esclarecimento” (p. 139).

Com esta tipo de atividade, “a correção ortográfica constitui um dos domínios susceptíveis de emergir no diálogo entre os sujeitos logo no interior do processo, uma vez que neste se torna necessário dar uma representação gráfica às palavras” (Barbeiro, 2007<sup>b</sup>, p. 111). Assim, essa representação gráfica pode surgir emergente de dúvidas que os sujeitos coloquem aos seus companheiros de grupo.<sup>4</sup>

Ainda segundo Azevedo (2000), encorajar os alunos a verificar o trabalho uns dos outros é, na sua opinião, um ótimo meio para a abordagem dos erros ao nível da frase, mas também para detetar omissões de palavras, repetições ou combinações de diferentes estruturas sintáticas. A este respeito, Cassany (2006) defende que os alunos, ao corrigirem o trabalho uns dos outros, se responsabilizam mais pela sua própria aprendizagem e podem participar mais ativamente neste processo.

### **2.3.4 Técnica de Revisão**

Cassany (2006) afirma que escrever não é uma atividade espontânea como conversar e, por isso mesmo, a reflexão e a revisão constante sobre a tarefa compositiva assumem crucial importância. A técnica de revisão, no entender do mesmo autor, deve ser vista como um instrumento que permite melhorar globalmente um texto e não só a vertente ortográfica. É certo que, para escreventes experientes o processo de revisão é inerente ao processo de escrita e é algo que acontece ao longo do processo e não

---

<sup>4</sup> Naturalmente, no caso de sujeitos com maior experiência de escrita, a automatização da escrita ortográfica fará deslocar o foco do diálogo para outros aspetos do processo de escrita (cf. Barbeiro, 1999; Camps, Milian, Guasch e Ribas, 2000).

apenas sobre o produto. Para os escreventes inexperientes, o ato de revisão é uma operação muito mais simples, que, maioritariamente, incide sobre o produto. Para estes escreventes, a revisão limita-se a ler palavra a palavra e a detetar alguns erros ortográficos e não se foca tanto em aspetos de conteúdo ou de relação entre as ideias. Cabe ao professor preparar tarefas que obriguem os alunos a rever também durante o processo e que, no final, a revisão não se centre apenas nas incorreções ortográficas; para tal, o recurso a grelhas de revisão pode ser um importante instrumento (Cassany, 2006).

No mesmo sentido, Barbeiro (2007<sup>a</sup>) preconiza que encorajar a criança “a rever o seu rascunho antes da apresentação do texto ao professor, socorrendo-se de materiais auxiliares como dicionários, para as palavras em relação às quais tem dúvidas” pode constituir-se como uma tarefa muito útil no desenvolvimento da competência ortográfica (p. 145).

Segundo Azevedo (2000), a revisão ao longo do processo de escrita permite que as crianças troquem ideias com os seus colegas e que identifiquem nos seus textos incorreções ao nível da ortografia, da pontuação, da morfossintaxe, entre outros aspetos.

Dado que a tarefa de revisão é muito complexa e que, por isso mesmo, se constitui como algo difícil de realizar, é necessário dotar os alunos de estratégias que os auxiliem na descoberta do processo de revisão. Para esse efeito, a autora anteriormente mencionada, propõe que o professor disponibilize aos alunos fichas de revisão ou listas de verificação.

## **2.4 Consciência Linguística e Metalinguística**

Conforme se afirma no Programa de Português do Ensino Básico (2009), a aprendizagem da língua pode condicionar ou favorecer a relação do aprendiz com o mundo. Partindo deste pressuposto e do impacto que a aprendizagem da língua pode ter na integração social de um indivíduo, torna-se fundamental o investimento dos docentes em todas e quaisquer atividades que contribuam para uma eficaz apropriação linguística.

O mesmo documento também preconiza que a análise e a reflexão sobre a língua implicam o desenvolvimento de atividades nos domínios do oral e escrito, mas também de trabalho oficial, pretendendo-se, deste modo, desenvolver a consciência linguística.

Sim-Sim (1998) identifica três níveis de conhecimento linguístico:

- i) *Domínio implícito da língua* – que se caracteriza pelo uso inconsciente da língua. A criança utiliza a língua enquanto falante e ouvinte, mas sem ter consciência do seu funcionamento;
- ii) *Consciência Linguística* – este nível distingue-se do anterior por já requerer consciência e controlo das atividades linguísticas e do seu funcionamento. Esta consciência já permite que a criança reflita sobre propriedades formais;
- iii) *Conhecimento metalinguístico* – que se caracteriza pela existência de um conhecimento deliberado, refletido, explícito e sistematizado das propriedades da língua. Neste nível de desenvolvimento, o sujeito controla, propositadamente, a utilização das regras estruturais da língua, possibilitado pela maior apropriação de processos metacognitivos, quase sempre dependentes do ensino formal da gramática.

As capacidades da consciência linguística só se desenvolvem de forma mais aprofundada depois de as crianças disporem de um razoável domínio da língua materna. A este propósito é importante mencionar que não se pode confundir conhecimento linguístico com consciência linguística. Segundo Sim-Sim (1998), o conhecimento linguístico caracteriza-se pelo uso inconsciente da língua, que corresponde ao primeiro nível de conhecimento apresentado anteriormente. A consciência linguística, que corresponde ao segundo nível, pressupõe já alguma consciência do funcionamento da língua.

Do mesmo modo, também não se pode confundir consciência linguística com conhecimento metalinguístico. Os dois termos são, frequentemente, utilizados como equivalentes, quando, na realidade, se trata de duas competências distintas.

Titone (1988) estabelece uma diferenciação entre estes dois tipos/níveis de consciência. Segundo este autor, a consciência linguística refere-se a um nível de conhecimento implícito, intuitivo, espontâneo e imediato. Por sua vez, a consciência metalinguística caracteriza-se por um conhecimento explícito e formal que se manifesta pelo controlo deliberado que o sujeito pode ter da sua língua. O conhecimento metalinguístico diz respeito à consciencialização que o indivíduo tem dos seus conhecimentos sobre a língua.

Para que as crianças possam evoluir no seu nível de conhecimento linguístico, é fundamental que se promovam, de forma deliberada, atividades que estimulem o seu desenvolvimento. Como refere Cardoso (2008), “do ponto de vista pedagógico, é, pois, fundamental estimular esta consciência linguística emergente, nomeadamente através

de actividades que promovam a reflexão acerca das propriedades e características da língua” (p. 146).

Segundo Duarte (2008), a consciência linguística não é mais que um “estádio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização” (p. 18).

O conhecimento metalinguístico exige a manipulação consciente da língua fora do contexto comunicativo e é servida por processos cognitivos de nível superior, nomeadamente a consciência e o controle do conhecimento. O conhecimento explícito da língua é apenas adquirido através do ensino formal. O desenvolvimento desta consciência implica a organização de actividades que proporcionem aos aprendizes oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um “olhar de cientista” (Duarte, 2008).

Os laboratórios gramaticais são, neste sentido, um bom exemplo de instrumento de trabalho porque promovem nos alunos a sua capacidade de interrogar a realidade e de refletir sobre ela, uma vez que os conduzem por etapas como: a apresentação de um problema/ pergunta; a observação de dados; a formulação, o teste e a validação de hipóteses; a exercitação e, finalmente, a avaliação. Resultados de diversas investigações têm mostrado as vantagens deste instrumento de trabalho e, pelas razões supramencionadas, foi este o modo de trabalho selecionado para a implementação do presente projeto de intervenção: a elaboração de três laboratórios gramaticais com a finalidade de desenvolver a consciência linguística dos alunos. Num subcapítulo mais à frente dar-se-á conta, de uma forma um pouco mais aprofundada, da importância dos laboratórios gramaticais no desenvolvimento do conhecimento metalinguístico.

A consciência linguística assume várias dimensões, nomeadamente: consciência fonológica; consciência morfológica; consciência lexical; consciência sintática; consciência semântica; consciência textual e consciência discursiva (Duarte, 2008). Três delas assumem especial relevância no presente estudo (consciência fonológica, consciência morfológica e consciência sintática) por sobre elas ter recaído grande parte do projeto de intervenção. As três dimensões referidas anteriormente serão alvo de uma análise um pouco mais aprofundada nas subsecções que se seguem.

#### **2.4.1 Consciência Fonológica**

Como já foi referido por diversas vezes, aprender a ler e a escrever não é um processo natural como é o da aquisição da linguagem. Neste sentido, assume crucial

relevância a promoção da reflexão sobre a oralidade e o treino da capacidade de segmentação da cadeia da fala. Freitas, Alves & Costa (2007) salientam que, em virtude de o código alfabético exigir a transferência de unidades do oral para a escrita, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspetos fónicos da língua deve ser entendido como a primeira tarefa a desenvolver na escola. Desta forma, está a fazer-se o desenvolvimento da consciência fonológica.

Para Sim-Sim (1998), a consciência fonológica é “o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência de sons dessa língua” (p. 225).<sup>5</sup>

Para Freitas et al. (2007), a consciência fonológica pode ser organizada em três níveis:

- a) Consciência silábica, que é a capacidade para analisar palavras em função das sílabas que as constituem, sendo as sílabas entendidas como as unidades fonológicas naturais de segmentação da fala;
- b) Consciência intra-silábica, que se define como a capacidade para decompor as palavras em unidades menores do que as sílabas, mas maiores que os fonemas, ou capacidade para manipular grupos de sons dentro da sílaba;
- c) Consciência fonémica que se define como a representação consciente de que as palavras e as sílabas são uma sucessão de fonemas.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) definem dois níveis de consciência fonológica, de acordo a sua complexidade: um nível inicial que está associado à análise e manipulação de unidades maiores do que os fonemas e um segundo nível, mais complexo, que está associado à análise e manipulação das unidades fonémicas.

O mais importante a referir, segundo Silva (2010), a respeito deste tipo de consciência é que esta assume importância vital nas fases iniciais da aprendizagem da norma ortográfica, como tem sido comprovado em vários estudos realizados neste âmbito.

Capovilla e Capovilla (2000) realizaram um estudo com crianças brasileiras, com idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos de idade, que tinha o objetivo de avaliar o efeito de um programa de estimulação fonológica. Os resultados obtidos confirmaram

---

<sup>5</sup> Sobre a definição de consciência fonológica veja-se, entre outros, Zorzi (2000), Cielo (2000), Moojen e Santos (2001), Duarte (2008).

que a estimulação da consciência fonológica efetuada precocemente pode ajudar na aprendizagem da leitura e da escrita.

Pocinho (2011) realizou uma investigação na Região Autónoma da Madeira a fim de testar a eficácia de um programa de estimulação da consciência fonológica em crianças que frequentavam a educação pré-escolar. Os resultados corroboraram a ideia de que uma intervenção com programas de estimulação específica poderá melhorar as competências metalinguísticas.

Um outro estudo, realizado por Freitas (2004), tinha como objetivo identificar a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita em crianças durante dois anos (desde o início do jardim de infância até ao final do 1º ano de escolaridade). As conclusões deste estudo permitiram inferir que há uma importante e forte relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita e que estas se influenciam de forma recíproca.

Fernandes (2011) realizou um estudo com crianças de cinco e seis anos de idade, com e sem problemas de linguagem, em que os grupos experimentais foram sujeitos a uma intervenção orientada para o desenvolvimento da consciência fonológica. Os resultados obtidos revelaram uma significativa superioridade das crianças dos grupos experimentais em algumas das sub-competências medidas, quando comparadas com o grupo de controlo, concluindo-se assim que é possível estimular alguns aspetos relevantes do desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de idade pré-escolar.

As propostas de estimulação neste âmbito devem, no entanto, ter em conta que “a sistematicidade e a consistência constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e para o desenvolvimento da consciência fonológica”, como frisam Freitas et al. (2007, p. 31).

#### **2.4.2 Consciência Morfológica**

A consciência morfológica, de acordo com Seixas (2007), pode ser entendida como “a capacidade de perceber que as palavras são habitualmente formadas por um morfema-base ou por um morfema-base mais afixos que alteram o significado da palavra” (p. 14). Para Rosa (2003), a consciência morfológica é a capacidade de perceber que os morfemas são partes constituintes das palavras.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> De acordo com Carlisle (2000), a consciência morfológica diz respeito à reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica das palavras de uma determinada língua. Segundo Correa (2005) esta consciência debruça-se sobre a formação das palavras, as suas flexões, funções e relações na frase.

Rosa (2003) acrescenta que

a consciência morfológica é uma capacidade metalinguística que pode ser conceptualizada a dois níveis: a nível implícito e a nível explícito. A primeira fonte de consciência morfológica implícita é a linguagem oral. À medida que aumentam as experiências da criança com a linguagem oral e com a leitura e escrita aumenta também a probabilidade de se tornarem mais proficientes no raciocínio explícito, aumentando a compreensão sobre como os significados específicos são transmitidos por diferentes morfemas e como os estímulos linguísticos com morfemas comuns se relacionam uns com os outros (p. 1).

A aquisição de habilidades ao nível morfológico é um processo gradual. Numa fase inicial, a criança depende do contexto e do conhecimento do mundo para extrair significado das palavras e frases, mas, gradualmente, vai conseguindo analisar a estrutura interna das palavras e frases, demonstrando, deste modo, uma maior consciência morfológica.

Segundo Melo (2002), o desenvolvimento da consciência morfológica pode organizar-se em quatro níveis:

- i) O primeiro nível corresponde ao conhecimento tácito ou implícito das regras morfossintáticas, que é considerado um pré-requisito para a posterior análise e uso consciente da língua;
- ii) O segundo, caracteriza-se pela existência de um controlo epilinguístico estável, que se repercute na capacidade de usar estratégias definidas ou manipular os aspetos estruturais mais gerais da língua;
- iii) O terceiro nível caracteriza-se por um controlo intencional que decorre da capacidade de identificar e existência de regras morfossintáticas e de as articular e manipular;
- iv) O quarto, e último nível, caracteriza-se pela capacidade de refletir sobre o próprio conhecimento das regras morfossintáticas ou sobre o próprio desempenho em tarefas que requerem conhecimentos morfossintáticos.

A este propósito, Sim-Sim (1998) refere que o processo de aquisição morfológica “é um exemplo paradigmático de que a aquisição da linguagem é uma apropriação de um sistema regulado por regras e não uma mera aprendizagem de itens lexicais flexionados” (p. 158). A consciência morfológica é uma parte da consciência

metalinguística que implica reflexão, análise, explicitação e sistematização que se atingem à medida que cresce o conhecimento linguístico do sujeito (Menyuk, 1984, citado por Sim-Sim, 1998).

No entender de Duarte (2008),

nas etapas posteriores ao desenvolvimento da competência da leitura, em que o foco se coloca na compreensão do que se lê, a consciência morfológica desempenha um papel de relevo (...) o que é fácil de compreender se pensarmos que os processos morfológicos flexionais e de formação de palavras têm como efeito tornar mais transparente as (formas de) palavras que lemos, por permitir reconhecer nelas unidades menores com significado gramatical ou lexical (p. 29).

A consciência morfológica pode, deste modo, ser um importante auxílio na correção ortográfica das palavras. Pelo facto de o português ser uma língua de base alfabética e, como já referido anteriormente, não existir uma relação biunívoca entre som e grafia, o conhecimento morfológico assume especial relevância quando:

- o mesmo grafema pode representar mais do que um som;
- o mesmo som pode ser representado por grafemas diferentes;
- duas letras associadas podem corresponder a um só som;
- há grafemas que não correspondem a nenhum som.

Esta complexidade das relações som-grafema traz um número significativo de problemas aos aprendizes ao nível da ortografia, que, como diversos estudos o têm comprovado, podem ser minorados recorrendo ao desenvolvimento de atividades de desenvolvimento da consciência morfológica. Segundo Nunes (1998), a aprendizagem da morfologia fornece um instrumento de pensamento que a criança poderá usar de forma produtiva, aplicando os conhecimentos adquiridos a novas situações.

Um estudo levado a cabo por Barbosa, Guimarães e Rosa (2015), em que participaram 111 alunos do 4º ano fundamental de uma escola pública, com o intuito de investigar a contribuição do ensino de regras morfológicas para a escrita de palavras e pseudopalavras, concluiu que a intervenção explícita em morfologia provocou um impacto específico no aumento de desempenho na escrita de palavras e, principalmente, de pseudopalavras, cuja grafia não pode ser acessada por apenas informações lexicais. Os resultados da investigação corroboram os de outros estudos, no que diz respeito ao efeito positivo e duradouro do ensino de regras morfológicas sobre a escrita de palavras complexas.

Outro estudo de Arranhado (2010), que teve o objetivo de avaliar o impacto da explicitação de regras morfológicas ou fonológicas na correção da escrita de palavras que terminam em morfemas homófonos, em que participaram 90 crianças que frequentavam os 3º e 4º anos de escolaridade, de um agrupamento de escolas públicas, concluiu que, quando as crianças são ensinadas explicitamente sobre os princípios morfológicos ou fonológicos, conseguem discriminar a escrita destes morfemas, significativamente melhor do que aquelas que não foram ensinadas.

Um outro estudo, realizado por Rosa (2003), evidencia que, na ausência de explicitação dos processos morfológicos, as crianças até ao 4º ano de escolaridade não conseguem discriminar satisfatoriamente a escrita de morfemas homófonos.

Muitos outros estudos poderiam ser referidos, mas todos eles corroboram a importância da explicitação de regras morfológicas para se ultrapassarem os problemas que a falta de uma relação biunívoca entre som-grafema acarreta ao nível da discriminação ortográfica.

### **2.4.3 Consciência Sintática**

De acordo com Sim-Sim (1998), o conhecimento sintático inicia-se muito cedo e prolonga-se por toda a infância, não estando completamente desenvolvido no início do ensino básico. Este conhecimento é apreendido por via da exposição e evidencia a nossa capacidade, enquanto humanos, de descobrir regularizações e de generalizar. Ao desenvolver-se linguisticamente, falando, a criança não se apropria apenas de itens lexicais. Esta adquire, também, regras que permitem combiná-los em frases. É o conhecimento destas regras que possibilita ao falante ser capaz de compreender e de produzir uma infinidade de frases. Este domínio explícito de regras e de padrões designa-se de consciência sintática. Este é um desenvolvimento longo e progressivo que também decorre do percurso de aquisição da sintaxe, que, por sua vez, também se vai aprofundando ao longo do tempo.

Segundo Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011), uma das primeiras aquisições precoces são os núcleos nominais, depois os verbais e, só mais tarde, os grupos adjetivais, preposicionais e adverbiais e as conjunções.

Numa fase posterior, surgem os pronomes tónicos e só depois os átonos, sendo que o domínio destes últimos, em alguns casos, não está concluído no final do 1º Ciclo. Mesmo os grupos nominais e verbais vão-se complexificando e tomam um grau de complexidade superior.

O conjuntivo, por exemplo, é o modo que mais tardiamente surge e os tempos verbais que se apresentam mais problemáticos são os de utilização mais restrita e/ou mais formal. Os principais erros relacionados com o domínio do grupo verbal dizem respeito às propriedades dos complementos do verbo, nomeadamente quando correspondem a grupos proposicionais em que são frequentes as situações de adição, omissão e troca de preposições.

Assim, como foi referido anteriormente, à entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico, a criança ainda não atingiu o seu nível de mestria sintática e, como tal, é necessário continuar a desenvolver este conhecimento permitindo a consolidação e aperfeiçoamento das estruturas sintáticas já existentes e proporcionando o aparecimento de construções que requerem alterações nas estratégias utilizadas na interpretação e na formulação de frases (Sim-Sim, 1998).<sup>7</sup>

Em Portugal a investigação no domínio da consciência sintática ainda é escassa, quando comparada com a investigação no domínio da consciência fonológica e morfológica.

Um estudo neste âmbito, que foi levado a cabo por Costa (2009) e que procurou avaliar a consciência sintática de crianças do 1º Ciclo, revelou que, na agramaticalidade por inserção de uma expressão no interior de um constituinte, o reconhecimento e correção da agramaticalidade foi problemático. Contudo, nos testes de agramaticalidade por não observação de concordância nominal, os desempenhos foram muito positivos. Nos testes de agramaticalidade por deslocação de uma parte de um constituinte também se verificaram desempenhos positivos.

Um outro estudo de Alexandre (2009), que pretendia avaliar a consciência sintática também em crianças de 1º Ciclo através da manipulação de categorias sintáticas, mostrou que as crianças do 4º ano apresentam, como seria de esperar, melhores resultados que as de 1º ano, demonstrando que os seus níveis de consciência sintática são diferentes. O que corrobora que, efetivamente, esta consciência se desenvolve num processo gradual, tal como referido anteriormente.

Santos (2016) também desenvolveu um projeto de investigação que se centrava no desenvolvimento da consciência sintática de alunos de 1º ano do 1º Ciclo, propondo um programa de estimulação da consciência sintática para os alunos deste ano de escolaridade, a sua implementação e posterior avaliação da eficácia da intervenção

---

<sup>7</sup> A mesma autora apresenta diversas atividades que podem ser desenvolvidas e que envolvem o julgamento de frases (a)gramaticais, a apresentação de hipóteses para justificar as agramaticalidades, a proposta de correção de frases agramaticais e a manipulação de unidades sintáticas (substituição, deslocação e retoma anafórica).

didática no desenvolvimento desta consciência. Os resultados mostraram que o programa concebido e implementado teve repercussões muito positivas no desenvolvimento da consciência sintática do grupo intervencionado.

Os estudos referidos anteriormente, para além de terem em comum o facto de se destinarem ao desenvolvimento da consciência sintática dos alunos, corroboram também a importância do desenvolvimento deste tipo de consciência linguística para um uso mais proficiente da língua.

#### **2.4.4 Papel dos laboratórios gramaticais no desenvolvimento do conhecimento metalinguístico**

Uma das dimensões específicas da aula de Português prende-se com a “caracterização e delimitação da língua como objecto de ensino-aprendizagem” (Fonseca 2010, citado por Rodrigues & Silvano, 2010, p. 275), evocando uma intervenção programada e intencional sobre o conhecimento explícito da língua e sobre o desenvolvimento da consciência linguística do aluno. A concepção de que a explicitação da língua deve acompanhar, desde os primeiros anos de escolaridade, o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita é fruto da investigação realizada neste âmbito, que tem vindo a demonstrar que, para se “atingir um nível elevado de desempenho na competência de escrita e na compreensão de leitura, é necessário um profundo conhecimento da língua, ou seja um conhecimento explícito do seu funcionamento” (Pereira, 2010, p.145).

Perante tal constatação, cabe então ao sistema de ensino a tarefa de aprofundar o conhecimento intuitivo que a criança tem da língua e, a partir dele, fazer com a sua capacidade de reflexão sobre a língua progrida para estádios de desenvolvimento mais elaborados, o conhecimento metalinguístico. Esta progressão só será possível se o professor implementar “práticas adequadas de reflexão acerca do sistema linguístico, adaptando os procedimentos pedagógicos à idade e às realizações linguísticas dos alunos” (Pereira, 2010, p.146).

No entanto, investigações realizadas a nível nacional (Duarte & Rodrigues, 2008; Ferreira, 2012), revelaram que os docentes continuam a implementar estratégias, ditas “tradicionais”, que privilegiam uma abordagem dedutiva ou expositiva, na qual o aluno tem apenas o papel de recetor, apesar de a investigação apontar para um novo paradigma que se pretende mais indutivo e reflexivo e que atribui ao aluno um papel de relevo na construção do seu conhecimento. A constatação de que as práticas docentes

ainda não espelham a mudança de paradigma pode ser considerado como um dos fatores do desinteresse dos alunos pelo conhecimento explícito da língua.

Os próprios documentos normativos (Programas de Português do Ensino Básico, 2009; Metas Curriculares de Português, 2015) já espelham esta mudança de paradigma, atribuindo aos alunos um papel decisivo na construção das suas aprendizagens, mediante processos de reflexão e de descoberta. O documento das Metas Curriculares de Português recomenda que logo no 1º Ciclo do Ensino Básico se desenvolva “a consciência metalinguística que [lhe] permitirá obter um conhecimento reflexivo da língua materna” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 8).

A constatação de que as práticas pedagógicas ainda privilegiam uma prática de ensino assistémica, restritiva, descontextualizada e reveladora de uma desvalorização do conhecimento explícito da língua, obriga a uma reflexão sobre as atividades didáticas e sobre o papel do professor e do aluno na aquisição deste conhecimento metalinguístico. Assim o processo de construção ou seleção de materiais didáticos exige da parte dos professores a tomada “de consciência das repercussões que a falta de um olhar atento (...) pode acarretar para as aprendizagens dos alunos” (Ferreira, 2014, p.135,136).

Neste contexto, é importante que os professores privilegiem contextos de aprendizagem por descoberta, em detrimento de situações de aprendizagem por receção, e que adotem estratégias e metodologias coerentes com uma abordagem indutiva. Estes princípios são já preconizados pelo Programa do Ensino Básico (2009) que refere que

o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua; ii) A sistematização e a explicitação dessas regularidades, com recurso ou não à metalinguagem; iii) A mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e na produção de textos orais e escritos (Reis et al., 2009: 86).

Uma forma de fomentar a reflexão sobre o funcionamento da língua e a promoção de atividades de observação, análise e sistematização dos dados linguísticos é a construção de laboratórios gramaticais. O trabalho com recurso a laboratórios gramaticais, segundo Duarte (2008), ajuda os alunos a refletirem sobre a língua materna, sobre a sua estrutura e o seu funcionamento, seguindo quatro etapas fundamentais: apresentação dos dados; descrição de compreensão dos dados;

exercícios de treino e avaliação. Para além das vantagens atrás mencionadas, proporciona ainda a aprendizagem de um método científico e o treino do pensamento analítico que possibilita uma aprendizagem a longo prazo (Castelo, 2012, p.375).

Ao professor, caberá sempre o papel de orientador e ao aluno é atribuído um papel ativo na construção do seu conhecimento.

Ainda segundo Duarte (2008, p. 19), na construção de laboratórios gramaticais é importante ter em conta as seguintes etapas:

- **Formulação de uma pergunta** acerca de um conjunto de dados fornecidos ou apresentação de um problema;
- **Observação dos dados** ou da situação-problema procurando padrões comuns e abstraído-se dos aspetos que são considerados irrelevantes para responder ou para resolver o problema;
- **Formulação de hipóteses**, partindo das intuições sobre a língua e das observações já realizadas;
- **Testagem das hipóteses** formuladas pelos alunos, utilizando os dados iniciais e outros que foram fornecidos pelo professor e pelo grupo para que a hipótese selecionada tenha o maior grau de adequação e generalização;
- **Validação da hipótese**, pela observação de novos dados ou de problemas semelhantes, levando o grupo a registar essa hipótese sob a forma de generalização gramatical;
- **Proporcionar atividades que permitam exercitar** o conhecimento adquirido ao longo do ano;
- **Avaliação da aprendizagem** relativa à pergunta ou ao problema trabalhado.

Para que este tipo de abordagem didática tenha sucesso é necessário, segundo Xavier (2012), fazer-se a contextualização dos fenómenos estudados, não haver receio de introduzir, o mais cedo possível, a metalinguagem na sala de aula e, finalmente, ter em atenção os erros e inexatidões dos alunos.

Ao potenciar a aprendizagem pela descoberta está-se, de forma progressiva, a mudar a atitude face à língua, obrigando os alunos a refletir sobre a construção do saber, a confrontar o saber pré-existente e, sobretudo, a conhecer a forma como se partilha o saber.

Nesta perspetiva assume especial relevância o trabalho de cooperação/discussão entre pares, porque permite aos alunos a reflexão sobre a língua, o confronto com as limitações de conhecimentos pré-existentes e a capacidade de argumentar perante o outro. O trabalho entre pares promove um enfoque na atividade

metalinguística dos alunos, perspectivada enquanto possibilidade de usar informalmente a língua para partilhar hipóteses, explicitar estratégias, tirar conclusões sobre o funcionamento da própria língua.

Como proposta de síntese da revisão da literatura pode-se destacar o seguinte:

- O processo de escrita é um processo complexo e, um dos motivos da sua complexidade, resulta da não correspondência biunívoca entre o fonema e o grafema, ou seja, um mesmo fonema pode não ser representado pelo mesmo grafema e um grafema pode não representar um mesmo fonema.

- Dada a sua complexidade, quanto mais estimulantes e reflexivas forem as tarefas sobre a língua, mais rapidamente se processará a automatização da escrita ortográfica.

- As causas do erro podem ser variadas, importa, pois, tipificar cada tipo de erro para melhor se mobilizarem estratégias para a sua resolução. O erro deve ser encarado como um processo de construção.

- Estratégias como o ditado, a cópia, a escrita colaborativa e a técnica de revisão podem constituir-se como contextos de aprendizagem muito interessantes para obrigar os alunos a refletirem sobre a língua.

- O mais importante é que os alunos sejam confrontados com atividades estimulantes, que os guiem por um processo de descoberta, de sistematização e de reflexão conducente ao desenvolvimento da consciência metalinguística.

- O desenvolvimento de estratégias de índole fonológica, morfológica e sintática podem ser fortes aliados para a evolução do nível de conhecimento metalinguístico.

- O laboratório gramatical pode constituir-se como um instrumento pedagógico potenciador da aprendizagem pela descoberta.

### 3. ESTUDO EMPÍRICO

Nesta secção apresentar-se-ão a definição do problema e a natureza do estudo, tendo por base uma primeira análise da ortografia dos clíticos e das estruturas “sse/-se” no *corpus* EFFE-ON. De seguida, são definidos os objetivos e as questões orientadoras, passando-se à apresentação da caracterização da amostra, dos procedimentos metodológicos e da planificação e descrição da intervenção.

#### 3.1 Definição do problema

Inúmeros estudos têm confirmado a dificuldade sentida pelos alunos na correta discriminação escrita de palavras que terminam em morfemas homófonos. No caso em estudo, as formas “-se” e “sse”, podem ter ainda uma discriminação mais complexa, dado que uma delas envolve uma área de aquisição linguística tardia: o domínio dos clíticos.

A colocação dos clíticos no português europeu tem sido um fenómeno amplamente estudado nos últimos anos. Um estudo levado a cabo por Santos (2002), citado por Costa e Lobo (2008), aponta no sentido de que, na produção escrita, não se encontraram grandes problemas em contextos enclíticos e proclíticos em orações finitas de adolescentes (12 e 14 anos) e que, pelo contrário, as dificuldades se centram sobretudo na mesóclise, que está longe de ser dominada aos 14 anos (apenas cerca de 15% de acerto). Também Costa (2012), num estudo realizado com alunos do 10º ano, conclui que a mesóclise é um padrão que não é dominado (taxas de acerto inferiores a 30% em itens de transformação). A mesóclise não parece, assim, ser adquirida espontaneamente, mas sim aprendida, com dificuldade, na escola.

Os estudos anteriormente mencionados, refletem dados de alunos numa fase mais avançada do seu percurso escolar, mas será que situação semelhante ocorre com alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico?

Com o objetivo de se poder responder à questão colocada, foram analisados cento e seis textos, escritos por alunos a frequentar o 2º ano de escolaridade da cidade de Lisboa, e cento e cinco textos, escritos por alunos a frequentar o 4º ano de escolaridade também em Lisboa, reunidos no *corpus* EFFE-ON.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> O objetivo deste *corpus*, segundo as suas autoras (Alves et al., 2015), é o de comparar ortografias não convencionais com as suas respetivas pronúncias; auxiliar o desenvolvimento e a adequação de materiais pedagógicos e terapêuticos; examinar aspetos fonológicos, morfológicos, sintáticos, discursivos, entre outros, relativos ao texto produzido pela criança.

A análise recaiu sobre a representação ortográfica de clíticos, tendo como objetivos: (i) a contabilização do número total de estruturas em que o clítico ocorre em contexto de ênclise; (ii) a identificação da taxa de sucesso e de taxa de erro por ano de escolaridade.

Deu-se preferência à ocorrência do clítico em contexto de ênclise por ter sido definido, em alguns estudos, como sendo o contexto mais rapidamente assimilado pelos alunos observados.

## 3.2 Estruturas em estudo

Segundo Mateus et al. (2003), os pronomes clíticos são pronomes pessoais que também podem ser designados pronomes átonos. Os pronomes pessoais denotam a pessoa gramatical das entidades participativas no ato comunicativo. Os pronomes clíticos correspondem às formas átonas do pronome pessoal que ocorrem associadas à posição dos complementos dos verbos. Por serem átonos, ou seja, por não terem acento fônico próprio, sem sílaba tônica, não podem surgir isoladamente no discurso e, por isso mesmo, “estão dependentes de itens lexicais com acentuação própria, usualmente designados como seus hospedeiros” (Mateus et al., 2003, p. 828).

Os pronomes clíticos ocorrem, sistematicamente, adjacentes ao verbo em **próclise** (i), em **ênclise**(ii) ou em **mesóclise** (iii).

- i) A **próclise** ocorre sempre que o pronome clítico surge antes do verbo.  
*Exemplo: Nunca me convidam para as festas.*
- ii) Na **mesóclise** o pronome ocorre no meio da forma verbal. A mesóclise só poderá ocorrer com verbos em formas de futuro e de condicional, desde que não haja algum fator de próclise.  
*Exemplo: Convidar-te-ia para viajar comigo, caso fosse possível.*
- iii) Na **ênclise** o pronome ocorre após o verbo. A posição não marcada dos pronomes átonos é depois do verbo, desde que não haja condições para a próclise ou para a mesóclise.  
*Exemplo: Comenta-se que ele foi viajar sozinho.*

### 3.2.1 Análise da ortografia de clíticos no *corpus* EFFE-ON

De entre os contextos de ocorrência dos clíticos (cf. Mateus et al., 2003, p. 847-ss), para o presente estudo foram apenas tidos em conta os que ocorreram em situação de ênclise. Para delimitar o objeto de estudo, não foram igualmente considerados outros

problemas de segmentação da palavra, como por exemplo, o uso incorreto do hífen em estruturas que não envolvem a presença de pronomes clíticos.

Assim, na tabela 2, são apresentados exemplos de situações de uso incorreto do hífen que não foram tidas em conta nesta análise.

Tabela 2

*Erros de segmentação que não foram tidos em conta no presente estudo*

1	...porque to não mostras ser bom <b>mas-se</b> ... (EFFE-ON 39_FL_2A_CM)
2	<b>Tranformas-te</b> o telefone num hamburguer... (EFFE-ON 26_BR_4B_CM)
3	...eu e o João <b>recebia-mos</b> comida para não passarmos fome.(EFFE-ON 50_CZ_4A_CM)
4	... <b>encontrá-mos</b> o antídoto. (EFFE-ON 9_SA_4B_CM)
5	Depois eu e o meu pai <b>arrumá-mos</b> tudo... (EFFE-ON 52_SA_4A_CM)

*Nota.* Exemplos retirados do Corpus Online de Escrita e de Fala EFFE-ON.

Como podemos observar na tabela 2, enquanto no primeiro exemplo a conjunção subordinativa condicional ‘se’ é ligada com hífen à conjunção coordenativa ‘mas’, nos restantes exemplos o hífen separa o que parece ser erradamente identificado como um pronome clítico: ‘-te’ e ‘-mos’. Contudo, estas são exemplo das poucas ocorrências que surgem no *corpus*, pelo que a frequência destes casos é pouco significativa.

Na tabela seguinte, serão apresentados o número total de ocorrências de pronomes clíticos (com sucesso e com erro), no 2º e 4º anos de escolaridade.

Tabela 3

*Número de ocorrências totais (com sucesso e com erro) por ano de escolaridade*

	2º ano de escolaridade	4º ano de escolaridade
Nº total de ocorrências	62	273
Ocorrências com sucesso	31 (50%)	238 (87%)
Ocorrências com erro	31 (50%)	35 (13%)

*Nota.* Dados obtidos na análise dos textos de 2º e 4º ano, de Lisboa, retirados do Corpus Online de Escrita e de Fala EFFE-ON.

A análise da tabela 3 (cf. Anexo A) permite verificar que se registou um aumento no número de ocorrências no uso do pronome clítico em situação de ênclise, do 2º para o 4º ano. Este aumento não deixa de ser esperado, quer devido ao acréscimo da extensão do texto dos alunos de 4º ano, quer também devido ao seu desenvolvimento linguístico. Também é possível verificar que, do 2º para o 4º ano, a taxa de sucesso aumentou significativamente, o que permite concluir que a correção ortográfica na escrita destas estruturas melhorou substancialmente, visto que a taxa de erro é pouco expressiva quando comparada com a taxa de sucesso, nos textos de 4º ano.

### 3.2.2 Análise da ortografia das estruturas “sse” / “-se” no *corpus* EFFE-ON

Convém referir que, nos dados anteriormente apresentados, não constam situações em que a 1ª ou 3ª pessoa do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo tenha sido incorretamente escrita através da utilização do hífen (ex. come-se em vez de comesse). Esta situação será alvo de uma análise mais pormenorizada nesta subsecção por se verificar, na prática diária em sala de aula, confusão na escrita do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo (sse) e no Presente do Indicativo + “-se” (ex. lavasse/lava-se).

Neste sentido, no quadro que se segue, será apresentado o número total de ocorrências em que, na análise do mesmo *corpus*, se verificou a utilização da 3ª pessoa do Presente do Indicativo + “-se”. (cf. Anexo B)

Tabela 4

*Número de ocorrências totais (com sucesso e com erro) na escrita da 3ª pessoa do Presente do Indicativo + “-se”, por ano de escolaridade*

	2º ano de escolaridade	4º ano de escolaridade
<b>Nº total de ocorrências</b>	5	11
<b>Ocorrências com sucesso</b>	2 (40%)	11 (100%)
<b>Ocorrências com erro</b>	3 (60%)	0 (0%)

Analisando a tabela anteriormente apresentada, é possível verificar que se registou, novamente, um aumento no número de ocorrências no uso do Presente do Indicativo + “-se” do 2º para o 4º ano. Também é possível verificar que, do 2º para o 4º

ano a taxa de sucesso aumentou (40% para 100%), o que permite sugerir que, regra geral, os alunos de 4º ano escrevem com maior correção o Presente do Indicativo + o morfema “-se”.

De seguida, apresentam-se as ocorrências que se verificaram, assim como a taxa de sucesso e de erro, na escrita da 1ª e da 3ª pessoa do Singular do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo. Salienta-se que o *corpus* analisado foi o mesmo que foi referido anteriormente. (cf. Anexo C)

Tabela 5

*Número de ocorrências totais (com sucesso e com erro) na escrita da 1ª ou da 3ª pessoa do singular do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo, por ano de escolaridade*

	<b>2º ano de escolaridade</b>	<b>4º ano de escolaridade</b>
<b>Nº total de ocorrências</b>	7	15
<b>Ocorrências com sucesso</b>	2 (29%)	6 (40%)
<b>Ocorrências com erro</b>	5 (71%)	9 (60%)

A observação da tabela permite verificar que, apesar da evolução na correta escrita do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo do 2º para o 4º ano (de 29% para 40%), em ambos os anos, a taxa de sucesso se mantém negativa.

A este propósito é pertinente referir o trabalho de Carneiro (2013),<sup>9</sup> que permite constatar que efetivamente os alunos escrevem com maior correção o Presente do Indicativo + “se” e apresentam maiores dificuldades na escrita da 3ª pessoa do singular do Pretérito do Imperfeito do Conjuntivo, conforme é possível verificar na tabela que a seguir se apresenta, retirada do estudo supramencionado.

---

<sup>9</sup> Este estudo pretendia investigar se um programa de intervenção orientado para o desenvolvimento da consciência morfológica no 4º ano de escolaridade tinham impacto na escrita de crianças com e sem dislexia. Pretendia-se avaliar a escrita de palavras que continham morfemas e palavras homófonos (como -ês/ez - ah/há/à) e ainda a escrita dos morfemas “-se” e “sse”.

Tabela 6

Escrita correta de palavras/morfemas de ambos os grupos no pré-teste (Carneiro, 2013)

Palavras/terminações	Escrita correta de palavras/morfemas	
	grupo experimental	grupo de controlo
ês	90%	94%
ez	67%	75%
esa	90%	83%
eza	58%	59%
-se	75%	79%
sse	33%	51%
isse	42%	39%
ice	32%	26%
ão	83%	84%
am	88%	91%
zinho	72%	67%
inho(a)	85%	88%
ah	17%	67%
hã	46%	44%
ã	77%	91%

Se compararmos estes resultados com os que se obtiveram na análise do *corpus* EFFE-ON (cf. tabelas 4 e 5), observamos que os resultados são bastantes similares.

Tabela 7

Taxa de sucesso obtida na escrita de palavras/morfemas "-se" e "sse" em Carneiro (2013) e no *corpus*

Taxa de sucesso	Carneiro (2013) (4º ano)	Corpus EFFE-ON (4º ano)
Morfema "-se"	75% / 79%	100%
Morfema "sse"	33% / 51%	40%

A análise de dados apresentada anteriormente permite constatar que é no caso da escrita das estruturas no conjuntivo que os alunos menos progrediram e que, por isso mesmo, a taxa de erro suplanta a taxa de sucesso quer no 2º quer no 4º ano de escolaridade. A análise do *corpus* EFFE-ON também permitiu verificar que o tipo de erro

mais frequente na escrita do Imperfeito do Conjuntivo é colocar, erradamente, hífen como fazem com a escrita do Presente do Indicativo + “-se”.

A conclusão de que os alunos escrevem melhor o Presente do Indicativo + “-se” do que o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo “sse” pode, no entanto, ser pouco exata. De facto, quando uma mesma sequência de sons pode tomar dois padrões de escrita, os aprendentes seguem um padrão desenvolvimental já identificado (Nunes, Bryant e Bindman, 1997; Rosa, 2003). Primeiro, usam o mesmo padrão em ambas as situações. Seguidamente, usam os dois padrões, mas de forma não sistemática. Finalmente, aprendem a sistematizar as duas grafias para os contextos corretos. Assim, a maior ocorrência de “-se” pode ser apenas devida ao facto de as crianças usarem apenas um padrão de escrita. Em rigor, apesar de acertarem mais frequentemente o Presente do Indicativo + “-se”, o que de facto acontece é que elas não sabem discriminar qualquer uma das duas grafias. É por essa razão que se deve usar uma análise, não do número de acertos em cada uma das situações, mas sim da discriminação que elas conseguem fazer entre as duas formas homófonas. Retomar-se-á esta questão no estudo que a seguir se apresenta.

De seguida apresentam-se as estruturas sintáticas em que o erro na escrita do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo se verifica.

Tabela 8

*Exemplificação de estruturas sintáticas em que ocorre erro na escrita do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo*

Pretérito Imperfeito do Conjuntivo	Estrutura sintática	Exemplos
	Subordinadas <u>Adverbiais</u>	<p>... se <b>tive-se</b> eu não gostava porque ficava todo desaromado...</p> <p>Se <b>pode-se</b> comia outra doze!</p> <p>... desde que não <b>fize-se</b> muitas asneiras.</p> <p>... quando <b>acaba-ce</b> de lavar...</p> <p>... enquanto não <b>tira-se</b> o telemovelda barriga...</p> <p>...a tromba era para quando ele <b>pousa-se</b> ...</p>
Subordinadas <u>Substantivas</u>	<p>... gos tava que <b>fose</b> de dia...</p> <p>...que <b>tives</b> 136 convidados.</p> <p>...tu querias que não te <b>acorda-se</b>...</p>	

*Nota.* Os dados presentes na tabela foram extraídos do *corpus* sem qualquer tipo de correção ortográfica.

Se se analisar de forma mais pormenorizada as estruturas sintáticas em que ocorre a escrita do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo, é possível verificar que as estruturas iniciadas por subordinada substantiva e subordinada adverbial são as mais comuns nos escritos dos alunos e, por isso mesmo, as que apresentam também maior taxa de erro.

Em suma, pode afirmar-se que, no uso dos pronomes clíticos em situação de ênclise, se verificou uma considerável evolução, do 2º para o 4º ano de escolaridade (a taxa de sucesso aumentou de 50% para 87%). A correta escrita da 3ª pessoa do singular do Presente do Indicativo pronominal também registou francos progressos do 2º para o 4º ano (a taxa de sucesso aumentou de 40% para 100%). Já a correta escrita da 3ª pessoa do singular do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo registou, nos dois anos de escolaridade, uma taxa de erro superior à de sucesso (71% - 2º ano/ 60% - 4º ano).

É alicerçado nestas conclusões que surge o presente estudo.

### **3.3 Natureza do estudo /Objetivos e Questões Orientadoras**

Considerando o desempenho das mesmas crianças do 2º para o 4º ano na escrita dos pronomes clíticos em contexto de ênclise e na escrita do Presente do Indicativo + “-se”, é possível verificar que os erros cometidos foram sendo, progressivamente, ultrapassados até ao 4º ano. Relativamente à escrita da 1ª/3ª pessoa do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo não se observa tal situação.

Partindo destas observações, o presente estudo irá focar-se na representação escrita da 3ª pessoa do singular do Presente do Indicativo + “-se” e da 1ª/3ª pessoa do singular do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo (ex. *senta-se/sentasse*).

Visto que a escrita dos morfemas “-se/sse” constitui um erro ortográfico muito frequente nos alunos que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico e que, por norma, a maioria dos alunos, ao terminar o 4º ano de escolaridade, ainda não desenvolveu as habilidades fonológicas, morfológicas e /ou sintáticas que lhes permitam escrevê-los, com correção, o grande objetivo deste projeto de intervenção consiste em avaliar o impacto da explicitação de regras fonológicas, morfológicas e sintáticas na escrita destes morfemas. No entanto, há que ter em consideração que a aprendizagem não se traduz, de forma linear, no número de acertos. Para Nunes, Bryant & Bindman (1997) e Rosa (2003), é preciso encontrar indicadores mais finos, de discriminabilidade, para

medir a performance sem subvalorizar os progressos na representação morfológica da escrita.

A presente investigação segue o paradigma positivista, que parte da premissa de que todo o conhecimento é baseado na experiência e só pode ser assegurado pela observação e experimentação. Baseia-se numa metodologia de cariz quantitativo que tem como objetivo testar teorias, descrever estatisticamente e encontrar relações entre variáveis. É um estudo de índole experimental porque o seu objetivo é o de testar hipóteses de causalidade entre variáveis. Num estudo desta natureza, “o investigador manipula pelo menos uma variável independente, controla outras variáveis consideradas relevantes e observa o efeito numa ou mais variáveis dependentes” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 243). E, finalmente, obedece a um plano de investigação quasi-experimental. Segundo as autoras anteriormente citadas, um plano de investigação experimental implica, normalmente, a existência de, pelo menos, dois grupos: o grupo experimental e o grupo de controlo: “Ao grupo experimental será administrado o tratamento cujos efeitos se quer medir, enquanto ao grupo de controlo não será administrado nenhum novo tratamento” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 243). A grande diferença de um plano de investigação experimental para um plano de investigação quasi-experimental prende-se com a amostra. No primeiro caso, existe uma seleção aleatória da amostragem, enquanto que no segundo plano de investigação não é feita uma seleção aleatória da amostra, ou seja, “a experimentação é feita utilizando grupos já constituídos anteriormente” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 247). Por não haver uma seleção aleatória da amostra, assume relevante importância o controlo das ameaças à validade interna.

O controlo é necessário não só para que se possa afirmar que as diferenças observadas na variável dependente são unicamente devidas à manipulação da variável dependente, ou seja para assegurar que a investigação tenha validade interna, mas também para que seja possível generalizar ou aplicar os resultados obtidos num dado contexto, a outros contextos, ou seja para que se possa garantir que tenha também validade externa (Carmo e Ferreira, 2008, p.244).

O objetivo geral do presente estudo é o de avaliar o impacto da explicitação de estratégias fonológicas, morfológicas e sintáticas na discriminação escrita dos morfemas “-se” e “sse”.

Assim, orientam o presente projeto de investigação as seguintes questões:

- i) Será que o ensino de estratégias fonológicas, morfológicas e sintáticas permite a correta ortografia dos morfemas “-se” e “sse”?
- ii) Qual a estratégia a que os alunos mais recorrem para a escrita destes morfemas?
- iii) Será que há relação entre a estratégia escolhida e o sucesso obtido?
- iv) Será que a intervenção fonológica, morfológica e/ou sintática é duradoura no tempo?

### **3.4 Metodologia**

Nesta secção dar-se-á conta das diversas atividades desenvolvidas com vista a implementar, nos dois grupos, o projeto de intervenção.

#### **3.4.1 Participantes**

Tendo em vista que o objetivo geral do estudo é o de avaliar o impacto da explicitação de regras de base fonológica, morfológica e sintática na escrita dos morfemas “-se” e “sse”, considerou-se que o ano apropriado, para a realização de tal estudo, seria um 4º de escolaridade porque o seu nível de conhecimento sobre diversos conteúdos (classes de palavras, tempos e modos verbais, distinção entre sílaba tónica e átona(s), divisão de palavras em sílabas, forma afirmativa e negativa...) é, regra geral, mais avançado e porque, estes conteúdos, se constituírem como pré-requisitos essenciais para a realização/compreensão das tarefas de intervenção fonológica, morfológica e sintática a que os alunos serão sujeitos.

Neste estudo, participaram alunos de duas turmas do 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola pública do distrito de Lisboa, concelho da Amadora. Os participantes no estudo provinham de famílias com diversos estatutos sociais e económicos.

A amostragem total era constituída por 36 alunos, dos quais 18 pertenciam ao sexo feminino e 18 ao sexo masculino, com idades mínimas de 110 meses e máximas de 133 meses.

Uma turma funcionou como grupo de intervenção (N=19) e a outra turma como grupo de controlo (N= 17). No grupo de intervenção (GI) estava integrado um aluno com Necessidades Educativas Especiais e dois alunos com uma retenção no ciclo. Ao nível de Ação Social Escolar (ASE), o grupo era integrado por sete alunos com escalão A, dois alunos com escalão B e 10 alunos com escalão C. O grupo de controlo (GC) integrava quatro alunos com Necessidades Educativas Especiais e quatro alunos com uma retenção no ciclo. Ao nível de Ação Social Escolar (ASE), o grupo era integrado por cinco alunos com escalão A, um aluno com escalão B e 11 alunos com escalão C.

A realização deste projeto de investigação implicou que, primeiramente, fossem abordados os docentes titulares de turma a lecionar o 4º ano e lhes fosse explicado o processo e o objetivo do estudo e, após a sua anuência, foi feito, por escrito, um pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento em causa e aos respetivos Encarregados de Educação, dando conhecimento dos objetivos e dos procedimentos do estudo (v. Anexos H e I e 8 J).

Depois de recebidas as respetivas autorizações, fez-se o agendamento das sessões com o professor titular de cada uma das turmas envolvidas (v. Anexo K).

A tabela 9 mostra as médias e desvios padrão da idade das crianças, por grupo. Para analisar se os dois grupos eram equivalentes em função da idade realizou-se um t-teste para grupos independentes. O resultado mostrou que não havia diferença significativa na idade das crianças dos grupos ( $t_{(34)} = -.485, p = .631$ ).

Tabela 9

*Média, Desvio-padrão, valor mínimo e máximo das idades dos participantes (em meses), por grupo*

	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>Grupo de Intervenção</b>	115,89	4,40	111	126
<b>Grupo de Controlo</b>	116.76	6,30	110	133

### 3.4.2 Design

Trata-se de um estudo quasi-experimental, de intervenção, com uma metodologia quantitativa e uma amostra de conveniência.

Antes do início da intervenção foi aplicado, nos dois grupos, um pré-teste que teve a finalidade de avaliar a discriminação na escrita dos morfemas “-se” e “sse” nos participantes do estudo (v. anexo L). Seguiu-se a intervenção didática no Grupo de Intervenção e, no final da intervenção, aplicou-se nas duas turmas um pós-teste, exatamente igual ao pré-teste (v. anexo L). Ao grupo de intervenção foi ainda aplicado um pós-teste diferido (um mês após a aplicação do pós-teste) com o intuito de verificar se as aprendizagens, caso tivessem existido, eram duradouras no tempo.

As variáveis deste estudo são:

**1) dependente:**

Discriminação na escrita de palavras que terminam nos morfemas “-se” e “sse”;

**2) independente:**

- O grupo;

**3) de Controlo:**

- Conhecimentos de Vocabulário;
- O nível de reflexão morfossintática;
- O nível de consciência fonológica.

### 3.4.3 Materiais e Procedimentos

A primeira parte do teste construído, e usado no pré, pós e pós-teste diferido, era constituída por um texto com cinquenta e quatro lacunas que os alunos deveriam preencher à medida que ouviam a sua leitura. O texto consistia numa adaptação livre de “A Menina do Mar”, de Sophia de Mello Breyner Andresen (v. anexo M). Com o preenchimento das lacunas, pretendia-se avaliar a ortografia dos morfemas homófonos “sse” e “-se”. Ao longo do texto era possível encontrar dezoito formas verbais na 3ª pessoa do Singular do Presente do Indicativo na forma pronominal (-se), dezoito formas verbais na 3ª pessoa do Singular do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo (sse) e dezoito *fillers*, ou seja, palavras selecionadas aleatoriamente que em nada se relacionavam com os morfemas em estudo e que serviam apenas para distrair a atenção dos alunos e tornar a sua escrita o mais natural possível.

Na tabela que a seguir se apresenta, é possível observar as cinquenta e quatro lacunas presentes no texto.

Tabela 10

*Lacunas presentes no texto ditado aos alunos*

<b>Presente do Indicativo + “-se”</b>	sente-se/ perde-se/ lembra-se/ deita-se/ ouve-se/ escuta-se/ levanta-se/ pergunta-se/ ergue-se/ esconde-se/ ajoelha-se/ chega-se/ deixa-se/ mostra-se/ coloca-se/ chama-se/ apaga-se/ esquece-se	
<b>Preterito Imperfeito do Conjuntivo</b>	Subordinada adverbial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se encontrasse uma poça boa tomava um belo banho</li> <li>- se ali ficasse morreria afogado</li> <li>- se a menina o visse</li> <li>- se lhe oferecesse uma rosa encarnada</li> <li>- caso enlouquecesse</li> <li>- e virasse cruel poderia</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- mal acordasse, ia a correr para a praia.</li> <li>- que, mal lhe tocasse, queimar-se-ia.</li> <li>- enquanto não saísse dali correria perigo</li> <li>- Assim que lá chegasse esconder-se-ia</li> <li>- Antes que ela o descobrisse</li> <li>- Assim que colhesse a rosa</li> </ul>
	Subordinada Substantiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- quereriam que ele olhasse para lá?</li> <li>- receio que... se escondesse dele</li> <li>- achava que tudo pudesse não ter passado de um sonho</li> <li>- não pensasse o mesmo no lugar dele?</li> <li>- seria possível que assim conquistasse</li> <li>- receio de que ela não aparecesse</li> </ul>
<b>Fillers</b>	casa/ mar/ belo/ água/ gargalhada/ peixe/ sonho/ manhã/ menina/ rosa/ rapaz/terra/ joelhos/ fósforo/ fogo/ perigoso/ florestas/ tempo	

A segunda parte teste era constituída por seis frases com uma lacuna que deveria ser preenchida com a forma verbal entre parêntesis (3ª pessoa do Singular do

Presente do Indicativo na forma pronominal ou a 3ª pessoa do Singular do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo). Para além de preencherem a lacuna, em cada alínea era solicitado aos alunos que justificassem a sua escolha. O objetivo deste exercício era o de recolher informação acerca do seu conhecimento metalinguístico antes e depois da intervenção (v. anexo N).

A realização dos pré, pós e pós- testes diferidos aconteceu em contexto de sala de aula e foi aplicado em cada um dos grupos em diferentes dias da mesma semana (exceto o pós-teste diferido que só foi aplicado no GI). Os alunos foram informados de que, na primeira parte da tarefa, iam ouvir ler um texto e que, simultaneamente, deveriam completar as lacunas com as palavras em falta. Foram advertidos de que deveriam escrever conforme soubessem, sem poderem esclarecer a possível ortografia com a professora ou com os colegas. Terminada a primeira parte, foi-lhes explicado que, na segunda parte, deveriam completar as lacunas de cada uma das seis frases com uma das formas verbais que se encontrava entre parêntesis e que, posteriormente, deveriam, em cada uma das alíneas, explicar a razão de terem escolhido determinada forma verbal em detrimento da outra.

Para analisar a discriminação escrita foi usada uma fórmula desenvolvida por Guilford (1954) e usada por Rosa (2003) em estudos sobre a relação entre a consciência morfológica e desenvolvimento da escrita, com crianças portuguesas.

Segundo Guilford (1954), para se calcular o score de discriminação (D), têm que se considerar vários aspetos: primeiro, o número de acertos (A); segundo, o número de erros (E); terceiro, o número de possibilidades de escrita (n); e, finalmente, a necessidade de corrigir os scores para as escritas corretas produzidas à sorte (-1). Ao número de acertos deve-se subtrair o número de erros e ponderar esse resultado pelo número de possibilidades de escrita, menos 1, ou  $D = (A - E) / (n-1)$ . Com o intuito de se poder calcular a discriminabilidade na escrita dos morfemas em estudo, procedeu-se à análise das possibilidades de escrita usadas pelos alunos no pré-teste (cf. Anexo D) e verificou-se que se usavam dois padrões de escrita, apenas (“-se” e “sse”), sendo o mais frequente o uso de apenas um padrão de escrita (“-se”). Assim, para o cálculo da discriminação, consideraram-se duas possibilidades de escrita -1 o que significa que  $D = (A-E) / (1)$ .

Como as crianças escrevem 18 itens de cada morfema, o score de discriminação pode situar-se entre -36 e +36. Isto é: uma criança que usa apenas um padrão de escrita (por exemplo “-se”) escreve todas as situações do Presente do Indicativo + “-se” corretamente, mas erra todas as grafias relativas ao Pretérito Imperfeito do Conjuntivo “sse”. Logo,  $D=16-16$ ;  $D= 0$ . Se a criança usar dois padrões de escrita de forma não

sistemática, por exemplo, acertar 9 do Presente do Indicativo + “-se” e 4 do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo, D será igual a 13 acertos a que se subtrairão 23 erros. Assim  $D = -10$ . Com esta medida, valores positivos significam que a criança discrimina mais do que não discrimina e valores negativos significam o oposto.

Ainda antes da aplicação do pré-teste, todas as crianças foram avaliadas, individualmente, numa sala sossegada, pela investigadora quanto aos seus conhecimentos de:

- vocabulário (WISC-III (2002), (v. Anexo G);
- reflexão morfossintática (Sim-Sim, 2003, Subteste 5) , (v. Anexo E);
- consciência fonológica (Castro, Alves, Correia & Soares, em prep.), (v. Anexo F).

Os procedimentos e processos de cotação foram os constantes nos respetivos manuais de aplicação.

Para a análise dos resultados obtidos na primeira parte do pré, pós e pós-teste diferido, elaborou-se uma base de dados utilizando o programa SPSS, em que cada uma das trinta e seis lacunas das formas verbais (os *fillers* foram excluídos da base) era cotada com 1 ponto, se a resposta estivesse correta, e com 0 pontos, se a resposta estivesse incorreta.

Calculou-se a **distribuição e o enviesamento** (ou assimetria) da variável dependente (discriminação na escrita dos morfemas “-se”/ “sse” no pré, pós e pós-teste diferido), através da realização de histogramas a fim de se analisar a curva de distribuição e avaliou-se se o enviesamento era ou não significativo, dividindo a assimetria pelo erro padrão de assimetria (se o valor obtido fosse igual ou  $< 1.96$  (positivo ou negativo) a distribuição não era significativamente enviesada).

Também se procedeu ao **cálculo da Média e Desvio-padrão** entre os dois grupos relativamente à variável dependente.

Para analisar se havia efeito de grupo na variável dependente, realizou-se uma análise de covariação (**ANCOVA**), controlando-se, previamente, as diferenças obtidas no pré-teste e nas variáveis de controlo.

Procedeu-se ainda à realização de um **Teste t** para amostras emparelhadas a fim de analisar se os resultados se mantinham entre o pós-teste e o pós-teste diferido, no grupo de intervenção.

### 3.5 Planificação e descrição da intervenção didática

A intervenção didática foi implementada pela investigadora em quatro sessões, com a duração de sessenta minutos cada. Todos os laboratórios gramaticais utilizados na intervenção foram concebidos especificamente para o estudo e foram elaborados tendo o cuidado de conduzir os alunos numa descoberta de conhecimento e na formulação de regras fonológicas, morfológicas e sintáticas que os ajudassem a escrever com maior correção as formas linguísticas em estudo. Como refere Duarte (1992, p.165) “é necessário dar aos alunos, nas aulas de Português, múltiplas ocasiões para um trabalho “laboratorial” sobre a língua, desligado dos objetivos comunicativos com que a utilizamos como falantes.” A construção dos laboratórios gramaticais teve em conta as etapas preconizadas por Duarte (2008): formulação de uma pergunta, observação dos dados ou da situação-problema, formulação de hipóteses, testagem de hipóteses, validação da hipótese, exercitar o conhecimento adquirido e avaliar a aprendizagem relativa à pergunta ou ao problema trabalhado.

Será também importante mencionar que, nos laboratórios gramaticais utilizados na intervenção, houve o cuidado de não colocar nenhuma forma verbal usada nos pré e pós-testes para não haver o efeito de repetição. De facto, teve-se como racional subjacente, uma definição de aprendizagem, enquanto capacidade de o aprendente usar um instrumento de pensamento aprendido na intervenção aplicando-o a situações novas, não ensinadas. Este racional estaria comprometido se houvesse coincidência entre o ensinado na intervenção e o avaliado nos momentos de teste.

As intervenções ocorreram em contexto de sala de aula, conforme calendarização em anexo (v. Anexo K).

No início de cada intervenção, houve sempre o cuidado de explicar aos alunos em que consistia cada uma das tarefas apresentadas, assim como a modalidade de trabalho a utilizar (de forma coletiva, em pequeno grupo ou individualmente).

O primeiro laboratório implementado pretendia a mobilização de conhecimentos fonológicos (identificação da sílaba tónica) para a correta ortografia dos morfemas “-se” e “sse” (cf. Anexo O). Este laboratório teve uma duração de cento e vinte minutos (duas aulas de sessenta minutos).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> O laboratório que visava desenvolver estratégias fonológicas teve uma duração superior aos restantes por se ter verificado, na aplicação do teste de controlo para avaliação da consciência fonológica, que, de um modo geral, os alunos do grupo intervencionado revelavam muitas dificuldades na identificação da sílaba tónica. Dado que a identificação da sílaba tónica era condição sine qua non para a compreensão da regra fonológica, foi necessário um trabalho prévio e mais exaustivo no sentido de colmatar esta lacuna.

O segundo laboratório pretendia a mobilização de conhecimentos morfológicos (classes de palavras, tempos e modos verbais) e teve a duração de sessenta minutos” (cf. Anexo P).

O terceiro e último laboratório exigia a mobilização de conhecimentos sintáticos (forma afirmativa e negativa das frases) e teve também a duração de sessenta minutos (cf. Anexo Q). De seguida apresenta-se, de forma mais pormenorizada, o processo de aplicação de cada um dos laboratórios mencionados anteriormente.

Tabela 11

Implementação da intervenção

Dias 13 e 20 de abril- Intervenção de Consciência Fonológica
<p><b>Título do Laboratório:</b> Professora, escrevo tudo junto ou tem hífen?</p> <p><b>Domínios:</b> Leitura e Escrita /Gramática</p> <p><b>Conteúdos:</b> <u>Ortografia e pontuação</u> - sinal gráfico: hífen <u>Fonologia</u> - sílaba tónica e sílaba átona; - palavras agudas, graves e esdrúxulas.</p> <p><b>Metas de Aprendizagem:</b> <b>13.</b> Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação. 1. Identificar e utilizar o hífen.  <b>26.</b> Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português. 2. Distinguir sílaba tónica da átona. 3. Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica.</p> <p><b>Descrição da implementação do laboratório:</b> <u>Sessão1:</u></p>

Antes de iniciar o laboratório propriamente dito houve um primeiro exercício que pretendeu recordar alguns conteúdos adquiridos anteriormente (divisão de palavras em sílabas, identificação da sílaba tónica e classificação de palavras quanto à posição da sílaba tónica). Considerou-se oportuna a colocação de uma tarefa desta natureza por se ter verificado, aquando da realização do teste de controlo de fonologia, que os alunos pertencentes ao grupo de intervenção revelavam dificuldades na identificação da sílaba tónica. A atividade foi realizada individualmente e posteriormente corrigida coletivamente para que o investigador pudesse dar algumas indicações de como identificar mais facilmente a sílaba tónica, sendo que a identificação da tónica era condição *sine qua non* para o sucesso na realização/compreensão do laboratório de intervenção fonológica.

De seguida partiu-se para a leitura, primeiramente individual e depois por um aluno em coletivo, do texto “A zanga”. A leitura/compreensão do texto não ofereceu qualquer dificuldade aos alunos. Quando a investigadora pediu aos alunos para lerem apenas os pares de palavras que se encontravam no exercício 3, começaram a surgir as complicações. Alguns alunos começaram a manifestar oralmente que tinham dificuldade em perceber como é que as deviam ler e só recorrendo ao texto (dado que os pares de palavras estavam presentes no texto) é que conseguiam perceber o modo como as deviam pronunciar. Era precisamente a constatação de que a pronúncia dos pares de palavras era diferente o que se pretendia com a resolução dos exercícios 3.1 a 3.3.1. E para conseguirem explicar corretamente a diferença de pronúncia entre uma e outra (3.3.1), foi necessário a investigadora dar algumas pistas que os levassem a perceber que era a diferente posição da sílaba tónica, em cada uma das palavras, que lhes permitia ter uma pronúncia diferente.

Com a realização do exercício número 4, pretendia-se que os alunos treinassem novamente a divisão de palavras em sílabas, a identificação da tónica (apenas nas formas verbais) e que classificassem as formas verbais quanto à posição da sílaba tónica (apesar de a sílaba tónica estar numa posição diferente ambas as formas verbais eram graves). O exercício foi realizado a pares e corrigido coletivamente. A maioria dos grupos resolveu, sem problemas de maior, o exercício e, uma vez que as formas verbais estavam contextualizadas, não houve problemas na identificação da tónica.

A realização do exercício número 5 teve que ser feita coletivamente por os alunos manifestarem dificuldade em ler corretamente as palavras. Então, servindo-se do texto (uma vez que a maioria das formas verbais estava presente no mesmo e, se

não estavam as duas formas, estava uma delas (exceção ao último par de palavras (zanga-se/zangasse)) os alunos foram conseguindo pronunciar corretamente os pares de palavras e identificando a sílaba tónica. De seguida, cada aluno leu um par de palavras, tendo o cuidado de a pronunciar acentuando bem a sílaba tónica, e a maioria já conseguiu ler corretamente. Os alunos que não estavam a conseguir ler corretamente, foram prontamente corrigidos pelos colegas. Chegaram a uma conclusão (5.1 e 6) relativamente à posição da sílaba tónica foi um processo demorado, mas produtivo em termos de reflexão metalinguística. Os alunos já tinham percebido que em cada par de palavras a sílaba tónica estava numa posição diferente. Só não conseguiam perceber a regularidade na posição da sílaba tónica em todas as formas verbais terminadas com “-se” e o mesmo para as formas verbais terminadas em “sse”. Começaram por dizer que nas palavras com “-se” era sempre a segunda (a contar do início para o fim), como nas palavras “*estuda-se/trabalha-se*”, mas alguém contrapõe dizendo que não pode ser regra porque em “*senta-se/pensa-se*” já não é a segunda é a primeira. Como não havia mais sugestões resolveram tentar perceber se conseguiam arranjar uma regularidade nas formas verbais terminadas em “sse”. Logo um aluno diz que percebeu que a sílaba pintada (tónica) está sempre encostada à sílaba com “sse”; logo outro aluno diz que nas formas verbais que se escrevem com “-se” a sílaba pintada (tónica) está sempre duas sílabas antes do “-se”. Todos resolveram verificar e chegaram à conclusão de que essa poderia ser a regra. Depois de verem a sua conclusão confirmada pela investigadora, registaram a sua conclusão: ***sempre que a sílaba tónica é duas sílabas antes do “-se” escreve-se com hífen, se a sílaba tónica for a que está imediatamente antes do “sse” escreve-se sem hífen.*** Para terminar a primeira sessão de intervenção a investigadora afixou, na sala de aula do GI, um cartaz com as conclusões relativamente à posição da tónica.

### Sessão 2:

A segunda sessão de intervenção iniciou-se com a retoma da conclusão obtida na sessão anterior, a partir da identificação da tónica e da leitura de pares de palavras escritas pela investigadora no quadro. Revista a regra iniciou-se o momento de treino e posterior avaliação da aprendizagem realizada.

A atividade de treino foi realizada a pares e posteriormente corrigida de forma coletiva. Antes do início da atividade a investigadora deu a seguinte instrução “Irão realizar, a pares, uma atividade de treino e, caso as vossas opiniões não sejam

coincidentes, na forma ortográfica a utilizar, deverão argumentar no sentido de convencer o colega a mudar a sua opinião”. A tarefa consistia no preenchimento de lacunas em frases utilizando as formas verbais que se encontravam, ao lado, num pequeno retângulo. Antes do início da realização da atividade a investigadora sugeriu que, em cada uma das formas verbais, sublinhassem a sílaba tónica e que, servindo-se da regra afixada na sala, fizessem a leitura das formas verbais. Foi muito interessante presenciar a discussão que se originou entre os pares e perceber que se socorriam constantemente da regra afixada na sala para resolver o impasse criado. No geral, a maioria dos pares conseguiu resolver com sucesso a atividade e, se algum par não foi tão bem-sucedido na resolução, os colegas rapidamente os corrigiam mobilizando a regra aprendida.

Finalmente realizou-se a atividade de avaliação que consistia num “Ditado 0 erros”, podendo os alunos utilizar duas formas de ajuda: pedir tempo para consultar a regra afixada na sala ou pedir a ajuda da turma. O ditado a realizar era uma adaptação livre de “O Macaco do Rabo Cortado” de António Torrado. Houve alunos que pediram tempo para consultar a regra, mas, a maioria dos alunos com dúvidas, solicitava a ajuda dos colegas para se esclarecer. Prontamente os colegas mobilizavam a regra para esclarecer a dúvida. Novamente, assistiu-se a um momento de reflexão muito interessante. Grande parte dos alunos conseguiu realizar o ditado sem erros de ortografia nas formas verbais em estudo demonstrando ter conseguido compreender e aplicar corretamente a regra aprendida. Os alunos que obtiveram erros nestas formas verbais são alunos que, noutros contextos, vão demonstrando maiores dificuldades de aprendizagem.

#### **Dia 27 de abril- Intervenção de Consciência Morfológica**

**Título do Laboratório:** Professora, escrevo tudo junto ou tem hífen?

**Domínios:** Leitura e Escrita /Gramática

**Conteúdos:**

Classes de palavras

- pronome pessoal (forma tónica e átona).

Morfologia e lexicologia

- flexão de verbos regulares e irregulares.

**Metas de Aprendizagem:**

**27.** *Conhecer propriedades das palavras.*

3. Identificar pronomes pessoais (forma tónica).

11. Flexionar pronomes pessoais (número, género e pessoa).

**29.** *Reconhecer classes de palavras.*

1. Integrar as palavras nas classes a que pertencem:

f) pronome: pessoal (forma tónica e forma átona);

**28.** *Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático.*

5. Conjugar verbos regulares e verbos irregulares muito frequentes no indicativo (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro) e no imperativo.

**Descrição da implementação do laboratório:**

O laboratório iniciou-se com a leitura silenciosa do texto “Félix, o colecionador de medos” de Fina Casalderrey (adaptação livre) e depois com a leitura em voz alta por alguns alunos da sala. A leitura/compreensão do texto não ofereceu qualquer problema aos alunos. Depois, como forma de mobilizar a regra das sessões anteriores, a investigadora solicitou que os alunos lessem, em voz alta, as formas verbais que se encontravam a negrito no texto. Os exercícios 2 e 3 do laboratório foram elaborados a pares e posteriormente corrigidos oralmente e tinham como objetivo perceber se os alunos tinham o conhecimento de que, por exemplo, a forma verbal “agarra-se” é formada por duas palavras. Efetivamente, a maioria dos alunos entendeu que “agarra-se” era apenas uma palavra. Para esclarecer a questão a investigadora colocou a palavra “agarra-se” no quadro e solicitou que os alunos a dividissem em sílabas, identificassem a sílaba tónica e a classificassem quanto ao número de sílabas. Dividir em sílabas e identificar a tónica foi uma tarefa simples (a-ga-rra-se). Classificar quanto à posição da sílaba tónica é que se tornou complicado. A primeira ideia foi dizer que era grave (o que, naturalmente estava correto), mas outro aluno contrapôs que se fosse grave deveria estar a sílaba tónica na penúltima e não na antepenúltima sílaba. Todos concordaram e decidiram que deveria ser esdrúxula. Surge uma nova constatação dizendo que se fosse esdrúxula deveria ter acento e não tem. Correto! Todos concordaram. Então em que ficamos? (questionou

a investigadora). É então que percebem, pela formulação do exercício, que o problema é que “agarra-se” são duas palavras e não uma como tinham achado anteriormente. Com esta constatação, segue-se o exercício 4 que pedia que identificassem a classe a que pertenciam as palavras “agarra”, “se” e “agarrasse”. Rapidamente os alunos identificaram que se tratava de dois verbos em tempos diferentes e de um pronome pessoal.

Os exercícios 5, 5.1 e 5.2 tinham como objetivo que os alunos identificassem o tempo verbal a que pertencia a forma “-se”.

Os exercícios 6 e 6.1 tinham o objetivo de fazer os alunos perceber que, de acordo, com a pessoa verbal o pronome pessoal se alterava para se adequar. Então os alunos foram levados a concluir que se conjugassem o verbo sem o pronome pessoal, estavam a conjugar o Presente do Indicativo, mas como estava com o pronome pessoal tratava-se do Presente do Indicativo na forma pronominal.

Finalmente os exercícios 7, 7.1, 7.2 e 8 tinham o propósito de os fazer perceber que as frases em que a forma verbal se escreve “sse” expressavam, na sua grande maioria, desejos, pedidos hipóteses... e que costumam ser introduzidas por palavras como: “se”..., “que”..., “caso”...). De seguida e, por exclusão de partes, chegaram à conclusão de que se tratava do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo.

Antes de passarem à realização do último exercício do laboratório, um exercício de treino/avaliação, a investigadora explicou que **a identificação do tempo verbal e o vocábulo que introduz as frases pode também ser um indicador se devem escrever a forma verbal com hífen (Presente do Indicativo na forma pronominal - por exemplo: Habitualmente; Neste momento; Hoje; Agora) ou se a devem escrever sem hífen (Pretérito Imperfeito do Conjuntivo – Por exemplo: Se; Caso; Que)**. Para consolidar afixou um outro cartaz referente à informação mencionada anteriormente.

De seguida solicitou aos alunos que, a pares, realizassem a atividade de treino/avaliação, mobilizando a regra morfológica. A atividade consistia em completar lacunas numa frase utilizando uma das formas verbais que se encontrava entre parênteses. Ao rodar pelos grupos a investigadora foi percebendo que alguns tentaram identificar vocábulos que iniciavam a frase e, socorrendo-se dos cartazes, tentaram perceber se a forma verbal tinha ou não hífen. No entanto, apercebeu-se de que, na sua maioria, os alunos estavam a servir-se da regra fonológica para realizar a atividade. No momento de correção coletiva, a investigadora foi pedindo que tentassem mobilizar o conhecimento da sessão daquele dia e não o da regra da tónica

para justificarem a escolha e, com alguma ajuda, foram identificando nas frases vocábulos (*se, habitualmente, caso, que*) que lhes dariam pistas sobre qual a forma verbal a usarem, de acordo com o tempo verbal exigido pela frase que tinham que completar.

#### **Dia 4 de maio- Intervenção de Consciência Sintática**

**Título do Laboratório:** Professora, escrevo tudo junto ou tem hífen?

**Domínios:** Leitura e Escrita /Gramática

**Conteúdos:**

Classes de palavras

- advérbio de negação.

Sintaxe

- frase afirmativa e frase negativa.

**Metas de Aprendizagem:**

**27. Conhecer propriedades das palavras.**

6. Identificar advérbios de negação e de afirmação

**28. Analisar e estruturar unidades sintáticas.**

2. Distinguir frase afirmativa de negativa.

**Descrição da implementação do laboratório:**

Antes de iniciar o laboratório que permite explorar a estratégia sintática, a investigadora reviu com a turma, oralmente, a forma afirmativa e negativa das frases e os advérbios de negação. Mobilizados os conhecimentos prévios necessários à realização/compreensão do laboratório deu-se início à sua realização. O primeiro exercício, que deveria ser realizado individualmente, consistia em transformar cinco frases, que se encontravam na forma afirmativa, na forma negativa. E os exercícios 1.1., 1.1.1., 1.1.2., 1.1.3. tinham como objetivo verificar as alterações que tinham surgido na frase após a sua colocação na forma negativa. Os exercícios 1.2.1. e 1.2.2. tinham como objetivo rever a classe gramatical (verbo e pronome pessoal).

A investigadora explicou o que deveria ser feito do exercício 1 ao 1.2.2., lembrou que deveriam ser feitos individualmente num período de dez minutos, advertindo que se alguém não tivesse tempo de concluir todos os exercícios no período de tempo estipulado não haveria problema porque poderiam finalizá-los no momento de correção coletiva, que teria lugar findo o tempo estipulado.

Na correção, detetou-se que dois alunos tinham feito, erradamente, a transformação das frases afirmativas em frases negativas (ex. *Na piscina nada-se bem.* / *Na piscina nada-se mal.*) Os colegas corrigiram dizendo que não estava na negativa porque não tinha o advérbio de negação e a investigadora acrescentou que o que eles haviam feito tinha sido substituir um vocábulo pelo seu antónimo (*bem/mal*). Ultrapassado este problema, os alunos identificaram que da frase afirmativa para a frase negativa tinha havido alterações: identificaram que colocaram o advérbio de negação antes do verbo e que o pronome pessoal “se” também havia mudado de posição, para antes do verbo. E, no exercício 1.2.3., os alunos concluíram que ao colocarem a frase na negativa o pronome pessoal passou para antes do verbo.

De seguida, a investigadora solicitou que, individualmente, realizassem os exercícios 2.1. e 2.2., que consistiam em colocar as quatro frases da coluna A (com verbos no Pretérito Imperfeito do Conjuntivo) na forma negativa (coluna B) e em observar as transformações das frases da coluna A para a coluna B. Realizado o exercício fez-se a correção coletiva e os alunos concluíram que, para além de terem acrescentado o advérbio de negação antes da forma verbal, não se registaram outras alterações na frase.

O exercício final (3.) consistia na redação de uma conclusão que permitisse responder à questão inicial do laboratório: Professora, escrevo tudo junto ou tem hífen? Os alunos, depois de realizadas as atividades anteriormente descritas, rapidamente concluíram que: ***o verbo escreve-se com “-se” caso, ao colocá-lo, na negativa o pronome pessoal se desloque para antes do verbo e escreve-se sem hífen se, ao colocá-lo na negativa, o morfema “sse” não se deslocar para antes do verbo e manter a mesma posição que tinha na forma afirmativa.*** As respetivas conclusões foram novamente afixadas em cartazes na sala de aula para, futuramente, poderem ser consultadas.

Seguiu-se um exercício de treino, realizado a pares, que consistia em completar as lacunas de uma frase conjugando o verbo (que se encontrava entre parêntesis). A investigadora advertiu os grupos de que as lacunas deveriam ser preenchidas através da mobilização do teste da frase negativa aprendido nesta

sessão. Ao passar pelos grupos, a investigadora constatou que efetivamente os alunos estavam a mobilizar a regra sintática embora também tenha verificado que, em alguns grupos, quando não havia consenso, chegavam à resposta definitiva mobilizando a regra fonológica.

Depois de corrigido coletivamente, passou-se para a realização do último exercício da sessão, que consistia numa atividade de avaliação da aprendizagem realizada. Novamente deveria ser realizada a pares e, no final, seria corrigida coletivamente. A atividade consistia em completar lacunas em frases, selecionado uma das formas verbais entre parênteses. Ao passar pelos grupos, a investigadora constatou que os alunos mobilizavam essencialmente regras fonológicas e sintáticas para selecionarem a forma verbal correta.

Em síntese, a finalidade de cada um dos laboratórios era a de procurar que os alunos descobrissem que poderiam utilizar diferentes estratégias para a correta discriminação escrita dos morfemas em estudo. O laboratório sobre estratégias fonológicas permitia-lhes compreender que uma palavra se escreve com hífen, sempre que a sílaba tónica for a penúltima antes do morfema “-se”. O laboratório que pretendia desenvolver estratégias morfológicas tinha o objetivo de os fazer compreender que as formas verbais terminadas com “-se” pertencem ao Presente do Indicativo da forma pronominal e que as formas verbais terminadas com “sse” pertencem ao Pretérito Imperfeito do Conjuntivo e ainda que estas últimas expressam um *desejo*, uma *hipótese*, um *pedido*. E, finalmente, o laboratório de desenvolvimento da consciência sintática pretendia levá-los a descobrir que se colocarem uma frase na forma negativa e o morfema “se” se deslocar para antes do verbo então deve ser escrito com “-se” e que, se na frase na forma negativa, não se registar nenhuma mudança de posição do morfema “sse” deve ser escrito tudo junto, sem hífen.

## 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo dar-se-á conta dos resultados obtidos na discriminação da escrita dos morfemas “-se” e “sse”, pelo grupo de intervenção e de controlo, no pré e pós-testes e pelos resultados obtidos pelo grupo de intervenção no pós-teste diferido, dado que o grupo de controlo não realizou este último teste.

### 4.1 Análise da assimetria das variáveis de controlo (VC) e Dependente (VI)

Na tabela 13, apresentam-se os resultados da análise da assimetria às variáveis de controlo (VC) e dependentes (VD).

Tabela 12

*Análise do enviesamento ou assimetria das medidas*

	Medidas	Assimetria	Erro padrão de assimetria	Z
VC	Vocabulário	-.405	.393	-1.03
	Consciência Fonológica	-.491	.393	-1.25
	Consciência Morfossintática	-.916	.393	-2.33
VD	Discriminação no pré-teste	-.452	.393	-1.15
	Discriminação no pós-teste	-.057	.398	-0.14
	Discriminação no pós-teste diferido	-.444	.597	-0.74

A análise permite concluir que todas as variáveis, à exceção da consciência morfossintática, têm uma distribuição normal.

### 4.2 Análise da Fidedignidade

Apesar de as provas de vocabulário, consciência fonológica e morfossintática já terem sido estudadas para a população portuguesa, procedeu-se, mesmo assim, ao cálculo da fidedignidade dos scores individuais que foram obtidos. Fez-se o mesmo para a variável dependente. Os resultados são indicados na tabela seguinte.

Tabela 13

*Análise da fidedignidade das medidas utilizadas no estudo*

	<b>Medida</b>	<b>α de Cronbach</b>
<b>VC</b>	Vocabulário	.74
	Consciência Fonológica	.79
	Consciência Morfossintática	.70
<b>VD</b>	Discriminação no pré-teste	.84

A análise permite confirmar que todas as medidas possuem uma consistência interna adequada visto que os  $\alpha$  encontrados são todos  $\geq$  a .70. De acordo com Kline (1993), a análise da fidedignidade deve ser utilizada numa amostra “com um tamanho que permita minimizar o erro estatístico (...) o valor de fidedignidade (Alpha) nunca deve ser inferior a .70” (pp. 10-11).

### **4.3 Análise das médias (e desvios-padrão) da discriminação na escrita e da significância das diferenças de médias**

Procedeu-se, de seguida, à análise das médias (e desvios padrão) e da significância das diferenças de médias da discriminação escrita, conforme tabela que se segue.

A tabela seguinte, apresenta as médias (e desvios-padrão) obtidos nos diferentes momentos de avaliação, por grupo.

Tabela 14

*Análise das médias (e desvios-padrão) e da significância das diferenças de médias da discriminação escrita, por grupo*

Medida	Grupo	Pré-teste	Pós-teste	Pós-teste diferido
Discriminação na escrita dos morfemas “-se” e “sse”	GI	4.00 (10.00)	19.26 (12.02)	21.86 (10.77)
	GC	1.29 (14.59)	5.87 (16.30)	-----

A tabela sugere que ambos os grupos progrediram entre o pré e o pós-teste. No entanto, o tamanho do progresso verificado foi substancialmente maior no grupo de intervenção (GI). Sugere ainda, que este último grupo, manteve os progressos um mês depois.

Para analisar a significância das diferenças de médias entre os diferentes momentos de avaliação, fez-se uma análise de covariação (ANCOVA) que permite controlar, simultaneamente, os efeitos de variáveis que covariam com a variável independente, o grupo. Ou seja, permite saber se há um efeito da intervenção no pós-teste, mas controlando primeiro o que desse efeito poderia ser explicado por variáveis de controlo e pelas diferenças no pré-teste. Nesta análise, a variável dependente foi a média no pós-teste; a variável independente o grupo; e os covariantes, a idade, a reflexão morfossintática, o vocabulário, a consciência fonológica e a discriminação, todas medidas no pré-teste.

Os resultados mostraram que havia um efeito significativo de grupo ( $F(1, -28) = 13,93, p = .001$ ).

A conclusão que se pôde retirar, é a de que o GI obteve ganhos significativamente superiores, na sua capacidade de discriminar a escrita de ambos os morfemas e que esses ganhos são devidos à intervenção, não podendo ser explicados por diferenças de idade, nível de vocabulário, consciência fonológica, consciência morfossintática e diferenças de discriminação no pré-teste.

Sensivelmente um mês após a aplicação do pós-teste, foi aplicado, no Grupo de Intervenção, um pós-teste diferido com o objetivo de verificar se os ganhos registados no pós-teste seriam duradouros no tempo. A análise das médias, apresentada na tabela 14, sugere que efetivamente os ganhos se mantiveram, uma vez que a média obtida no pós-teste diferido conseguiu suplantar a obtida no pós-teste.

Os resultados obtidos no pós-teste e no pós-teste diferido ainda foram alvo de uma análise para amostras emparelhadas (**teste t**). O resultado ( $t(13) = -2.07, p = .059$ ) mostrou que os progressos verificados no pós-teste ( $M=19.26$ ) se mantiveram no pós-teste diferido ( $M=21.86$ ). De ressaltar que este resultado é tangencialmente significativo

( $p = .06$ ). Por esta razão podemos concluir que houve manutenção da aprendizagem até um mês após a intervenção.

#### **4.4 Análise das Concepções Ortográficas**

Como referido anteriormente, os resultados da investigação têm mostrado a influência positiva da atividade metalinguística na ampliação do conhecimento linguístico e da competência de escrita, designadamente na competência ortográfica realizados (cf. Carneiro, 2013; Arranhado, 2010; Pocinho, 2011; Capovilla & Capovilla, 2000; Fernandes, 2011; Alexandre, 2009; Costa, 2009; Santos, 2016). Neste sentido, configura-se como fundamental a criação de contextos que fomentem momentos de análise, discussão, reflexão e partilha com os pares sobre a forma ortográfica das palavras.

Era precisamente este o objetivo da segunda parte do teste: perceber quais as concepções que os alunos possuíam acerca da ortografia dos morfemas e também perceber se, após a intervenção, as suas concepções se ampliaram, transformando-se em conhecimento explícito.

Relembra-se que a atividade consistia em completar seis frases (cf. Anexo N) selecionando uma das formas verbais entre parêntesis e, de seguida, explicar o porquê de ter optado por determinada forma verbal em detrimento da outra.

Relativamente ao preenchimento da lacuna com a forma verbal correta, ficou evidente que, do pré para o pós-teste, se registaram progressos na seleção da forma verbal correta, especialmente no GI (57% - 81%). No entanto, neste mesmo grupo, verificou-se um ligeiro decréscimo de lacunas corretamente preenchidas do pós- teste para o pós-teste diferido (81% - 76%), conforme dados presentes na tabela seguinte.

Tabela 15

*Percentagem de acerto e de erro no preenchimento das lacunas nos pré, pós e pós-teste diferido*

	Pré-teste		Pós-teste		Pós-teste diferido	
	c/ correção	s/ correção	c/ correção	s/ correção	c/ correção	s/ correção
GI	57%	43%	81%	19%	76%	24%
GC	69%	31%	71%	29%		

No entanto, o aspecto mais importante deste exercício não era o preenchimento das lacunas, este aspecto era avaliado na primeira parte do teste, mas sim a justificação da sua escolha.

A análise dos dados permitiu constatar que, no pré-teste, as conceções que os alunos tinham sobre a ortografia destes morfemas eram muito imprecisa, o que se traduziu em níveis muito elevados de alunos que não conseguiram justificar a sua opção ou que apresentavam justificações infundadas (Ex. “Acho que é assim!”/ “Porque da outra maneira estava incorreto.”...).

Os dados, presentes na tabela que abaixo se mostra, revelaram também que uma pequena percentagem das justificações apresentava um racional metalinguístico incipiente.

Tabela 16

*Percentagem de alunos em função da estratégia utilizada, da sua ausência ou incongruência no pré-teste*

	Nº de ocorrências	Estratégia fonológica		Estratégia morfológica		Estratégia sintática		Sem justificação	Justificação infundada
		✓	✗	✓	✗	✓	✗		
Pré-teste	GI	114	5,3%	1,7%	1,7%	0%	0%	5,3%	86%
	GC	102	0,9%	6,9%	9,8%	9,8%	0%	0%	26,5%

Como se mostra na tabela que se segue, no pós-teste, verificaram-se progressos muito relevantes no que se refere à capacidade de justificar as suas escolhas. Deixaram de se registar opções sem preenchimento e as justificações infundadas reduziram

drasticamente (86% / 13%); processo inverso registaram a estratégias fonológicas (7% - 57%), as morfológicas (2% / 13%) e as sintáticas (0% / 17%).

Tabela 17

*Percentagem de alunos em função da estratégia utilizada, da sua ausência ou incongruência, no pós-teste*

		Nº de ocorrências	Estratégia fonológica		Estratégia morfológica		Estratégia sintática		Sem justificação	Justificação infundada
			✓	✗	✓	✗	✓	✗		
Pré-teste	GI	114	5,3%	1,7%	1,7%	0%	0%	0%	5,3%	86%
	GC	102	0,9%	6,9%	9,8%	9,8%	0%	0%	26,5%	46,1%
Pós-teste	GI	114	48,2%	8,8%	12,3%	0,9%	12,3%	4,4%	0%	13,1%
	GC	96	0%	0%	5,2%	4,2%	0%	0%	12,5%	78,1%

Como se pode observar, o mesmo não aconteceu com o GC que mostrou resultados opostos ao do GI. No pré-teste, tinha obtido melhores resultados no que se refere às conceções ortográficas. Diminuiu bastante a percentagem de utilização de estratégias fonológicas e morfológicas (certas ou erradas) para justificar a sua escolha e aumentou significativamente o número de justificações infundadas (46,1% / 78,1%).

Para finalizar, no que ao tipo de justificações diz respeito, importa analisar os dados obtidos no pós-teste diferido aplicado, exclusivamente, ao Grupo de Intervenção. A análise da tabela 18 permite constatar que o impacto da intervenção se continuou a evidenciar no pós-teste diferido visto que continuou a registar-se uma percentagem nula de respostas sem justificação e uma descida muito tangencial (13,1% / 12,9%) nas justificações infundadas. Os dados permitem ainda verificar que houve alterações muito relevantes no tipo de estratégia metalinguística utilizada pelos alunos para optarem por determinada forma verbal em detrimento da outra. A estratégia fonológica, que já havia sido a mais utilizada no pós-teste, sofreu um aumento de 14% (=70,5), a segunda estratégia mais utilizada pelos alunos foi a sintática que sofreu um decréscimo de 2% (=15,3) e a estratégia menos utilizada foi a morfológica que sofreu um decréscimo de 12% (=1,3).

Tabela 18

Percentagem de alunos em função da estratégia utilizada, da sua ausência ou incongruência no pós-teste diferido

		N	Estratégia fonológica		Estratégia morfológica		Estratégia sintática		Sem justificação	Justificação infundada
			✓	✗	✓	✗	✓	✗		
<b>Pré-teste</b>	GI	114	5,3%	1,7%	1,7%	0%	0%	0%	5,3%	86%
<b>Pós-teste</b>	GI	114	48,2%	8,8%	12,3%	0,9%	12,3%	4,4%	0%	13,1%
<b>Pós-teste diferido</b>	GI	78	55,1%	15,4%	0%	1,3%	10,2%	5,1%	0%	12,9%

Para finalizar esta secção, considera-se oportuno exemplificar em que medida é que se registou evolução na atividade metalinguística dos alunos apresentando, para tal, exemplos de justificações escritas pelo mesmo aluno ao longo dos três testes. Importa referir que as justificações foram transcritas *ipsis verbis*, excetuando-se a correção de erros ortográficos. Poderão ser consultadas outras respostas de alunos do GI no anexo R e algumas respostas do GC no anexo S.

Tabela 19

Exemplos de justificações apresentadas pelos alunos nas três avaliações

Aluno 7 do Grupo Experimental		
a)	<b>Pré-teste</b>	Acho que é assim!
	<b>Pós-teste</b>	Quando a sílaba tónica está na penúltima a palavra leva hífen.
	<b>Pós-teste diferido</b>	Se metermos na negativa o -se muda.

Aluno 14 do Grupo Experimental		
b)	<b>Pré-teste</b>	Cortasse tem dois ss e corta-se tem -se.
	<b>Pós-teste</b>	Na forma negativa não tem antes do verbo não tem se.
	<b>Pós-teste diferido</b>	Porque eu meti na negativa e o se está antes do verbo.

<b>Aluno 15 do Grupo Experimental</b>		
c)	<b>Pré-teste</b>	Acho que está correto.
	<b>Pós-teste</b>	Eu escrevi desta forma porque se eu pusesse a frase na negativa e o sse não passar à esquerda do verbo não usa hífen.
	<b>Pós-teste diferido</b>	A sílaba tónica está uma casa antes do morfema “sse”.

<b>Aluno 17 do Grupo Experimental</b>		
e)	<b>Pré-teste</b>	Está na terceira pessoa no singular.
	<b>Pós-teste</b>	As formas verbais terminadas em “-se” pertencem ao presente do indicativo na forma pronominal.
	<b>Pós-teste diferido</b>	A sílaba tónica está 2 sílabas antes do “-se”.

<b>Aluno 25 do Grupo de Controlo</b>		
f)	<b>Pré-teste</b>	É constantemente porque as maneiras adianta-se é muito fácil porque é muito simples.
	<b>Pós-teste</b>	Adianta-se é um pouco mais simples de todas.

<b>Aluno 31 do Grupo de Controlo</b>		
f)	<b>Pré-teste</b>	Adiantasse não se pode separar.
	<b>Pós-teste</b>	É com dois ss.

## 5. CONCLUSÃO

O presente estudo pretendeu avaliar o impacto da explicitação de regras fonológicas, morfológicas e sintáticas na escrita dos morfemas “-se” e “sse”, por se tratar de um erro ortográfico muito frequente nos alunos que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico e até nos ciclos de ensino subsequentes. Por norma, a maioria dos alunos, ao terminar o 4º ano de escolaridade, ainda não discrimina a ortografia de morfemas homófonos, como os que foram objeto deste estudo, nem conhecem explicitamente estratégias que lhes permitam escrever, com correção, as palavras em que estes morfemas ocorrem.

Nesta fase, importa retomar as questões orientadoras e confrontá-las com os resultados obtidos após a intervenção:

- 1) Será que o ensino de estratégias fonológicas, morfológicas e sintáticas permite a correta ortografia dos morfemas “-se” e “sse”?
- 2) Qual a estratégia a que os alunos mais recorrem para a escrita destes morfemas?
- 3) Será que há relação entre a estratégia escolhida e o sucesso obtido?
- 4) Será que a intervenção fonológica, morfológica e/ou sintática é duradoura no tempo?

Convém relembrar que, antes do início da intervenção, se procedeu ao controlo de variáveis (fonológica, morfossintática e de vocabulário) para que se possa concluir, inequivocamente, que as diferenças observadas na variável dependente se deveram, exclusivamente, à sua manipulação (validade interna) e também para que se possam fazer generalizações a outros contextos (validade externa). A aplicação e a análise dos testes das variáveis de controlo permitiram concluir que os dois grupos eram, à partida, semelhantes no que diz respeito aos domínios de consciência morfossintática, fonológica e de vocabulário e também em termos de idade.

No que concerne à primeira questão orientadora, os resultados evidenciaram que os alunos do Grupo de Intervenção melhoraram significativamente os seus resultados no que se refere à capacidade de discriminação dos morfemas “-se” e “sse”. Assim sendo, pode-se concluir que o desenvolvimento da consciência fonológica,

morfológica e sintática acarreta significativas vantagens na correta ortografia dos morfemas em estudo; no GI passou-se de uma média de 4.00, no pré-teste, para uma média de 19.26. Convém, no entanto, notar que, no 4º ano de escolaridade, e apesar da intervenção, as crianças estão ainda longe de escreverem estes morfemas de forma sistematicamente correta, dado que a nota máxima de discriminação seria igual a 36.

No GC também se verificaram progressos do pré para o pós-teste, embora muito menos expressivos (M=1.29, M= 5.87, respetivamente).

A análise de dados permitiu ainda concluir que a intervenção também trouxe vantagens muito significativas no que às conceções ortográficas diz respeito. No pré-teste verificou-se que a esmagadora maioria dos alunos do GI, ou não apresentava uma justificação para optar por determinada forma verbal em detrimento da outra ou apresentava uma justificação infundada (91,3%). Já no pós-teste a situação alterou-se drasticamente, dado que, a falta de justificação, ou justificações infundadas, correspondeu a uma percentagem de 13,1%, uma vez que os alunos passaram a apresentar, como explicação, estratégias fonológicas, morfológicas e/ou sintáticas.

Esta constatação remete para a segunda questão: “Qual a estratégia a que os alunos mais recorrem para a escrita destes morfemas?”.

A análise permite concluir, de forma inequívoca, que a estratégia mais utilizada para a discriminação dos morfemas em estudo é a estratégia fonológica. No pré-teste apenas 7% dos alunos discriminou estes morfemas utilizando a estratégia fonológica, no pós-teste a percentagem subiu para 58% e no pós-teste diferido a percentagem chegou aos 71%. A segunda estratégia mais utilizada foi a sintática que passou de 0% no pré-teste, para 17% no pós-teste e que se ficou nos 15% no pós-teste diferido. Finalmente, a estratégia menos utilizada pelos discentes do Grupo de Intervenção foi a estratégia morfológica: passou de 1%, no pré-teste, para 13%, no pós-teste e, no pós-teste diferido, reduziu-se a 2%.

Relativamente à terceira questão, considera-se que o estudo não permite responder-lhe de forma inequívoca. Os resultados permitem concluir, como foi referido no parágrafo anterior, que a estratégia mais utilizada pelos alunos é a fonológica, mas os resultados também permitem constatar que a percentagem de alunos que utilizavam erradamente esta estratégia ainda é considerável. No pré-teste, usaram erradamente esta estratégia 1,7%, no pós-teste 8,8% e no pós-teste diferido 15,4%. Convém também frisar que a percentagem que corresponde ao uso errado da estratégia fonológica aumentou porque também aumentou, de um teste para o outro, a percentagem de alunos que recorreram a ela. A percentagem de alunos que erraram na utilização da estratégia morfológica também registou um acréscimo (de 0% para 0,9% e para 1,3%

nos pré, pós e pós-teste diferido, respetivamente). A mesma situação se verificou no uso da estratégia sintática (de 0% para 4,4% e para 5,1%, nos pré, pós e pós-teste diferido, respetivamente).

Considera-se que, para se poder responder com maior fiabilidade à terceira questão orientadora, era necessário que o design do estudo tivesse sido concebido de outro modo: a amostra deveria ter sido organizada em quatro condições experimentais. Um primeiro grupo funcionaria como grupo de controlo, um segundo grupo seria alvo apenas de um trabalho de desenvolvimento de estratégias fonológicas; a um terceiro grupo seria administrado um trabalho de desenvolvimento morfológico e, ao quarto e último grupo, seria aplicada uma intervenção a nível sintático.

Só com um design desta natureza se poderiam tirar conclusões no sentido de se perceber qual a estratégia que permitiria um grau de assertividade maior na discriminação dos morfemas “-se” e “sse”.

Finalmente, apresentam-se as conclusões relativas à quarta e última questão: “Será que a intervenção fonológica, morfológica e/ou sintática é duradoura no tempo?”.

Para se poder responder a esta última questão realizou-se, cerca de um mês após o final da intervenção e da aplicação do pós-teste, um pós-teste diferido para verificar se os ganhos registados com a intervenção se mantinham algum tempo após o seu término. A análise dos dados permitiu verificar que os progressos verificados no pós-teste (M=19.26) se mantiveram (com um pequeno aumento) no pós-teste diferido (M=21.86). De ressaltar que este resultado foi tangencialmente significativo. Relativamente à atividade metalinguística, o pós-teste diferido também permitiu concluir que os alunos mantiveram a sua capacidade de refletir sobre as estratégias aprendidas e, por isso mesmo, a percentagem de alunos que não apresentaram nenhuma justificação (0%) ou que apresentaram uma justificação infundada (12,9%) se mantiveram muito semelhantes às registadas na análise ao pós-teste.

As conclusões apresentadas anteriormente, evidenciam que é possível melhorar a competência ortográfica dos alunos através da exploração de estratégias fonológicas, morfológicas e sintáticas, orientadas numa perspetiva de descoberta, de manipulação, de discussão, de autocorreção da língua, promovendo atividade metalinguística. A este nível assume relevante importância o papel do professor como fomentador e “construtor” de materiais que permitam ao aluno um papel ativo na construção dos seus conhecimentos linguísticos e da criação de situações de discussão cooperativa entre os alunos.

Perante o exposto, torna-se evidente que quanto maior o conhecimento do professor sobre o funcionamento e organização da estrutura da língua e sobre os

processos mentais dos alunos ao aprender, mais eficazes se tornam as suas intervenções e a sua prática pedagógica.

Um estudo desta natureza possui sempre algumas limitações que devem ser referidas para que, futuras investigações, possam ser pensadas no sentido de superá-las. Assim a primeira limitação prende-se com o facto de um design do estudo com quatro condições experimentais não ter sido implementado por limitações temporais e logísticas. A segunda limitação prende-se com o facto de não ter sido aplicado também um pós-teste diferido ao Grupo de Controlo e, a terceira limitação, resulta do curto espaço de tempo decorrido entre a aplicação do pós-teste e do pós-teste diferido. Considera-se que o espaço temporal de sensivelmente um mês possa não ser o suficiente para se retirarem as conclusões desejadas quanto à manutenção da aprendizagem.

Para investigações futuras, sugere-se que o design do estudo possa ser concebido no sentido de organizar os alunos nas quatro condições referidas com o objetivo de verificar qual a estratégia (fonológica, morfológica ou sintática) que permite uma maior correção na escrita da terceira pessoa do singular do Presente do Indicativo na forma pronominal e na escrita da terceira pessoa do singular do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo. Também se poderia realizar uma investigação similar a esta que contemple um período de tempo muito maior entre a aplicação do pós-teste e do pós-teste diferido.

Espera-se que este estudo contribua com boas sugestões para futuras investigações e que possa ser incorporado na formação inicial e contínua de professores, influenciando, desta forma, a aprendizagem bem-sucedida dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- Alexandre, R. (2009). *A consciência sintática em crianças do 1.º ciclo de escolaridade: construção e aplicação de uma tarefa de manipulação*. Dissertação de mestrado em Terapia da Fala. Universidade Católica Portuguesa – Instituto de Ciências da Saúde - Escola Superior de Saúde de Alcoitão.
- Alves, I., Costa P., Gomes M. & Rodrigues C. (2015). *EFFE-On - Corpus Online de Escrita e Fala*. Porto. *Saber & Educar*, 20, 24-33.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português – Fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Arranhado, M. M. V. (2010). O impacto do ensino de estratégias ou morfológicas ou fonológicas na escrita de morfemas homófonos: estudo de intervenção. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular.
- Barbeiro, L. (2007<sup>a</sup>). *Aprendizagem da ortografia*. Porto: ASA.
- Barbeiro, L. F. (2007<sup>b</sup>). *Episódios ortográficos na escrita colaborativa*. In *Actas do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 111-125). Lisboa: Associação Portuguesa da Linguística.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbosa, V. R., Guimarães, S. R. K. & Rosa, J. (2015). O Impacto do Ensino de Regras Morfológicas na Escrita. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 20(2), 309-321.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M. & Cabré, P. (2009). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

- Camps, A., Guasch, O. Milian, M. & Ribas, T. (2000). Metalinguistic Activity: The Link between Writing and Learning to Write. In Camps, A. & Milian, M. (eds.) *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (pp. 103–124). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Capovilla, A. & Capovilla, F. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconómico. *Psicologia Reflexão Crítica* 13(1).
- Cardoso, A. (2008). Desenvolver competências de análise linguística. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua portuguesa* (pp. 137-172). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, M. F. (2013). *O impacto do desenvolvimento da consciência morfológica na escrita de crianças com e sem dislexia*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/3672>
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura - Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Castelo, A. (2012). *Competência Metafonológica e Sistema Não Consonântico no Português Europeu: Descrição, Implicações e Aplicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Tese de doutoramento em Linguística, Especialidade: Linguística Educacional. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Lisboa.
- Castro, A., Alves, D., Correia, S. & Soares (em prep.). *ConF.IRA - Consciência Fonológica: Instrumento de Rastreio e de Avaliação*.
- Cielo, C. A. (2000). *Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos*. Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre.
- Costa, J. & Lobo, M. (2008). *Aquisição da posição dos clíticos em português europeu*. Lisboa. FCSH – Universidade Nova de Lisboa/CLUNL.
- Costa, M. (2009). *A consciência sintática em crianças do 1.º ciclo de escolaridade: construção e aplicação de uma tarefa de reconstituição*. Dissertação de mestrado

- em Terapia da Fala. Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde, Escola Superior de Saúde de Alcoitão.
- Correa, J. (2005). A avaliação da consciência morfossintática na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 91-97.
- Duarte, I. (1992). Oficina Gramatical: conteúdos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado-Martins (Coord.), *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística* (pp.165-177). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (2008). PNEP – *O Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, R. & Rodrigues, S. (Eds). (2008). *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*. Lisboa: DGIDC – ME
- Fernandes, T. (2011). *Efeitos do Treino da Consciência Fonológica em Crianças Pré Escolares, Com e Sem Problemas de Linguagem*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ferreira, P. (2012). *Concepções e práticas dos professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado em Didática da Língua Portuguesa. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ferreira, P. (2014). Avaliação de atividades de desenvolvimento do conhecimento explícito da Língua. *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais*. Lisboa: CIED/ESELx.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32.
- Freitas, G. C. M. (2004). *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, PUCRS.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Gomes, A. (2006). *Ortografia para todos – Para (ensinar a) escrever sem erros*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, L. M. V. (2015). *Desenvolver o conhecimento sintático explícito no 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado em Didática da Língua Portuguesa. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. J. (2011). *O conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods*. McGraw-Hill Book Company, Inc.. New York, 2<sup>nd</sup> Edition.
- Kline, P. (1993). *The Handbook of Psychological Testing*. Routledge.
- Machado, M. J. (2011). *Implicações da consciência morfológica no desenvolvimento da escrita*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mateus, M., Brito, A., Duarte, I., Faria, I. e Frota, S., Matos, G., Oliveira, F., Vigário, M. & Villalva, A. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Melo, K. (2002). *Uma proposta alternativa para o ensino da ortografia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
- Milheirão, S.M. (2014). *O Ensino e a Aprendizagem da Escrita: Práticas na Formação Profissional*. Relatório de mestrado em Ensino do Português e Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra.
- Mira-Mateus, M. H. (2002). *A face exposta da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Moojen, S. & Santos, M. (2001). Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa. *Letras de Hoje*. 36(3), 751-758.
- Nunes, T., Bryant, P. & Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33(4), 637-649.
- Nunes, T. (1998). *Developing children's minds through literacy and numeracy*. University of London, Institute of Education.
- Paiva, A. C. S. (2009). *A consciência fonológica e as conceptualizações precoces sobre a escrita na aprendizagem da ortografia*. Dissertação de mestrado em Línguas no 1º

- Ciclo do Ensino Básico, Universidade de Aveiro. Consultada em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1449/1/2009001383.pdf>
- Pereira, S. (2010). Explicitação gramatical no 1.º ciclo. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos* (pp. 145-175). Lisboa: CIED/Colibri.
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Pinto, M. G. L. C. (1998). *Saber viver a linguagem - Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora.
- Pires, M. F. S. (2010). *O Impacto do Ensino de Estratégias Morfológicas no Desenvolvimento da Escrita: um estudo de intervenção*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Pliássova, I. V. (2005). *Manifestações da consciência (meta)linguística na escrita escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro. Consultada em <http://hdl.handle.net/10773/4992>
- Pocinho, M. (2011). *Do Berço Às Letras: Um Projecto De Desenvolvimento Da Consciência Fonológica Em Crianças De Educação Pré-Escolar*. Consultado em <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Do-Ber%C3%A7o-%C3%80s-Letras-Um-Projecto/29793.html>
- Rebelo, D., Marques, M., J. P. & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C. (Coord), Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F. Bastos, G. & Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Lisboa: DGIDC.
- Rio-Torto, G. M. (2000). Para uma pedagogia do erro. In *Didáctica da língua portuguesa. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura* (pp. 595- 618). Lisboa: Almedina.
- Rosa, J. (2003). *Morphological awareness and spelling development*. PhD Thesis, Department of Psychology, Oxford Brookes University.
- Santos, A. R. P. (2016). *Avaliação da Consciência Sintática à entrada no 1º Ciclo*. Dissertação de mestrado em Didática da Língua Portuguesa. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Seixas, C. (2007). *O Desenvolvimento da Consciência Morfológica em Crianças de 5*

- anos. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Universidade do Algarve e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. (2010). *Consciência fonológica e morfológica e a natureza dos erros ortográficos em crianças do segundo ano de escolaridade com e sem dificuldades de aprendizagem. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, S. V. & Silvano, P. (2010). *A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática - Uma proposta de articulação*. In Brito, A. (org.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações* (pp. 275-286). Fundação Universidade do Porto: Faculdade de Letras.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2003). *Avaliação da Linguagem Oral - Um Contributo Para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Sousa, O. (1999). *Competências ortográficas e competências linguísticas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA).
- Sousa, O., C. (2014). O ditado como estratégia de aprendizagem. In *Educação e Formação. Exedra*, 9, 115- 127.
- Titone, R. (1988). A crucial psycholinguistic prerequisite to reading: Children's metalinguistic awareness. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 61-71.
- Xavier, L. G. (2012). Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. *Exedra*, número temático, 467-478.
- ZORZI, J., L. (2000). *Consciência fonológica, fases de construção da escrita de sequência de apropriação da ortografia do português*. Rio de Janeiro: Editora Revinter.



## **ANEXOS**

## Anexo A. Representação ortográfica de clíticos no *corpus* EFFE-ON em textos de 2º e 4º ano de escolaridade

Legenda:

	Escrita com sucesso
	Escrita com erro

Tabela A1

Número total de ocorrências de pronomes clíticos em textos de alunos do 2º ano presentes no *corpus* EFFE-ON

<i>Pronomes clíticos</i>			
Ordem	Ano	Estrutura sintática	Nº do texto
1	2º	O pássaro <b>trânsformo-se</b> num chapéu!	37_BR_2A_CM
2	2º	Ela <b>achou-o</b> muito giro.	5_BR_2B_CM
3	2º	Era uma vez uma bruxa que se <b>chamavase</b> Fifi...	11_BR_2B_CM
4	2º	...a brocha fes um faitiso ao pasaro e opasaro <b>traformose</b> a um chapeo...	23_BR_2B_CM
5	2º	...ele vuou até cá a baicho eplim <b>transformo-se</b> nun chapeu...	44_BR_2A_CM
6	2º	Ela <b>asusto-se</b> e o gato pençou – o feitiço esta mal feito.	44_BR_2A_CM
7	2º	vitoria vitoria <b>acabou-se</b> a estoria.	44_BR_2A_CM
8	2º	o gato ficou espantado <b>trasformo-lhe</b> nom chapéu	45_BR_2A_CM
9	2º	...a brocha levanto a soa varinha e disa abra cadabra e o pasaro <b>traformose</b> en sapeo...	56_BR_2A_CM
10	2º	Então a bruxa dessidiu fazer um feitiço ao pássaro e <b>transformoo</b> numchapéu...	41_BR_2A_CM
11	2º	...a bruxa <b>exprimentoo</b> logo.	41_BR_2A_CM
12	2º	...o seu gato <b>chamava-se</b> gil...	39_BR_2A_CM

13	2º	...o passaro <b>traformou-se</b> nom lindo chapéu...	39_BR_2A_CM
14	2º	...vou tão alto que se <b>transformou-se</b> outraves nom passaro...	39_BR_2A_CM
15	2º	Ela pegou na sua varinha e <b>transformou-o</b> num chapeu.	29_BR_2B_CM
16	2º	E <b>poulo</b> na sua cabeça.	29_BR_2B_CM
17	2º	...a Carlota pegon ma varinha e <b>agitoua</b> ...	54_BR_2A_CM
18	2º	...para o pasaro que-se <b>chamava-se</b> ...	54_BR_2A_CM
19	2º	...rrogerio e <b>reforno-se</b> ae chapéu...	54_BR_2A_CM
20	2º	Mas o gato que-se <b>chanava-se</b> lili	54_BR_2A_CM
21	2º	...tainto <b>apanhalo</b> ...	54_BR_2A_CM
22	2º	...mas não consegeu <b>apanhlo</b>	54_BR_2A_CM
23	2º	“Da janela <b>vê-se</b> um bruxa maluca e uma igreja com um sino dourado.”	5_SA_2B_CM
24	2º	<b>...chanava-se</b> lili...	54_BR_2A_CM
25	2º	Mas a brocha que-se <b>chanava-se</b> Carlota...	54_BR_2A_CM
26	2º	...do gato que-se <b>chanava-se</b> lili...	54_BR_2A_CM
27	2º	Mas o chapéu que vou <b>perfone-se</b> outra ves	54_BR_2A_CM
28	2º	...e <b>tranchormoulhe</b> num chapèu...	1_BR_2B_CM
29	2º	Era uma vez uma broxa <b>xamavase</b> Mimi.	15_BR_2B_CM
30	2º	A bruxa Maria e o bigodes tentaram <b>apanha-lo</b> ...	53_BR_2A_CM
31	2º	Em tão a bruxa Maria foi á chaminé <b>tirá-lo</b> .	53_BR_2A_CM
32	2º	Vou mazé <b>vendê-lo</b> .	53_BR_2A_CM
33	2º	...a Mimi <b>transformouo</b> num chapéu...	18_BR_2B_CM
34	2º	E <b>levanto-se</b> e quando selevantou o pássaro foi para o banco.	19_BR_2B_CM
35	2º	A bruxa Matilde que já estava a ficar zangada com o pássaro <b>lansso-lhe</b> um feitico	19_BR_2B_CM

36	2º	...e o pássaro <b>transformo-se</b> num chapéu.	19_BR_2B_CM
37	2º	vitoria vitoria <b>acabosse</b> aestoria.	20_BR_2B_CM
38	2º	...e a brucha <b>chamava-se</b> hex...	43_BR_2A_CM
39	2º	...o passaro <b>sentosse</b> ó pé da brucha...	48_BR_2A_CM
40	2º	Derepente o pasaro <b>sentose</b> no banco...	35_BR_2A_CM
41	2º	Foi entao que o pasarinho <b>transformose</b> no belo chapéu.	35_BR_2A_CM
42	2º	...o pasaro <b>trasformoso</b> nom chapéu...	13_BR_2B_CM
43	2º	...então <b>estanformouse</b> nom chapeo...	40_BR_2A_CM
44	2º	...a brocha tinha o chapeo roto <b>tiroou</b> ...	40_BR_2A_CM
45	2º	...e <b>meteo</b> o novo...	40_BR_2A_CM
46	2º	...e o passaro <b>transformousse</b> num chapeo...	57_BR_2A_CM
47	2º	...a bruxa mariana não isitou para <b>esprimentalo</b> ...	57_BR_2A_CM
48	2º	...o pasaro <b>transformosse</b> num chapeu...	51_BR_2A_CM
49	2º	...o gato <b>assusto-se</b> .	27_BR_2B_CM
50	2º	Eisnã cuando pof o xapeu ganhou azas todos <b>assustaram-se!</b>	27_BR_2B_CM
51	2º	A Catarina envez de <b>rirse</b> do Francisco podia desliguar a ágoa...	31_CB_2A_CM
52	2º	...vitoria vitori <b>acabose</b> esta istoria.	31_CB_2A_CM
53	2º	...a menina que se chamava maria <b>lavo-se</b> ...	57_CB_2A_CM

54	2º	...o menino que já estava a mecher na roupa e que queria <b>vestilas</b> .	57_CB_2A_CM
55	2º	... estava a <b>lavarse</b> com a sua esponza amarela.	6_CB_2B_CM
56	2º	A <b>verse</b> au espalho.	6_CB_2B_CM
57	2º	Eu veio uma menina a <b>lavare-se</b> ...	3_CB_2B_CM
58	2º	...a menina <b>camache</b> Laura...	12_CZ_2B_CM
59	2º	Olá <b>chamo-ne</b> Rita...	50_CZ_2A_CM
60	2º	...o senhor ilefante <b>esplicoulhe</b> ...	39_FL_2A_CM
61	2º	...o gato <b>chama-se</b> hox...	43_BR_2A_CM
62	2º	...tu <b>mostra-se</b> ai já conceguias ter mais amigos...	39_FL_2A_CM
<p><b>Nº de textos analisados – 106</b>  <b>Nº Total de ocorrências – 62</b>  - ocorrências com sucesso – 31 (50%)  - ocorrências com erro – 31 (50%)</p>			

*Nota.* Todas as estruturas semânticas mantêm a grafia original, não tendo havido qualquer correção de erros ortográficos mesmo que relacionados com outros fatores que não os em estudo.

Tabela A2

Número total de ocorrências de pronomes clíticos em textos de alunos do 4º ano presentes no *corpus* EFFE-ON

Pronomes clíticos			
Ordem	Ano	Estrutura sintática	Nº do texto
1	4º	Já agora <b>chamo-me</b> Roberto.	53_BR_4A_CM
2	4º	– <b>perguntou-lhe</b> Filipa	53_BR_4A_CM
3	4º	– <b>perguntou-lhe...</b>	53_BR_4A_CM
4	4º	...resolveu <b>tirar-lhe</b> a varinha...	53_BR_4A_CM
5	4º	– <b>disse-lhe</b> a Filipa decidida	53_BR_4A_CM
6	4º	– <b>implorou-lhe</b> o Roberto.	53_BR_4A_CM
7	4º	O telefone <b>transformou-se</b> num hamburguer	19_BR_4B_CM
8	4º	...o jarro <b>transformou-se</b> numa bebida.	19_BR_4B_CM
9	4º	O gato muito satisfeito <b>pôs-se</b> a comer a sua deliciosa refeição.	19_BR_4B_CM
10	4º	- Por teres mexido na minha varinha vou <b>transformar-te</b> num sapo...	19_BR_4B_CM
11	4º	... <b>transformou-o</b> numa zebra.	19_BR_4B_CM
12	4º	e finalmente conseguiu <b>transformá-lo</b> num sapo.	19_BR_4B_CM
13	4º	- Mexeste na minha varinha mágica e eu <b>transformeite</b> num sapo...	19_BR_4B_CM

14	4º	...disse olá ao seu gato e <b>foi-se</b> deitar no sofá...	58_BR_4A_CM
15	4º	...e o telefone e a jarra <b>transformaram-se</b> em 3segundos num hambúguer...	58_BR_4A_CM
16	4º	...quando já tinha acabado <b>ouviu-se</b> um TRIIM...	58_BR_4A_CM
17	4º	- <b>Deita-te</b> no chão!	58_BR_4A_CM
18	4º	... <b>deitou-se</b> e não disse nada,...	58_BR_4A_CM
19	4º	...o gato finalmente pode <b>ir-se</b> embora...	58_BR_4A_CM
20	4º	... <b>ouviu-se</b> um zás...	58_BR_4A_CM
21	4º	A bruxa <b>levou-o</b> para ao quarto...	58_BR_4A_CM
22	4º	A bruxa <b>descopou-lhe</b> e ele prometeu nunca mais fazer isto.	58_BR_4A_CM
23	4º	...resolveu <b>adurmesse-la</b> .	39_BR_4A_CM
24	4º	A bruxa encontrou uma pessoa e <b>perguntou-lhe</b> onde `é que havia um hotel...	31_BR_4A_CM
25	4º	...o senhor <b>respondeu-lhe</b> , apontando para um edifício muito grande.	31_BR_4A_CM
26	4º	...encontrou um gato e <b>chamou-lhe</b> Traquinas...	31_BR_4A_CM
27	4º	...e <b>levou-o</b> para um quarto do hotel.	31_BR_4A_CM
28	4º	A bruxinha estava cansadíssima por isso <b>deitou-se</b> no sofá...	31_BR_4A_CM
29	4º	O gato Traquinas todo contente <b>pôs-se</b> a comer e a beber...	31_BR_4A_CM

30	4º	Subitamente o gato Traquinas começou a <b>sentir-se</b> mal...	31_BR_4A_CM
31	4º	E o telefone <b>transformou-se</b> em amborguer...	20_BR_4B_CM
32	4º	...o jarro <b>transformou-se</b> em sumo de laranja.	20_BR_4B_CM
33	4º	...quando acabou <b>começou-se</b> a ouvir um trring...	20_BR_4B_CM
34	4º	...o amburguer <b>transformou-se</b> em telefone.	20_BR_4B_CM
35	4º	- Oh, pronto eu <b>conto-te</b> .	41_BR_4A_CM
36	4º	...então decidi <b>tirar-te</b> a varinha...	41_BR_4A_CM
37	4º	<b>Perdoas-me?</b>	41_BR_4A_CM
38	4º	...posso <b>dizer-te</b> que não podes ver televisão...	41_BR_4A_CM
39	4º	<b>Rouba-lhe</b> a varinha magica sorrateiramente...	11_BR_4B_CM
40	4º	...por isso eu <b>divertime</b> a fazer magia.	11_BR_4B_CM
41	4º	- Desculpa, <b>digo-te</b> eu agora percebi que eu é que enrrei,...	11_BR_4B_CM
42	4º	... então eu <b>vote</b> dizeri:	11_BR_4B_CM
43	4º	...eu <b>tireite</b> a varinha mágica...	11_BR_4B_CM
44	4º	Trapalhão eu tou muito dasapontada mas à mesma <b>descolpo-te</b> porque és o meu gatinho.	11_BR_4B_CM
45	4º	Mas, <b>lembrou-se</b> que ao lado do sofá há uma mesinha castanha...	9_BR_4B_CM

46	4º	Todo contente <b>pôs-se</b> a comer e a beber...	9_BR_4B_CM
47	4º	<b>Tirou</b> e lançou um feitiço.	9_BR_4B_CM
48	4º	Os objetos <b>tinham-se</b> transformado numa refeição óptima para ele.	9_BR_4B_CM
49	4º	Rapidamente ela deitou no sofá e <b>meteu-lhe</b> a mão por goela a baixo...	9_BR_4B_CM
50	4º	Por fim <b>lembrou-se</b> de uma magia que o seu avô Manuel lhe tinha ensinado, e disse:	9_BR_4B_CM
51	4º	- Olha eu <b>ajudo-te</b> ,...	42_BR_4A_CM
52	4º	...quando a bruxa Carrancuda adormeceu <b>tirou-lhe</b> a sua varinha mágica.	22_BR_4B_CM
53	4º	A Ana <b>deitou-se</b> no sofá verde...	61_BR_4A_CM
54	4º	“E com isto <b>aprende-se</b> ...	12_BR_4B_CM
55	4º	...e <b>começou-se</b> a ouvir um: ...	61_BR_4A_CM
56	4º	...a bruxa foi logo <b>deitar-se</b> no sofá...	60_BR_4A_CM
57	4º	O telefone <b>transformou-se</b> num amburger...	60_BR_4A_CM
58	4º	- Palhaço <b>massa-me</b> o telefone!	60_BR_4A_CM
59	4º	Podes <b>passar-ma</b> ?	60_BR_4A_CM
60	4º	...disse a bruxa tentando <b>acalmar-se</b> .	60_BR_4A_CM
61	4º	Por isso <b>deitou-se</b> na cama...	60_BR_4A_CM

62	4º	Um dia, <b>cruzaram-se</b> num campo...	60_BR_4A_CM
63	4º	...e <b>abraçaram-se</b> ...	60_BR_4A_CM
64	4º	...estava a <b>sentir-se</b> culpada...	60_BR_4A_CM
65	4º	... <b>pede-se</b> sempre as coisas.	12_BR_4B_CM
66	4º	...o gato foi <b>tirar-lhe</b> a varinha.	60_BR_4A_CM
67	4º	E a bruxa <b>zangou-se</b> assério...	14_BR_4B_CM
68	4º	... <b>voute</b> desculpar...	14_BR_4B_CM
69	4º	...o gato <b>pôs-se</b> a comer o sumo e o amburguer descansado.	38_BR_4A_CM
70	4º	Quando acabou de comer <b>ouveu-se</b> dentro da barriga dele:	38_BR_4A_CM
71	4º	...eu não consegui resistir, ou seja, <b>comi-os</b> .	38_BR_4A_CM
72	4º	O telefone <b>transformou-se</b> num hamburger...	5_BR_4B_CM
73	4º	E zas <b>tirou-a</b> e disse: ...	56_BR_4A_CM
74	4º	E o telefone <b>transformou-se</b> num amorgar...	56_BR_4A_CM
75	4º	...e da barriga dele <b>ouveu-se</b> tring...	56_BR_4A_CM
76	4º	- <b>Mentisteme</b>	56_BR_4A_CM
77	4º	E ele <b>transformou-se</b> num gato...	56_BR_4A_CM

78	4º	...e resolveu <b>deitar-se</b> a dormir uma sesta no seu sofá verde.	50_BR_4A_CM
79	4º	Derepente <b>fesce</b> uma nuvem cor-de-rosa...	50_BR_4A_CM
80	4º	... <b>encontrava-se</b> um amburguer e um sumo de maçã.	50_BR_4A_CM
81	4º	A Clara <b>meteu-se</b> no fuctão com o Tubias e foi.	50_BR_4A_CM
82	4º	Vá! <b>levantate</b> para irmos ao vetrenário.	45_BR_4A_CM
83	4º	– e <b>apareceu-se</b> luz –	45_BR_4A_CM
84	4º	O telefone e a jarra <b>tinham-se</b> ...	59_BR_4A_CM
85	4º	... <b>transformado-se</b> em umamurguer e um sumo.	59_BR_4A_CM
86	4º	Todo o terreno linpo <b>transformosse</b> numa fortaleza.	59_BR_4A_CM
87	4º	O gato <b>tinhasse</b> desquesido...	59_BR_4A_CM
88	4º	...depois <b>comeste o!</b>	48_BR_4A_CM
89	4º	...pagou a doença do Rogério e <b>disse-lhe:</b>	48_BR_4A_CM
90	4º	...dentro da sua barriga <b>ouveu-se</b> um “trim, trim!”	52_BR_4A_CM
91	4º	Quando vê a variga da bruxa tenta <b>tirala</b> sem acordar a bruxa.	17_BR_4B_CM
92	4º	E depois <b>ascondeu-se</b> ...	17_BR_4B_CM
93	4º	...ficou muito chatiada e <b>disselhe:</b>	6_BR_4B_CM

94	4º	Mas quando acabou o anborger <b>ouviu-se</b> um son a bruxa acordou e disse:	15_BR_4B_CM
95	4º	- Tu estás feito ao bife comigo eu <b>podia-te</b> transformar num bife...	15_BR_4B_CM
96	4º	- <b>Tirasme</b> o telefone da barriga?	4_BR_4B_CM
97	4º	- Sim <b>tiro-te!</b>	4_BR_4B_CM
98	4º	Como um grande castigo a bruxa <b>deu-lhe</b> muitos limões	25_BR_4B_CM
99	4º	E <b>tiveram-lhe</b> que dar remédios...	25_BR_4B_CM
100	4º	...a bruxa <b>explicou-lhe</b> tudo.	27_BR_4B_CM
101	4º	...o telefone lilás e a jarra vermelha, <b>transformaram-se</b> num hambúrguer e num sumo.	16_BR_4B_CM
102	4º	O gato <b>sentou-se</b> no sofá verde a comer o seu hambúrguer...	16_BR_4B_CM
103	4º	A bruxa <b>perdou-o</b> , ...	16_BR_4B_CM
104	4º	... <b>inrritou-se</b> muito com o seu licho de estimação...	28_BR_4B_CM
105	4º	- <b>Dame</b> a minha varinha...	28_BR_4B_CM
106	4º	...eu <b>vou-te</b> castigar.	28_BR_4B_CM
107	4º	...eu <b>poste-te</b> de castigo...	28_BR_4B_CM
108	4º	...eu vou <b>fazer-te</b> os pequenos almoços...	28_BR_4B_CM
109	4º	... <b>deixo-te</b> mexer na minha própria varinha mágica ouviste.	28_BR_4B_CM

110	4º	... <b>surgiu-lhe</b> uma ideia...	44_BR_4A_CM
111	4º	- <b>Dá-me</b> a varinha logo falamos.	33_BR_4A_CM
112	4º	...o gato decidiu <b>tirar-lhe</b> a varinha mágica.	26_BR_4B_CM
113	4º	... <b>tirou-lhe</b> a varinha muito sorrateiramente...	26_BR_4B_CM
114	4º	... telefone <b>tinha-se</b> transformado num hamburguer	26_BR_4B_CM
115	4º	<b>Apressou-se</b> a comer aquela refeição saborosa...	26_BR_4B_CM
116	4º	...o gato <b>fez-se</b> de todas as cores...	26_BR_4B_CM
117	4º	...e <b>ove-se</b> o relógio dentro do Miguel.	46_BR_4A_CM
118	4º	...eu <b>disse-te</b> que esta varinha não consegue transformar...	26_BR_4B_CM
119	4º	...ia lá <b>visitá-los</b> ...	26_BR_4B_CM
120	4º	O gato com uma cara de beichinho foi <b>dar-lhe</b> a varinha e lá lhe contou:	12_BR_4B_CM
121	4º	<b>Cento-se</b> no sofá a comer...	21_BR_4B_CM
122	4º	... <b>ouvio-se</b> um barulho a sair de dentro da barriga do Pantufa:	21_BR_4B_CM
123	4º	...e <b>deu-lhe</b> uma ideia ao olhar para o telefone e para a jarra	2_BR_4B_CM
124	4º	O Amarelinho sem fazer barulho <b>levantou-se</b> do sofá	2_BR_4B_CM
125	4º	Sem exitar o Amarelinho começou a <b>come-los</b> .	2_BR_4B_CM

126	4º	...o feitiço poderia <b>quebrar-se</b> a qualquer momento.	2_BR_4B_CM
127	4º	...trim <b>ouvia-se</b> dentro da barriga...	2_BR_4B_CM
128	4º	Ele pensou um bocado e <b>lembrou-se</b> de que a bruxa tinha a sua varinha consigo...	18_BR_4B_CM
129	4º	Começou a <b>come-los</b> e ficou super satisfeito...	18_BR_4B_CM
130	4º	E derrepente <b>surgiu-lhe</b> uma ideia	54_BR_4A_CM
131	4º	- Tu <b>acordaste-me</b> vais de cástigo!	54_BR_4A_CM
132	4º	– Sim eu queria comer poriço <b>robei-te</b> avarinha...	54_BR_4A_CM
133	4º	De súbito, <b>ocorreu-lhe</b> uma ideia...	37_BR_4A_CM
134	4º	Quando o Senhor Bigodes acabou de comer <b>ouviu-se</b> trim...	37_BR_4A_CM
135	4º	- Senhora Mara o veterinário vai já <b>atendê-la</b> .	37_BR_4A_CM
136	4º	Quando chegaram a casa a bruxa Mara <b>janguou-se</b> muito com o Senhor Bigodes...	37_BR_4A_CM
137	4º	...e <b>obrigou-o</b> a comer tudo.	37_BR_4A_CM
138	4º	A bruxa Mara <b>amarro-o</b> ao sofá...	37_BR_4A_CM
139	4º	...esta bruxa <b>chamava-se</b> Irmelina...	3_BR_4B_CM
140	4º	... <b>aproximou-se</b> para a mesa com o telefone e a jarra.	3_BR_4B_CM
141	4º	... <b>oviu-se</b> dentro do estomago dele a tocar...	3_BR_4B_CM

142	4º	...ele <b>sentou-se</b> no sofá...	7_BR_4B_CM
143	4º	Mas eles <b>esqueseram-se</b> da coca-cola...	7_BR_4B_CM
144	4º	...quando o gato transformou aquilo em comida, <b>comeu-a</b> .	8_BR_4B_CM
145	4º	Mas de dentro da barriga do gato <b>ouveu-se</b> um telefone a tocar...	8_BR_4B_CM
146	4º	Vamos <b>por-te</b> outra vez na ordem:	8_BR_4B_CM
147	4º	- Tu <b>desteme</b> super poderes para eu falar...	8_BR_4B_CM
148	4º	O Miguel, muito atrevido, vai <b>tiralhe</b> a varinha.	46_BR_4A_CM
149	4º	<b>Transformando-se</b> assim a jarra e o telefone num amburger...	13_BR_4B_CM
150	4º	- Porque quando tu estavas a dormir eu <b>tireite</b> a varinha mágica	13_BR_4B_CM
151	4º	...o telefone <b>transformou-se</b> em amburger...	13_BR_4B_CM
152	4º	...tirou o hambúrguer e o sumo e <b>transformou-os</b> em telefone e jarra...	1_BR_4B_CM
153	4º	O telefone <b>transformou-se</b> em hambúrguer...	24_BR_4B_CM
154	4º	...o vaso <b>trans formou-se</b> em sumo...	24_BR_4B_CM
155	4º	...e <b>houviu-se</b> o telefone a tocar.	24_BR_4B_CM
156	4º	... <b>deitou-se</b> no sofa verde alface:	40_BR_4A_CM
157	4º	Pois é, <b>esquéci-me</b> de apresentar o gato da bruxa...	40_BR_4A_CM

158	4º	...vou <b>tirar-lhe</b> a varinha mágica...	40_BR_4A_CM
159	4º	- O Nariz de Porco devagar <b>trou-lhe</b> a vassoura:	40_BR_4A_CM
160	4º	Mas derrepente <b>ouve-se</b> um trrim trrim...	47_BR_4A_CM
161	4º	Derrepente <b>ouve-se</b> um barulho chik!	60_CI_4A_CM
162	4º	E ele <b>tirou-a</b> ...	49_BR_4A_CM
163	4º	... <b>lembrou-se</b> que queria um hamburguér ...	49_BR_4A_CM
164	4º	...e <b>comeu-os</b> todos, delciado,...	49_BR_4A_CM
165	4º	...e o gato <b>vai-se</b> embora...	49_BR_4A_CM
166	4º	...após a magia <b>apareseolhe</b> um embrurger e um sumo...	30_BR_4B_CM
167	4º	Posso <b>comelo</b> ?	30_BR_4B_CM
168	4º	...passado 10 minutos <b>ouvio-se</b> o barulho...	30_BR_4B_CM
169	4º	...fai boscar peixe o gato <b>xaira-lhe</b> mas agoem...	30_BR_4B_CM
170	4º	...a bruxa <b>sangose</b> com o gato.	30_BR_4B_CM
171	4º	...da casa debanho <b>sentei-me</b> ...	3_CB_4B_CM
172	4º	A irmã também <b>começou-se</b> a rir...	31_CB_4A_CM
173	4º	...o seu irmão mais novo ia <b>vê-los</b> .	37_CB_4A_CM

174	4º	- Da minha barriga. – <b>desconfeça-se</b> o gato	60_BR_4A_CM
175	4º	...como não era lá muito esperta, <b>esqueceu-se</b> , de desligar a água.	58_CB_4A_CM
176	4º	A <b>lavar-se</b> pôs um sabonete que estava ali na esponja...	58_CB_4A_CM
177	4º	...depois <b>esfregou-se</b> da cabeça, aos pés.	58_CB_4A_CM
178	4º	...ele disse para lavar muito bem os dentes, então <b>lavou-os</b> ,...	58_CB_4A_CM
179	4º	...ela <b>chamava-se</b> Matilde.	7_CB_4B_CM
180	4º	...esse menino <b>chamava-se</b> André.	7_CB_4B_CM
181	4º	...eu acabei de tomar banho, <b>limpei-me</b> , e vesti o pijama...	6_CB_4B_CM
182	4º	... <b>espliqueilhe</b> e ela disse:	6_CB_4B_CM
183	4º	Eu sonhei com eu a ensinar a outros meninos a <b>computarem-se</b> bem.	6_CB_4B_CM
184	4º	Então ai eu <b>lembreime</b> do sapato e disse à minha mãe para o recolher.	6_CB_4B_CM
185	4º	...atrás do trator <b>via-se</b> uns arbustos,...	8_CI_4B_CM
186	4º	Mas eu <b>arrependi-me</b> ...	15_CI_4B_CM
187	4º	O Afonso <b>culpo-me</b> de todo...	15_CI_4B_CM
188	4º	– eu já irritada a empedir de lhes bater, <b>controleime</b> –	45_CI_4A_CM
189	4º	- Olhe, o seu filho e os amigos <b>partiram-me</b> o o vidro da casa...	45_CI_4A_CM

190	4º	...olhei para a janela e <b>vi-a</b> partida.	16_CI_4B_CM
191	4º	...fui <b>perguntar-lhes</b> :	16_CI_4B_CM
192	4º	Quando cheguei ao quintal, <b>perguntei-lhes</b> :	16_CI_4B_CM
193	4º	-Está bem eu <b>perdo-o-vos</b> – disse eu.	16_CI_4B_CM
194	4º	– <b>disse-lhes</b> eu.	16_CI_4B_CM
195	4º	Derrepente <b>ouve-se</b> um barulho chik!	60_CI_4A_CM
196	4º	...dentro da barriga dele <b>ouve-se</b> :	27_BR_4B_CM
197	4º	Mas havia outro problema <b>despistar-se</b> contra a vesinhansa ...	46_CI_4A_CM
198	4º	Eu <b>sentei-me</b> na relva ao lado de um menino...	2_CI_4B_CM
199	4º	Eu <b>assustei-me</b> quando...	2_CI_4B_CM
200	4º	...um vidro pareceu <b>partir-se</b> ...	2_CI_4B_CM
201	4º	...e <b>perguntei-lhe</b> :	2_CI_4B_CM
202	4º	Depois de muito brincar o meu pai <b>perguntou-me</b> :	2_CI_4B_CM
203	4º	Eu <b>estava-me</b> a divertir à grande...	2_CI_4B_CM
204	4º	...então <b>deitei-me</b> na relva...	2_CI_4B_CM
205	4º	Entretanto <b>ouviu-se</b> um grito:	2_CI_4B_CM

206	4º	...esse olho <b>permite-lhe</b> andar sozinho!	19_CI_4B_CM
207	4º	... <b>esqueci-me</b> completamente que tenho o vidro partido!	19_CI_4B_CM
208	4º	<b>Deixem-me</b> equilibrar bem o vidro e ...pronto já está!	19_CI_4B_CM
209	4º	...eles <b>deixaram-me</b> ...	44_CI_4A_CM
210	4º	- Mãe então vamos <b>festejalo</b> disse a menina...	47_CZ_4A_CM
211	4º	- Feliz aniversário querida <b>trousseamos-te</b> um presente:	49_CZ_4A_CM
213	4º	...a minha irmã eles <b>deram-me</b> as prendas.	20_CZ_4B_CM
213	4º	A minha irmã mais nova <b>fes-me</b> um desenho muito engraçado...	20_CZ_4B_CM
214	4º	...eu <b>fartei-me</b> de rir.	20_CZ_4B_CM
215	4º	<b>Vou-me</b> recurdar de tudo...	20_CZ_4B_CM
216	4º	...subitamente as velas <b>acenden-se</b> ...	48_CZ_4A_CM
217	4º	Sem demora <b>levantei-me</b> da cama...	50_CZ_4A_CM
218	4º	A Biatriz depois de nos ter conhecido <b>deu-me</b> queijo.	50_CZ_4A_CM
219	4º	...a porta <b>abriu-se</b> ...	50_CZ_4A_CM
220	4º	- Biatriz <b>dis-me</b> que aquilo não são ratos!	50_CZ_4A_CM
221	4º	la <b>deixar-te</b> .	50_CZ_4A_CM

222	4º	– Mais tarde a Biatriz <b>apresentou-me</b> a mim e ao meu amigo João.	50_CZ_4A_CM
223	4º	O gato <b>mete-se</b> em sarilhos	17_BR_4B_CM
224	4º	Viu dois ratos e um <b>estava-se</b> a regalar com um belo queieijo.	26_CZ_4B_CM
225	4º	Eu fiquei triste, já era de noite e decidi <b>ligar-lhes</b> :	12_CZ_4B_CM
226	4º	... <b>disse-lhes</b> que tinha programado às 17 horas...	25_CZ_4B_CM
227	4º	...na minha cozinha a <b>festejá-lo</b> sozinha...	51_CZ_4A_CM
228	4º	...estava uma prenda amenina foi <b>busca-la</b> ...	51_CZ_4A_CM
229	4º	...por isso <b>dorme-se</b> bem e em paz.	50_CZ_4A_CM
230	4º	A filha pôs o dinheiro todo no cofre e <b>trancou-o</b> .	54_SA_4A_CM
231	4º	Eu <b>interrompi-o</b> :	5_SA_4B_CM
232	4º	Tentou <b>pará-lo</b> mas em vão...	9_SA_4B_CM
233	4º	... <b>sentou-se</b> no sofá comigo ao colo...	9_SA_4B_CM
234	4º	...e <b>mandou-me</b> a ele e a mim para o quarto.	9_SA_4B_CM
235	4º	<b>Comuniquei-lhe</b> com linguagem gestual...	9_SA_4B_CM
236	4º	...ele percebeu que tinha sido a bruxa a <b>lançar-lhe</b> um feitiço.	9_SA_4B_CM
237	4º	...o gato <b>pôs-se</b> a comer o sumo e o amburguer descansado.	38_BR_4A_CM

238	4º	...e o pai <b>explicou-me</b> :	14_SA_4B_CM
239	4º	Tu <b>devias-me</b> ter avisado...	14_SA_4B_CM
240	4º	- <b>Podem-me</b> dar alguma coisa para comer e eu disse:	14_SA_4B_CM
241	4º	... <b>dalhe</b> vontade de dançar...	10_SA_4B_CM
242	4º	...e <b>atirei-me</b> para cima dela...	10_SA_4B_CM
243	4º	...peguei na vassoura e <b>aproximei-me</b> ...	10_SA_4B_CM
244	4º	... <b>tirei-lhe</b> a varinha e fiz o feitiço.	10_SA_4B_CM
245	4º	... <b>deu-me</b> tempo para lhe ajeitar a roupa...	10_SA_4B_CM
246	4º	Quando o meu pai acordou eu <b>expliquei-lhe</b> todo...	10_SA_4B_CM
247	4º	Essa bruxa <b>chamava-se</b> Alice.	53_SA_4A_CM
248	4º	... <b>ouviu-se</b> um barulho muito irritante.	28_SA_4B_CM
249	4º	...e <b>mandá-la</b> para a prisão de uma vez por todas.	18_SA_4B_CM
250	4º	...mas por fim <b>encontraram-na</b> a fazer o próxima feitiço.	18_SA_4B_CM
251	4º	...e <b>apanhou-os</b> com a boca na botija.	18_SA_4B_CM
252	4º	...tinham de <b>defrontá-la</b> na floresta...	18_SA_4B_CM
253	4º	De repente <b>ouviu-se</b> :	38_FL_4A_CM

254	4º	Certo dia, os 11 animais <b>reuniram-se</b> na floresta Encantada...	4_FL_4B_CM
255	4º	...a cobra ao <b>vêlo</b> disse:	4_FL_4B_CM
256	4º	<b>Jantaram-se</b> na sala da Vida...	4_FL_4B_CM
257	4º	... <b>jantaram-se</b> todos e discutiram...	4_FL_4B_CM
258	4º	...a flor <b>estava-se</b> a sentir muito confortável...	41_FL_4A_CM
259	4º	...começaram a <b>entender-se</b> todos muito bem!	41_FL_4A_CM
260	4º	De repente <b>ouviu-se</b> um barulho vindo da floresta...	33_FL_4A_CM
261	4º	...a chita <b>preparou-se</b> para comer a zebra...	33_FL_4A_CM
262	4º	Já chega, <b>acalmem-se!</b>	33_FL_4A_CM
263	4º	...eu <b>disse-lhe</b> que a tromba ...	33_FL_4A_CM
264	4º	...estáva a <b>velos</b> e eles começaram a convercar:	21_FL_4B_CM
265	4º	...vi um tigre e <b>disse-lhe</b> :	56_FL_4A_CM
266	4º	- Eu <b>samo-me</b> Vasco Borges –	56_FL_4A_CM
267	4º	- <b>Samo-me</b> Rafael mas onde estamos	56_FL_4A_CM
268	4º	...eu <b>voute</b> apresentar os meus amigos	56_FL_4A_CM
269	4º	Parece que a borboleta quer <b>tornar-se</b> amiga do caracol...	22_FL_4B_CM

270	4º	Há um elefante fora da imagem vou <b>colocalo</b> ao pé da zebra.	22_FL_4B_CM
271	4º	- Anda dragão <b>junta-te</b> a nós!	22_FL_4B_CM
272	4º	<b>Tornaram-se</b> amigos.	22_FL_4B_CM
273	4º	O tigre e a zebra <b>tinhas</b> escondido atrás das árvores.	38_FL_4A_CM
<b>Nº de textos analisados –105</b> <b>Nº Total de ocorrências – 273</b> - ocorrências com sucesso – 238 (87%) - ocorrências com erro – 35 (13%)			

*Nota.* Todas as estruturas semânticas mantêm a grafia original, não tendo havido qualquer correção de erros ortográficos mesmo que relacionados com outros fatores que não os em estudo.

**Anexo B. Representação ortográfica do Presente do Indicativo + “-se” no *corpus* EFFE-ON em textos de 2º e 4º ano de escolaridade**

Legenda:

	Escrita com sucesso
	Escrita com erro

Tabela B1

Número total de ocorrências do Presente do Indicativo + “-se”, em textos de alunos do 2º ano presentes no *corpus* EFFE-ON

<i>Presente do Indicativo + “-se”</i>			
Ordem	Ano	Estrutura sintática	Nº do texto
1	2º	“Da janela <b>vê-se</b> um bruxa maluca e uma igreja com um sino dourado.”	5_SA_2B_CM
2	2º	...o gato <b>chama-se</b> hox...	43_BR_2A_CM
3	2º	... quando <b>acaba-ce</b> de lavar...	58_CB_2A_CM
4	2º	<b>... devesse</b> desligar a torneira...	58_CB_2A_CM
5	2º	... fora da janela <b>vesse</b> uma bruxa maluca...	9_SA_2B_CM
<p><b>Nº de textos analisados – 106</b></p> <p><b>Nº Total de ocorrências – 5</b></p> <p><b>- ocorrências com sucesso – 2 (40%)</b></p> <p><b>- ocorrências com erro – 3 (60%)</b></p>			

*Nota.* Todas as estruturas semânticas mantêm a grafia original, não tendo havido qualquer correção de erros ortográficos mesmo que relacionados com outros fatores que não os em estudo.

Tabela B2

Número total de ocorrências do Presente do Indicativo + “-se”, em textos de alunos do 4º ano presentes no *corpus* EFFE-ON

Presente do Indicativo + “-se”			
Ordem	Ano	Estrutura sintática	Nº do texto
1	4º	“E com isto <b>aprende-se</b> ...	12_BR_4B_CM
2	4º	... <b>pede-se</b> sempre as coisas.	12_BR_4B_CM
3	4º	...e <b>ouve-se</b> o relógio dentro do Miguel.	46_BR_4A_CM
4	4º	Mas de repente <b>ouve-se</b> um trrim trrim...	47_BR_4A_CM
5	4º	De repente <b>ouve-se</b> um barulho chik!	60_CI_4A_CM
6	4º	- Da minha barriga. – <b>desconfeça-se</b> o gato	60_BR_4A_CM
7	4º	...dentro da barriga dele <b>ouve-se</b> :	27_BR_4B_CM
8	4º	O gato <b>mete-se</b> em sarilhos	17_BR_4B_CM
9	4º	...por isso <b>dorme-se</b> bem e em paz.	50_CZ_4A_CM
10	4º	...o gato <b>pôs-se</b> a comer o sumo e o amburguer descansado.	38_BR_4A_CM
11	4º	...subitamente as velas <b>acenden-se</b> ...	48_CZ_4A_CM
<b>Nº de textos analisados – 105</b> <b>Nº Total de ocorrências – 11</b> <b>- ocorrências com sucesso – 11 (100%)</b> <b>- ocorrências com erro – 0 (0%)</b>			

*Nota.* Todas as estruturas semânticas mantêm a grafia original, não tendo havido qualquer correção de erros ortográficos mesmo que relacionados com outros fatores que não os em estudo.

**Anexo C. Representação ortográfica da 3ª pessoa do singular do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo no *corpus* EFFE-ON em textos de 2º e 4º ano de escolaridade**

Legenda:

	Escrita com sucesso
	Escrita com erro

Tabela C1

Número total de ocorrências da 3ª pessoa do singular do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo no *corpus* EFFE-ON em textos de 2º ano

<i>Pretérito Imperfeito do Conjuntivo “sse”</i>			
Ordem	Ano	Estrutura sintática	Nº do texto
1	2º	... se <b>tive-se</b> eu não gostava porque ficava todo desaromado...”	20_CZ_2B_CM
2	2º	...foi comosse o chapéu <b>visse</b> que ela a tinha visto...	50_BR_2A_CM
3	2º	...e espero que <b>podesse</b> entrare na bainhairs...	57_CB_2A_CM
4	2º	... sem que ele <b>fogice</b> ela pegou na varinha...	55_BR_2A_CM
5	2º	... se <b>fose</b> a minha festa...	51_CZ_2A_CM
6	2º	... gos tava que <b>fose</b> de dia...	51_CZ_2A_CM
7	2º	...que <b>tives</b> 136 convidados.	51_CZ_2A_CM
<b>Nº de textos analisados – 106</b>			
<b>Nº Total de ocorrências – 7</b>			

- ocorrências com sucesso – 2 (29%)

- ocorrências com erro – 5 (71%)

*Nota.* Todas as estruturas semânticas mantêm a grafia original, não tendo havido qualquer correção de erros ortográficos mesmo que relacionados com outros fatores que não os em estudo.

Tabela C2

Número total de ocorrências da 3ª pessoa do singular do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo no *corpus* EFFE-ON em textos de 4º ano

Pretérito Imperfeito do Conjuntivo “sse”			
Ordem	Ano	Estrutura sintática	Nº do texto
1	4º	... à espera que ela <b>acordasse</b> ...	53_BR_4A_CM
2	4º	...e lhe <b>desse</b> comida.	53_BR_4A_CM
3	4º	...fez com que a bruxa <b>acorda-se</b> do seu sono.	28_BR_4B_CM
4	4º	...que a bruxa lhe <b>desse</b> de comer.	7_BR_4B_CM
5	4º	...ia ser o telemovel da casa enquanto não <b>tira-se</b> o telemovelda barriga...	39_BR_4A_CM
6	4º	- esse barulho fez com que <b>acordasse</b> a Matilde.	21_BR_4B_CM
7	4º	...tu querias que eu não te <b>acorda-se</b> ...	24_BR_4B_CM
8	4º	...a tromba era para quando ele <b>pousa-se</b> ...	33_FL_4A_CM
9	4º	A bruxa já o deixava usar a varinha desde que não <b>fize-se</b> muitas asneiras.	60_BR_4A_CM
10	4º	...para que o telefone se <b>transforma-se</b> em hamburger...	18_BR_4B_CM
11	4º	...meteu-lhe a mão por goela a baixo como se não <b>houve-se</b> amanhã.	10_BR_4B_CM
12	4º	...isso fez comque o telefone <b>voltasse</b> a tocar...	10_BR_4B_CM
13	4º	...conseguiu que tudo <b>volatsse</b> ao normal...	22_BR_4B_CM
14	4º	- E se eu <b>tira-se</b> a varinha a bruxa dorminhoca.	49_BR_4A_CM

15	4º	Se <b>pode-se</b> comia outra doze!	40_BR_4A_CM
<b>Nº de textos analisados –105</b> <b>Nº Total de ocorrências – 15</b> - ocorrências com sucesso – 6 (40%) - ocorrências com erro – 9 (60%)			

*Nota.* Todas as estruturas semânticas mantêm a grafia original, não tendo havido qualquer correção de erros ortográficos mesmo que relacionados com outros fatores que não os em estudo.

Anexo D. Tipos de erros detetados no pré-teste.

	Presente do Indicativo + “se”			Pretérito Imperfeito do Conjuntivo			
	Sem hífen Ex. lavase/lavasse	Com “ce” Ex. lavace	-sse Ex. lava-sse	Com hífen Ex. lava-se	Só um “s” Ex. lavase	-sse Ex. lava-sse	Com “ce” Ex. lavace
<b>GI</b>	21	9	6	236	16	5	10
<b>GC</b>	83	13	11	130	43	4	8
<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>22</b>	<b>17</b>	<b>366</b>	<b>59</b>	<b>9</b>	<b>18</b>

## **Anexo E. Teste de Reflexão Morfossintática (Sim-Sim, 2003)**

### **Instruções de aplicação**

#### **Dizer à criança:**

Ouve com atenção. Vou-te dizer uma frase para tu repetires.

Depois vais dizer-me se a frase que eu te disse está ou não correta.

Se não estiver correta, vais corrigi-la.

#### **1º exemplo:**

a) Repete

- As meninas joga à bola

b) Esperar que a criança repita e perguntar: A frase está correta ou incorreta? Se a criança responder que está incorreta perguntar. Onde?

c) No caso de a criança identificar o erro, perguntar-lhe em seguida:

Então como é que se deve dizer corretamente?

#### **2º exemplo:**

**Repetem-se os passos a), b), e c) para**

- A Rita viu um lindo gato cinzento amanhã

#### **3º exemplo:**

**Repetem-se os passos a), b), e c) para**

- carro o novo é.

Antes de iniciar o teste devemos dar estes 3 exemplos

Nome: \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_

Data de observação: \_\_\_\_\_

**Subteste 5 – Reflexão Morfossintática**

<b>Itens.</b>	<b>Repete c/ cor.</b>	<b>Repete s/ cor.</b>	<b>Correta</b>	<b>Incorreta</b>	<b>Deteção do erro</b>	<b>Sem Deteção do erro</b>	<b>Correção certa</b>	<b>Correção errada</b>
1.Amanhã o Tiago foi à praia com os pais								
2.Os óculos da Maria era cinzento								
3.As girafas têm um pescoço comprido*								
4.Muro cavalo o saltou o								
5.O amarelo, o verde e o azul é uma cor								
6.O bebé fez barulho antes que adormecer								
7.O cão coçou por causa das pulgas que o atacaram								
8.Os livros e as revistas compram-se nas livrarias*								
9.Se no domingo está bom tempo, vou à praia								
10.Muitas coisas sucederam depois do Luís sair à escola								
11.A mãe sobe para o comboio antes do comboio parta								
12.As rosas e os cravos é uma flor								
13.O Jorge e o Bruno não tem medo da água do mar								
14.A gente ganhámos a aposta								
15.Mas só que eles não estavam no jardim porque fazia frio								
16.Com mexe a comida a colher a mãe								
17.Ao Jorge foi dado um prémio								
18.Luís e Jorge não vão para a rua								
19. Vamos limpar esta sala cuidadosamente*								
20.Ao jantar comerá-se gelado								
21.Que bom que era que ela vem esta noite!								
22.Os pais deram ao Jorge e à Joana um presente*								

**Anexo F. Teste de Consciência Fonológica (Castro, Alves, Correia & Soares, em prep.)**

Nome: \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_

*Teste de Consciência Fonológica*

**15. IDENTIFICAÇÃO DE FONEMA INICIAL (consciência fonêmica)**

Agora vais ver três imagens. Olha bem, diz o nome delas e diz depois qual é palavra que começa por um som diferente. **“Bala, bola, gola”**; [pausa de 3 segundos antes da resposta] “gola” começa com um som diferente das outras palavras. Agora fazes tu. Diz o que aparece nas imagens e qual é a palavra que começa por um som diferente.

	<b>Palavras alvo + distrator</b>	<b>Resposta dada</b>	<b>Cotação</b>
1	Pilha – Filha – Pena		
2	Mola – Cola – Carro		
3	Faca – Fila – Vaca		

**16. IDENTIFICAÇÃO DE FONEMA FINAL (consciência fonêmica)**

Agora vão aparecer três imagens. Diz o nome delas e diz depois qual é palavra que acaba com um som diferente. **“Jarra, bota, jogo”**; [pausa de 3 segundos antes da resposta] “jogo” acaba com um som diferente das outras palavras. Agora faz o mesmo com os próximos. Diz o que aparece nas imagens e qual é a palavra que acaba com um som diferente.

	<b>Palavras alvo + distrator</b>	<b>Resposta dada</b>	<b>Cotação</b>
1	Ponte – Choco – Ponto		
2	Tambor – Mulher – Cardeal		
3	Arraial – Raíz – Rissol		

## 17. SUPRESSÃO DE SEGMENTO INICIAL (consciência fonémica)

Vais agora tirar o primeiro bocadinho pequenino das palavras para fazer uma palavra diferente. Por exemplo “**porta**”. O primeiro bocado pequenino é o ‘p’. Se tirarmos o ‘p’ à palavra “porta”, fica “horta”. Agora vais fazer com outras palavras.

Se tirares o primeiro bocadinho na palavra ..... fica:		Resposta dada	Cotação
1	Disco		
2	Salsa		
3	Mastro		
4	Chuva		

## 18. IDENTIFICAÇÃO DE SÍLABA TÓNICA (consciência de acento)

Agora vais descobrir qual é o bocadinho da palavra que tem mais força. Por exemplo, na palavra “**morada**”, o bocadinho com mais força é “rá”. Agora vais dizer-me qual o bocadinho com mais força nestas palavras.

	Palavra	Resposta dada	Cotação
1	Óculos		
2	Lápis		
3	Capa		
4	Rainha		
5	Chaminé		
6	Aspirador		

## Anexo G. Sub-teste de Vocabulário WISC-III (2002)

Nome: \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_

Data de aplicação: \_\_\_\_\_

**Instruções:** Dizer à criança:

“Vou dizer-te umas palavras. Escuta com atenção e diz-me o que cada palavra quer dizer”. “O que é um relógio ou “O que significa a palavra relógio”?”

**Interromper após 4 insucessos consecutivos.**

Item	Resposta	Cotação (0,1 ou 2)
Relógio		
Chapéu		
Abelha		
Valente		
Disparate		
Alfabeto		
Ilha		
Retrato		
Furioso		
Baleia		
Aflicção		
Fábula		
Transparente		
Combustível		
Isolar		
Discreto		
Absorver		
Hereditário		
Rivalidade		
Tolerar		
Iniciativa		
Nómada		
Árduo		
Unânime		
Apogeu		
Preceder		
Polémica		
Pertinente		
Mecenas		
Competir		

**Pontuação Total Obtida** \_\_\_\_\_

## **Anexo H. Autorização ao Sr. Diretor do Agrupamento**

**Ex.mo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas de \_\_\_\_\_**

Eu, Marisa Inês Monteiro Gonçalves, solicito, no âmbito do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa que frequento na Escola Superior de Educação de Lisboa, autorização a V. Exa. para desenvolver um estudo que tem por objetivo verificar se, o treino da consciência fonológica, morfológica e sintática, influencia a correta ortografia da 3ª pessoa do singular do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo e a 3ª pessoa do singular do Presente do Indicativo na sua forma reflexiva (ex. lavasse/lava-se).

Pretendia desenvolver o estudo com as duas turmas de 4º ano existentes na \_\_\_\_\_: uma turma seria o grupo experimental e a outra turma o grupo de controlo.

O referido estudo desenvolver-se-ia em três fases: na 1ª fase seria aplicado, nas duas turmas um pré--teste igual, posteriormente lecionaria, um total máximo, de 6 sessões de treino da consciência fonológica, morfológica e sintática apenas no grupo experimental e, na 3ª fase as duas turmas realizariam um pós-teste.

A aplicação do pré e pós-teste e as intervenções suprarreferidas seriam lecionadas por mim fora do meu horário laboral (o 4º ano tem sempre um dia por semana em que sai às 17:30) e em datas a agendar com a professora.

Considero que as atividades a realizar serão uma mais valia para os alunos, uma vez que poderão melhorar a sua ortografia e até para as professoras que poderão adotar estratégias desta natureza na sua sala de aula e beneficiar a competência ortográfica dos seus discentes.

Mais acrescento que o anonimato dos alunos será totalmente assegurado e que, caso V. Exa. autorize a realização do estudo, também será solicitada autorização aos Encarregados de Educação de ambas as turmas de 4º ano.

Coloco-me inteiramente à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Pede deferimento, com os melhores cumprimentos,

A mestranda

\_\_\_\_\_  
(Marisa Inês Monteiro Gonçalves)

A orientadora

\_\_\_\_\_  
(Professora Doutora Susana Pereira)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de dezembro de 2017

## Anexo I. Autorização aos Encarregados de Educação do Grupo de Intervenção

### Ex.mo. Senhor Encarregado de Educação

O meu nome é Marisa Inês Gonçalves e sou professora do 1º ano de escolaridade na EB1

Encontro-me a frequentar, na Escola Superior de Educação de Lisboa, o Mestrado em Didática da Língua Portuguesa. No âmbito deste mestrado estou a realizar uma tarefa de investigação que tem por objetivo verificar se o treino da consciência fonológica e morfossintática melhora a ortografia dos alunos. **Estes conteúdos fazem parte do programa de 4º ano de Português e não têm qualquer fim avaliativo.**

Neste sentido, gostaria de solicitar a sua colaboração, pedindo autorização para que o seu/sua educando(a) participe em algumas atividades (prevê-se um máximo de 8) que se realizarão na sala do seu educando em dias e horários a combinar com a professora titular de turma e sempre com a sua supervisão. Mais acrescento que o anonimato de todos os alunos será completamente assegurado (a cada aluno será atribuído um código e nunca um nome), assim como a identificação da turma/escola/agrupamento.

Coloco-me inteiramente à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Certa de que poderei contar com a participação do seu/sua educando(a) para este estudo, agradeço, desde já, a sua colaboração.

Cumprimentos,

A professora

\_\_\_\_\_  
(Marisa Inês Gonçalves)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de fevereiro de 2018

-----  
-----  
Eu, \_\_\_\_\_, Enc. de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ **autorizo /não autorizo** (riscar o que não interessa) que o meu/minha educando(a) participe nas atividades relacionadas com o trabalho de investigação.

Assinatura Enc. de Educação: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Anexo J. Autorização aos Encarregados de Educação do Grupo de Controlo

### Ex.mo. Senhor Encarregado de Educação

O meu nome é Marisa Inês Gonçalves e sou professora do 1º ano de escolaridade na EB1 \_\_\_\_\_.

Encontro-me a frequentar, na Escola Superior de Educação de Lisboa, o Mestrado em Didática da Língua Portuguesa. No âmbito deste mestrado estou a realizar uma tarefa de investigação que tem por objetivo verificar se o treino da consciência fonológica e morfosintática melhora a ortografia dos alunos. Estes conteúdos fazem parte do programa de 4º ano de Português e não tem qualquer fim avaliativo.

Neste sentido, gostaria de solicitar a sua colaboração, pedindo autorização para que o seu/sua educando(a) participe em algumas atividades (prevê-se um máximo de 2) que se realizarão na sala do seu educando em dias e horários a combinar com a professora titular de turma e sempre com a sua supervisão.

Mais acrescento que o anonimato de todos os alunos será completamente assegurado (a cada aluno será atribuído um código e nunca um nome), assim como a identificação da turma/escola/agrupamento.

Coloco-me inteiramente à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Certa de que poderei contar com a participação do seu/sua educando(a) para este estudo, agradeço, desde já, a sua colaboração.

Cumprimentos,

A professora

\_\_\_\_\_  
(Marisa Inês Monteiro Gonçalves)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de fevereiro de 2018

-----  
-----  
Eu, \_\_\_\_\_, Enc. de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ **autorizo /não autorizo** (riscar o que não interessa) que o meu/minha educando(a) participe nas intervenções relacionadas com o trabalho de investigação.

Assinatura Enc. de Educação: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

## Anexo K. Calendarização da Intervenção

### Grupo de Intervenção

<b>Aplicação do pré-teste</b>	2 ou 9 de março
<b>Testes de controlo</b> (fonológico, morfossintático e de vocabulário)	12 a 23 de março (durante a hora de almoço)
<b>Intervenção C. Fonológica 1</b>	13 de abril
<b>Intervenção C. Fonológica 2</b>	20 de abril
<b>Intervenção C. Morfológica1</b>	27 de abril
<b>Intervenção C. Sintática 1</b>	4 de maio
<b>Tarefas de Consolidação</b> (caso se verifique necessário)	11 de maio
<b>Aplicação do Pós-Teste + Tarefa Reflexão Metalinguística</b>	11 ou 18 de maio
<b>Aplicação de Pós-Teste Diferido</b>	15 de junho

### Grupo de Controlo

<b>Aplicação do pré-teste</b>	1 ou 8 de março
<b>Testes de controlo</b> (fonológico, morfossintático e de vocabulário)	12 a 23 de março (durante a hora de almoço)
<b>Aplicação do Pós-teste</b>	10 ou 17 de maio

## Anexo L. Primeira parte do Pré- teste/ Pós-teste/ Pós-teste diferido

Era uma vez uma \_\_\_\_\_ branca nas dunas voltada para o \_\_\_\_\_. Nessa casa, mora um rapazito que passa os dias a brincar na praia.

Às vezes, o rapazinho \_\_\_\_\_ tão feliz que dança em cima dos rochedos, salta entre as poças e pensa: “se \_\_\_\_\_ uma poça boa, tomava um \_\_\_\_\_ banho.” Quando a encontra, \_\_\_\_\_ no tempo a nadar por ali... De vez em quando, \_\_\_\_\_ de que já devem ser horas de voltar para casa. Então, sai da \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ numa rocha a apanhar sol. Um dia, enquanto ali estava deitado, \_\_\_\_\_ uma estranha \_\_\_\_\_ e, passado um tempo, \_\_\_\_\_ uma segunda e uma terceira... parecia que alguém dentro de água fazia “glu,glu, glu”...quereriam que ele \_\_\_\_\_ para lá?

Com muito cuidado, para não fazer barulho, \_\_\_\_\_ e fica a espreitar. E então, vê uma menina a falar com um \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ se estará a sonhar, mas, como a maré está a subir, \_\_\_\_\_ para ir embora. Se ali \_\_\_\_\_, morreria afogado.

Foi para casa muito espantado com o que tinha visto. Ainda achava que tudo \_\_\_\_\_ não ter passado de um \_\_\_\_\_. Haveria quem não \_\_\_\_\_ o mesmo no lugar dele? Decidiu que, na \_\_\_\_\_ seguinte, mal \_\_\_\_\_, iria a correr para a praia. Assim que lá \_\_\_\_\_, esconder-se-ia muito bem. Se assim pensou, melhor o fez!

Na manhã seguinte, mal chega à praia, \_\_\_\_\_ atrás de duas pedras. A \_\_\_\_\_, um caranguejo, um polvo e um peixe estavam a fazer uma roda dentro de água. Estavam divertidíssimos. Ele ficaria ali para sempre, mas teve receio de que, se a menina o \_\_\_\_\_, se \_\_\_\_\_ dele ... nunca mais a veria. Antes que ela o \_\_\_\_\_, decidiu sair dali rapidamente.

No dia seguinte, o rapaz pensou: “se eu lhe \_\_\_\_\_ uma rosa encarnada muito perfumada? Seria possível que assim \_\_\_\_\_ a confiança da menina?” Decidiu pôr o seu plano em prática. Assim que \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_, iria para a praia e procuraria o lugar da véspera.

-Bom dia- disse o \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ na água em frente da Menina do Mar e dá-lhe a rosa.

A menina \_\_\_\_\_ ao pé do rapaz, cheira-a e \_\_\_\_\_ encantar pelo seu perfume... ficaram por ali horas a conversar sobre as diferenças entre viver na \_\_\_\_\_ e no mar. Entretanto, a maré subiu e, enquanto não \_\_\_\_\_ dali, correria perigo. Por isso, contra a sua vontade, o menino teve de se ir embora.

No dia seguinte, voltou à praia e encontrou a menina no mesmo sítio. O rapazinho fazia o caminho o mais depressa que podia, porque tinha receio de que ela não \_\_\_\_\_. Assim que a vê, \_\_\_\_\_ muito contente e \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ para lhe mostrar o que lhe trouxe da terra.

- Bom dia – disse o menino - trouxe-te uma caixa de \_\_\_\_\_. E dentro desta caixa está algo bonito, mas também \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_ fogo.

A menina quis tocar no \_\_\_\_\_, mas o rapazinho explicou-lhe que, mal lhe \_\_\_\_\_, queimar-se-ia. Nisto, o fósforo \_\_\_\_\_. Ele acende outro e explica-lhe que o fogo era útil ao Homem, mas, caso \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ cruel, poderia queimar \_\_\_\_\_ inteiras.

E ali, junto da menina, o rapazinho \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_!

Adaptação livre de *A Menina do Mar*, Sophia de Mello Breyner Andresen, Editora Figueirinhas

## Anexo M. Texto ditado aos alunos na primeira parte do pré, pós e pós-teste diferido

Era uma vez uma casa branca nas dunas voltada para o mar. Nessa casa, mora um rapazito que passa os dias a brincar na praia.

Às vezes, o rapazinho sente-se tão feliz que dança em cima dos rochedos, salta entre as poças e pensa: “se encontrasse uma poça boa, tomava um belo banho.” Quando a encontra, perde-se no tempo a nadar por ali... De vez em quando, lembra-se de que já devem ser horas de voltar para casa. Então, sai da água e deita-se numa rocha a apanhar sol.

Um dia, enquanto ali estava deitado, ouviu-se uma estranha gargalhada e, passado um tempo, escuta-se uma segunda e uma terceira... parecia que alguém dentro de água fazia “glu, glu, glu” ...quererem que ele olhasse para lá?

Com muito cuidado, para não fazer barulho, levanta-se e fica a espreitar. E então, vê uma menina a falar com um peixe. Pergunta-se se estará a sonhar, mas, como a maré está a subir, ergue-se para ir embora. Se ali ficasse, morreria afogado.

Foi para casa muito espantado com o que tinha visto. Ainda achava que tudo pudesse não ter passado de um sonho. Haveria quem não pensasse o mesmo no lugar dele? Decidiu que, na manhã seguinte, mal acordasse, iria a correr para a praia. Assim que lá chegasse, esconder-se-ia muito bem. Se assim pensou, melhor o fez!

Na manhã seguinte, mal chega à praia, esconde-se atrás de duas pedras. A menina, um caranguejo, um polvo e um peixe estavam a fazer uma roda dentro de água. Estavam divertidíssimos. Ele ficaria ali para sempre, mas teve receio de que, se a menina o visse, se escondesse dele ... nunca mais a veria. Antes que ela o descobrisse, decidiu sair dali rapidamente.

No dia seguinte, o rapaz pensou: “se eu lhe oferecesse uma rosa encarnada muito perfumada? Seria possível que assim conquistasse a confiança da menina?” Decidiu pôr o seu plano em prática. Assim que colhesse a rosa, iria para a praia e procuraria o lugar da véspera.

-Bom dia- disse o rapaz. Ajoelha-se na água em frente da Menina do Mar e dá-lhe a rosa.

A menina chega-se ao pé do rapaz, cheira-a e deixa-se encantar pelo seu perfume... ficaram por ali horas a conversar sobre as diferenças entre viver na terra e no mar. Entretanto, a maré subiu e, enquanto não saísse dali, correria perigo. Por isso, contra a sua vontade, o menino teve de se ir embora.

No dia seguinte, voltou à praia e encontrou a menina no mesmo sítio. O rapazinho fazia o caminho o mais depressa que podia, porque tinha receio de que ela não aparecesse. Assim que a vê, mostra-se muito contente e coloca-se de joelhos para lhe mostrar o que lhe trouxe da terra.

- Bom dia – disse o menino - trouxe-te uma caixa de fósforos. E dentro desta caixa está algo bonito, mas também perigoso: chama-se fogo.

A menina quis tocar no fogo, mas o rapazinho explicou-lhe que, mal lhe tocasse, queimar-se-ia. Nisto, o fósforo apaga-se. Ele acende outro e explica-lhe que o fogo era útil ao Homem, mas, caso enlouquecesse e virasse cruel, poderia queimar florestas inteiras.

E ali, junto da menina, o rapazinho esquece-se do tempo!

# Vou mostrar o que sei...



1. Preenche a lacuna escolhendo uma das formas verbais que se encontra entre parênteses.

a)• A roupa \_\_\_\_\_ (**lava-se/lavasse**) na máquina.

Escrevi desta maneira porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b)• Se eu \_\_\_\_\_ (**cortasse/corta-se**) a carne comia-a melhor.

Escrevi desta maneira porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c)• A minha mãe avisou-me que \_\_\_\_\_ (**realiza-se/realizasse**) a ficha com atenção.

Escrevi desta maneira porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d)• A professora disse-me que enquanto não \_\_\_\_\_ (**estudasse/estuda-se**) mais não teria boas notas.

Escrevi desta maneira porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e)• Este jogo \_\_\_\_\_ (**joga-se/jogasse**) a pares.

Escrevi desta maneira porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

f)• O meu relógio não está bom, \_\_\_\_\_ (**adiantasse/adianta-se**) constantemente.

Escrevi desta maneira porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo O. Laboratório para Desenvolvimento de Estratégias Fonológicas

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### Professora, escrevo tudo junto ou tem hífen?



#### Recordando...

1. Atenta nas palavras que se seguem. Divide-as em sílabas, identifica a sílaba tónica e classifica-as quanto à posição da sílaba tónica. Observa o exemplo.

Palavra	Divisão	Sílaba tónica	Classificação
escola	es-co-la	co	grave
lugar			
importância			
conversa			
professora			

2. Lê o texto para o teu colega. De seguida ouve o teu colega lê-lo. Tenham atenção à forma como pronunciam as palavras a negrito.

### A zanga

Na escola onde eu ando **trabalha-se** e **estuda-se** muito. Se não **trabalhasse** tanto também não poderia tirar boas notas!

Na minha sala tenho um colega de quem gosto muito. Ele **senta-se** ao meu lado. Outro dia estava zangado comigo e queria que eu me **sentasse** noutra lugar. Eu pedi-lhe que **pensasse** melhor no assunto porque não valia a pena perder um amigo por causa de uma zanga sem importância.

A professora, que estava farta da nossa conversa, pediu que me **calasse** e que me **sentasse** no lugar.

Luciana Mestre

3. Agora lê os pares de palavras que se seguem.

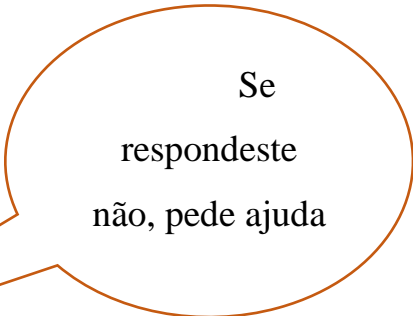
trabalha-se/trabalhasse	estuda-se/estudasse
senta-se/sentasse	pensa-se/pensasse

3.1. Os pares de palavras lidos anteriormente foram pronunciados da mesma maneira?

Sim.  Não.

3.2. Volta a pronunciar as palavras:

trabalha-se	trabalhasse
-------------	-------------



3.3. Consegues detetar a diferença?

Sim.  Não.

3.3.1. Se respondeste sim, consegues explicar a diferença?

---



---



---

4. Lê as frases, divide as palavras em sílabas. Pinta o  onde se encontra a sílaba tónica e classifica-a quanto à posição da sílaba tónica. Segue o exemplo.

**Exemplo**

<b>Ele</b>	<b>senta-se</b>	<b>no</b>	<b>lugar.</b>
------------	-----------------	-----------	---------------

**Sílabas**

E	le	sen	ta	se	no	lu	gar
		<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

classificação grave



5. Pinta, em cada palavra, o retângulo onde se situa a sílaba tónica.

Palavra	Divisão Silábica/ Sílabas tónicas			
estuda-se	es	tu	da	-se
estudasse	es	tu	da	sse
trabalha-se	tra	ba	lha	-se
trabalhasse	tra	ba	lha	sse
pensa-se	pen	sa	-se	
pensasse	pen	sa	sse	
senta-se	sal	ta	-se	
sentasse	sal	ta	sse	
cala-se	ca	la	-se	
calasse	ca	la	sse	
zanga-se	zan	ga	-se	
zangasse	zan	ga	sse	

5.1. O que podemos concluir relativamente à posição da sílaba tónica?

1º - Observa a sílaba tónica em cada par de palavras (ex. estuda-se/estudasse).

2º Observa a sílaba tónica em todas as palavras que se escrevem com hífen “se”.

3º Observa a sílaba tónica de todas as palavras que se escrevem sem hífen.

---



---



---

### Concluindo...

6. Então quando é que devo escrever a forma verbal com hífen ou sem hífen?

---



---



---

# Aplica o que aprendeste

1. Completa as frases utilizando as palavras que encontras ao lado.

- A Joana \_\_\_\_\_ para o teste.

Se ela não se \_\_\_\_\_ teria dificuldades.

prepara-se/preparasse

- O Mário \_\_\_\_\_ tarde.

Se ele se \_\_\_\_\_ a horas, não se atrasava.

levantasse/levanta-se

- A Rita \_\_\_\_\_ na cadeira.

Se ela se \_\_\_\_\_ na mesa seria incorreto.

sentasse/senta-se

- Às vezes \_\_\_\_\_ de alegria.

chorasse/chora-se

- Se ele \_\_\_\_\_ as chaves no chaveiro não as perdia.

pousa-se/pousasse

- O professor pediu-me que não \_\_\_\_\_ nas aulas.

brinca-se/brincasse



## Ditado 0 erros

### O Macaco do Rabo Cortado

Era uma vez um macaco que andava de bata e sacola e os rapazes, quando o viam, troçavam dele:

- Macaco escondido com o rabo de fora...

O seu rabo era mesmo comprido e, para resolver o problema, pediu ao barbeiro que lhe **cortasse** o seu rabo e o **mandasse** fora.

Estavam uns homens à conversa, quando viram passar o macaco sem rabo.

- **Aproxima-se** um macaco sem rabo. E um macaco sem rabo é como um burro sem orelhas.

Ao ouvi-los, o macaco **zanga-se** e corre ao barbeiro a pedir que lhe **devolvesse** o rabo. Talvez ainda **conseguisse** ser cosido ou colado.

- Olha o macaco toleirão à procura do rabo. Depois de cortado, deitei-o fora. Veio a camioneta do lixo e levou-o – disse o barbeiro.

Ao ouvir isto, o macaco **irrita-se**, se ele não se **irritasse** é que seria de estranhar. E, quando uma pessoa ou um macaco se zanga perde a cabeça e faz disparates.

**Pensa-se** e **comenta-se** que o macaco não voltou a recuperar o rabo.



## Professora, escrevo tudo junto ou tem hífen?

1. Faz uma leitura silenciosa do texto.

### Félix, o colecionador de medos

Félix não era como os outros meninos: Félix era o menino mais medroso do mundo.

No primeiro dia de escola, com medo, o Félix **agarra-se** às pernas do pai com tanta força que quase lhe arranca as calças. Se as **agarrasse** com um pouco mais de força, arrancava-as mesmo!

À tarde, para o acalmar, a mãe leva-o ao Jardim Zoológico. Um macaco **aproxima-se** dele para lhe pedir amendoins e, com um salto, Félix **pendura-se** ao colo da mãe. Se ele se **pendurasse** com mais força, era capaz de a atirar ao chão.

À noite, Félix foi dormir à casa da avó Rosa. Durante a noite foi à casa de banho e, com todos os seus medos, **deixa-se** cair numa panela cheia de penas.

Só lhe aconteciam coisas más! Que dia!

Para o tranquilizar a avó disse-lhe que se ele **deixasse** de ter tantos medos as coisas correr-lhe-iam melhor.

Adaptação livre de *Félix, o colecionador de medos*, Fina Casalderrey, OQO Editora

2. Lê as frases abaixo, conta e escreve no quadrado o número de palavras de cada uma.

• O Félix **agarra-se** às calças do pai.

• Se **agarrasse** com mais força, rasgava-as.

3. Compara agora as formas a negrito, e assinala a opção correta:

**Agarra-se**

1 palavra

2 palavras

**Agarrasse**

1 palavra

2 palavras

4. Identifica a classe de palavras que observas em agarra-se/agarrasse.

**agarra-se:** \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

**agarrasse:** \_\_\_\_\_

5. Observa as seguintes frases e completa-as com uma das formas verbais que se encontra entre parenteses.

• **Habitualmente** o Félix \_\_\_\_\_ (apresenta-se/apresentasse) menos corajoso.

• **Neste momento** ele \_\_\_\_\_ (sentisse /sente-se) outra pessoa.

• **Hoje** \_\_\_\_\_ (notasse / nota-se) que é mais confiante.

5.1. Copia as três expressões por que começam cada uma das frases anteriores.

5.2. As expressões que copiaste no exercício anterior dão indicações quanto ao tempo em que se encontram as três formas verbais que utilizaste. Que tempo será esse?

Futuro

Pretérito Perfeito

Presente

6. Altera a forma verbal para se adequar à frase. Segue o exemplo.

**O Félix assusta-se.**

O Félix e a Maria \_\_\_\_\_.

Eu e o Félix \_\_\_\_\_.

Tu e o Félix \_\_\_\_\_.

Tu \_\_\_\_\_.

Eu \_\_\_\_\_.

6.1. Observa o exemplo e identifica a classe gramatical das palavras destacadas.

O Félix <u>assusta-se</u> .	<b>assusta</b>	<b>-se</b>
	verbo	pronome pessoal
Eu e o Félix <u>assustamo-nos</u> .	<b>assustamo</b>	<b>-nos</b>
O Félix e a Maria <u>assustam-se</u> .	<b>assustam</b>	<b>-se</b>
Tu e o Félix <u>assustais-vos</u> .	<b>assustais</b>	<b>-vos</b>
Tu <u>assustas-te</u> .	<b>assustas</b>	<b>-te</b>
Eu <u>assusto-me</u> .	<b>assusto</b>	<b>-me</b>

**Aprende:** A forma verbal **assusta-se** é formada pelo presente do indicativo do verbo assustar (assusta) mais o pronome pessoal “-se”. Por isso diz-se que a forma verbal “**assusta-se**” está no Presente do Indicativo na forma pronominal.

7. Observa as seguintes frases e completa-as com uma das formas verbais que se encontra entre parenteses.

- **Se** o Félix se \_\_\_\_\_ (apresenta-se/apresentasse) mais corajoso, seria ótimo.
- **Que** ele \_\_\_\_\_ (sentisse /sente-se) mais confiança!
- **Caso** \_\_\_\_\_ (notasse / nota-se) uma situação de medo, deveria tentar enfrentá-la!

7.1. Copia as três expressões por que começam cada uma das frases anteriores.

7.2. As expressões que copiaste no exercício anterior dão indicações quanto ao tempo em que se encontram as três formas verbais que utilizaste. Que tempo será esse?

Futuro do Indicativo



Pretérito Imperfeito do Conjuntivo



**Aprende:** As frases iniciadas pelas palavras “ se, que, caso...” expressam desejos, pedidos ou hipóteses, muitas vezes, implicam a utilização do verbo no Pretérito Imperfeito do Modo Conjuntivo.

Ex. Se nevasse, seria ótimo! Gostava que viesse comigo.

8. Completa e compara a conjugação do verbo **assustar**.

**Agora eu assusto-me.**

**Se eu me assustasse...**

Agora tu \_\_\_\_\_ . Se tu \_\_\_\_\_ ...

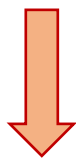
Agora ele \_\_\_\_\_ . Se ele \_\_\_\_\_ ...

Agora nós \_\_\_\_\_ . Se nós \_\_\_\_\_ ...

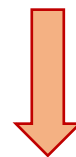
Agora vós \_\_\_\_\_ . Se vós \_\_\_\_\_ ...

Agora eles \_\_\_\_\_ . Se eles \_\_\_\_\_ ...

**Para curiosos...**



Presente do Indicativo,  
conjugação pronominal



Pretérito Imperfeito, modo  
conjuntivo

# Aplica o que aprendeste

1. Completa as frases com a forma verbal correta (presta atenção ao que aprendeste anteriormente).

- Se eu \_\_\_\_\_ (come-se/comesse) piza, seria maravilhoso!
- Habitualmente, o professor \_\_\_\_\_ (zanga-se/zangasse) com a Sara.
- As minhas notas poderiam melhorar, caso \_\_\_\_\_ (estudasse/estuda-se) mais.
- A professora pediu que eu me \_\_\_\_\_ (concentra-se/ concentrasse).
- O Mário \_\_\_\_\_ (assustasse/assusta-se) com muita facilidade.
- Se o João se \_\_\_\_\_ (levantasse/levanta-se) mais cedo, não chegava tarde à escola.

## Anexo Q. Laboratório para Desenvolvimento de Estratégias Sintáticas

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### Professora, escrevo tudo junto ou tem hífen?



1. Lê, com atenção as frases da coluna A que se encontram na afirmativa.

Na coluna B reescreve-as na forma negativa.

	Coluna A – Forma Afirmativa	Coluna B – Forma negativa
1	Na piscina nada-se bem.	_____
2	De dia dorme-se melhor.	_____
3	Ela lava-se com sabão.	_____
4	Ela prepara-se para o teste.	_____

1.1. Se observares com atenção, vais perceber que da coluna A para a B houve alteração em algumas palavras.

1.1.1. Onde colocaste a palavra “não”?

Antes do verbo.

Depois do verbo.

1.1.2. O que aconteceu ao pronome pessoal “-se”?

Não mudou de posição.

Mudou de posição.

1.1.3. Para onde se mudou, na frase, o pronome pessoal “-se”?

Para antes do verbo.

Ficou depois do verbo.

1.2. Como classificas as palavras que se alteraram? Assinala com x a opção correta.

1.2.1. As palavras: **nada, dorme, lava e prepara** são...

adjetivos

verbos

nomes

1.2.2. A palavra “-se” é um...

adjetivo

nome

pronome pessoal

1.2.3 O que podemos concluir relativamente à posição do pronome pessoal em relação ao verbo na forma afirmativa e na forma negativa?

---

---

2. Lê, com atenção as frases da coluna A que se encontram na afirmativa.

2.1. Na coluna B reescreve-as na forma negativa.

	<b>Coluna A - Forma Afirmativa</b>	<b>Coluna B – Forma negativa</b>
1	A Ana pediu que jogasse com ela.	<hr/> <hr/>
2	O pai pediu que eu comesse.	<hr/> <hr/>
3	Se ele dormisse, ficava contente.	<hr/> <hr/>
4	A professora pediu que me calasse.	<hr/> <hr/>

2.2. Observa com atenção as frases da coluna A e B. Tirando o facto de teres acrescentado a palavra “não”, observas mais alguma diferença?

**Sim**

**Não**

2.3. O que podemos concluir relativamente à forma verbal na forma afirmativa e na forma negativa? \_\_\_\_\_

---

### Concluindo...

3. Então quando é que devo escrever a forma verbal com hífen ou sem hífen?

---

---

---

---

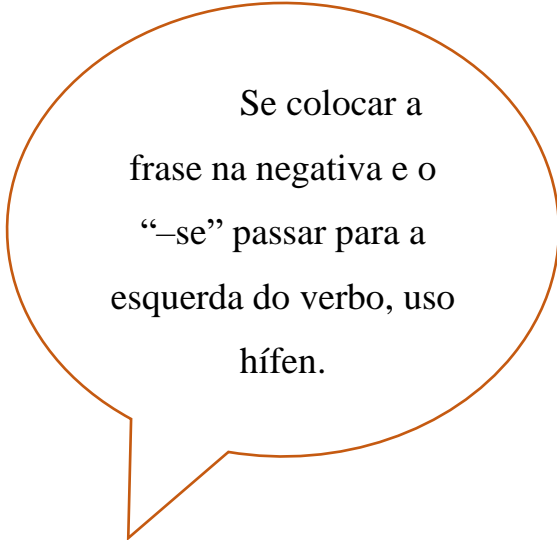
## Teste da frase negativa:

O meu gato \_\_\_\_\_ (lavar) todos os dias.

Este livro \_\_\_\_\_ (ler) muito rápido!

Nesta escola \_\_\_\_\_ (estudar) muito.

A roupa \_\_\_\_\_ (secar) ao sol.



Se colocar a frase na negativa e o “-se” passar para a esquerda do verbo, uso hífen.

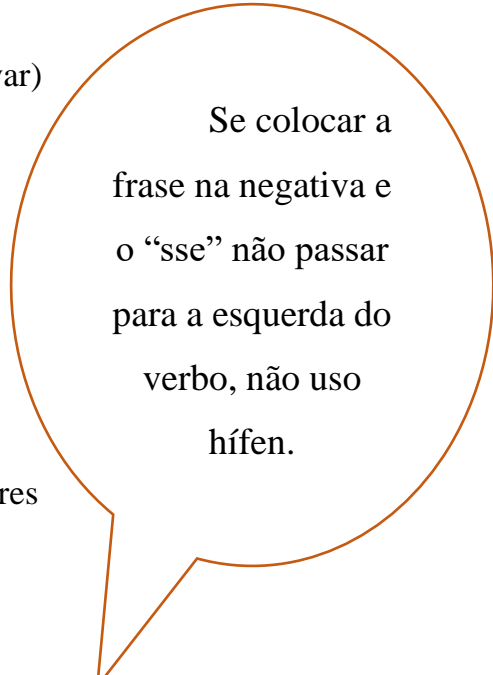
---

Seria bom que o meu cão se \_\_\_\_\_ (lavar) sozinho.

Se ele \_\_\_\_\_ (ler) todos os dias, leria melhor!

Se \_\_\_\_\_ (estudar) mais, teria melhores resultados.

Se \_\_\_\_\_ (secar) a roupa na máquina, seria mais rápido.



Se colocar a frase na negativa e o “sse” não passar para a esquerda do verbo, não uso hífen.

# Aplica o que aprendeste

1. Completa as frases com a forma verbal correta (segue a regra que aprendeste anteriormente).

- Se eu \_\_\_\_\_ (come-se/comesse) muito, ficava maldisposta.
- Se eu \_\_\_\_\_ (brincasse/brinca-se) nas aulas, não aprendia.
- A professora pediu que eu me \_\_\_\_\_ (cala-se/ calasse).
- O João \_\_\_\_\_ (levantasse/levanta-se) muito cedo.
- Se eu \_\_\_\_\_ (vivesse/vive-se) no campo, seria ótimo.
- Neste restaurante \_\_\_\_\_ (comesse/come-se) muito bem.
- Se eu \_\_\_\_\_ (sonha-se/sonhasse) com coisas boas, era fantástico.
- A menina \_\_\_\_\_ (lavasse/lava-se) na casa de banho.
- O Pedro \_\_\_\_\_ (sentasse/senta-se) no chão.
- Em silêncio \_\_\_\_\_ (aprendesse/aprende-se) melhor.

## Anexo R. Análise descritiva da atividade metalinguística, por aluno, GI

<b>Aluno 1 do Grupo de Intervenção</b>		
a)	Pré-teste	Sem justificação
	Pós-teste	Se fosse sse tinha um som diferente.
	Pós-teste diferido	Não realizou

<b>Aluno 7 do Grupo de Intervenção</b>		
a)	Pré-teste	Acho que é assim!
	Pós-teste	Quando a sílaba tónica está na penúltima a palavra leva hífen.
	Pós-teste diferido	Se metermos na negativa o -se muda.

<b>Aluno 13 do Grupo de Intervenção</b>		
a)	Pré-teste	O “-se” é uma informação ou dica.
	Pós-teste	A sílaba tónica está duas sílabas antes do “-se”.
	Pós-teste diferido	A sílaba tónica está duas sílabas antes do hífen “-se”.

<b>Aluno 19 do Grupo de Intervenção</b>		
a)	Pré-teste	Soa muito melhor.
	Pós-teste	Porque soa melhor.
	Pós-teste diferido	Soa melhor.

<b>Aluno 2 do Grupo de Intervenção</b>		
b)	Pré-teste	Porque da outra maneira estava incorreto.
	Pós-teste	A sílaba tónica está no “ta” na palavra.
	Pós-teste diferido	Sem justificação

<b>Aluno 8 do Grupo de Intervenção</b>		
b)	Pré-teste	Porque é um verbo e a outra não.
	Pós-teste	As formas verbais terminadas com (sse) pertencem ao pretérito imperfeito do conjuntivo.
	Pós-teste diferido	A sílaba tónica é cor.

<b>Aluno 14 do Grupo de Intervenção</b>		
b)	Pré-teste	Cortasse tem dois ss e corta-se tem -se.
	Pós-teste	Na forma negativa não tem antes do verbo não tem se.
	Pós-teste diferido	Porque eu meti na negativa e o se está antes do verbo.

<b>Aluno 3 do Grupo de Intervenção</b>		
c)	Pré-teste	Se fosse realiza-se estava mal.
	Pós-teste	Se colocar a frase na negativa e o “sse” não sair do sítio não tem hífen.
	Pós-teste diferido	Não realizou

<b>Aluno 9 do Grupo de Intervenção</b>		
c)	Pré-teste	Está no singular.
	Pós-teste	Uma palavra escreve-se com hífen sempre que a sílaba tónica for a penúltima antes do morfema “-se”.
	Pós-teste diferido	Porque está duas sílabas antes do “-se”.

<b>Aluno 15 do Grupo de Intervenção</b>		
c)	Pré-teste	Acho que está correto.
	Pós-teste	Eu escrevi desta forma porque se eu pusesse a frase na negativa e o sse não passar à esquerda do verbo não usa hífen.
	Pós-teste diferido	A sílaba tónica está uma casa antes do morfema “sse”.

<b>Aluno 4 do Grupo de Intervenção</b>		
d)	Pré-teste	Se escrevesse da outra maneira lia-se de outra maneira e não soa bem.
	Pós-teste	A sílaba tónica é a última antes do (sse).
	Pós-teste diferido	Não realizou

<b>Aluno 10 do Grupo de Intervenção</b>		
d)	Pré-teste	Se fosse “estuda-se” não tinha sentido.
	Pós-teste	Uma palavra tem hífen, sempre que a última tónica for a última antes do morfema “sse”.
	Pós-teste diferido	A sílaba tónica está 1 sílaba antes do “sse”.

<b>Aluno 16 do Grupo de Intervenção</b>		
d)	Pré-teste	Se fosse “estuda-se” não tem sentido.
	Pós-teste	Quando a palavra escreve-se sem hífen a sílaba tónica é a última antes do “sse”.
	Pós-teste diferido	Não realizou

<b>Aluno 5 do Grupo de Intervenção</b>		
e)	Pré-teste	Usei o tracinho para dividir o verbo da sílaba se.
	Pós-teste	Quando a sílaba tónica é duas vezes antes do pronome pessoal significa que uso o hífen.
	Pós-teste diferido	A sílaba tónica é duas casas antes do hífen.

<b>Aluno 11 do Grupo de Intervenção</b>		
e)	Pré-teste	No tablet aparece assim.
	Pós-teste	A sílaba tónica está no “jo” e se tivesse no “ga” era jogasse.
	Pós-teste diferido	A sílaba tónica é “jo”.

<b>Aluno 17 do Grupo de Intervenção</b>		
e)	Pré-teste	Está na terceira pessoa no singular.
	Pós-teste	As formas verbais terminadas em “-se” pertencem ao presente do indicativo na forma pronominal.
	Pós-teste diferido	A sílaba tónica está 2 sílabas antes do “-se”.

<b>Aluno 6 do Grupo de Intervenção</b>		
f)	Pré-teste	Eu escrevi assim porque soa melhor e é um verbo.
	Pós-teste	Fica melhor esta palavra.
	Pós-teste diferido	A sílaba tónica é di.

<b>Aluno 12 do Grupo de Intervenção</b>		
f)	Pré-teste	Se escrevermos com “sse” acho que está errado e se for com “-se” acho que está bem.
	Pós-teste	Uma palavra escreve-se com hífen sempre que a sílaba tónica for a última antes do “-se”.
	Pós-teste diferido	Não realizou

<b>Aluno 18 do Grupo de Intervenção</b>		
f)	Pré-teste	Uma está correta e a outra está incorreta.
	Pós-teste	Faz mais sentido.
	Pós-teste diferido	Não realizou

## Anexo S. Análise descritiva da atividade metalinguística, por aluno, GC

<b>Aluno 20 do Grupo de Controle</b>		
a)	Pré-teste	Sem justificção
	Pós-teste	Não realizou

<b>Aluno 26 do Grupo de Controle</b>		
a)	Pré-teste	Eu acho que lavasse não se escreve neste tipo de frases.
	Pós-teste	Acho que é assim que se escreve.

<b>Aluno 32 do Grupo de Controle</b>		
a)	Pré-teste	Lava-se fica melhor com a frase e a palavra está no presente e a frase também.
	Pós-teste	É a palavra que fica melhor e a que tem mais sentido.

<b>Aluno 21 do Grupo de Controle</b>		
b)	Pré-teste	Cortasse é uma ação que ainda não acabou e na frase ainda não cortei a carne.
	Pós-teste	Cortasse é uma ação que ainda não acabou (pretérito imperfeito).

<b>Aluno 27 do Grupo de Controle</b>		
b)	Pré-teste	Está em diferentes tempos.
	Pós-teste	É a maneira mais correta.

<b>Aluno 33 do Grupo de Controle</b>		
b)	Pré-teste	Eu acho que se pusesse corta-se estava mal porque a maneira correta é cortasse.
	Pós-teste	Está da maneira certa.

<b>Aluno 22 do Grupo de Controle</b>		
c)	Pré-teste	Se fosse realiza-se era no futuro.
	Pós-teste	Já sabe fazer.

<b>Aluno 28 do Grupo de Controle</b>		
c)	Pré-teste	Esta forma é boa e não escrevi da outra forma porque fica mal.
	Pós-teste	É uma boa forma e da outra não era uma boa forma.

<b>Aluno 34 do Grupo de Controle</b>		
c)	Pré-teste	Sem justificção
	Pós-teste	Faz mais sentido.

<b>Aluno 23 do Grupo de Controle</b>		
d)	Pré-teste	Sem justificção
	Pós-teste	Sem justificção

<b>Aluno 29 do Grupo de Controle</b>		
d)	Pré-teste	Estudasse é escrito com um tom com acento e estuda-se tem um tom sem acento.
	Pós-teste	Escolhi a outra maneira porque estuda-se lê-se sem acento.

<b>Aluno 35 do Grupo de Controle</b>		
d)	Pré-teste	Está na forma verbal certa e se não fosse assim a forma verbal estava errada.
	Pós-teste	Está no pretérito.

<b>Aluno 24 do Grupo de Controle</b>		
e)	Pré-teste	Sem justificção
	Pós-teste	Sem justificção

<b>Aluno 30 do Grupo de Controle</b>		
e)	Pré-teste	Faz sentido.
	Pós-teste	Oioço a palavra sem o travessão.

<b>Aluno 36 do Grupo de Controlo</b>		
e)	Pré-teste	Sem justificação
	Pós-teste	Não ficaria bem com dois s estaria incorreto.