



LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**PROMOÇÃO DA ESCRITA NO 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS**

SÓNIA PIRES PEREIRA

Orientador de Dissertação:

PROF.^a DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROF.^a DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em PSICOLOGIA EDUCACIONAL

2016

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Prof.^a Margarida Alves Martins, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo resulta de um esforço partilhado com pessoas que proporcionaram uma colaboração fundamental. Desta forma, agradeço a todos os que estiveram presentes.

Aos alunos que participaram neste estudo e aos alunos que tive o privilégio de conhecer ao longo dos últimos anos, que continuam a ensinar-me sempre um pouco mais todos os dias.

Às Professoras que colaboraram na realização deste estudo e na implementação do programa de intervenção, em especial às Professoras Célia Carrilho e Teresa Silva.

À Prof.^a Doutora Margarida Alves Martins, pela presença constante durante a realização deste trabalho, por todo o apoio, disponibilidade e pela forma generosa como partilhou os seus conhecimentos.

À Prof.^a Doutora Júlia Serpa Pimentel, Prof.^a Doutora Glória Ramalho, Prof.^a Doutora Vera Monteiro e Prof. Doutor José Morgado por terem feito parte do meu percurso inicial de estudante de psicologia e com quem tive novamente a oportunidade de ser aluna, continuando a ser uma permanente fonte de inspiração na área da psicologia educacional.

À Catarina Marques, sempre disponível para ajudar e com quem partilhei muitos momentos deste percurso, que permitiu também o crescimento de uma grande amizade.

À Prof.^a Doutora Manuela Machado, pela excelente pessoa que é, pela paixão contagiante que tem por ajudar os outros, pelo apoio, pelas palavras certas e por estar sempre presente. Ao meu grupo de supervisão, em especial à Ana Cardoso e Inês Costa pela partilha de ideias.

À minha família, por tudo o que me ensinaram, pelo incentivo constante e pelos valores que me transmitiram.

Ao meu marido e aos meus filhos, pelo apoio infinito.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Promoção da escrita no 1º ciclo do ensino básico: desafios e estratégias

RESUMO

O presente estudo é exploratório e tem como objetivo geral identificar alterações decorrentes da aplicação de um programa de intervenção na área da leitura e da escrita em crianças do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos.

A intervenção pedagógica foi realizada através da aplicação de um programa de promoção da leitura e na escrita, que criámos especialmente para este estudo. O programa trabalhou áreas, como a ortografia, a produção de texto e a leitura. Foi implementado pela professora titular em contexto de sala de aula, em pequenos grupos. Os alunos foram avaliados antes e após a intervenção, com o objetivo de saber se este programa originou melhorias na leitura e na escrita.

A comparação dos resultados entre a fase anterior ao início da intervenção e os resultados obtidos após a intervenção revela uma evolução positiva, mas não significativa, para a maior parte dos itens avaliados, exceto para a avaliação dos erros na composição, onde se verificou uma redução estatisticamente significativa após a aplicação do programa de intervenção.

Palavras-chave: Escrita; Leitura; Intervenção.

DISSERTATION TITLE: Promotion of writing in the first cycle of basic education: challenges and strategies

ABSTRACT

The present study is exploratory and the general objective is to identify changes resulting from the application of an intervention program in the area of reading and writing in children of the 3rd year of the 1st cycle of Basic Education, aged between 8 and 10 years.

The pedagogical intervention was carried out through the application of a reading and writing promotion program specially created for this study. The program worked on areas such as spelling, text production and reading. The program was implemented by the classroom teacher in small groups.

The students were evaluated before and after the intervention, in order to know if this program resulted in improvements in reading and writing.

The comparison of the results between the pre-intervention phase and the results obtained after the intervention reveals a positive, but not significant, evolution for most of the evaluated items, except for the evaluation of the errors in the composition, where there was a reduction after application of the intervention program.

Key-words: Writing; Reading; Intervention.

ÍNDICE

Introdução	1
Enquadramento teórico	3
O Desenvolvimento da Linguagem por Piaget e Vygotsky: Aproximações e Divergências	3
Fatores que Influenciam a Aprendizagem nos Primeiros Anos de Escolaridade: a Importância da Interação	4
A Importância da Escrita.....	6
A Relação Entre a Leitura e a Escrita	7
A Aprendizagem da Leitura e da Escrita.....	9
Os Sistemas Alfabéticos e a Ortografia Portuguesa	13
Dificuldades na Aprendizagem da Leitura e da Escrita	15
A Aprendizagem da Ortografia	16
Regras de ortografia e casos de leitura.....	17
Estratégias de Intervenção em Sala de Aula	18
Estratégias Educativas Facilitadoras da Entrada na Leitura e na Escrita	18
Familiarização com os materiais.	19
Integração da leitura e escrita na rotina da sala.....	19
Tutoria entre pares.	20
Articulação com a família.	21
Atividades de Consolidação	21
Promoção de competências fonológicas.....	21
Promoção de competências ortográficas.	22
Produção de texto.	23
Atividades Adaptadas à Finalidade da Leitura/Escrita.	26
Problemática e Hipóteses	28
Problemática de Investigação.....	28
Objetivos Gerais	29
Objetivos Específicos.....	29
Questões de Investigação	29
Método.....	29
Delineamento	29
Participantes.....	30
Seleção dos participantes	30

Instrumentos.....	31
Instrumentos de avaliação	31
Programa de intervenção.....	32
Atividades do programa de intervenção.....	36
Nível 1: aprender	36
<i>Atividade 1: manual de ortografia.....</i>	36
Nível 2: aplicar	37
<i>Atividade 2: dominó dos dígrafos.....</i>	37
<i>Atividade 3: criar palavras.....</i>	38
<i>Atividade 4: Os sons do grafema “g”</i>	40
<i>Atividade 5: sons iniciais.....</i>	40
<i>Atividade 6: Descobrir o código.....</i>	42
<i>Atividade 7: sons iniciais.....</i>	43
<i>Atividade 8: Distinguir letras.....</i>	44
<i>Atividade 9: Os sons da letra “e”</i>	44
<i>Atividade 10: Palavras cruzadas.....</i>	45
<i>Atividades 11 a 15: Produção de texto.....</i>	46
<i>Atividade 16: Criatividade e ortografia.....</i>	48
<i>Atividade 17: Leitura em família.....</i>	50
Nível 3: jogar.....	51
<i>Atividade 18: jogo Ilha das Palavras.....</i>	52
Contactos com os pais.....	53
Organização dos grupos.....	53
Resultados	53
Ditado.....	53
Texto.....	56
Composição.....	57
Discussão e Considerações Finais	62
Conclusão	63
Referências Bibliográficas.....	65
Anexos	68
Anexo A – Guião de avaliação para o professor e ficha para os alunos.....	68
Anexo B – Informação aos Encarregados de Educação	72
Anexo C – Materiais de apoio (identificação dos níveis, da sala de aula e dos grupos)	73

Anexo D – Regras da “Ilha das Palavras”	76
Anexo E – Atividades do nível 1	77
Anexo F – Atividades do nível 2	92
Anexo G – Atividades do nível 3	170
Anexo H – Resultados Estatísticos	198

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Síntese das atividades do Programa de Intervenção	33
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Palavras escritas corretamente pelos alunos (médias)	54
Figura 2: Pontuações médias de cada palavra	55
Figura 3: Palavras corretas no ditado (comparação entre grupos)	56
Figura 4: Pontuação na interpretação (médias).....	56
Figura 5: Pontuação na interpretação (comparação entre grupos)	57
Figura 6: Total de palavras e total de erros na composição (médias)	58
Figura 7: Organização do texto da composição (comparação entre grupos)	59
Figura 8: Total de palavras na composição (comparação entre grupos)	59
Figura 9: Erros ortográficos na composição (comparação entre grupos)	60
Figura 10: Erros ortográficos na composição (médias).....	61
Figura 11: Erros ortográficos na composição (comparação entre grupos)	61

Introdução

Atualmente a escola é altamente massificada, existindo a necessidade de estar aberta a todas as crianças, independentemente das suas origens ou motivações. Nas gerações anteriores, destinava-se apenas a uma elite muito motivada e apoiada para a realização das tarefas escolares; hoje em dia permanecem na escola crianças com as mais variadas origens étnicas e culturais, capacidades cognitivas ou contextos familiares. Exige-se que todos tenham uma aprendizagem correta da leitura e da escrita, o que se constitui um desafio cada vez maior junto dos professores.

O Ministério da Educação e da Ciência (2012) enfatiza que a missão do 1.º CEB é assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo estas “atividades que serão sempre consideradas como complementares uma da outra” (p.3). A leitura e a escrita são consideradas atividades altamente complexas, por envolverem diversos processos mentais. Por envolverem diversos processos, várias áreas do conhecimento se têm debruçado sobre o seu estudo nos últimos anos, nomeadamente a psicologia do desenvolvimento, a psicologia da educação, a psicologia cognitiva, psicolinguística, entre outras.

A importância da aprendizagem da leitura/escrita é algo amplamente discutido na agenda política internacional, sendo considerada uma base fundamental para a aquisição de conhecimentos posteriores. Por esta razão, as dificuldades na aquisição da leitura/escrita estão intimamente ligadas às dificuldades de aprendizagem (Castro & Gomes, 2000). Adicionalmente, o insucesso nesta área pode originar não só desinteresse pela realização de outras tarefas escolares, nomeadamente problemas de autoestima (Alves Martins, Salvador, & Albuquerque, 2014). Algumas investigações apontam para a influência de fatores sociais, afetivos, cognitivos e pedagógicos (Wilson & Lonigan, 2010).

Divulgam-se anualmente, e um pouco por todo o mundo, dados sobre as aquisições dos alunos a este nível, sendo Portugal um país que apresenta resultados aquém dos outros países europeus. Os resultados de estudos nacionais e internacionais mostram que a situação de Portugal é preocupante, revelando níveis de literacia significativamente inferiores à média europeia. Um dos estudos mais mediáticos, o PISA (Programme for International Student Assessment), lançado pela OCDE em 1997, mede a capacidade de utilização de conhecimentos na vida real, por jovens de 15 anos. Os resultados relativos à avaliação de níveis de leitura, publicados em 2000, colocaram 48% dos jovens portugueses nos patamares inferiores (1 ou 2) de uma escala de 5 níveis. Em 2003 foram medidos estes níveis novamente e não se detetaram

evoluções positivas. A União Europeia (UE) estabeleceu uma meta a atingir até 2010: a redução do número de leitores com fracas competências para valores que rondam os 15,5%.

O Plano Nacional de Leitura constitui uma resposta do nosso país aos níveis de iliteracia da população e procura lançar um conjunto de medidas para melhorar estes níveis. A investigação existente sobre a realidade portuguesa é insuficiente, não só no que diz respeito ao ponto da situação relativamente às principais dificuldades apresentadas pelos nossos jovens, assim como para a criação de instrumentos que possam servir de orientação, de apoio e de incentivo aos promotores de leitura – professores, educadores, bibliotecários, mediadores, psicólogos, pais e encarregados de educação.

Nos últimos anos têm proliferado por todo o mundo investigações sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente sobre a construção do texto escrito. São comuns os programas de intervenção em alunos mais velhos, sendo ainda pouco habitual a investigação em idades mais precoces (1º ciclo) (Silva, 2013). No 3º e 4º ano a ortografia ainda não está completamente automatizada e pode ser umas das principais dificuldades de alguns alunos (Silva, 2013).

A leitura e a escrita fazem parte do nosso percurso escolar desde o início, sendo a aquisição e autonomização da mesma um dos marcos mais importantes do 1º ciclo e uma das ferramentas mais poderosas para as aprendizagens que se realizarão nos ciclos posteriores. A realização de estudos que procurem facultar a todos os intervenientes ferramentas para a promoção da leitura e escrita num país onde muitos alunos leem e escrevem aquém das suas capacidades é de extrema importância. É neste contexto que surge a presente investigação em que se pretende identificar alterações decorrentes de aplicação de um programa de intervenção na área da leitura e da escrita em crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos.

Esta investigação está dividida em quatro partes, sendo a primeira parte teórica, onde é explorado o estado da arte relativamente à temática da ortografia. A segunda parte aborda os objetivos e as questões de investigação. É abordado o método e os procedimentos, com a descrição das atividades desenvolvidas ao longo do período experimental. A terceira parte aborda a apresentação dos resultados obtidos e a quarta parte aborda a discussão dos resultados e as considerações finais. No final deste trabalho é apresentado na sua íntegra o programa de intervenção construído e aplicado nesta investigação.

Enquadramento teórico

O Desenvolvimento da Linguagem por Piaget e Vygotsky: Aproximações e Divergências

Segundo Piaget, o indivíduo tem um papel ativo na aquisição de conhecimento. Assim, em vez de ser um mero recetor de estímulos, o sujeito transforma os estímulos mediante mecanismos de assimilação e acomodação e interpreta-os (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Piaget (1967) descreve a linguagem como condição necessária para completar a elaboração das estruturas do pensamento e assim desenvolver o conhecimento. É importante salientar que, para este autor, existe a fala que tem o intuito de comunicar algo ao outro, mas também existe a fala que implica falar consigo mesmo sem o intuito de comunicar, a fala individual.

Para Piaget (1967) a linguagem tem origem no estágio sensório-motor, no momento em que a função simbólica surge, ou seja, quando a criança aprende a representar objetos. A aquisição da linguagem só acontece quando os comportamentos sensórios-motores passam às ações conceitualizadas, o que é mediado pela socialização. Em oposição, Vygotsky (1998) considera que estes processos ocorrem em simultâneo.

Piaget (1967) considera que, para o exercício da atividade da função simbólica, o período do estágio sensório-motor é fundamental, pois a criança executa ações sobre o meio. É isso que vai possibilitar o aparecimento da linguagem e tornar as estruturas de pensamento cada vez mais complexas.

Para Vygotsky (1998) o desenvolvimento da fala segue várias etapas: (a) estágio natural, que corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal; (b) estágio da psicologia ingénua, onde está presente a inteligência prática, reflexo da experiência da criança com as propriedades físicas do seu corpo e dos objetos que a rodeiam; (c) estágio das operações com signos exteriores usados como auxiliares na resolução de problemas (fala egocêntrica); e (d) estágio do crescimento interior, onde as operações externas se interiorizam. O autor considera que, à medida que a criança se desenvolve, vai dirigindo a sua fala intencionalmente, com o objetivo de comunicar algo a alguém (por exemplo, pedir um brinquedo a um amigo). Começa também a dirigir a fala a si própria, internalizando assim as palavras. Todo este processo envolve o desenvolvimento de pensamentos verbais, que orientam o comportamento e a cognição. Este processo é considerado fulcral para o desenvolvimento da construção do conhecimento. Para Vygotsky (1998), a fala exterior dá origem à fala interior, o que pressupõe a interiorização do conhecimento, ou seja, a génese da formação dos conceitos.

Vygotsky (1998) considera que a linguagem engloba um sistema simbólico que faz a ponte entre o sujeito e o mundo. As palavras fazem esta mediação e a sua utilização depende de um sistema complexo de referência a classes de objetos, transformação das mesmas em signos e representação de diferentes signos em categorias.

A capacidade de comunicar desenvolve-se ao longo da infância, existindo um domínio gradual das palavras, das frases e da gramática. A criança, à medida que se sente mais à vontade nesta área, vai adaptando ao interlocutor o conteúdo da mensagem que transmite, assim como a forma como transmite a mensagem. Por outro lado, a importância da pragmática vai ganhando terreno à medida que a criança se desenvolve, existindo uma preocupação crescente com a necessidade de se ser compreendido pelo outro.

Vygotsky (1998) considera que são de extrema importância os processos socioculturais, mas admite que estes, sozinhos, não explicam o desenvolvimento em si. Antes de chegar à adolescência a criança passa por várias fases. O desenvolvimento dos significados das palavras pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: “atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.” (p.104). O desenvolvimento destas áreas é descrito como um processo dinâmico, que ocorre ao longo de todo o desenvolvimento da criança enquanto esta se encontra em idade escolar.

A linguagem engloba a fala interior e a linguagem oral. A escrita está intimamente ligada à fala interior e aparece numa posição intermédia entre a fala interior e a linguagem oral. Enquanto a fala interior é propriedade do próprio sujeito, tanto a escrita com a linguagem oral têm como destinatários outros sujeitos, existindo aqui uma função comunicativa. Neste caso, é necessário um especial cuidado com a necessidade de fazer passar a mensagem de forma correta e inteligível (Vygotsky, 1998).

No seu estudo sobre a fala interior, a escrita e a linguagem oral, Vygotsky (1998) verificou que todas se influenciam mutuamente do ponto de vista do desenvolvimento.

Fatores que Influenciam a Aprendizagem nos Primeiros Anos de Escolaridade: a Importância da Interação

A cooperação pode ser definida como uma relação estabelecida entre indivíduos de capacidades heterogêneas que se centra na aquisição de conhecimento (Duran & Vidal, 2007). A aprendizagem cooperativa tem um papel fulcral nos sistemas educativos, onde a troca de saberes entre diferentes indivíduos que não estão ao mesmo nível do ponto de vista do conhecimento está frequentemente associada a resultados positivos e úteis para todos os intervenientes.

Piaget (1967) considera importantes as trocas de conhecimento entre indivíduos equivalentes (grupos homogêneos) na resolução de conflitos cognitivos. Já Vygotsky (1998) acrescenta que o conflito cognitivo pode tornar-se um conflito sociocognitivo, sendo de extrema importância a interação com o outro, onde ocorre a apresentação e discussão de diferentes pontos de vista. As atividades de aprendizagem que englobam a cooperação e a interação permitem à criança um alargamento de conhecimentos e competências, evoluindo ainda mais do que se aprendesse individualmente.

A aprendizagem é modelada pela comunicação e interação social e a criança desempenha um papel ativo na aquisição de conhecimentos. A linguagem oral tem aqui um papel extremamente importante, sendo o mote para o desenvolvimento da teoria do construtivismo social de Vygotsky (1998).

O conhecimento é o resultado das interações entre o sujeito e o meio e a interação social desempenha um papel central. O diálogo e as interações entre as crianças para resolverem um determinado desafio mostra que a linguagem é um meio privilegiado de comunicação e também de desenvolvimento.

Falar de aprendizagem cooperativa implica a introdução do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, 1998). Aqui a imitação tem um papel fundamental. Trata-se de um conjunto de tarefas que se situam num ponto intermédio entre o nível de desenvolvimento atual da criança (zona de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que a criança consegue fazer sozinha) e o ponto que constitui o seu potencial de aprendizagem (aquilo que ainda não consegue fazer, mas que tem potencialidade para fazer). Este segundo ponto depende muito daquilo que os outros mais experientes podem ajudar o indivíduo a fazer, na realização de ações em colaboração. O professor transmite os conteúdos, mas gradualmente vai dando cada vez mais autonomia ao aluno, para que este tenha mais responsabilidade relativamente à aprendizagem. Durante a realização das tarefas, o professor facultava algum suporte, mas é a criança que desempenha o papel principal na aprendizagem. A criança apresenta numa fase inicial um nível de desenvolvimento atual, em que realiza as atividades sozinha. Após um processo de interação, a criança consegue realizar um conjunto de atividades mais complexas.

Neste conceito, a cooperação é considerada de extrema importância, pois é ela a responsável que o indivíduo atinja o máximo do seu potencial. A imitação tem um papel importante em todo este processo, pois ao imitar alguém mais experiente, a criança vai resolver o

problema de maneira diferente, em comparação com o que teria feito se estivesse sozinha. Assim, a imitação contribui em grande medida para a realização de novas aprendizagens.

A tutoria entre pares é uma modalidade de aprendizagem entre indivíduos com características semelhantes, onde existe um objetivo comum, mas uma relação assimétrica (Duran & Vidal, 2007). Algumas investigações demonstram as vantagens deste tipo de metodologia na aprendizagem da leitura e da escrita (Arreaga, Terry, Greenwood, 1998; Duran & Vidal, 2007).

A Importância da Escrita

A escrita é uma invenção decisiva para a história da humanidade. O ser humano procura desde sempre comunicar, utilizando como meio de comunicação um leque muito variado de técnicas. Independentemente de utilizar gestos ou sons, o ponto fundamental é a utilização de um código comum a todos os intervenientes. Desta forma, a mensagem chega de forma correta e perceptível ao recetor.

A escrita tem vindo a evoluir em paralelo com a espécie humana e consistiu sempre num registo de ideias efetuado em diferentes suportes. As primeiras escritas eram registadas com instrumentos pontiagudos que faziam símbolos em argila, pedras, ossos de animais, artefactos de bronze ou cascos de tartarugas (Leicknam, & Ziegler, 1998).

Atualmente a escrita encontra-se em constante mudança, devido à massificação da utilização das tecnologias de comunicação. A escrita utilizada através das novas tecnologias permite uma partilha de informação que não seria viável se apenas recorrêssemos à oralidade. O suporte papel tem dado lugar ao suporte informático (nos emails, nas sms, nas mensagens nas redes sociais), o que multiplicou ainda mais a possibilidade de comunicação entre emissor-recetor, tendo colocado até para segundo plano, em certos contextos, a comunicação oral. Hoje em dia, a comunicação reinventa-se continuamente, adapta-se a diferentes condicionantes culturais, os suportes modificam-se, mas a escrita continua a ter um papel fulcral na troca de informações.

Apesar de ser uma prática antiga na história da humanidade, a escrita continua a ter uma forte presença nas nossas vidas. Motivar para a aprendizagem da escrita continua a ser uma preocupação contemporânea, dado o papel que tem vindo a desempenhar na comunicação na atualidade. Melhorar a escrita em idades precoces, quer no domínio ortográfico quer textual, será sempre uma mais-valia tanto a curto como a longo prazo. A escrita é uma competência extremamente importante ao longo de todo o ciclo de vida do indivíduo.

A escrita implica também a utilização de um código com sinais ou símbolos gráficos (grafemas) que permitem transpor para o papel um conjunto de sons que transmitem uma ideia ou pensamento, sob forma de mensagem. A grafia ou escrita pode ter uma função comunicativa, mas também pode ser utilizada como forma de registrar graficamente determinadas memórias. Desta forma, a nossa capacidade de memorizar é maximizada pela possibilidade de infinitas informações (Baptista, 2001).

Em oposição à comunicação oral, a escrita permite a transmissão de informações mais rigorosas, uma vez que não sofre as alterações que podem ocorrer quando um indivíduo transmite informações a outro, por via oral. Por outro lado, os registos escritos têm também a vantagem de permanecer e manter a sua função, mesmo quando o emissor já não está presente. Assim, permitem guardar “testemunhos sensoriais e perceptivos acerca do mundo” (Rey, 2009, p. 4).

A Relação Entre a Leitura e a Escrita

O mecanismo de leitura e escrita é complexo e foi descrito por vários autores (Lopes, 2011). Salientamos os modelos de dupla via, que descrevem a existência de dois procedimentos para aceder às representações da linguagem escrita: o procedimento visual e o procedimento fonológico. O procedimento visual associa as características ortográficas da palavra e a informação que o sujeito tem armazenada na sua memória. O procedimento fonológico associa unidades fonémicas e grafémicas. Estes modelos sugerem que as palavras que conhecemos estão registadas num dicionário mental, um registo do conjunto de palavras que já conhecemos e que ficam armazenadas na nossa memória.

No processo de leitura as palavras são identificadas por via visual, que observa o estímulo gráfico. Na escrita, o sujeito analisa as propriedades acústicas do que ouviu e processa-os a nível fonológico. Tanto na leitura como na escrita, são ativadas duas vias: a fonológica e a lexical. Quando o sujeito ouve uma palavra, vai analisá-la e fazer o seu reconhecimento em termos fonológicos. Se a palavra for desconhecida (ou se for uma pseudopalavra), recorre à via fonológica e faz-se a conversão dos fonemas em grafemas. Se a palavra for conhecida é ativada uma unidade de reconhecimento no sistema semântico, que é um sistema onde ficam armazenadas as significações das palavras conhecidas (Lopes, 2011).

Ler e escrever são dois atos inseparáveis, pois os processos de aprendizagem de ambos estão intimamente ligados “Escrevendo e lendo o que escrevemos, aprendemos a pensar”.

(Baptista, 2001, p.7). O oral é o modo primário da linguagem, que está presente na vida da criança desde o nascimento. A escrita, ou o ato de colocar a linguagem num papel impresso, é uma conquista e decorre de uma aprendizagem ou treino formal, que surge dependente de uma série de fatores (Duarte, 2000).

A leitura implica que os nossos olhos examinem uma amálgama de linhas e curvas (símbolos abstratos) que constituem o alfabeto. Depois, temos que agrupá-las em palavras e enviar ao cérebro uma mensagem que os vai associar a sons. Em breves segundos, um bom leitor consegue processar uma frase inteira (Sousa, 2005). Para ler temos que transformar a letra em som e para escrever temos que transformar o som (cadeia fonológica) em letras (ortografia). Podemos fazê-lo por duas vias: a via fonológica e a via lexical. A via fonológica, correspondência grafema-fonema, permite escrever palavras regulares, desconhecidas e pseudopalavras. A via lexical, recuperação da forma escrita da palavra a partir da forma fonológica correspondente, permite escrever palavras irregulares. A linguagem concretiza-se através da fala, mas também através da escrita, ponto fulcral da comunicação das sociedades modernas. No entanto, a associação entre linguagem e escrita não é natural e requiere um processo complexo de aprendizagem, implicando uma variedade de aquisições (Castro, & Gomes, 2000).

Ler fluentemente exige a utilização de algumas competências, nomeadamente o reconhecimento dos sinais gráficos (por exemplo, caracteres chineses ou letras do abecedário) e o conhecimento da organização desses sinais no papel (por exemplo escrever da esquerda para a direita, sendo a orientação de referência dependente do sistema de escrita utilizado). Outros aspetos são considerados fundamentais, como manter uma atenção focada no papel e no seu conteúdo, ter uma boa capacidade de memória que permita a retenção das formas visuais ou das palavras, ter uma boa capacidade de discriminação visual entre formas gráficas semelhantes (p/b, q/p, O/Q) e capacidade de distinção de sons semelhantes (b/v) (Castro, & Gomes, 2000).

O mecanismo da escrita não é necessariamente igual ao da leitura. A ortografia é uma forma de transpor, através da correspondência grafema-fonema, a linguagem oral para a escrita. Contudo, esta correspondência nem sempre é linear. A linguagem escrita pode ter uma maior ou menor transparência, dependendo do idioma. Denomina-se transparência à consistência de representação fonémica, o que se traduz numa maior ou menos complexidade ortográfica. Enquanto o inglês é uma língua opaca, o português está numa posição intermédia de transparência. Isto não significa que no português a leitura seja mais fácil do que a escrita. O que determina é que as relações entre grafemas e fonemas não sejam biunívocas: a um fonema corresponder um grafema e vice-versa. No português a leitura é mais fácil porque o número de

fonemas que correspondem aos grafemas é menor do que o número de grafemas que correspondem aos fonemas (Velasquez, 2007). No português europeu há palavras que são regulares na leitura, mas que não o são na escrita. Isto significa que a conversão letra-som é clara, mas não o é a conversão som-letra (Castro & Gomes, 2000).

A Aprendizagem da Leitura e da Escrita

O conhecimento da língua materna é comum a todos os seres humanos, mesmo antes de iniciarem a escolaridade. Quando entra na escola, a criança já chega dotada de um conjunto de conhecimentos orais, aprendidos informalmente, o que permite que a sua aprendizagem nunca tenha o zero como ponto de partida (Vygotsky, 1977, cit. por Alves Martins & Niza, 1998).

A aprendizagem da escrita ocorre de forma diferente da aprendizagem da comunicação oral. Ocorre mais tardiamente e está dependente de vários estímulos, nomeadamente daqueles que são aprendidos em contexto escolar. Por outro lado, o domínio da escrita é um processo que funciona como um alicerce das aprendizagens escolares que serão realizadas mais tarde, ficando estas dependentes da forma como a criança aprendeu (ou não) a ler e escrever corretamente. O insucesso nesta aprendizagem pode comprometer a aprendizagem de outras áreas do conhecimento.

Ao contrário da aprendizagem da linguagem oral, a aprendizagem da leitura e da escrita implica a interiorização de um conjunto de regras formais (Vasconcelos & Alves Martins, 2009).

Até meados do século passado considerava-se que as crianças aprendiam a escrever por memorização das palavras. Nos anos 70 várias pesquisas começaram a sugerir que as crianças tinham um papel ativo nesta aprendizagem. Na década de 80 começaram a surgir teorias que dividiam a aprendizagem em estádios.

As crianças começam a refletir desde tenra idade e muito antes de iniciarem o seu percurso escolar sobre a forma como se escrevem as palavras e como se associam as mesmas aos objetos, não estando numa posição passiva relativamente a esta aprendizagem. A teoria psicogenética da linguagem escrita parte do princípio de que as crianças adquirem competências de leitura e escrita de maneira informal (Ferreiro, & Teberosky, 1999). Esta teoria tem como base os estudos piagetianos e baseia-se nos seguintes pressupostos: a criança é ativa na busca de informação; a criança aprende através da assimilação; o conhecimento resulta da atividade do sujeito; a

construção de conhecimento depende de conflitos cognitivos e não é linear; o sujeito reconstrói o conhecimento e nenhuma aprendizagem tem um ponto de partida absoluto.

A criança procura compreender, formula hipóteses, procura regularidades e formula a sua própria gramática (Ferreiro, & Teberosky, 1999). Esta reflexão é feita individualmente, mas também surge frequentemente quando as crianças interagem com os seus pares e adultos de referência. Desta maneira informal, e pouco a pouco, a criança vai aprendendo a fazer corresponder o oral ao escrito, colocando hipóteses mais ou menos corretas acerca desta correspondência. Este processo passa por várias fases, começando pela distinção entre o que é escrito do que não é, passando pela capacidade de juntar aleatoriamente letras para formar palavras, terminando numa conjugação lógica e sequencial correta de letras que formam palavras (Alves Martins, Mata, & Silva, 2014).

A criança começa frequentemente por escrever uma marca gráfica por sílaba, percebendo depois que essa sílaba se divide em sons diferentes, que têm que ser diferenciados por marcas gráficas, ou seja, letras diferentes. Após ultrapassar esta fase em que predomina a importância da sílaba, a criança começa a analisar corretamente os sons das palavras e associá-los às letras do alfabeto. A criança aprende, assim, a utilizar corretamente a correspondência entre o som pretendido e a letra correspondente. A partir deste nível, a progressão da criança estará relacionada com a compreensão da ortografia (Alves Martins, Mata, & Silva, 2014).

Ferreiro e Teberosky (1986) descrevem assim os diversos níveis pelos quais as crianças passam antes de começar a escrever corretamente: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No nível pré-silábico, a criança não faz grande distinção entre desenhar e escrever, não existindo ainda critérios linguísticos associados ao conteúdo daquilo que lê ou escreve. Utiliza letras, desenhos ou algarismos para construir “palavras”. Faz uma leitura global das palavras e utiliza grafismos parecidos com letras, havendo uma constância no número de caracteres produzidos por palavra. Geralmente opta por escolher três ou mais “letras” para representar uma palavra, evita repetir as mesmas “letras” na mesma palavra e faz uma certa correspondência entre a dimensão do objeto e a dimensão da “palavra” (por exemplo, “formiga” escreve-se com poucas letras e “boi” com muitas letras), o que se denomina hipótese quantitativa do referente. A criança infere o tamanho da palavra pelo tamanho do animal que esta representa. Neste estágio a leitura é global, pois cada letra vale pelo todo. A escrita não tem ainda nenhuma correspondência com o oral.

No nível silábico, cada letra corresponde a uma sílaba, mas não existe correspondência fonética entre as letras usadas e os respectivos sons. Neste caso surge uma evolução importante: a criança já não encara a escrita de modo global, admitindo a existência de uma relação entre sons e sílabas (hipótese silábica).

No nível silábico-alfabético começa a surgir uma análise do oral que não se limita apenas à sílaba e implica a percepção de que há um número variado de letras para escrever uma palavra. A criança escolhe as letras em função do som, mas por vezes surgem erros.

O nível alfabético, o mais complexo, implica que as palavras sejam segmentadas em unidades mais pequenas (fonemas) e verifica-se uma correspondência correta entre letra e som (Ehri, 1995). A criança só chega ao nível mais complexo e evoluído se conseguir analisar corretamente os sons, ou seja, as palavras, as sílabas e os fonemas. Denomina-se a esta capacidade consciência fonológica. A consciência fonológica é a capacidade de manipular intencionalmente os aspetos da fonologia que são relevantes para o código escrito (Lopes, 2011), isto é, manipular elementos sonoros das palavras orais. Esta competência permite à criança a habilidade de descodificar pseudopalavras e também palavras que são lidas pela primeira vez.

Para que uma criança passe de uma fase pré-silábica e vá evoluindo até à fase alfabética podem ser colocadas em prática algumas estratégias. Ehri (1995) defende que as crianças devem ser ajudadas a aprender as formas, os nomes e os sons das letras. Devem aprender a analisar os diferentes sons que tem cada letra.

A estrutura sonora das palavras pode ser dividida em três elementos: sílabas, fonemas e unidades intrasilábicas. O isolamento de sílabas denomina-se consciência silábica, o isolamento de fonemas denomina-se consciência fonológica e o isolamento de unidades intra-silábicas denomina-se consciência fonémica. As unidades podem ser de ataque ou rima, sendo o ataque a consoante inicial e a rima é a série de fonemas seguinte (Silva, 2003).

A consciência fonológica é uma das competências mais importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. A consciência fonológica é uma capacidade que permite distinguir os sons da fala e associá-los às letras que os representam. Assim, o indivíduo consegue decifrar palavras, traduzindo sequências de letras em conjuntos de sons (Sim-Sim, & Ramos, 2006).

A consciência fonológica e a consciência ortográfica são competências fulcrais para a aprendizagem da leitura e da escrita e devem ser desenvolvidas em paralelo. Reconhecer os sons e

refletir sobre a ortografia é o ponto de partida para uma aprendizagem da leitura e da escrita com sucesso.

A aprendizagem da leitura e da escrita surge muito antes do ensino formal, ou seja, da entrada para o 1º ano do 1º ciclo. Os primeiros contactos da criança com este novo mundo começam com uma relação mais ou menos frequente com livros, jornais, lápis e cadernos (Sim-Sim & Ramos, 2006). Numa revisão de literatura, Velasquez (2007) verifica que é consensual para a maior parte dos autores que se debruçaram nesta área que a consciência fonológica é uma base importante sob a qual a aprendizagem da leitura e da escrita se suporta, especialmente nas fases iniciais da aprendizagem. Como bom ponto de partida a criança necessita, assim, de uma consciência fonémica (decompor palavras em segmentos de som) da linguagem oral para poder aprender a ler e escrever e, mais particularmente, para utilizar a ortografia de forma correta.

Ferreiro e Teberosky (1999) defendem que as crianças começam a refletir desde cedo sobre como se escreve, tendo descrito este fenómeno como concepções precoces sobre linguagem escrita.

Outro ponto de partida importante prende-se com o projeto pessoal de leitor-escritor (Alves Martins, & Niza, 2014). Aprender a ler e escrever implica que a criança atribua uma função importante a estas novas competências. Esta aprendizagem tem que fazer sentido para a criança e o meio envolvente tem um papel fulcral no desenvolvimento deste projeto pessoal. Para algumas crianças, ler e escrever pode ter uma função de comunicação de uma ideia geral, para registar uma informação precisa (por exemplo colocar etiquetas em produtos), ler para seguir instruções (num livro de receitas, na descrição de um percurso, na montagem de um objeto), ler por prazer (um romance), ler para obter novos conhecimentos (estudar), ler como auxiliar de memória (uma lista de compras), ler para comunicar (escrever uma carta, enviar um email ou uma mensagem), ler para obter informações (notícias do jornal).

Meios que recorrem mais frequentemente à leitura e à escrita são mais propícios a fomentar esta aprendizagem desde tenra idade, pois a criança consegue identificar rapidamente diferentes funções (ler uma carta, fazer uma lista de supermercado ou ler as legendas dos desenhos animados, por exemplo). Este contacto precoce ajuda também a criança a perceber mais rapidamente que existem diversos tipos de suportes, isto é, um livro de histórias, uma nota de pagamento, uma lista, um jornal... estes suportes correspondem a conteúdos diferentes e têm funções diferentes.

Tradicionalmente, considerava-se que a escrita só poderia ser ensinada após a aquisição, por parte da criança, de uma série de pré-requisitos. Escrever era considerada uma atividade individual e solitária, que dependia apenas de um único indivíduo. Ao contrário do que se pensava anteriormente, atualmente considera-se que se aprende a escrever, escrevendo. (Alves Martins, & Niza, 2014).

Os Sistemas Alfabéticos e a Ortografia Portuguesa

De acordo com o ortografista Leão (1983) a “ortografia é a ciência de bem escrever qualquer linguagem: porque por ela sabemos com que letras se hão-de escrever as palavras” (p. 49). Cassany (1989) defende que a criança só domina a escrita quando adquire o conjunto de regras que a regulam. As regras incluem a gramática, que por sua vez inclui a ortografia, os mecanismos de coerência do texto (pontuação, estrutura global), a forma como é feito o registo e a disposição espacial do texto (margens, espaços).

A competência ortográfica pode ser definida como uma capacidade específica da competência linguística que implica o conhecimento do princípio alfabético, que decorre de um ambiente de aprendizagem formal, explícita e intencional. A competência ortográfica é a capacidade do sujeito escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence, respeitando um contrato social aceite e respeitado por todos. Essas normas regem-se pelo princípio alfabético, ou seja, a unidade tomada como base para a representação escrita é o fonema, que é uma estrutura abstrata da linguagem oral (Alves Martins, & Niza, 2014; Barbeiro, 2007).

Os sistemas de escrita alfabéticos representam os fonemas, mas a consistência da conversão entre fonemas e grafemas é muito variável de alfabeto para alfabeto. A língua portuguesa respeita um sistema de escrita alfabético, que é constituído por 26 letras. Este sistema tem uma organização própria e torna possível o registo de enunciados verbais (Alves Martins & Niza, 1998). Os sistemas ortográficos alfabéticos podem ser classificados com uma variação entre o transparente (regular) e o opaco (irregular). Os sistemas regulares têm ortografias cujas regras de conversão fonema-grafema são consistentes e têm correspondência regular e biunívoca. Nos sistemas irregulares não se observa esta correspondência. Para garantir uma boa ortografia, estes sistemas exigem um esforço de memorização e uma atenção especial a outros componentes, como os morfémicos. Assim, quanto mais opaco o sistema ortográfico, maior a probabilidade de surgirem dificuldades associadas à aprendizagem da leitura e da escrita (Lopes, 2011).

Em comparação com os sistemas silábicos (japoneses), os alfabéticos são mais difíceis de aprender e ainda mais difíceis do que os logográficos (chineses) (Vasconcelos, 2009).

No nosso sistema de escrita, para aprender a ler e escrever a criança deve perceber que a fala é uma cadeia divisível em fonemas e deve identificar as diferenças entre as várias letras que compõem o alfabeto. No entanto, esta aprendizagem não garante que exista um sucesso linear na descodificação. A criança precisa de interiorizar que a mesma letra pode ter sons diferentes (a letra *a* tem sons diferentes, como se pode observar nas palavras *avião* e *ave*, por exemplo). Uma das maiores dificuldades apontada a este sistema prende-se com o facto de não existir uma correspondência biunívoca entre grafema-fonema (o som [s] pode ter correspondência com diferentes grafias, nomeadamente *s*, *ss*, *çç* ou *x*). Esta ambiguidade fonética dificulta não só a leitura, mas também a escrita, originando erros ortográficos (Alves Martins & Niza, 1998).

Outra especificidade que faz parte desta aprendizagem prende-se com a necessidade de uma orientação no espaço. Escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo. Entre as diferentes palavras, existem espaços que as separam (Alves Martins & Niza, 1998).

A análise e categorização do erro ortográfico ajuda-nos a perceber que tipo de erros dão os alunos, permite associar os erros aos processos cognitivos que lhes estão subjacentes e facilita a identificação de estratégias que os possam ultrapassar (Azevedo, 2000). A ortografia portuguesa é bastante complexa e está associada a erros de várias tipologias. Sousa (1999) definiu três categorias de erros:

- Classe I (palavras fonética e graficamente incorretas). Na categoria de erros de Classe I estão incluídos os erros de adição (tipo 1) *dizer/dizere*; de omissão (tipo 2) *pastor/pator*; de substituição (tipo 3) *zebra/zevra*; e de troca de posição ou inversão (tipo 4) *pedra/perda*;

- Classe II (palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas). Na Classe II estão incluídos a substituição de maiúsculas/minúsculas (tipo 5) *Ana/ana*, as grafias homófonas (tipo 6) *girafa/jirafa*, as omissões ou adições de sons mudos (tipo 7) *hipopótamo/ipipótamo* e os erros de divisão/aglutinação (tipo 8) *daquela/da quela*;

- Classe III (outras). Nesta categoria estão incluídos os erros que resultam de perda de sinal auditivo que afetam a palavra no seu todo, tornando-a irreconhecível (tipo 9) *açorda/mora*, omissa (tipo 10) *a menina/menina* ou substituição por outra (tipo 11) *salada/mana*.

Dificuldades na Aprendizagem da Leitura e da Escrita

A ortografia não é algo que se aprenda facilmente e a escrita correta de palavras nem sempre surge automaticamente. Quando temos dúvidas quanto à forma de escrever uma palavra por vezes existe a possibilidade de encontrarmos a solução na etimologia (origem da palavra). Mas existem palavras que não têm nenhuma razão lógica inerente à sua escrita, sendo nesse caso a única solução decorar a grafia da palavra. Assim, a aprendizagem da ortografia é frequentemente um processo longo e difícil, que não raras vezes permanece pela idade adulta.

Um aluno que não consegue ler ou que lê com muita dificuldade, terá não só maus resultados nas áreas disciplinares que envolvam a leitura e a escrita, mas também terá limitações em muitas outras áreas (por exemplo, ler uma carta ou interpretar uma advertência). Assim, uma criança nestas condições não consegue evoluir do ponto de vista intelectual, social e emocional (Silva, 2003).

Nos primeiros anos de escolaridade, as crianças cometem sistematicamente erros ortográficos no decorrer da evolução da aprendizagem da escrita. Os erros acontecem frequentemente porque as crianças elaboram representações apenas a nível fonético e isso nem sempre está correto no nosso sistema de escrita.

Por vezes, estes erros são até confundidos com problemas como dislexia ou outras dificuldades, mas sabe-se que fazem frequentemente parte da evolução normal da aprendizagem. Nesta fase inicial, não são raras as omissões (preto/peto) ou a utilização de consoantes que se confundem com o nome da letra (rado/errado) (Treiman, 1997). Algumas crianças trocam as letras p/ b e f/v por serem facilmente confundíveis no plano fonológico, o que também é muito comum nesta fase inicial (Velasquez, 2007).

Alguns autores consideram que o período entre o 2º e o 3º ano do 1º ciclo é fulcral para a realização de atividades de reforço da ortografia. Uma vez que a criança já ultrapassou a fase da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, é nesta fase que aumenta a importância da prática da escrita e da produção de texto. O investimento num reforço da ortografia nesta fase permite mais autonomia e desenvolvimento na escrita (Salvado, 2015).

No final do secundário muitos dos alunos mantêm as dificuldades na escrita. Num estudo efetuado por Rei (1998) verificou-se que a maioria dos docentes referia estar insatisfeita com a qualidade dos textos produzidos pelos seus alunos.

Vários estudos sugerem que a realização de um trabalho na leitura melhora a capacidade de escrever corretamente e, por outro lado, um trabalho que incida na escrita melhora naturalmente a capacidade de leitura. Por essa razão, justifica-se a realização de um trabalho combinado, para que se possa maximizar o sucesso da intervenção (Langer & Flihan, 2003; Shanahan, 2006).

Para que se desenvolva a aprendizagem correta da ortografia é importante que as crianças sejam expostas a quantidades significativas de atividades que envolvam a leitura e a escrita. No passado, era habitual o ensino da escrita baseado estritamente em cópias de letras, palavras ou frases que serviam de modelo. Posteriormente ensinava-se o ditado e só depois se considerava a criança apta para escrever. Hoje em dia, no ensino pré-escolar e anos iniciais do 1º ciclo, a escrita inventada é considerada um bom recurso e deve ser encorajada (Alves Martins, Mata, & Silva, 2014).

Uma revisão de literatura mostra que os programas de intervenção com maior sucesso são aqueles que incluem o ensino explícito das regras de ortografia, recurso à morfologia das palavras e utilização de estratégias como facultar feedback aos alunos relativamente à sua evolução (Pritchard & Honeycutt, 2006). Outros autores reforçam que a reflexão sobre regras de ortografia desempenha um papel importante na aprendizagem da escrita correta das palavras (Santos & Barrera, 2012).

A Aprendizagem da Ortografia

Alguns autores consideram que a aprendizagem da ortografia se dá através da interação da criança com o material escrito e com a leitura. Outros consideram que esta aprendizagem passa pela realização de exercícios de memorização.

No entanto, os autores apontam também para uma outra posição que se fundamenta na análise do sistema ortográfico. Ao analisar as relações entre letras e sons no nosso sistema, percebe-se que, por um lado, há relações complexas de se entender (etimologia da palavra/irregularidade) e, por outro, há regularidades. Essas regularidades podem ser compreendidas pelos alunos, reduzindo, assim, o número de palavras que devem ser memorizadas.

Regras de ortografia e casos de leitura

Para facilitar a escrita correta, existe um conjunto de regras de ortografia que os alunos devem conhecer (Estrela, 2012; Marques, & Rocha, 2015). Em seguida serão apresentados alguns exemplos:

- Existem letras com mais do que um som:
 - A letra “a” pode ser aberta (“sapo”) ou fechada (“cama”);
 - A letra “e” pode ser aberta (“boneca”), fechada (“cedo”), quase sem som (“fonte”) ou como se fosse “i” (“elefante”);
 - A letra “o” pode ser aberta (“forte”), fechada (“lobo”) ou como se fosse “u” (“rato”);
 - A letra “c” pode ler-se /c/ (“boca”) ou /s/ antes de “e” ou “i” (“cesto”, “cinto”);
 - A letra “g” pode ler-se /g/ (“gato”) ou “j” (“gelado”);
 - A letra “r” pode ter mais intensidade (“rato”) ou menos intensidade, se estiver entre vogais e em final de sílaba (“mar”);
 - A letra “s” lê-se /s/ quando aparece no início da palavra. Quando está entre duas vogais lê-se /z/. Existe uma exceção: quando se trata palavras que derivem de adjetivos (“beleza”). Os adjetivos que indicam nacionalidade escrevem-se com *s* (“portuguesa”);
 - A letra “x” pode ter o som de /x/ (“xaile”), de /z/ (“exército”), /s/ (“próximo”) ou /cs/ (“tórax”).
- As vogais nasais obedecem a regras de escrita. Regra geral, indica-se que a vogal é nasal, utilizando o til (“romã”). Deve utilizar-se um *m* para reproduzir o som [ã]; [ẽ]; [ĩ]; [õ]; [ũ] antes de *p* e *b* (“emprego”, “embora”);
- Os verbos no presente e no passado escrevem-se com *m* no fim (“fazem”, “comeram”), escrevendo-se com *ão* apenas quando estão no futuro (“falarão”);
- As letras *i* e *u* nunca se utilizam sozinhas, sendo sempre substituídas por *e* e *o* (exemplo: “a bolacha *e* o chocolate”). No final das palavras, a letra *o* lê-se *u* (“fato”);
- No início da palavra, quando se pronuncia /u/ escreve-se “u” (“unha”). Se a sílaba for tónica, quando se pronuncia /u/ escreve-se sempre “u” (“borbulha”).

Estratégias de Intervenção em Sala de Aula

Tendo em conta o contexto atual em que a escola se insere, existem cada vez mais desafios no que diz respeito à promoção da motivação do aluno em sala de aula. A multiculturalidade, os diferentes contextos familiares, a heterogeneidade cognitiva das turmas, a necessidade constante de facultar apoio individualizado, a exigência dos programas, dos rankings e das metas implicam que o professor se mantenha em constante atualização. Os professores procuram cada vez mais diversificar as atividades propostas aos seus alunos, sendo necessário que melhorem ano após ano as suas estratégias e métodos de ensino. Sabe-se que a forma como o professor dinamiza as atividades em sala influencia diretamente o sucesso da aprendizagem do aluno (Leinhardt, Zigmond, & Cooley, 1981).

Na atualidade, o ensino da leitura/escrita continua a ser bastante tradicional. A disposição da sala é pouco convidativa ao trabalho de grupo e o ensino é frequentemente expositivo, onde se inicia uma partilha de informação teórica, seguida de fichas que os alunos fazem para praticar aquilo que aprenderam.

Aprender a ler e escrever corretamente exige motivação e sabe-se que qualquer programa de intervenção que pretenda ser bem-sucedido deve garantir a utilização de materiais que captem o interesse dos alunos, que alimentem a sua criatividade, que promovam o pensamento crítico e que façam uma ponte sólida com a família e com as vivências do quotidiano da criança (Alves Martins & Niza, 2014; Rief & Heimburge, 2000).

A implementação de programas de intervenção em sala de aula implica um investimento constante por parte do professor. A literatura mostra que têm mais probabilidade de sucesso os programas que têm objetivos claros, envolvem os participantes, englobam sessões múltiplas, que se repetem por períodos longos, que se organizam em pequenos grupos e que incluem estratégias novas para os professores (Peterson, 2011). Sabe-se também que os programas devem tornar possível a realização de atividades em diferentes contextos, como o individual, em grupo ou coletivo (Alves Martins, & Niza, 2014; Peterson, 2011).

Estratégias Educativas Facilitadoras da Entrada na Leitura e na Escrita

A aprendizagem da escrita engloba, numa fase inicial, o domínio das correspondências grafema-fonema. Após a interiorização desta competência, as aprendizagens tornam-se mais complexas e incluem a produção de frases simples e complexas, planeamento da escrita, seleção

de ideias e palavras apropriadas ao tema, utilização correta da gramática e da pontuação, revisão e avaliação do texto (Graham, 1990).

Em seguida sugerimos algumas estratégias, adaptadas a diferentes fases do desenvolvimento, que podem ser úteis na maximização do potencial dos alunos, permitindo uma entrada na leitura e na escrita com sucesso em idades precoces.

Familiarização com os materiais.

- Textos em papel cenário (Alves Martins, & Niza, 2014)

Quando as crianças começam a ler e escrever, pode ser utilizado papel cenário para registar as conversas que os alunos têm uns com os outros ao longo do dia. Outras variações são possíveis, como por exemplo afixar folhas na sala com assuntos considerados interessantes pelos alunos; textos escritos pelos alunos (individualmente ou em grupo); trabalho específico com textos trazidos por alunos; escrita individual e reescrita recorrendo à ajuda dos colegas.

- Textos em bloco de notas (Alves Martins & Niza, 2014)

Os blocos de notas podem ser oferecidos a todas as crianças, que são convidadas a escrever “à sua maneira”, ou seja, escrever como cada uma imagina que se escreve (com garatujas, com letras corretas ou ainda com desenhos que ilustrem o texto). Estas atividades são supervisionadas pelo professor, que coloca questões relativamente aos conteúdos destes “textos”. Por outro lado, o professor também pode escrever a pedido da criança.

- Familiarização com os livros (Alves Martins & Niza, 2014)

O professor deve organizar uma biblioteca na sala, integrando a sua utilização nas atividades do dia-a-dia. Numa fase inicial, as crianças terão necessidade de apoio constante por parte do professor, posteriormente serão mais autónomas.

Os textos escolhidos deverão ser simples, com pouco texto e muitas imagens. Estas imagens podem ser utilizadas para que os alunos tentem escrever o que representa essa imagem. Se a atividade for dinamizada em grupo, o professor pode depois confrontar diferentes formas de descrição da mesma imagem. No final da atividade, o professor deverá escrever a palavra corretamente.

Integração da leitura e escrita na rotina da sala.

- Leitura de pequenas histórias (Alves Martins & Niza, 2014)

A rotina da sala de aula deve incluir a leitura de pequenas histórias, recorrendo a imagens de livros. A leitura deverá ser seguida com o dedo, para que as crianças acompanhem as palavras lidas. Desta forma, a correspondência entre palavra-som associado é facilitada. No final da leitura é importante que professor e alunos conversem sobre a história.

- Escrita integrada na rotina (Alves Martins & Niza, 2014)

No que diz respeito à escrita, o professor deve escrever em frente às crianças, com o cuidado de ler em voz alta o que está a escrever. Recados para pais, descrição de acontecimentos vividos por aluno ou regras da sala de aula são sempre bons pretextos para trabalhar a escrita através das rotinas da sala.

Tutoria entre pares.

- Trabalho em grupo

O trabalho em grupo é uma atividade muito útil, pois permite o confronto de ideias. É fundamental que se estabeleçam regras claras na definição dos papéis que cada aluno vai desempenhar (o líder, o responsável pela contagem do tempo, o leitor, o aluno que faz os registos escritos e os registos em imagens, o responsável pela pesquisa) (Johnson & Johnson, 1989).

Nestas atividades em grupo é importante que cada aluno sinta a importância da sua contribuição. Devem ser promovidas competências sociais, como a cooperação, o respeito pelas ideias dos outros, o cuidado pela moderação do tom de voz para não perturbar os restantes grupos (Johnson & Johnson, 1989).

Devem ser ensinadas técnicas do trabalho em equipa no âmbito da escrita colaborativa, como o brainstorming, o rascunho, a escrita e a reescrita associada à autoavaliação (Graham, Harris, & Larsen, 2001). Estas atividades podem ser integradas na rotina semanal da sala de aula (Baptista, 2014).

Recorrer a alunos que exercem o papel de pares tutores também pode ser útil na área da ortografia. Os alunos com melhores resultados podem ajudar os colegas com mais dificuldades. Esta estratégia traz bastantes vantagens, não só pelo confronto de ideias associado à aprendizagem cooperativa, mas também por um aumento da autonomia dos alunos em relação ao professor. Todos os alunos intervenientes apresentam ganhos associados a esta estratégia, não só os tutorandos mas também os tutores (NSW Department of Education and Training, 2007; Rief & Heimburge, 2000).

Articulação com a família.

- Participação da família nas atividades da sala

O professor pode pedir à família para trazer à escola diferentes formas de contacto com a escrita. Cada família tem no seu quotidiano diferentes pacotes de produtos, cartas, listas de compras ou livros. Durante as aulas o professor pode utilizar como mote todos estes materiais, sugerindo atividades lúdicas de seriação ou categorização (Alves Martins & Niza, 2014).

O professor deve agendar encontros periódicos com os pais, no sentido de propor novas atividades e facultar feedback acerca dos progressos que os alunos fazem ao longo do ano (Graham, Harris, & Larsen, 2001).

Atividades de Consolidação

Promoção de competências fonológicas.

- Jogos de palavras (Alves Martins & Niza, 2014; Rief & Heimburge, 2000).

Os jogos de palavras são realizados através de instruções que desenvolvam competências fonémicas básicas, ou seja, que ajudem os alunos a associar corretamente letras e sons. Podem ser incluídas atividades que trabalhem famílias de palavras, através da adição de prefixos e sufixos. Podem ser organizados de mapas e esquemas semânticos, onde no centro está uma palavra e o aluno cria palavras ou expressões relacionadas com essa palavra (Rief & Heimburge, 2000).

As palavras podem ser escritas em cartões, que depois se cortam fazendo uma divisão por sílabas ou letras. Posteriormente, as crianças devem reconstruir as palavras. Podem dividir-se as palavras em sílabas, apresentar a mesmas incompletas e propor aos alunos que adivinhem as sílabas que faltam.

Podem convidar-se os alunos a agrupar as palavras por som/sílaba inicial, por características (palavra fácil, difícil, grande, pequena, inventada).

Podem ser trabalhadas as frases, organizando várias palavras soltas para que as frases façam sentido. Nas frases, os alunos podem ser convidados a identificar palavras iguais, sílabas iguais ou sons iguais.

Promoção de competências ortográficas.

- Jogos de ortografia

A ortografia é uma competência que deve ser trabalhada tendo em conta as suas variadas vertentes: fonológica, visual, morfémica e etimológica. Os alunos devem fazer o seu próprio inventário de erros, para poderem aprender como cada uma dessas palavras se escreve corretamente. O treino deve ser realizado diariamente e com feedback do professor (NSW Department of Education and Training, 2007).

Uma técnica considerada útil no reforço da ortografia é a utilização de gráficos, com registo dos progressos de cada aluno (NSW Department of Education and Training, 2007).

Podem ser utilizados jogos de caça ao erro, com recurso à utilização do dicionário (NSW Department of Education and Training, 2007).

O ditado da palavra mistério é uma atividade em grupo que permite reduzir o número de erros: o professor dita uma palavra e os alunos, a pares, escrevem discutindo as possíveis grafias para escrever a palavra. Após a discussão, cada par decide como deve escrever a palavra ditada. O professor deve fomentar uma discussão orientada para as seguintes particularidades: sons, letras, correspondência entre sons e letras, regularidades e exceções ortográficas (Sousa, 2014).

Para trabalhar a ortografia das palavras sem regra ortográfica associada, a memorização de palavras é uma técnica útil. São comuns na língua portuguesa as palavras que apenas se aprendem corretamente se forem estudadas/memorizadas, não existindo qualquer regra ou outra estratégia que garanta que a criança vá escrevê-la corretamente (Monteiro, 2010; Rief & Heimburge, 2000). Os alunos podem construir a sua lista pessoal de palavras, fazendo assim um inventário dos erros mais comuns e elaborando uma lista personalizada de como se escrevem as palavras que tem mais dificuldades (Monteiro, 2010).

Devem ser trabalhadas palavras cujas especificidades influenciam a forma como são escritas: palavras foneticamente regulares, com uma ou duas vogais, e palavras com dígrafos; palavras polissilábicas com uso de prefixos e sufixos (infeliz, lentamente). Devem ainda ser trabalhados certos padrões, como letras que habitualmente aparecem juntas.

- Familiarização com a poesia

O professor pode utilizar a poesia como ponto de partida para memorizar versos. Devem ser utilizados poemas divertidos e centrados nas vivências infantis, onde as crianças sintam que se

podem identificar. O ritmo rápido, a utilização de uma mancha de letras que não é pesada nem intimidada pelo excesso, as rimas e as personagens familiares são boas apostas (Monteiro, 2010).

Produção de texto.

- Enriquecer a produção de texto

A produção de texto pode ser enriquecida através da construção de frases. Devem ser explicadas as regras de construção de frases (todas as frases começam por letra maiúscula e todas terminam com ponto final). Na elaboração de frases, os alunos podem ser ajudados mediante a utilização de uma checklist: 1) A frase refere-se ao “quem?” ou ao “quê?”; 2) A frase dá informações adicionais relativamente ao “quem?” ou ao “quê?”; 3) Começa por uma letra maiúscula?; 4) Termina com ponto final?; 5) A frase continua a fazer sentido quando outra pessoa a estiver a ler? (NSW Department of Education and Training, 2007).

A rotina da leitura de histórias (efetuada pelo adultos e depois pela própria criança) deve manter-se ao longo de todos os anos, o que ajudará mais tarde a criança criar as suas próprias histórias (Eckhoff, 1984). Quando conseguir fazê-lo, a criança deverá ser ajudada a expandir as suas composições através de pequenas dicas para desenvolvimento das frases (Como? Quando? Para quem? Porquê) (NSW Department of Education and Training, 2007). Chamadas de atenção para certas regras ortográficas, de pontuação e de construção frásica podem ser úteis na revisão de texto. O professor utiliza grelhas auxiliares com estas questões que possam guiar os alunos (Silva, 2013).

Os alunos podem também ser convidados a pensar em voz alta. Depois, transformam esse pensamento em texto e “ditam” essa ideia para o papel. Este ditado pode também ser feito a um colega que exerça a função de tutor, ou seja, que apresente maior facilidade na produção de texto (NSW Department of Education and Training, 2007). O professor pode também desempenhar esse papel (Alves Martins & Niza, 2014).

A banda desenhada é outro recurso com resultados muito positivos. Os alunos utilizam as imagens, com os balões em branco, e criam as suas próprias histórias (Rief & Heimburge, 2000).

Os alunos podem ser convidados a utilizar tarefas que envolvam a escrita guiada, onde o professor facultar pistas/tópicos que vão ajudar os alunos a desenvolver o texto. Por exemplo, facultar uma ficha com o nome de uma pessoa, a sua idade, profissão, atividades de tempos livres e solicitar aos alunos que criem um texto sobre essa pessoa (NSW Department of Education and Training, 2007).

A promoção da inovação e criatividade são pontos importantes a ter em conta, utilizando textos simples e curtos como base. Os textos devem ser lidos aos alunos, depois é discutida a estrutura, a sua finalidade, o público-alvo e as intenções do autor em elaborar o texto. Em grupo, os alunos devem reescrever o texto, adicionando os elementos que entenderem (NSW Department of Education and Training, 2007).

- Aumentar o vocabulário

O professor pode propor atividades em grupo, onde os alunos partilham ideias sobre o tema a abordar (brainstorming), discutem opções de vocabulário, frases e parágrafos, partilham a revisão do texto (NSW Department of Education and Training, 2007). As produções de texto dos alunos devem ser expostas na sala de aula, as paredes devem ter listas de palavras para aumentar o vocabulário (Graham, Harris, & Larsen, 2001).

A turma pode elaborar listas com palavras que os alunos vão progressivamente conhecendo, para que posteriormente recorram a essas listas para diversas atividades de leitura e de escrita (Alves Martins e Niza, 2014).

As letras móveis podem ser utilizadas para a construção de palavras com base em modelos. Depois podem escrever a mesma palavra sem observar o modelo. Na ausência de letras móveis, existe também a possibilidade de desenharem as letras (Alves Martins e Niza, 2014) ou utilizar plasticina e outras pastas de modelar.

Devem ser ensinadas competências de vocabulário, colocando à disposição dos alunos várias listas de palavras que os possam apoiar nas atividades. Por exemplo, quando se solicita à criança para descrever personagens, pode ser-lhe facultada uma lista com características físicas e psicológicas (generoso, sincero, bonito, honesto, etc.), sentimentos e emoções (desconfiado, feliz, preocupado, confuso) (Rief & Heimburge, 2000).

Atividades com utilização do dicionário também são úteis, nomeadamente procura de significados de várias palavras (Alves Martins & Niza, 2014).

- Organização do texto

Devem ser ensinadas algumas estratégias básicas que permitam melhorar a qualidade do texto: iniciar a atividade com uma planificação e, no final, fazer uma revisão cuidada do texto produzido. Na revisão a leitura cuidada deve ser promovida, para verificar se aquilo que se pretendia dizer foi transposto para o papel (Cassany, 1989).

Podem apresentar-se aos alunos textos manipulados de formas diferentes, que depois são reorganizados pelos alunos para que o texto reconstruído faça sentido. Os textos podem ser previamente cortados por palavras, por frases ou podem ser escritos sem espaços (Alves Martins & Niza, 2014).

Outra estratégia passa pelas diferentes etapas que se devem respeitar durante a produção de texto. Nesta estratégia (estratégia PODER: adaptando em tradução livre o acrónimo POWER) os alunos devem ter em conta os seguintes aspetos na redação de um texto: **P**reparar, **O**rganizar, **D**esenvolver, **E**ditar e **R**eescrever. Antes de dar por concluído o texto, os alunos podem ainda responder a uma checklist para verificar se todos os tópicos foram trabalhados (NSW Department of Education and Training, 2007).

- **Preparar** significa escolher um tópico e registá-lo numa folha de rascunho. Devem ser registadas várias ideias associadas e deve ser destacada a ideia principal
Checklist: 1) “escolhi um bom tema?”; 2) “Já li sobre este tema?”; 3) “Refleti sobre que tipo de informação os leitores estarão à procura?”; 4) “Registei as minhas ideias na folha de rascunho?”;
- Na etapa destinada a **organizar** os alunos devem riscar as ideias que considerem pouco relevantes e destacar aqueles que pretendem utilizar no texto. As ideias devem ser agrupadas por tema;
Checklist: 1) “juntei ideias similares?”; 2) “Escolhi as melhores ideias para a minha composição?”; 3) “Ordenei as ideias de forma lógica?”;
- Na etapa da escrita propriamente dita, o texto deve ser **desenvolvido**. As ideias devem ser traduzidas em frases e, depois, em parágrafos;
Checklist: 1) “Transformei as ideias em frases?”; 2) “Quando precisei de ajuda fiz o melhor que podia/pesquisei num livro/pedi ajuda a um colega/pedi ajuda ao professor?”;
- A **edição** consiste em ler o parágrafo e discutir com os outros membros do grupo sobre a qualidade do trabalho desenvolvido;
Checklist: 1) “Li o rascunho?”; 2) “Assinalei as partes que gostava mais?”; 3) “Assinalei as partes que gostaria de mudar?”; 4) “Li o texto ao meu colega?”; 5) “Discuti com o meu colega as alterações a fazer?”;
- A **reescrita** é a última fase de todo este processo, onde tem lugar a revisão das frases, da pontuação e ortografia;

Checklist: 1) “Fiz alterações no texto?”; 2) “Fiz a correção?”; 3) “Assinalei as partes que gostaria de mudar?”; 4) “Escrevi a versão final da melhor forma que consegui?”.

Atividades Adaptadas à Finalidade da Leitura/Escreita.

A escrita assume diferentes especificidades, dependendo da sua finalidade. Escrever etiquetas tem características diferentes de escrever um romance e as crianças habitam-se desde cedo a identificar diferentes textos, consoante a sua finalidade. Para trabalhar esta área, o professor pode começar por facultar aos alunos diferentes tipos de texto e pedir que os agrupem consoante a sua finalidade. Numa segunda fase, pode apresentar um modelo de cada tipo de texto e identificar as características de cada texto, consoante objetivo e público-alvo. Numa fase posterior, o professor pode apresentar textos escritos de forma incorreta e pedir aos alunos para fazerem a correção (NSW Department of Education and Training, 2007). Em seguida serão apresentadas algumas estratégias específicas para cada tipo de texto.

- Comunicação de uma ideia geral (Alves Martins & Niza, 2014)

O professor pode convidar os alunos a trazerem fotografias para a escola e escreverem legendas dessas fotografias. Deve organizar a biblioteca da sala de aula, elaborando uma lista dos livros da biblioteca, assim como dos títulos das histórias que vão sendo lidas. Podem ainda organizar um mapa de registos dos livros que são lidos pelos alunos, elaborar fichas de identificação acerca de filmes.

A organização da sala de aula também pode integrar atividades úteis, nomeadamente escrever e ler etiquetas (com o nome de cada aluno, com as peças de mobiliário da sala de aula, etiquetar os vários cantos da sala consoante as suas funções), organizar uma agenda com os nomes, moradas e números de telefone, escrever a lista do material necessário para realizar uma determinada experiência, elaborar um mapa de registo de presenças, consultar horários e calendários e organizar um arquivo da correspondência enviada e recebida.

- Ler para seguir instruções (Alves Martins e Niza, 2014; Rief & Heimburge, 2000)

Atividades lúdicas ligadas à culinária podem integrar um leque variado de estratégias associadas à leitura para seguir instruções. Ler uma receita que em seguida se vai confeccionar, criar livros com ementas, onde cada criança descreve o seu pequeno-almoço, almoço, lanche e jantar preferidos.

Associar tarefas de responsabilidade, como cuidar de animais ou plantas, que inclui o registo de instruções sobre como colocar em prática essas tarefas.

No quotidiano da sala de aula, escrever um regulamento sobre normas de conduta, ler as instruções para jogar um jogo, ler as instruções para realizar uma experiência, escrever as instruções sobre os procedimentos a adotar para levar um livro da biblioteca para casa.

Ao longo do ano, o professor pode dinamizar uma atividade onde todos trabalham em equipa: um livro de grandes dimensões, escrito por todos os alunos, com uma sequência e respetivas ilustrações, informações sobre os autores.

- Prazer e arte (Alves Martins & Niza, 2014; Rief & Heimburge, 2000)

Após a leitura conjunta de um livro, fazer o reconto ou fazer dramatizações a partir da história lida. Deve recorrer-se a vários tipos de livros, como histórias infantis, contos populares, livros de anedotas, lengalengas e adivinhas.

A família também pode ser convidada a colaborar através de um livro em branco, que é construído todas as semanas por novas adivinhas/anedotas escritas por cada família. A família também pode ser convidada a escrever histórias ou elaborar um livro com as letras das canções preferidas.

Dinamizar jogos com trava-línguas com graus de dificuldade cada vez maiores, no âmbito da dinamização de aulas divertidas para os alunos.

- Aquisição de novos conhecimentos (Alves Martins & Niza, 2014; Rief & Heimburge, 2000)

A aquisição de novos conhecimentos integra-se na dinamização de atividades que envolvam a pesquisa. Podem ser utilizados materiais que estão presentes no dia-a-dia das crianças (por exemplo caixas de cereais) para fazer inventários de palavras contidas nessas caixas. Através da observação dos rótulos, analisam-se ingredientes, descrição dos cereais, validade, informação nutricional, sabores, sugestões de acompanhamento.

Após a realização de uma atividade de pesquisa, registam-se as informações e prepara-se uma conferência sobre um tema estudado para partilhar conhecimentos com os colegas

Após uma visita de estudo (por exemplo, ao Jardim Zoológico), pode escrever-se um relatório da visita, assim como associar definições de vários animais com os respetivos desenhos e depois organizar uma exposição com os trabalhos elaborados para mostrar aos pais.

- Auxiliar de memória (Alves Martins & Niza, 2014)

A utilização da escrita como auxiliar de memória integra-se facilmente em todos os domínios lecionados. Os alunos podem ser convidados a elaborar um ficheiro descritivo sobre os animais e as plantas que conhecem nas aulas dedicadas ao estudo do meio. Durante as aulas, os alunos aprendem a tirar apontamentos. Em atividades mais práticas, a utilização da escrita integra-se na escrita de avisos, convites e recados.

- Comunicação (Alves Martins & Niza, 2014)

As atividades de comunicação englobam a comunicação oral e a comunicação escrita. No que diz respeito à comunicação oral, sugere-se a organização de apresentações orais, revisão de textos de uma conferência a realizar para os alunos de outra sala.

Quanto à comunicação escrita, sugerem-se atividades como elaborar uma carta em conjunto, ler e escrever cartas para correspondentes, rever uma carta a enviar para os colegas de outra escola, rever o texto de um anúncio a afixar na escola e rever o texto de uma notícia a publicar no jornal da escola.

- Obtenção de informações (Alves Martins & Niza, 2014)

A obtenção de informações também se integra facilmente na rotina do estudo, através de tarefas que habitualmente se solicitam aos alunos: ler e escrever anúncios, ler jornais e revistas com notícias que tenham interesse para o grupo e fazer um comentário acerca de uma notícia lida, relacionar títulos de notícias com os respetivos textos, escrever reportagens para o jornal da escola ou da turma, elaborar jornais de parede com notícias, anúncios e informações.

Problemática e Hipóteses

Problemática de Investigação

Nos últimos anos temos assistido, em diversos países, ao desenvolvimento de inúmeras investigações que se dedicam ao estudo dos fatores relacionados com a leitura e a escrita, assim como às dificuldades associadas a esta aprendizagem. A investigação associada à construção de programas que permitam colmatar essas dificuldades é ainda bastante escassa, em particular no nosso país. É comum a utilização, por parte dos professores, de diferentes estratégias frequentemente inspiradas em programas aplicados noutros países. A elaboração de programas

estruturados, testados e adaptados às especificidades da língua portuguesa considera-se muito útil, mas é ainda insuficiente.

Objetivos Gerais

Delinear e implementar um programa de intervenção na área da leitura e da escrita e analisar o seu impacto nas aprendizagens das crianças nessas áreas.

Objetivos Específicos

- Criar e implementar um programa de intervenção de componente lúdica, com atividades variadas, que permita uma aplicação continuada ao longo do ano, dentro e fora da sala de aula (com vertentes a dinamizar pelo professor e pelos pais);

- Avaliar o impacto deste programa na leitura e na escrita dos alunos.

Questões de Investigação

- Será que com a implementação do programa se obtém ganhos (na capacidade de interpretação, na ortografia e na escrita)?

Método

Delineamento

Na abordagem empírica focamos o problema que levou ao delineamento deste estudo, às questões que foram levantadas e aos objetivos a que nos propusemos alcançar. O carácter exploratório e a complexidade dos dados a avaliar justificou a utilização combinada de métodos de avaliação quantitativos e qualitativos. Utilizou-se a técnica do estudo de caso e observou-se o ambiente natural como fonte direta de dados. Privilegiou-se o contacto direto com os participantes e a sua observação. Os efeitos das atividades implementadas em sala de aula foram analisados e discutidos. A turma foi avaliada em dois momentos, antes e depois da intervenção (pré e pós-teste). O pré-teste foi realizado no início do 3º período escolar, seguiu-se a aplicação do programa de intervenção e o pós-teste foi aplicado na última semana de aulas do 3º período.

Participantes

O presente estudo foi realizado no ano letivo 2015/16, tendo a implementação do programa sido realizada ao longo do 3º período escolar. A turma que participou no estudo pertence a uma escola básica integrada num agrupamento de escolas localizado no Seixal. O agrupamento foi constituído em 2003 e integra cinco estabelecimentos de ensino público, desde o pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico. A população discente é maioritariamente portuguesa e enquadra-se num contexto socioeconómico mediano. O agrupamento conta atualmente com cerca de 1900 alunos.

Fazem parte deste estudo uma turma de alunos do 3º ano, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. O número de participantes é de 21 (12 raparigas e 9 rapazes). A Professora Titular acompanha a turma desde o 1º ano e, na sua opinião, a turma é constituída por alunos que, maioritariamente, têm bom aproveitamento escolar e mantêm um bom comportamento em sala de aula. Apresentam boa capacidade de trabalho autónomo, trabalham bem em grupo e revelam motivação para a realização de tarefas escolares. Existe alguma heterogeneidade ao nível de ritmos de trabalho e alguns alunos apresentam dificuldades na escrita, com grande número de erros ortográficos nas produções escritas. De um modo geral, a turma é empenhada e demonstra interesse pela aprendizagem, cumprindo as tarefas propostas.

Seleção dos participantes

O presente estudo parte de um problema observado em contexto de sala de aula, onde se observa que alguns alunos têm dificuldade em escrever sem erros ortográficos e produzem maioritariamente textos pobres e pouco organizados. Esta investigação surge com o intuito de criar estratégias de intervenção para que os alunos consigam, progressivamente, escrever corretamente e melhorar a qualidade dos seus textos.

O método de seleção é por conveniência, uma vez que a turma foi sinalizada ao Serviço de Psicologia e Orientação pela professora titular. A professora solicitou uma intervenção no âmbito da promoção da leitura e da escrita, sendo uma área que a mesma considerou importante trabalhar.

Instrumentos

Instrumentos de avaliação

A aplicação dos instrumentos foi realizada no início do mês de abril de 2016 e repetida no final do mês de maio do mesmo ano. Este intervalo de tempo incluiu todo o 3º período escolar.

Na fase do pré e pós teste os alunos realizaram uma avaliação (ver anexo A), que englobava:

- Um ditado, constituído por uma lista de 31 palavras que pretendia verificar quais os principais problemas ortográficos presentes na escrita das crianças avaliadas. Foi feito um levantamento dos problemas ortográficos previsíveis, tomando como critério principal a relação não unívoca entre grafema-fonema (Alves Martins & Niza, 1998). As palavras escolhidas contêm dígrafos, ditongos, vogais nasais, sílabas complexas (CVV., VCC.). Fazem parte da lista as seguintes palavras: “cabaz”, “bem”, “receber”, “aldeia”, “chuva”, “quanta”, “querido”, “monumento”, “folha”, “difícil”, “corro”, “campo”, “farto”, “ponte”, “preto”, “girafa”, “quatro”, “unha”, “calaram”, “toda”, “porta”, “fase”, “salada”, “barbeiro”, “guloso”, “açorda”, “fruta”, “canto”, “ligue”, “cedo” e “carta”.

Para cotar este teste, utilizou-se a pontuação 0/1 consoante a palavra estava escrita de forma errada ou correta, com a cotação máxima de 31. Os erros ortográficos do ditado foram corrigidos através do registo em tabelas de verificação. Depois foram apresentados em gráficos e tabelas. Os resultados foram apresentados em percentagem para uma maior perceção da quantificação face ao todo;

- Foi utilizado um texto para leitura silenciosa com perguntas de interpretação, com o objetivo de obter informações quanto à capacidade de compreensão. Alguns estudos identificaram uma correlação entre a fluência leitora e a capacidade de compreensão. Desta forma, ao avaliarmos a compreensão do texto podemos obter informações quanto à fluência leitora dos alunos (Kim, Petscher, Schatschneider, & Foorman, 2010). As respostas foram cotadas consoante estavam corretas/incorrectas. Importa salientar que na cotação deste teste também se tiveram em conta outros critérios adicionais, nomeadamente a realização de respostas completas/incompletas e com/sem erros ortográficos. Cada pergunta tinha a cotação máxima de 1 ponto, com a possibilidade de totalizar no máximo 5 pontos;

- Elaboração de uma narrativa, com base numa sequência de imagens. Esta tarefa de expressão escrita tinha como objetivo avaliar a capacidade de elaboração de uma pequena

história, tendo sido também avaliados outros aspetos, como a capacidade de organização do texto (elaboração de textos que incluíssem título, introdução, desenvolvimento e conclusão), a riqueza do texto (avaliada através do número total de palavras) e a ortografia (com avaliação da quantidade de erros ortográficos contidos no texto elaborado). A cotação deste teste consistia na ponderação entre elementos que remetiam para:

- organização de texto: presença de título, introdução, desenvolvimento e conclusão (pontuação que variável entre 0 e 1);
- respeito pelas instruções dadas/produção de um texto com coerência (pontuação que variável entre 0 e 1);
- contagem total de palavras;
- contagem total de erros ortográficos.

Programa de intervenção

O programa de intervenção que delineámos pretendia dotar os alunos de ferramentas que lhes permitissem interiorizar as regras ortográficas, generaliza-las, refletir sobre os erros ortográficos, melhorar a produção textual e a compreensão leitora.

Para tal, concebemos um conjunto de atividades organizadas em três níveis de dificuldade. As atividades foram concebidas para serem autonomamente realizadas por grupos heterogéneos de alunos em contexto de sala de aula. A heterogeneidade dos grupos teve o intuito de trabalhar a ZDP e de estimular confrontos de ideias entre os alunos durante a realização das tarefas. A sua dinamização foi feita pela professora titular dentro do horário escolar dos alunos.

As atividades eram realizadas com periodicidade diária e tinham a duração de 10 minutos. Eram utilizados alguns materiais alusivos ao tema do projeto (“Ilha das Palavras”) com imagens de piratas para identificar a sala e os grupos (ver Anexo C) e era afixado o documento com as regras em local bem visível (ver anexo D). Semanalmente, monitorizávamos a sua realização, fazendo uma observação participante das dinâmicas da turma e da forma como os alunos iam respondendo aos desafios que as atividades iam provocando. Também semanalmente, novas atividades eram entregues à professora titular, que ficava encarregue de as disponibilizar aos alunos na semana seguinte. Este contacto semanal com a turma permitiu também aferir, junto da professora titular, quais as principais dificuldades identificadas pelos alunos relativamente ao

manuseamento do material, qual o feedback relativamente à motivação dos alunos para a realização das atividades e qual o grau de compreensão relativamente aos enunciados apresentados.

Os pais também foram envolvidos. Foram informados acerca da realização do programa (ver anexo B) e foi-lhes proposta a realização de algumas atividades de leitura a implementar em casa com os filhos. As atividades a realizar com a família tinham também a duração de 10 minutos diários e eram solicitadas no final de cada semana, através de um documento que o professor enviava para casa. A sua realização não era obrigatória, sendo apenas necessário que a família registasse sempre que dinamizava as referidas atividades. São exemplos de atividades: ler uma pequena história, decorar uma canção, construir com as restantes famílias uma história, entre outras.

O programa de intervenção incluiu a realização de atividades que promoviam diferentes tipos de competências. As atividades eram realizadas diariamente, durante 10 minutos, em grupo. No final da realização da atividade, os alunos preenchiam uma ficha com as respostas aos exercícios. Diariamente, a professora distribuía a cada grupo uma atividade. As atividades foram divididas em três grandes grupos, consoante a área que se pretendia trabalhar: ortografia, produção textual e leitura.

Apresentam-se na Tabela 1 as várias atividades propostas assim como os objetivos para os quais reenviavam.

Tabela 1: Síntese das atividades do Programa de Intervenção

Ortografia	Atividade 1: Manual de ortografia Os alunos deverão ler o manual e fazer os exercícios correspondentes.	Objetivos - Aprender regras de ortografia.
	Atividade 2: Dominó dos dígrafos Os alunos deverão fazer corresponder o dígrafo correto à palavra correspondente.	Objetivos - Compreender que o dígrafo é um conjunto de letras cuja função é representar um fonema; - Identificar os dígrafos.
	Atividade 3: criar palavras Os alunos retiram de um saco uma letra	Objetivos - Estimular a concentração, a

	<p>e escrevem todas as palavras que se lembrarem que comecem por essa letra. No final, confirmam em grupo se as palavras estão todas escritas corretamente.</p>	<p>criatividade e a ortografia.</p>
	<p>Atividade 4: sons do grafema “g” Os alunos devem fazer corresponder “ge”/”gi”/”gue”/”gui” às palavras corretas</p>	<p>Objetivos - Utilizar corretamente o grafema “g”, tendo em conta as diferentes formas como este é pronunciado (/g/ ou /j/).</p>
	<p>Atividade 5: sons iniciais Os alunos devem agrupar palavras consoante a sua sílaba inicial ou fonema inicial.</p>	<p>Objetivos - Trabalhar a consciência fonológica.</p>
	<p>Atividade 6: descobrir o código Os alunos devem descobrir palavras através da utilização de um código com imagens.</p>	<p>Objetivos - Reconhecer como se escrevem palavras que são habitualmente difíceis de escrever corretamente.</p>
	<p>Atividade 7: utilização do som /s/ Os alunos devem fazer corresponder “s”/”ss”/”x”/”ç” às palavras corretas</p>	<p>- Utilizar corretamente os grafemas que reproduzam o som /s/.</p>
	<p>Atividade 8: distinguir letras Os alunos devem juntar à palavra a letra que falta, escolhendo de entre as seguintes possibilidades: “p”, “b”, “q”.</p>	<p>Objetivos - Distinguir letras com grafia semelhante.</p>
	<p>Atividade 9: os sons da letra “e” Os alunos devem agrupar palavras consoante os diferentes sons da letra “e”.</p>	<p>- Trabalhar a consciência fonológica.</p>
	<p>Atividade 10: palavras cruzadas (sílabas “ce” e “ci”). Os alunos devem fazer corretamente as palavras cruzadas, utilizando corretamente a regra de ortografia.</p>	<p>- Utilizar as sílabas corretamente, tendo em conta a regra ortográfica associada.</p>

Produção textual	<p>Atividade 11: Construir frases</p> <p>Os alunos devem agrupar palavras soltas para construírem frases que façam sentido.</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar frases simples ou complexas, bem organizadas; - Trabalhar a produção de texto.
	<p>Atividade 12: construir um parágrafo</p> <p>Os alunos devem construir um parágrafo, com base nas indicações facultadas nas imagens.</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar parágrafos corretamente; - Trabalhar a produção de texto.
	<p>Atividade 13: escrever uma narrativa</p> <p>Os alunos devem construir uma narrativa, com base nos temas facultados nas imagens.</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar uma narrativa corretamente; - Trabalhar a produção de texto.
	<p>Atividade 14: texto livre</p> <p>Os alunos devem construir uma narrativa, com base nos temas facultados nas imagens. No final, confirmam em grupo se as palavras estão todas escritas corretamente.</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar uma narrativa corretamente; - Trabalhar a produção de texto.
	<p>Atividade 15: enriquecer o vocabulário</p> <p>Os alunos devem construir uma narrativa, utilizando palavras alternativas às que utilizam habitualmente (por exemplo, utilizar a palavra “agradável” em vez de “bom” ou “referiu” em vez de “disse”).</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar uma narrativa corretamente; - Trabalhar a produção de texto; - Aumentar o vocabulário.
Produção textual e ortografia	<p>Atividade 16: criatividade e ortografia</p> <p>Os alunos devem terminar a frase que responda à questão “não consigo imaginar viver sem...”. Devem fazer o maior número possível de conclusões numa folha A4. Posteriormente a folha é entregue a outro colega, que deverá adivinhar quem foi o autor. Deverá também corrigir os erros ortográficos.</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a criatividade; - Trabalhar a ortografia.

Leitura	<p>Atividade 17: ler em família</p> <p>Os alunos devem realizar atividades que envolvam a leitura, podendo optar pela leitura a par. Em alternativa, os alunos podem ler para os pais ou vice-versa.</p>	<p>Objetivos</p> <p>- Promover o gosto pela leitura e uma rotina diária que envolva a leitura.</p>
---------	--	--

Atividades do programa de intervenção.

No nível 1 os alunos deviam aprender um conjunto de regras básicas de ortografia. Para esta atividade, foi preparado um pequeno manual de ortografia que a professora facultou aos alunos. O manual é constituído por três partes: a explicação de uma regra ortográfica, os exemplos associados e os exercícios de aplicação da regra (ver Anexo E). Cada grupo foi convidado a ler o manual e a preencher a ficha correspondente. Após a realização desta tarefa com sucesso, passavam ao nível 2.

No nível 2 os alunos respondiam a diversos desafios, escolhendo eles próprios qual a atividade que pretendiam fazer naquele dia. As atividades estavam divididas por áreas: ortografia e produção textual. Para passar de nível, os grupos tinham que fazer com sucesso todas as atividades.

No nível 3 os alunos jogavam a um jogo de tabuleiro em que novos desafios lhes eram colocados. Neste jogo foram incorporadas questões com casos semelhantes aos trabalhados ao longo do ano e os grupos jogaram simultaneamente. Neste jogo, lançam-se os dados e avançam-se casas de diferentes cores. A cada cor corresponde um conjunto de questões, que o grupo deverá responder corretamente para poder avançar. O vencedor final é o grupo que chegar ao tesouro mais rapidamente. No entanto, todos são vencedores pois todos podem chegar ao fim. Este último nível deverá ser dinamizado no final do ano letivo, sendo importante que se reserve um período de tempo maior do que o habitual (45 a 90 minutos).

Passaremos a descrever mais detalhadamente as diversas atividades propostas:

Nível 1: aprender.

(ver Anexo E)

Atividade 1: manual de ortografia.

Suporte teórico

O manual de ortografia foi elaborado especificamente para este estudo e consiste num conjunto de regras que visam ajudar os alunos a realizar as atividades propostas com o mínimo de erros

ortográficos. Trata-se de um manual interativo, que engloba três partes: regra de ortografia, exemplos concretos com palavras e imagens e exercício para consolidar a aprendizagem. As regras abordadas foram as seguintes: letras “m” e “n” para nasalar vogais; sons da letra “o”; sons da letra “g”; letra “s” com som de /z/; utilização do “x” e os seus diferentes sons; utilização dos dígrafos “ss” e “rr”; utilização do “ç”; utilização do “z”.

Objetivos da sessão

Ensinar os alunos regras de ortografia e ajudá-los a interiorizar as mesmas através de exemplos e exercícios de consolidação.

Procedimento

Cada grupo deverá receber um manual e realizar o exercício. No final da atividade, os grupos entregam à professora a ficha preenchida.

Material necessário

Manual de ortografia e fichas de resposta.

Duração

A atividade tem a duração de 10 minutos. Se não concluírem a atividade no tempo determinado os alunos poderão retomá-la na aula seguinte.

Orientações e sugestões

Quando os alunos fizerem corretamente o exercício, passam ao nível 2.

Exemplo

Regra geral da utilização da letra “u”: no início da palavra, quando se lê /u/ escreve-se sempre “u”. Palavras: “uva”.

Nível 2: aplicar .

(ver Anexo F)

Atividade 2: dominó dos dígrafos.

Suporte teórico

Existe evidência de que as crianças, mesmo recebendo instrução explícita nos dígrafos após o ensino das letras, tendem a desenvolver uma compreensão mais tardia da sua utilização à medida que interiorizam o mecanismo da leitura e da escrita (Ehri & Soffer, 1999). Nunes e Aldinis (1999), corroboram estes resultados, num estudo específico com crianças portuguesas. Nos seus primeiros anos de escolaridade, as crianças cometiam mais erros em palavras que continham dígrafos em oposição às que não continham. Adicionalmente, estes autores também verificaram que os leitores mais fracos tinham maiores dificuldades com os dígrafos. Também se verifica que a leitura em palavras que contém dígrafos se faz de forma mais lenta, especialmente se estes se encontrarem na primeira sílaba (Capovilla, Capovilla & Macedo, 2001).

Objetivos

Identificar os dígrafos e compreender que o dígrafo é um conjunto de letras cuja função é representar um fonema;

Procedimento

Os alunos deverão fazer corresponder o dígrafo correto à palavra/imagem correspondentes.

Material necessário

Quadrados de papel com imagens de dígrafos e com a figura e palavra correspondentes.

Duração

A atividade tem a duração de 10 minutos. Se não concluírem a atividade no tempo determinado os alunos poderão retomá-la na aula seguinte.

Orientações e sugestões

Para construir esta atividade, o professor deve recortar os quadrados correspondentes aos dígrafos e manter a imagem agrupada à palavra com a lacuna. Quando os alunos fizerem corretamente o exercício, preenchem a ficha e passam à atividade seguinte.

Exemplo

C__PO/AM - CAMPO

Atividade 3: criar palavras.

Suporte teórico

Investigações recentes enfatizam a importância do vocabulário para a compreensão na leitura (Biemiller & Boote, 2006; Ouellette, 2006; Ricketts, Nation, & Bishop, 2007). O vocabulário apresenta-se como um dos preditores mais fortes da compreensão (Fayol, 2014).

Num estudo português realizado com 69 crianças do 4º ano. Foram aplicadas duas provas, uma nacional (prova de aferição) (NA) e outra internacional (tradução do PIRLS). Estas provas avaliavam a compreensão na leitura. Foram avaliadas como medidas independentes e variáveis predictoras da capacidade de compreensão na leitura (medidas nas provas NA e PIRLS), as seguintes capacidades: leitura de palavras, pseudopalavras; vocabulário; fluência de leitura oral; acuidade de leitura oral; número de erros de mudança de significado; número de erros que não afetam o significado. O vocabulário era o que predizia melhor os resultados nos dois testes, no entanto, no teste NA, foi a acuidade na leitura e no PIRLS foi o número de erros que modificavam o significado (Araújo, Morais, & Costa, 2013).

Objetivos da sessão

Estimular a concentração, a criatividade e a ortografia.

Procedimento

Os alunos retiram de um saco uma letra e escrevem todas as palavras que se lembrarem que comecem por essa letra. No final, confirmam em grupo se as palavras estão todas escritas corretamente e entregam-se todas as folhas que os alunos preencheram.

Material necessário

Um saco de material opaco e letras do abecedário (podem ser em papel, madeira, eva, feltro ou em plástico).

Duração

A atividade tem a duração de 10 minutos. Se não concluírem a atividade no tempo determinado os alunos poderão retomá-la na aula seguinte.

Orientações e sugestões

Quando os alunos fizerem corretamente o exercício, preenchem a ficha individualmente, trocam a ficha com os colegas do grupo para correção e entregam no final todas as fichas preenchidas.

Exemplo

Escreve palavras começadas pela letra “b”.

Atividade 4: Os sons do grafema “g”.

Suporte teórico

A utilização da consoante “g” está habitualmente associada a erros ortográficos. Valle-Arroyo (1989) fez um estudo com crianças espanholas, bons e maus leitores, no 2º, 4º e 8º ano de escolaridade. Analisou os erros nas consoantes dependentes do contexto (<g>; <c>; <r>). Encontrou um grande número de erros na aplicação da regra de contexto na consoante <g>, o que não aconteceu na utilização das outras consoantes. Os maus leitores foram os que revelaram maiores dificuldades.

Objetivos da sessão

Utilizar corretamente o grafema “g”, tendo em conta as diferentes formas como este é pronunciado (/g/ ou /j/).

Procedimento

O professor deve recortar os quadrados e separá-los. Os alunos devem fazer corresponder os quadrados com “ge”/”gi”/”gue”/”gui” às palavras corretas.

Material necessário

Cartões com imagens, palavras com lacunas e cartões com sílabas para agrupar.

Duração

A atividade tem a duração de 10 minutos. Se não concluírem a atividade no tempo determinado os alunos poderão retomá-la na aula seguinte.

Orientações e sugestões

Os alunos devem realizar a atividade em equipa, preenchendo apenas uma folha de resposta para entregar à professora. Devem discutir entre si até que cheguem a uma conclusão relativamente às informações a colocar na folha de resposta.

Exemplo

___LATINA/GE - GELATINA

Atividade 5: sons iniciais

Suporte teórico

A consciência fonológica está relacionada com a aprendizagem da leitura e da escrita (Alves Martins, 1996; Alves Martins, & Niza, 1998). É uma das competências mais importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. A consciência fonológica é uma capacidade que permite distinguir os sons da fala e associá-los às letras que os representam. Assim, o indivíduo consegue decifrar palavras, traduzindo sequências de letras em conjuntos de sons (Sim-Sim, & Ramos, 2006).

A consciência fonológica e a consciência ortográfica são competências fulcrais para a aprendizagem da leitura e da escrita e devem ser desenvolvidas em paralelo. Reconhecer os sons e refletir sobre a ortografia é o ponto de partida para uma aprendizagem da leitura e da escrita com sucesso.

Objetivos da sessão

Trabalhar a consciência fonológica.

Procedimento

Os alunos devem agrupar palavras consoante a sua sílaba inicial ou fonema inicial, formando assim gelados com os respetivos sabores. Dependendo da indicação do professor, a atividade pode trabalhar a sílaba inicial ou o fonema inicial.

Material necessário

Imagens com copo e imagens com sabores do gelado. A imagem de cada sabor corresponde à imagem de uma palavra, a que corresponde um determinado som inicial.

Duração

A atividade tem a duração de 10 minutos. Se não concluírem a atividade no tempo determinado os alunos poderão retomá-la na aula seguinte.

Orientações e sugestões

Os alunos devem realizar a atividade em equipa, preenchendo apenas uma folha de resposta para entregar à professora. Devem discutir entre si até que cheguem a uma conclusão relativamente às informações a colocar na folha de resposta.

Exemplo

Juntar ou separar as palavras (dependendo se têm ou não o mesmo som inicial):
ÁGUIA/AVIÃO/ABELHA

Atividade 6: Descobrir o código.

Suporte teórico

Os sistemas de escrita alfabéticos representam os fonemas, mas a consistência da conversão entre fonemas e grafemas é muito variável de alfabeto para alfabeto, fazendo com que a conversão fonema-grafema tenha uma correspondência regular e biunívoca. Para garantir uma boa ortografia, estes sistemas exigem um esforço de memorização e uma atenção especial a outros componentes, como os morfêmicos. Assim, quanto mais opaco o sistema ortográfico, maior a probabilidade de surgirem dificuldades associadas à aprendizagem da leitura e da escrita (Lopes, 2011). Por esta razão, e uma vez que a interiorização de todas as regras de ortografia não garante totalmente uma escrita livre de erros, é importante que se memorizem palavras mais difíceis, assim como exceções às regras.

Objetivos da sessão

Reconhecer como se escrevem palavras que são habitualmente difíceis de escrever com uma ortografia correta.

Procedimento

Os alunos devem descobrir palavras através da utilização de um código com imagens. As letras a utilizar serão as primeiras letras das imagens representadas. O conjunto de letras identificadas formará uma palavra.

Para preparar o jogo, o professor deverá agrupar de um lado as imagens ordenadas e, do outro, amontoar diferentes letras do abecedário.

Material necessário

Uma grelha com imagens ordenadas e letras do abecedário (podem ser as mesmas utilizadas na atividade 3).

Duração

A atividade tem a duração de 10 minutos. Se não concluírem a atividade no tempo determinado os alunos poderão retomá-la na aula seguinte.

Orientações e sugestões

Os alunos devem realizar a atividade em equipa, preenchendo apenas uma folha de resposta para entregar à professora. Devem discutir entre si até que cheguem a uma conclusão relativamente às informações a colocar na folha de resposta.

Exemplo

MONUMENTO

Atividade 7: sons iniciais.

Suporte teórico

Tal como refere Simões (2005) existem letras que têm várias representações fonémicas, como é o caso do <x> com valor de [ch] em xaile; <x> em próximo; [z] em exame e [ks] em táxi. Há sons que podem ser representados por várias letras, como o [s], o qual pode ser representado por <s>; <ss>; <ç> (Freitas, et. al.,2012).

Objetivos da sessão

Utilizar corretamente os grafemas que reproduzam o som /s/.

Procedimento

Os alunos devem fazer corresponder “s”/”ss”/”x”/”ç” às palavras corretas, preenchendo as lacunas.

Material necessário

Cartões com imagens, palavras com lacunas e cartões com sílabas para agrupar.

Duração

A atividade tem a duração de 10 minutos. Se não concluírem a atividade no tempo determinado os alunos poderão retomá-la na aula seguinte.

Orientações e sugestões

Os alunos devem realizar a atividade em equipa, preenchendo apenas uma folha de resposta para entregar à professora. Devem discutir entre si até que cheguem a uma conclusão relativamente às informações a colocar na folha de resposta.

Exemplo

CON__ERVA/ CONSERVA

Atividade 8: Distinguir letras

Suporte teórico

Goikoetxea (2006) estudou os erros de leitura nas consoantes visualmente similares (b, d, g, p, q), sendo estes erros por inversão na orientação espacial. Neste estudo, participaram crianças do 1º e 2º ano de escolaridade. A autora relaciona a importância de direcionar a instrução inicial da leitura, fazendo exercícios específicos que trabalhem estas inversões.

Objetivos da sessão

Distinguir letras com grafia semelhante.

Procedimento

Os alunos devem juntar à palavra a letra que falta, escolhendo de entre as seguintes possibilidades: “p”, “b”, “q”. As letras estão coladas em diferentes molas. Os alunos terão que prender a mola correta no local correto.

Material necessário

Folhas com imagens e palavras incompletas e molas com diferentes letras (“p”, “b”, “q”).

Duração

A atividade tem a duração de 10 minutos. Se não concluírem a atividade no tempo determinado os alunos poderão retomá-la na aula seguinte.

Orientações e sugestões

Os alunos devem realizar a atividade em equipa, preenchendo apenas uma folha de resposta para entregar à professora. Devem discutir entre si até que cheguem a uma conclusão relativamente às informações a colocar na folha de resposta.

Exemplo

TA__ETE/TAPETE

Atividade 9: Os sons da letra “e”.

Suporte teórico

Na língua portuguesa, a mesma letra pode representar sons diferentes. A realização de atividades que promovam um contacto mais direto com exemplos concretos podem ajudar as crianças na interiorização destas relações grafema-fonema. O grafema <e> pode ser associado aos fonemas [e] em <selo>; [ɛ] em <neto>, [ɨ] em <pegar> e [i] em <cereal> (Simões, 2015).

Objetivos da sessão

Trabalhar a consciência fonológica.

Procedimento

Os alunos devem agrupar palavras cujo som da letra “e” seja o mesmo, formando assim gelados com os respetivos sabores.

Material necessário

Imagens com copo e imagens com sabores do gelado. A imagem de cada sabor corresponde à imagem de uma palavra, a que corresponde um determinado som inicial.

Duração

A atividade tem a duração de 10 minutos. Se não concluírem a atividade no tempo determinado os alunos poderão retomá-la na aula seguinte.

Orientações e sugestões

Os alunos devem realizar a atividade em equipa, preenchendo apenas uma folha de resposta para entregar à professora. Devem discutir entre si até que cheguem a uma conclusão relativamente às informações a colocar na folha de resposta.

Exemplo

CENOURA/CISNE/CABELO

Atividade 10: Palavras cruzadas.

Suporte teórico

Há sons que podem ter representações diferentes, consoante a vogal que se segue à letra anterior. Por exemplo, a consoante “c” seguida de “e” ou “i” tem um som de [s]. Combinado com as restantes letras, para manter o mesmo som, o grafema correto teria que ser <s>; <ss>; <ç> (Freitas, et. al.,2012).

Objetivos da sessão

Trabalhar a consciência fonológica.

Procedimento

Os alunos devem fazer corretamente as palavras cruzadas, utilizando corretamente a regra de ortografia.

Material necessário

Ficha com palavras cruzadas

Duração

A atividade tem a duração de 10 minutos. Se não concluírem a atividade no tempo determinado os alunos poderão retomá-la na aula seguinte.

Orientações e sugestões

Os alunos devem realizar a atividade em equipa, preenchendo apenas uma folha de resposta para entregar à professora. Devem discutir entre si até que cheguem a uma conclusão relativamente às informações a colocar na folha de resposta.

Exemplo

Oposto de difícil - FÁCIL

Atividades 11 a 15: Produção de texto.

Suporte teórico

No final do secundário muitos dos alunos mantêm as dificuldades na escrita. Num estudo efetuado por Rei (1998) verificou-se que a maioria dos docentes referia estar insatisfeita com a qualidade dos textos produzidos pelos seus alunos. Vários autores consideram que o investimento na produção textual deve surgir desde o início da aprendizagem da leitura e da escrita, sendo possível ao professor levar a cabo um conjunto de estratégias que permitam trabalhar esta área com atividades adaptadas a diferentes faixas etárias e diferentes fases de aprendizagem. As crianças devem ser habituadas a escrever os seus próprios textos, em pequeno grupo ou individualmente (Alves Martins, & Niza, 2014).

As atividades associadas à produção textual devem envolver a interação entre pares, com entreaduado em todas as fases do processo: planificação, rascunho, edição, revisão (Graham, Harris, & Larsen, 2001).

Outros autores sugerem a organização de oficinas de texto, onde se promove a escrita criativa. Os alunos trabalham em pequeno grupo e começam por fazer um rascunho do texto, onde organizam as suas ideias. Depois corrigem-no, reescrevem-no. (Baptista, 2014).

Objetivos da sessão

Atividade 11: Elaborar frases simples ou complexas, bem organizadas e trabalhar a produção de texto.

Atividade 12: Elaborar parágrafos corretamente e trabalhar a produção de texto.

Atividade 13: Elaborar um texto, estimulando assim a criatividade e a ortografia.

Atividade 14: Elaborar uma narrativa corretamente e trabalhar a produção de texto.

Atividade 15: Elaborar uma narrativa corretamente, trabalhar a produção de texto e aumentar o vocabulário.

Procedimento

Atividade 11: Os alunos devem agrupar palavras soltas para construírem frases que façam sentido. Podem também juntar imagens. Alguns quadrados em branco podem ser utilizados pelos alunos se quiserem adicionar palavras ou imagens.

Atividade 12: Os alunos devem construir um parágrafo, com base nas indicações facultadas nas imagens.

Atividade 13: Os alunos devem construir uma narrativa, com base nos temas facultados nas imagens. Em conjunto, os alunos devem elaborar um jornal de turma onde falam sobre as suas vivências.

Atividade 14: Os alunos devem construir uma narrativa, com base nos temas facultados nas imagens. No final, confirmam em grupo se as palavras estão todas escritas corretamente.

Atividade 15: Os alunos devem construir uma narrativa, utilizando palavras alternativas às que utilizam habitualmente (por exemplo, utilizar a palavra “agradável” em vez de “bom” ou “referiu” em vez de “disse”).

Material necessário

Atividade 11: Quadrados de papel com palavras soltas, quadrados em branco e quadrados com imagens.

Atividade 12: Um pequeno cartaz com indicações sobre como se deve construir um parágrafo.

Atividade 13: Um conjunto de imagens, que funcionarão como as capas dos textos dos alunos.

Atividade 14: Um conjunto de imagens com temas para os alunos desenvolverem nos seus textos.

Atividade 15 Lista com palavras utilizadas habitualmente e respetivos sinónimos que costumam ser menos utilizados. Quadrados com amostras de tinta em degradé para colar as palavras.

Duração

A atividade tem a duração de 10 minutos. Se não concluírem a atividade no tempo determinado os alunos poderão retomá-la na aula seguinte.

Orientações e sugestões

Os alunos devem realizar a atividade em equipa, preenchendo apenas uma folha de resposta para entregar à professora. Devem discutir entre si até que cheguem a uma conclusão relativamente às informações a colocar na folha de resposta.

Exemplos

Atividade 11: Constrói frases, combinando as diferentes palavras que aparecem nos quadrinhos (cão, gato, o, a, frio, meu, corre, etc.)

Atividade 12: Constrói um parágrafo, respeitando os tópicos que aparecem na imagem (Quem? A fazer o quê? Quando? Onde? Porquê)

Atividade 13: Escreve um texto sobre o teu fim-de-semana

Atividade 14: Texto livre

Atividade 15: placa de cor verde: o professor cola na primeira placa da amostra a palavra “divertido” e nas seguintes cores coloca “alegre”, “risonho”, “engraçado”.

Atividade 16: Criatividade e ortografia.

Suporte teórico

A ortografia não é algo que se aprenda facilmente e a escrita correta de palavras nem sempre surge automaticamente. Quando temos dúvidas quanto à forma de escrever uma palavra podemos recorrer à regra ortográfica ou à etimologia (origem da palavra). Mas existem palavras que não têm nenhuma razão lógica inerente à sua escrita, sendo nesse caso a única solução decorar a grafia da palavra. Assim, a aprendizagem da ortografia é frequentemente um processo longo e difícil, que não raras vezes permanece pela idade adulta.

Alguns autores consideram que o período entre o 2º e o 3º ano do 1º ciclo é fulcral para a realização de atividades de reforço da ortografia. Uma vez que a criança já ultrapassou a fase da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, é nesta fase que aumenta a importância da prática da escrita e da produção de texto. O investimento num reforço da ortografia nesta fase permite mais autonomia e desenvolvimento na escrita (Salvado, 2015).

Tendo em conta que escrever corretamente nem sempre é tarefa fácil, será útil a dinamização de atividades que envolvam a escrita de forma lúdica. Esta necessidade é muito importante quando se trata de crianças mais novas ou com dificuldades.

Objetivos da sessão

Trabalhar a criatividade e a ortografia, num contexto lúdico.

Procedimento

Os alunos devem terminar a frase que responda à questão “não consigo imaginar viver sem...”. Devem fazer o maior número possível de conclusões numa folha A4 e pintar o fundo de cada frase com as suas cores preferidas. Posteriormente a folha é entregue a um colega de outro grupo, que deverá adivinhar quem foi o autor. Deverá também corrigir os erros ortográficos.

Material necessário

Folhas de papel e lápis de cor.

Duração

A atividade tem a duração de 10 minutos. Se não concluírem a atividade no tempo determinado os alunos poderão retomá-la na aula seguinte.

Orientações e sugestões

Quando os alunos fizerem corretamente o exercício, preenchem a ficha individualmente, trocam a ficha com um colega de outro grupo, para que este adivinhe e corrija. No final, entregam ao professor todas as fichas preenchidas. O palpite relativamente ao autor de cada folha deve ser colocado no verso.

Exemplo

Não consigo viver sem...

Atividade 17: Leitura em família.

Suporte teórico

A leitura e a escrita são apresentadas a algumas crianças, desde muito cedo. Algumas famílias mantêm o hábito de ler para as crianças, sendo comum a leitura da história do conto de fadas (Pinheiro, 2007).

O ambiente sociocultural em que a criança está inserida desempenha um papel importante. A aprendizagem da leitura começa por ser informal, existindo uma forte influência familiar (Alves Martins, Mata, & Silva, 2014; Mata, 2008). A criança não chega à escola como uma tábua rasa, pois já recebeu do seu meio e contexto familiar uma educação não formal que transmite conhecimentos na área da leitura e escrita (Torres, 1995). Uma criança de quatro anos que observa um livro enquanto lhe contam uma história está a aprender a ter contacto com a leitura e a escrita de maneira informal. Tenta inferir o conteúdo da história através das imagens, mas aprende que as letras têm uma orientação e uma disposição específica no papel, observa que a leitura pressupõe uma certa entoação, aprende a postura que se tem ao fazer a leitura e a forma como se pega no papel (Ferreiro, & Teberosky, 1999). Crianças expostas a jornais, revistas, livros, cartazes e outros suportes de escrita, aprendem mais facilmente a ler e a escrever.

Se, por um lado, a influência familiar pode aumentar desigualdades, pois nem todas as crianças chegam ao 1º ciclo com o mesmo nível de conhecimentos, por outro lado este apoio familiar pode potenciar bons resultados e maximizar o sucesso da aprendizagem. A presença de livros, leitores e escritores é maior na classe média, assim como a permanência em jardim-de-infância em idades mais precoces, o que permite também criar oportunidades de contacto com a leitura e a escrita (Ferreiro, & Teberosky, 1999). É fundamental que o professor tenha em conta a importância deste apoio e saiba chegar às famílias, respeitando as bases culturais de cada um e promovendo a sua aproximação à escola (Alves Martins, Mata, & Silva, 2014).

Foram desenvolvidos alguns estudos nos últimos anos que se debruçaram sobre esta temática. Nestes trabalhos, as autoras verificaram que não existe uma forma específica de trabalhar esta área, sendo comuns conjuntos heterogêneos de atividades (leitura de legendas, rótulos, cartas, histórias, escrita de nomes). Independentemente das atividades levadas a cabo por cada família, o dado mais evidente foi a importância da integração destas atividades na rotina das crianças e em momentos de lazer (Alves Martins, Mata, & Silva, 2014).

Paralelamente a este fenómeno, outro aspeto que tem afetado a capacidade de escrita dos alunos é a abertura às novas tecnologias, o que explica a necessidade frequente de escrever depressa, a banalização das abreviaturas e a adoção de formas específicas de escrita que não respeitam a correta utilização da ortografia.

Objetivos da sessão

Promover o gosto pela leitura e uma rotina diária que envolva a leitura.

Procedimento

Os alunos devem realizar atividades que envolvam a leitura, podendo optar pela leitura a par. Em alternativa, os alunos podem ler para os pais ou vice-versa.

Material necessário

Textos infantis.

Duração

A atividade tem a duração de 10 minutos. Se não concluírem a atividade no tempo determinado os alunos poderão retomá-la na aula seguinte.

Orientações e sugestões

Os alunos preenchem em conjunto com a família uma ficha sobre o texto que leram.

Exemplo

Lê em casa os textos e responde ao questionário.

Nível 3: jogar
(ver Anexo G)

Atividade 18: jogo Ilha das Palavras.

Suporte teórico

Tendo em conta a massificação do acesso ao ensino, a escola depara-se atualmente com grupos bastante heterogéneos no que diz respeito à motivação para aprender e escrever. A utilização de estratégias de ensino mais lúdicas está associada a efeitos positivos na aprendizagem (Leinhardt, Zigmond, & Cooley, 1981).

Recorrer a métodos de ensino menos tradicionais e menos expositivos podem ser um bom ponto de partida para que o aluno desenvolva maior gosto pela leitura. A utilização de materiais que captem o interesse dos alunos, que alimentem a sua criatividade, que promovam o pensamento crítico e a cooperação são consideradas boas ferramentas para utilização em contexto de sala de aula (Alves Martins & Niza, 2014; Duran & Vidal, 2007; Rief & Heimburge, 2000).

Objetivos da sessão

Consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo das sessões anteriores.

Procedimento

Os alunos deverão responder aos desafios através de um jogo de tabuleiro. Lançam os dados e avançam as casas correspondentes à pontuação obtida. Cada casa corresponde a um desafio, que está identificado com uma imagem. Os membros de uma das equipas adversárias retiram o cartão com a imagem e leem a atividade proposta no verso do cartão.

Material necessário

Jogo de tabuleiro.

Duração

A atividade tem a duração de 90 minutos

Orientações e sugestões

Neste jogo estão presentes questões com casos semelhantes aos trabalhados ao longo do ano e os grupos irão jogar simultaneamente. Neste jogo, lançam-se os dados e avançam-se casas de diferentes cores. A cada cor corresponde um conjunto de questões, que o grupo deverá responder corretamente para poder avançar. O vencedor final é o grupo que chegar ao tesouro

mais rapidamente. No entanto, todos são vencedores pois todos podem chegar ao fim. Este último nível deverá ser dinamizado no final do ano letivo, sendo importante que se reserve um período de tempo maior do que o habitual (90 minutos).

Exemplo

Imaginem um lugar maravilhoso e façam um texto para descrever esse local.

Contactos com os pais.

Os pais também foram contactados e receberam um primeiro documento com informações gerais sobre o projeto (anexo B). Periodicamente, receberam ainda propostas de atividades a implementar em casa com os filhos.

Organização dos grupos.

As atividades foram realizadas em grupos fixos de seis alunos (todos da mesma turma, mas heterogêneos em termos de resultados escolares). Cada grupo escolheu um nome e registou-o no cartão identificativo do grupo. Cada grupo nomeou um colega que ficou responsável para preencher a ficha dos exercícios.

Foram delineadas as regras da turma. O documento com a lista das regras a cumprir foi afixado em local bem visível por todos os alunos. Antes da implementação do projeto, o professor leu com os alunos a lista de regras e destacou a importância do seu cumprimento para que as atividades decorressem sem dificuldades (anexo D).

Resultados

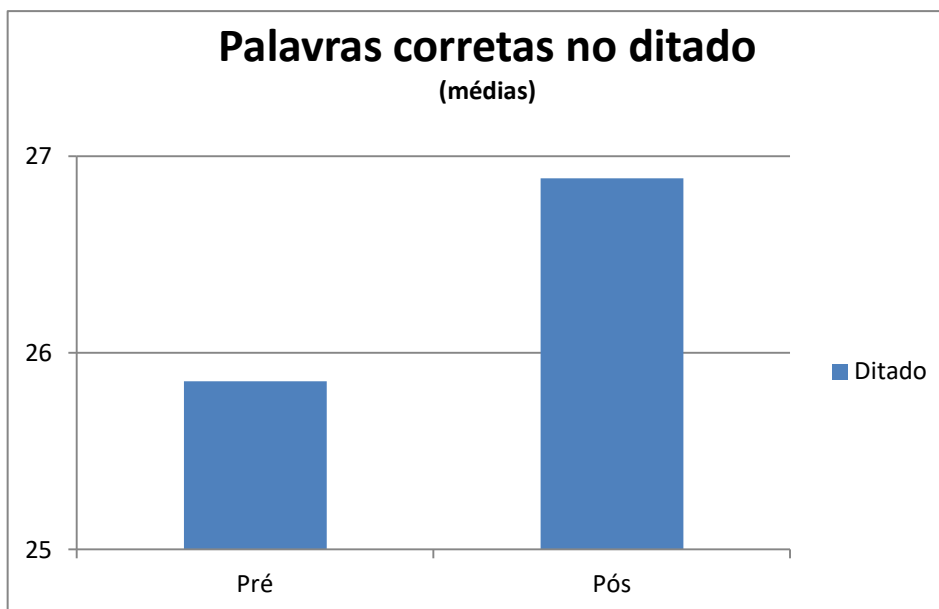
Ditado

O ditado consistia numa lista de 31 palavras que os alunos escreviam numa folha em branco. Este exercício foi realizado antes da implementação do programa e repetido no final.

Apresentam-se na figura 1 as médias de palavras corretamente escritas pelos alunos no pré e no pós-teste. Uma análise desta figura permite perceber que houve uma ligeira evolução positiva nas médias das palavras escritas corretamente (25,8 no pré-teste vs 26,8 no pós-teste). Os

resultados de um teste *t* com medidas repetidas mostraram que não houve diferenças significativas entre o pré e o pós teste (anexo H).

Figura 1: Palavras escritas corretamente pelos alunos (médias)

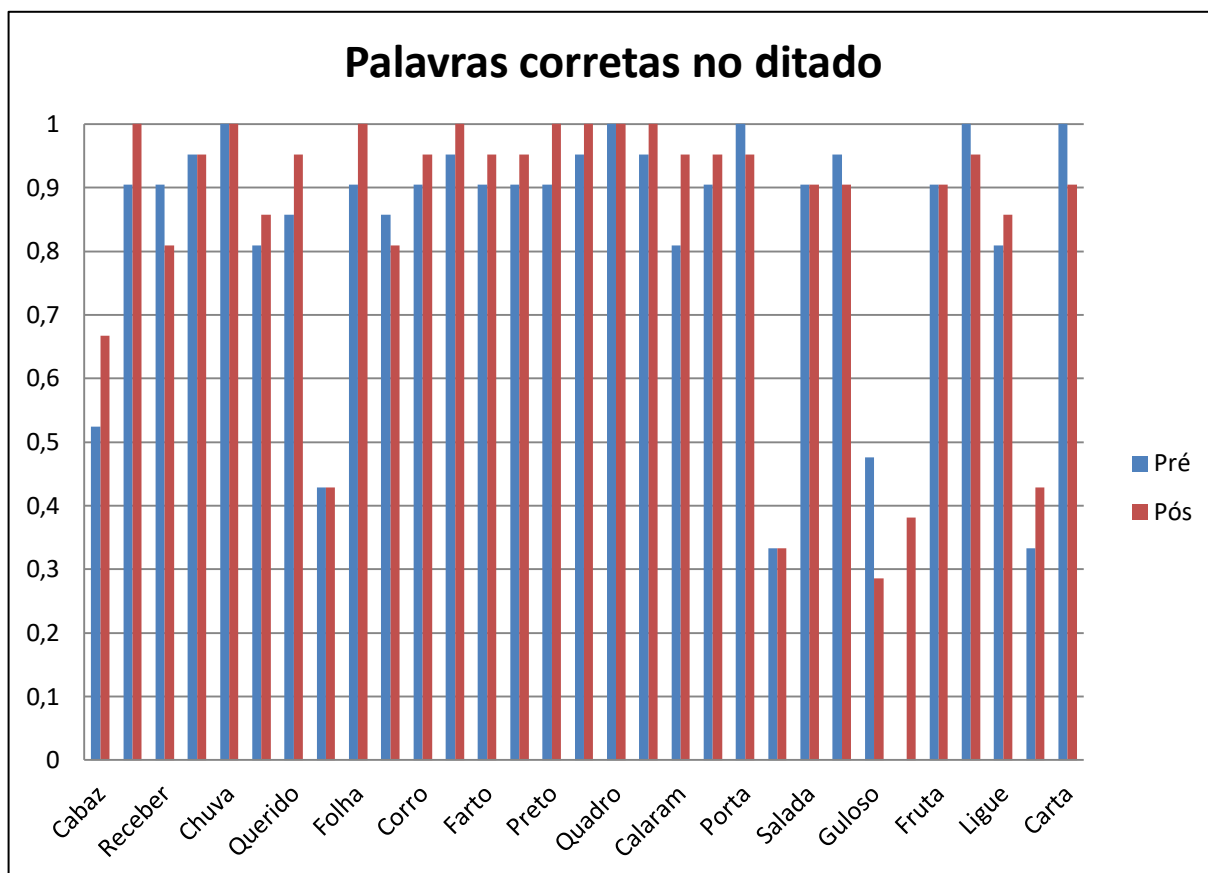


Conforme se pode observar na figura 2, grande parte dos alunos escreveu corretamente quase todas as palavras antes do início da implementação do programa. Destacam-se por exemplo as palavras “chuva” e “quadro”, que foram escritas corretamente pela totalidade dos alunos, tanto antes como depois da implementação do programa. No que diz respeito às palavras mais difíceis para os alunos, destacam-se as palavras “cabaz”, “monumento”, “fase”, “guloso”, “açorda” e “cedo”. Assim, verificou-se que a maior parte dos erros ortográficos dados pelos alunos estavam associados às seguintes regras de ortografia:

- Utilização da letra “z” tendo em conta os diferentes sons que esta pode representar /ch/ (“cabaz”);
- Utilização da letra “o” com som /u/ (“monumento” e “guloso”);
- Utilização da letra “s” entre duas vogais, com som /z/ (“fase” e “guloso”);
- Utilização do “ç”
- Utilização do “c” com som de /s/ quando antecede a letra “e” (“cedo”)

Apresentam-se no gráfico 2 as pontuações médias obtidas na escrita de cada palavra pelos alunos antes e depois da implementação do programa.

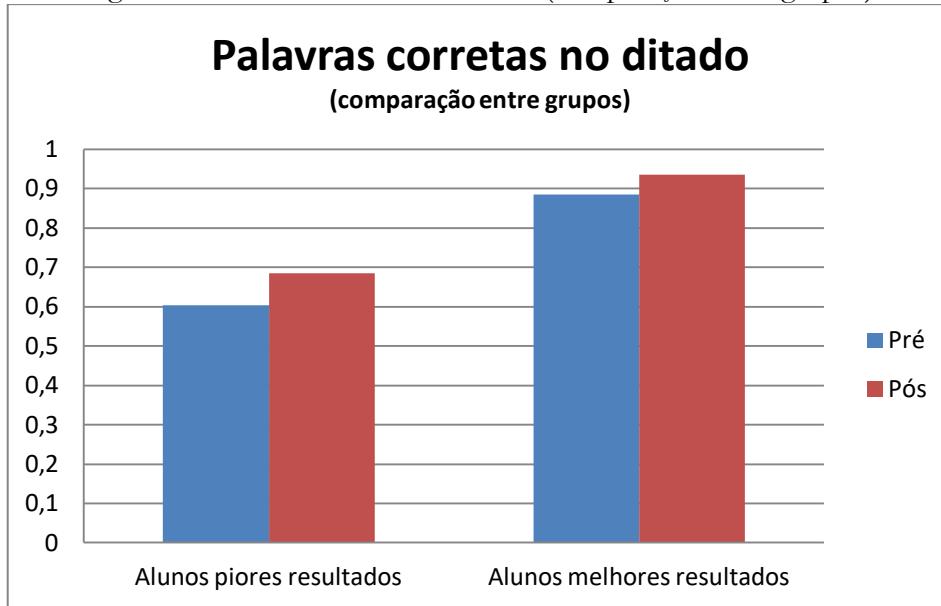
Figura 2: Pontuações médias de cada palavra



Uma análise da figura 2 permite verificar que, enquanto antes da intervenção cinco palavras foram escritas corretamente por todos os alunos da turma, após a intervenção oito palavras foram escritas corretamente por todos os alunos.

Foi ainda realizada uma avaliação mais qualitativa dos dados, onde pretendeu avaliar a evolução dos três alunos com resultados mais baixos, assim como os alunos com os resultados mais elevados. Verificou-se que ambos os grupos evoluíram, tendo sido observada uma evolução mais acentuada no grupo dos alunos com mais dificuldades (figura 3).

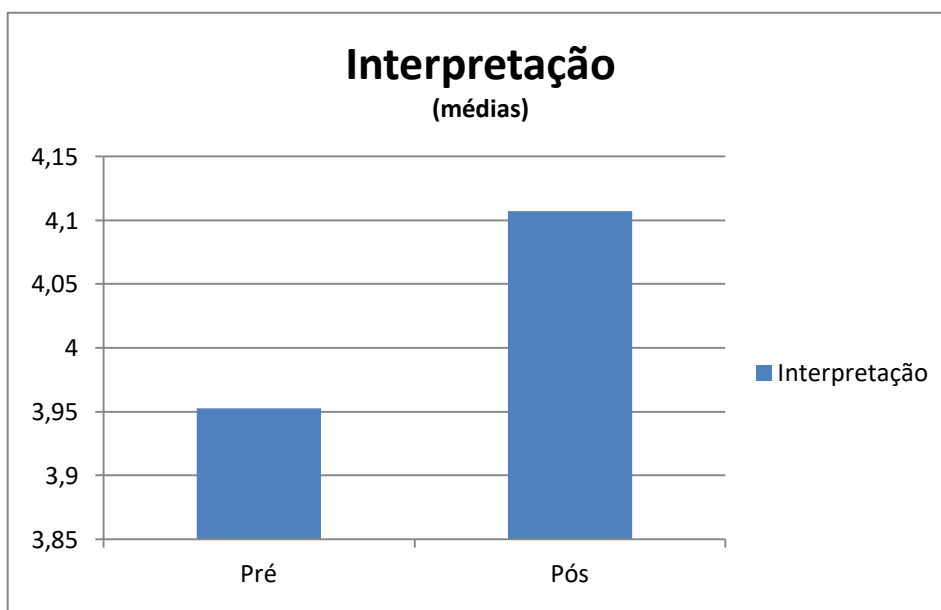
Figura 3: Palavras corretas no ditado (comparação entre grupos)



Texto

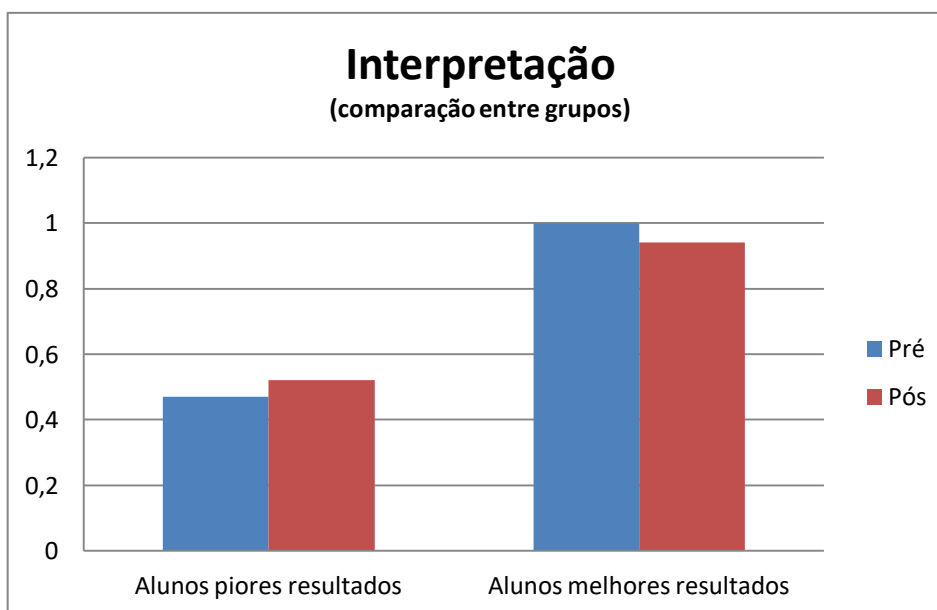
Para avaliar a capacidade de interpretação, os alunos responderam a um conjunto de questões sobre um texto simples. Verificou-se uma ligeira melhoria, ainda que não significativa. A pontuação variava de 1 a 5, sendo visível que quase todos os alunos no final da intervenção se aproximaram da cotação máxima (figura 4).

Figura 4: Pontuação na interpretação (médias)



Foi ainda realizada uma avaliação mais qualitativa dos dados, onde se agruparam os cinco alunos com melhores resultados no pré-teste, que se compararam com os alunos que obtiveram resultados mais baixos na mesma fase de recolha de dados (cinco alunos). Como se pode observar na figura 5, o grupo dos alunos com mais dificuldades evoluiu positivamente, tendo tido resultados ligeiramente superiores após a intervenção. Quanto aos alunos com melhores resultados inicialmente, estes tiveram resultados ligeiramente inferiores na fase do pós-teste.

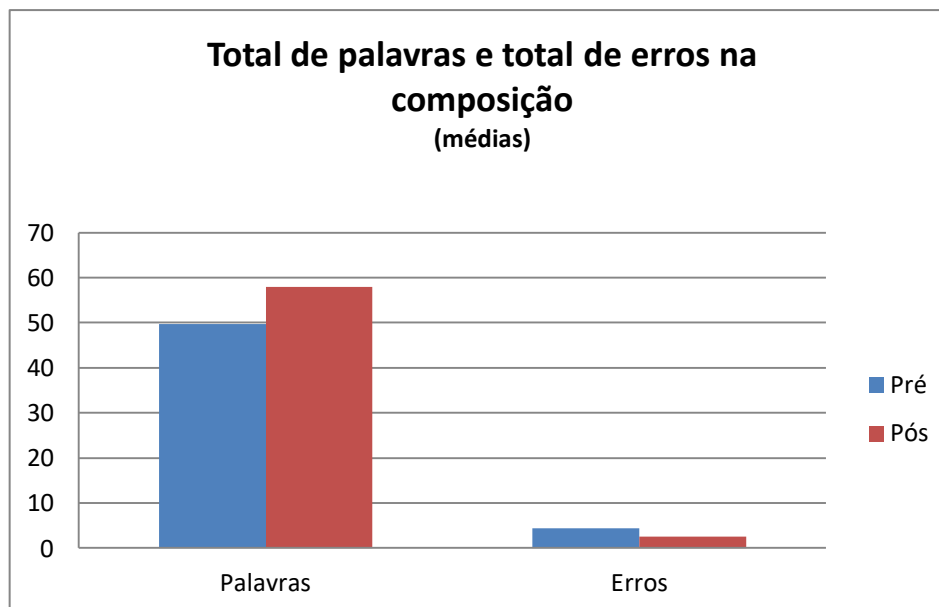
Figura 5: Pontuação na interpretação (comparação entre grupos)



Composição

Os alunos elaboraram uma composição com base numa imagem. Destacamos que o número total de palavras, em média, é superior no pós-teste (49,6 vs 57,9), o que sugere que os alunos conseguiram elaborar textos mais complexos, extensos e mais ricos, com maior número de palavras. Quanto aos erros, verificou-se uma redução dos mesmos no pós-teste (4,3 vs 2,5) (figura 6).

Figura 6: Total de palavras e total de erros na composição (médias)



Análises com o teste *t* para medidas repetidas revelaram que as diferenças entre o número de palavras no pré e no pós teste não são significativas mas que existem diferenças estatisticamente significativas no número de erros.

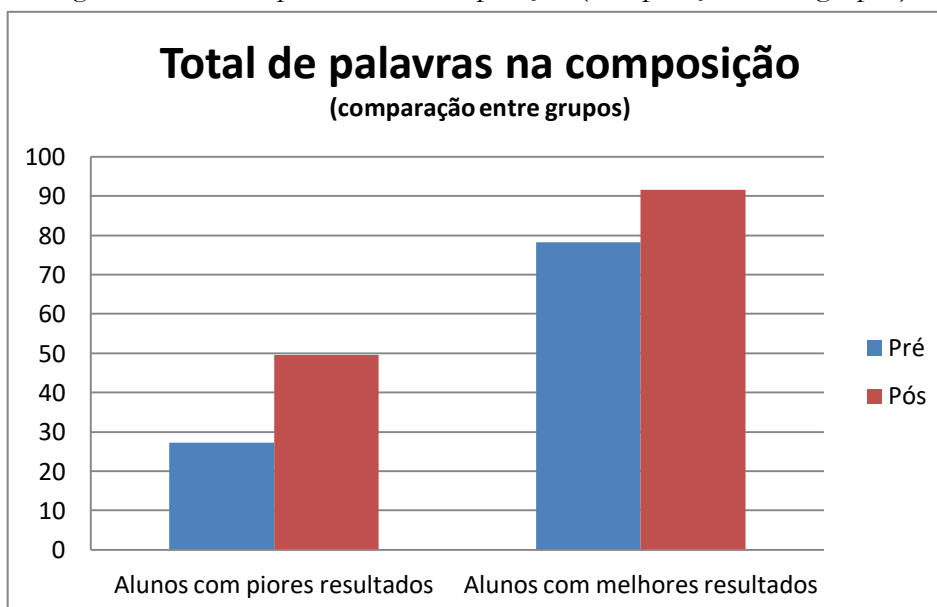
No que diz respeito à organização do texto da composição (presença de título e conteúdo com introdução, desenvolvimento e conclusão) agruparam-se os alunos com piores resultados na fase inicial (obtenção de cotação mínima) e compararam-se com os alunos que à partida já tinham cotação máxima. Verificou-se que os alunos do primeiro grupo evoluíram positivamente, tendo apresentado resultados superiores após a intervenção. Quanto aos alunos com melhores resultados, estes mantiveram a pontuação no pós-teste (figura 7).

Figura 7: Organização do texto da composição (comparação entre grupos)



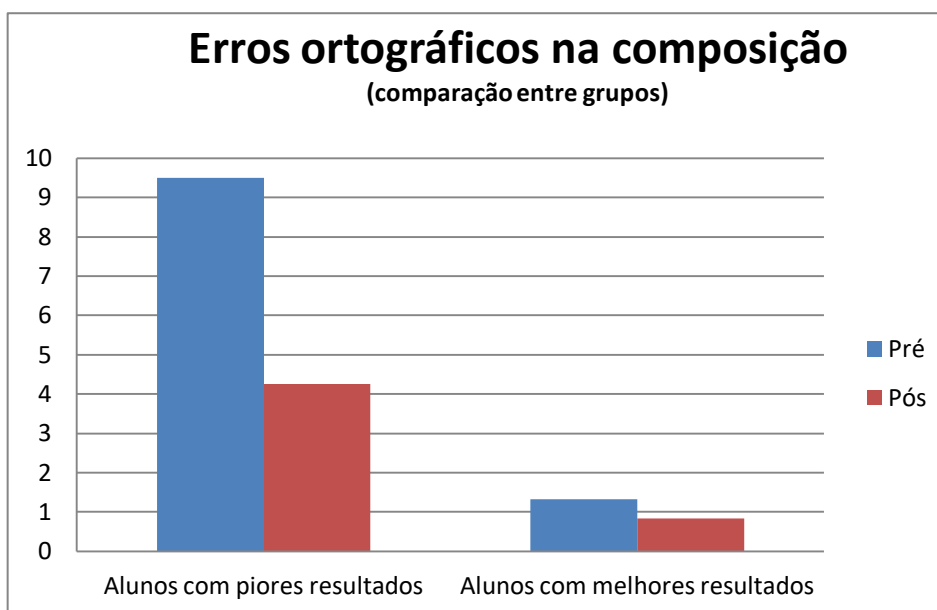
Os alunos foram novamente agrupados consoante os seus resultados no momento de partida relativamente ao número total de palavras na composição. Tanto os alunos com piores resultados iniciais como os alunos com melhores resultados iniciais evoluíram positivamente após a implementação do programa. Enquanto que os alunos com mais dificuldades iniciaram com uma média de 27 palavras por texto e terminaram com quase 50, os alunos com melhores resultados iniciaram com 78 palavras em média e terminaram com quase 92 palavras por texto (figura 8).

Figura 8: Total de palavras na composição (comparação entre grupos)



Quanto aos erros ortográficos na composição, todos evoluíram positivamente após a intervenção, como se observa na figura 9, mas os alunos com mais dificuldades foram aqueles que apresentaram uma evolução mais acentuada após a intervenção.

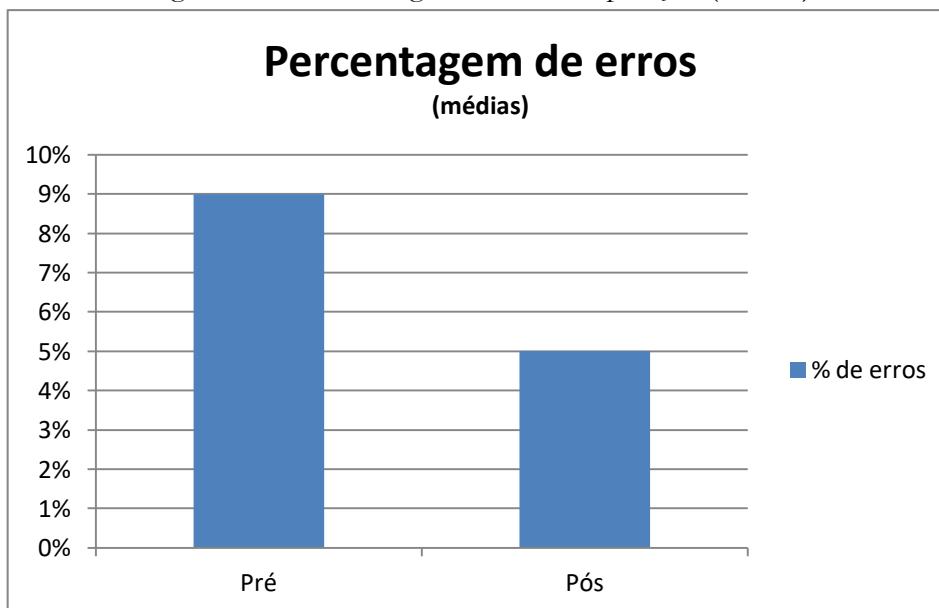
Figura 9: Erros ortográficos na composição (comparação entre grupos)



Para obtermos uma melhor percepção do impacto do programa na redução dos erros ortográficos procedemos ao cálculo da percentagem de erros relativamente ao número total de palavras.

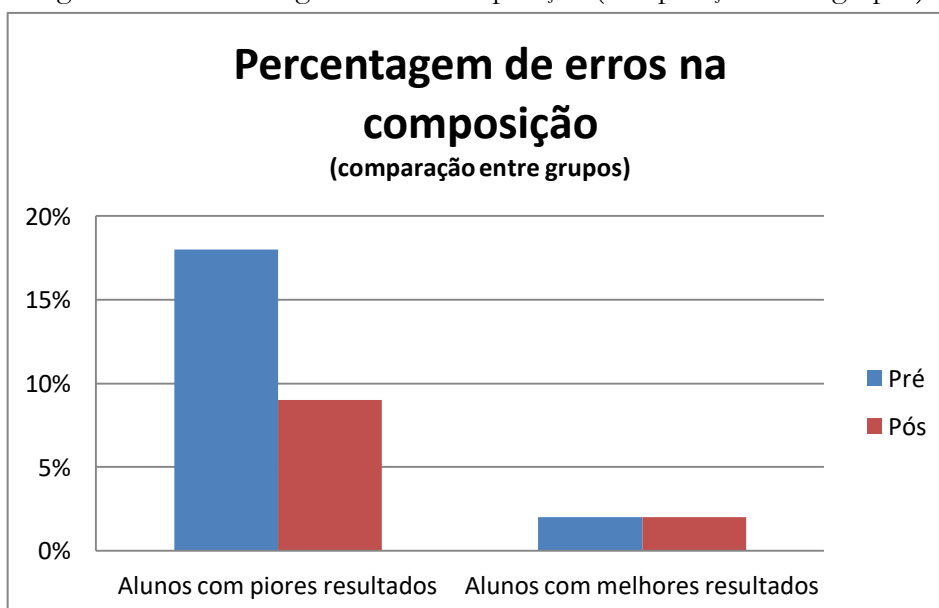
Ao avaliar a média total de erros, verificamos que os alunos reduziram de 9% para 5% de erros, comparando a fase pré intervenção com a fase pós intervenção (figura 10).

Figura 10: Erros ortográficos na composição (médias)



Assim, verificámos que os alunos que tinham piores resultados na fase inicial (18% das palavras utilizadas na composição tinham erros ortográficos) melhoraram após a implementação do programa (reduziram para metade o número de erros ortográficos). Quanto aos melhores alunos, verificou-se que não houve evolução: os seus textos mantiveram 2% de erros ortográficos (figura 11).

Figura 11: Erros ortográficos na composição (comparação entre grupos)



Discussão e Considerações Finais

O presente estudo englobou a realização de uma intervenção com 21 alunos de uma turma do 3º ano do ensino básico e pretendeu avaliar o impacto de um programa de promoção de competências de escrita. A avaliação foi realizada em dois momentos (antes e depois da intervenção) e incluiu a análise de três componentes da intervenção: a ortografia no ditado (numa lista pré-determinada de palavras), a interpretação de texto e a construção de texto (que englobava: organização, riqueza de conteúdo e ortografia em texto livre). Foram colocadas as seguintes questões de investigação: Será que com a implementação do programa se obtém ganhos (na capacidade de interpretação, na ortografia e na escrita)?

Atendendo à análise quantitativa dos dados verifica-se que os dados não são estatisticamente significativos para a ortografia e para a interpretação de texto. No que diz respeito à construção de texto, as diferenças são significativas para a ortografia em texto livre. Em suma, a comparação dos resultados entre a fase anterior ao início da intervenção e os resultados obtidos após a intervenção revela uma evolução positiva, mas não significativa, para a maior parte dos itens avaliados, exceto para a avaliação dos erros na composição, onde se verificou uma redução significativa após a aplicação do programa de intervenção.

Por outro lado, os dados foram também avaliados qualitativamente e compararam-se os alunos que na fase pré-intervenção tinham resultados mais baixos com os alunos que tinham resultados mais elevados na mesma fase. Consideramos importante dar um destaque particular ao grupo dos alunos com mais dificuldades, que mostraram uma evolução mais acentuada. Assim, estes alunos melhoraram os seus resultados em todos os itens avaliados, nomeadamente melhoraram a ortografia no ditado, melhoraram a sua classificação no exercício de interpretação de texto e as composições revelaram melhor organização, mais riqueza de conteúdo e menos erros ortográficos.

Tendo em conta a importância da realização precoce de atividades lúdicas que envolvam a leitura e a escrita, seria importante que estes programas de intervenção tivessem início no jardim-de-infância. Antes do início do ensino formal é possível despertar o gosto pela leitura e pela escrita mediante jogos e outras atividades lúdicas adaptadas às faixas etárias mais jovens.

No que concerne à questão problema deste estudo “Será que com a implementação do programa se obtém ganhos (na capacidade de interpretação, na ortografia e na escrita)?” verifica-se uma evolução estatisticamente significativa na redução de erros ortográficos em contexto de texto livre. Ainda que sem diferenças estatisticamente significativas, importa salientar que se verificou uma evolução positiva em todas as áreas avaliadas.

Da observação semanal realizada pela psicóloga, verificou-se que os alunos mostraram motivação e empenho durante a realização das atividades. As tarefas deste projeto passaram a ser as preferidas dos alunos, que aguardavam diariamente pelos 10 minutos dedicados à “Ilha das Palavras”. Conforme refere Azevedo (2000), é fundamental que se desperte desde cedo nas crianças o gosto pela leitura e pela escrita”. Uma vez que as atividades eram entregues à professora titular no final de cada semana, os alunos aguardavam com curiosidade os desafios propostos para a semana seguinte. Realizar atividades com forte componente lúdica passaram a associar a promoção da leitura e da escrita a um jogo, onde também é possível discutir dúvidas em grupo e trabalhar em equipa. Desta forma, e sendo possível a construção de grupos heterogéneos em termos de conhecimentos, permitiu que os alunos com mais dificuldades não se sentissem pressionados para a realização das atividades mais difíceis. Por outro lado, os membros do grupo com maior facilidade de aprendizagem nesta área tiveram também o papel de tutores, onde ajudavam os seus colegas a responder aos desafios. Paralelamente, as propostas de atividades de leitura a realizar em casa permitiram também que as crianças não só consolidassem aprendizagens, mas que também alargassem a realização lúdica de tarefas com o apoio familiar. Tal como refere Azevedo (2000) o domínio da ortografia consegue-se com o hábito da leitura assídua.

Conclusão

Salientamos a importância do estudo em questão, pois este procurou demonstrar que a implementação de um programa de intervenção na área da escrita está associada a ganhos, nomeadamente na ortografia, na organização de texto e na construção de texto. Estes ganhos são ainda maximizados se os alunos que beneficiam da intervenção forem aqueles que apresentam mais dificuldades à partida. Desta forma, a apresentação deste programa poderá servir de mote para o desenvolvimento de outros programas semelhantes (mais sistemáticos, com aplicação mais

alargada no tempo e com apresentação crescente de atividades mais complexas), especialmente importante para grupos de alunos com mais dificuldades.

O presente estudo teve algumas limitações, nomeadamente a sua duração. Consideramos que os resultados teriam tido mais impacto se o programa tivesse sido alargado no tempo, englobando a realização de atividades ao longo de todo o ano letivo. Relativamente ao ditado e aos resultados obtidos nesta atividade, consideramos que os resultados seriam mais significativos se as regras a trabalhar se tivessem focado mais especificamente nas dificuldades apresentadas pelos alunos no pré-teste. No entanto, considerou-se mais adequado trabalhar todas as regras (em detrimento apenas daquelas onde o pré-teste indicava mais dificuldades). Desta forma seria previsível uma maior generalização e seria visíveis melhorias não só na lista de palavras escolhidas para o ditado, mas também uma redução nos erros ortográficos identificados na narrativa elaborada pelos alunos. Pensamos que este objetivo foi atingido, pois as atividades desenvolvidas diariamente originaram resultados com mais expressão na narrativa, o que permite inferir que este trabalho efetuado com os alunos poderá ter permitido uma interiorização das regras de ortografia. Seria importante a realização de uma avaliação paralela dos alunos no que diz respeito aos seus resultados escolares.

Referências Bibliográficas

- Alves Martins, M.; Mata, L. & Silva, A. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, 2 (XXXII): 135-143.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (2014). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M; Salvador, L.; & Albuquerque, A. (2014). Programas de escrita inventada em pequeno grupo e leitura em crianças de idade pré-escolar. In Veiga, F. (org.) *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 704 – 72). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Arrega-Mayer, C.; Terry, B. J.; Greenwood, C. R. (1998) *Classwide peer tutoring*. In: Topping, K.; Ehly, S. (org.). *Peer assisted-learning*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, M. (2001). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Baptista, A. (2014). *A escrita colaborativa no 1º ciclo do ensino básico*. Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico (Dissertação de Mestrado). Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas*. Porto: ASA.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44. Consultado em 20 de agosto de 2016 através de <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- Capovilla, A., Capovilla, F., & Suiter, I. (2004). Processamento cognitivo em crianças com esem dificuldades de leitura. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 449-458.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Castro, L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duran, D. & Vidal, V. (2007). *Tutoria: aprendizagem entre iguais*. Porto Alegre: Artmed.
- Eckhoff, B. (1984). How reading affects children's writing. In M. Jensen (Ed.), *Composing and comprehending*. Urbana, IL: National Conference on Research in English and ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Ehri, L. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18 (2), 116-125.

- Ehri, L. C., & Soffer, A. G. (1999). Graphophonemic awareness: Development in elementary students. *Scientific Studies of Reading*, 3(1), 1-30.
- Estrela, E.; Leitão, M. J. & Soares, M. A. (2012). *Saber escrever, saber falar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Fayol, M. (2014). *Aquisição da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Freitas, M., Rodrigues, C., Costa, T., & Castelo, A. (2012). *Os sons que estão dentro das palavras: Descrição e implicações para o ensino do português como língua materna*. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.
- Freitas, M, Frota, S., Vigário, M., & Martins, F (2005). Efeitos prosódicos e efeitos de frequência no desenvolvimento silábico em Português Europeu. In Seleção de Comunicações apresentadas no XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística.
- Goikoetxa, E. (2006). Reading errors in first and second-grade readers of a shallow orthography: Evidence from Spanish. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 333-350.
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781-791.
- Graham, S., Harris, K.R. & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16 (2), 74-84.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kim, Y., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement?. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 652-667.
- Langer, J. A., & Flihan, S. (2003). Writing and reading relationships: Constructive tasks. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (3^a ed., pp. 112-139). Newark: International Reading Association.
- LaShomb, J., (2011). "The Effects of the Daily Five, Developed by Gail Boushey & Joan Moser, on Classroom Literacy Instruction" *Education and Human Development Master's Theses*. Paper 151. Consultado em 16 de agosto de 2016 através de http://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/151
- Leão, D. N. (1983). *Ortografia e origem da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Leicknam, B. & Ziegler, C. (1998). *Naissance de l'écriture - cuneiformes et hieroglyphes*. Paris: Éditions de la Réunion des musées nationaux.
- Lopes, F. (2011). *Dificuldades de escrita: o erro ortográfico, revelador do conhecimento metafonológico do escrevente aluno do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado) Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na sala de Aula Inclusiva*. Coleção Educação Especial, n.º 12. Portugal: Porto Editora.

- Salvado, A. (2015). *A influência do exercício de ditado na consolidação da ortografia*. (Dissertação de Mestrado). Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Santos, M. & Barrera, S. (2012). Relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2):257-263.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. C. (2013). O Impacto da Revisão na Qualidade de Composições de Crianças do 4º Ano de Escolaridade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26 (1), 177-183.
- Sim-Sim, I. e Ramos, C. (2006). A Consciência fonológica e a Emergência da Escrita antes do Ensino formal. In SIM-SIM, I. (coord.) *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Coleção práticas pedagógicas. pp. 171-191
- Simões, E. (2015). Tipologias de erros de leitura no 1º ciclo: avaliação da leitura oral de palavras. (Tese de Doutoramento). Lisboa: ISPA.
- Sousa, D. (2005). *How the brain learns to read*. California: Corwin Press.
- Sousa, O. (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*. Lisboa: ISPA.
- Sousa, O. (2014). O ditado como estratégia de aprendizagem. *Exedra Jorunal*, 9 p. 1-17.
- Torres Santomé, J. (1995). *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.
- Valle-Arroyo, F. (1989). Reading errors in Spanish. In P.G Aaron & R.M. Joshi (Eds.). *Reading and Writing Disorders in Different Orthographic Systems* (pp.163-175). Kluwer Academic Publishers.
- Vasconcelos Horta, I., & Alves Martins, M. (2009). Orthographic performances in a Portuguese primary school: A longitudinal study in third and fourth grades. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9(4), 43-61.
- Velasquez, M (2007). *Percursos Desenvolvimentais de Leitura e Escrita: Estudo Longitudinal com Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Wilson SB, & Lonigan CJ. (2010) Identifying children at risk of later reading difficulties: evaluation of two emergent literacy screening tools. *Journal of Learning Disabilities*;43:62-76.

Anexo A – Guião de avaliação para o professor e ficha para os alunos



Programa Ilha das Palavras

Avaliação: guião para o professor

Ditado: lista de Palavras

cabaz	romã	receber	Aldeia	Chuva	tempo	querido	monumento
gelo	campo	farto	Ponte	Preto	girafa	quatro	unha
porta	fase	salada	Barbeiro	Guloso	almoço	fruta	canto
carta	difícil	toda	Cedo	fraqueza	calaram	folha	chave

Leitura silenciosa e resposta às questões

O rato e a rainha

O rato roeu a rolha da garrafa de rum do rei da Rússia. Só que o rei da Rússia não sabia que tinha ratos no castelo e, por isso, nunca comprou ratoeiras!

A rainha ralhou com o rei porque a garrafa não podia ficar sem rolha, mas o rei, muito irritado, disse que não tinha sido ele a roer a dita rolha. Talvez tivesse sido um rato...

A rainha foi procurar o rato com uma refeição real: um prato redondo e recheado de queijos. O rato, ao sentir o cheiro dos queijos que estavam no prato apareceu para dar só uma dentadinha, mas quando viu os olhos enraivecidos da rainha desapareceu numa corrida.

A rainha não desistiu e todas as noites deixava um pratinho de queijo no chão. Ficava acordada à espera do rato para o apanhar, mas acabava sempre por adormecer. O rato comia e agradecia sempre com uma rosa para a rainha.

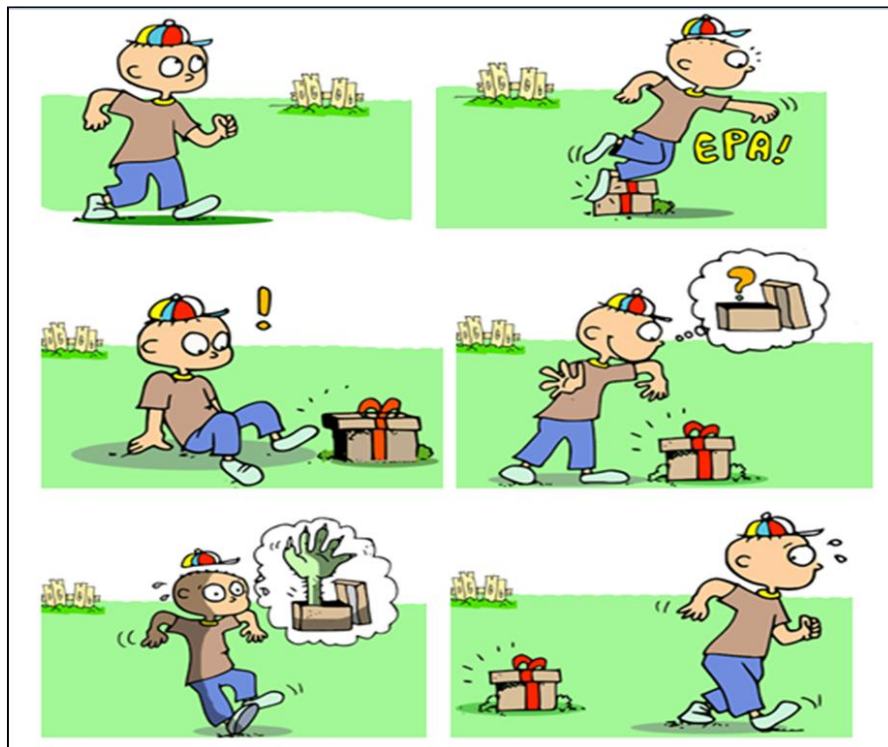
Com o tempo, a rainha percebeu que o rato não era assim tão mau, mesmo tendo roído a rolha da garrafa de rum do rei da Rússia, e nunca mais tentou apanhá-lo. Deixava na mesma o pratinho de queijo e esperava todas as manhãs encontrar uma rosa no seu lugar.

Catarina Águas, *Letras com Histórias*, Porto Editora, 2013

Interpretação

1. O texto fala sobre o quê?
2. Quem são as personagens deste texto?
3. Qual foi a razão da rainha ralhar com o rei?
4. O que é que a rainha deixava ao rato todas as noites?
5. Qual era a oferta que o rato tinha para a rainha?

Imagem para escrever uma história





Programa Ilha das Palavras

Avaliação: ficha para os alunos

Ditado

Leitura silenciosa e resposta às questões

O rato e a rainha

O rato roeu a rolha da garrafa de rum do rei da Rússia. Só que o rei da Rússia não sabia que tinha ratos no castelo e, por isso, nunca comprou ratoeiras!

A rainha ralhou com o rei porque a garrafa não podia ficar sem rolha, mas o rei, muito irritado, disse que não tinha sido ele a roer a dita rolha. Talvez tivesse sido um rato...

A rainha foi procurar o rato com uma refeição real: um prato redondo e recheado de queijos. O rato, ao sentir o cheiro dos queijos que estavam no prato apareceu para dar só uma dentadinha, mas quando viu os olhos enraivecidos da rainha desapareceu numa corrida.

A rainha não desistiu e todas as noites deixava um pratinho de queijo no chão. Ficava acordada à espera do rato para o apanhar, mas acabava sempre por adormecer. O rato comia e agradecia sempre com uma rosa para a rainha.

Com o tempo, a rainha percebeu que o rato não era assim tão mau, mesmo tendo roído a rolha da garrafa de rum do rei da Rússia, e nunca mais tentou apanhá-lo. Deixava na mesma o pratinho de queijo e esperava todas as manhãs encontrar uma rosa no seu lugar.

Catarina Águas, *Letras com Histórias*, Porto Editora, 2013

Interpretação

1. O texto fala sobre o quê?

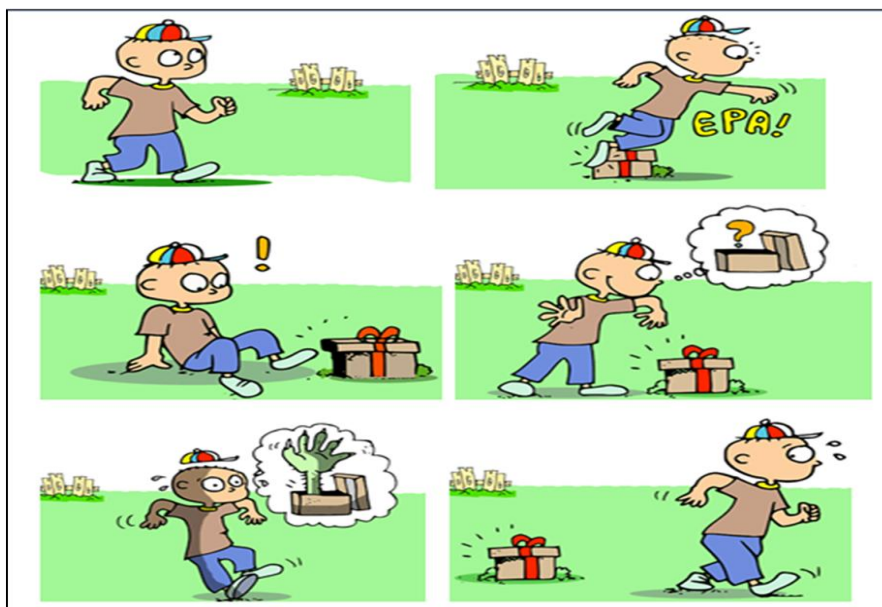
2. Quem são as personagens deste texto?

3. Qual foi a razão da rainha ralar com o rei?

4. O que é que a rainha deixava ao rato todas as noites?

5. Qual era a oferta que o rato tinha para a rainha?

Imagem para escrever uma história



Anexo B – Informação aos Encarregados de Educação



Informação aos encarregados de educação

Durante o presente ano letivo será realizada uma intervenção na área da ortografia com alunos do 1º ciclo. A implementação do programa é da responsabilidade da psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do Agrupamento, com a colaboração e do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) – Departamento de Psicologia da Educação.

O programa terá como principal objetivo facultar às crianças competências que lhes permitam melhorar a sua ortografia. Irá englobar sessões diárias com os alunos, dinamizadas pela professora titular, onde é trabalhada a ortografia através de atividades com componente lúdica. Estas sessões são realizadas em pequeno grupo, cujos constituintes são alunos que possuem diferentes graus de dificuldade na área ortografia. Em paralelo com a intervenção aos alunos, o programa engloba também um apoio sistemático aos pais, que terão oportunidade de dar continuidade à intervenção em casa através de materiais elaborados para o efeito.

Encontramo-nos ao dispor para qualquer esclarecimento adicional pelo 21 225 49 69 ou 21 226 03 30, por email soniapereira@aepinhalfrades.pt por carta (SPO, Agrupamento de Escolas Pinhal de Frades, Av. 25 de Abril, Pinhal de Frades, 2840-236 Seixal) ou pessoalmente em horário a combinar.

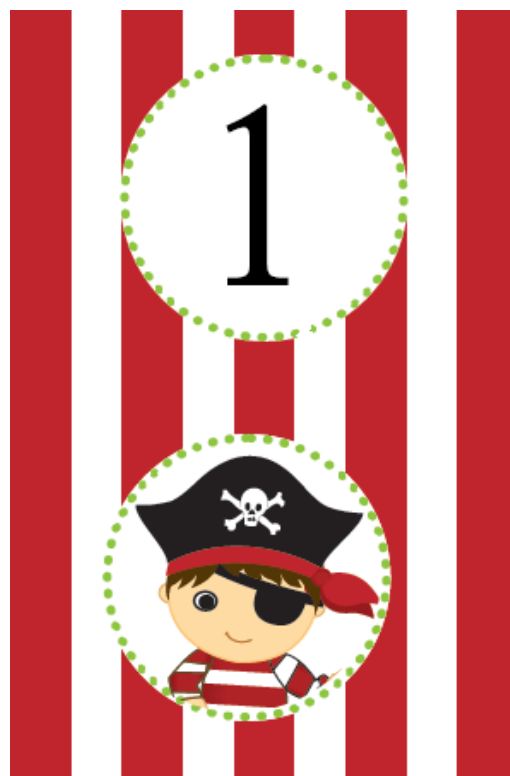
A Psicóloga

Sónia Pires Pereira

Cédula OPP nº 194

Anexo C – Materiais de apoio (identificação dos níveis, da sala de aula e dos grupos)

**Identificação
dos níveis**






Identificação dos grupos



Anexo D – Regras da “Ilha das Palavras”



Regras

Todos têm o direito de dar a sua opinião
Cada um deve falar na sua vez
Os problemas discutem-se com calma
Cooperar com espírito de entreaajuda
Partilhar material/informação
Cada grupo tem apenas um porta-voz
O grupo deve falar baixinho
Respeitar os 10 minutos
Devem estar todos de acordo quanto à resposta

Nível 1: Aprender



Manual de ortografia







Regras escrita



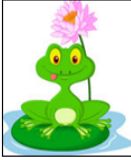




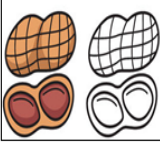
O *m* e o *n* para nasalar vogais

Til <i>/~/</i>	Regra geral: para indicar que a vogal é nasal coloca-se til	maçã	
<i>m/n</i>	antes de <i>p/b</i>	tambor	
<i>m</i>	Fim da palavra	homem	
<i>n</i>	Restantes casos	manta	

Vamos aprender!

romã		pen te		margem	
pirilampo		po m bo		selvagem	

Vamos praticar!

r__		o__da		jove__	
mora__go		te__po		amendoi__	




O o e o x quando se lê u

u (geral)	Regra geral: no início da palavra, quando se lê u escreve-se sempre u	uva	
u (sílabas tónicas)	Se a sílaba for tónica, quando se lê u escreve-se sempre u	borbulha	
o (final da palavra)	No final da palavra, escreve-se normalmente o	fruto	




Vamos aprender!

universo	
mergulho	
amigo	




Vamos praticar!

_rso	
br__xa	
gat__	



O **g** com o som **j**

ge/gi (geral)	Regra geral: no início da palavra, antes de e ou i , utiliza-se g .	gelado		Exceções: jeito, jejum, Jesus, Jerónimos, jiboia, jipe
-ger -gir	As terminações verbais -ger ou -gir escrevem-se com g antes de e ou i	fugir		
-agem	As palavras terminadas em -agem escrevem-se normalmente com g	coragem		Exceções: pajem

Vamos aprender!

girassol	
gelatina	
foge	





Vamos praticar!

_ma	
ima_nar	
carrua_m	

O **s** com o som de **z**

-esa	Terminações em -ês escreve-se com s (-esa) que indiquem nacionalidade, título ou origem	campon ês / campon esa	
-oso -osa	As palavras terminadas em -oso ou -osa escreve-se com s	famos a	
Verbos querer e pôr	Os verbos querer e pôr nunca se conjugam com z , escrevendo-se sempre com s	eles puseram a mesa	




O **s** com o som de **z**

s	Nas palavras derivadas de outras que já utilizam o s no radical	ca sa cas in ha case br e		Após ditongos utiliza-se s	maise n a	
s	Entre duas vogais o s deve ser utilizado quando se pretende o som z	ros a		-ese -isa -ose	Nos sufixos -ese -isa e -ose	viros e 



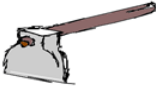

Vamos aprender!

vaso	
casa	
tesoura	

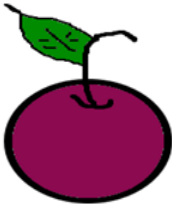



Vamos praticar!

cami_a	
marque_a	
me_a	

Utilização do x

x	Depois de um ditongo, utiliza-se sempre x	rou x inol		
ch	Em início de palavra, utiliza-se quase sempre ch	chá		Exceções: xadrez, xaile, xarope, xerife, xícara, xilofone
x	Depois de en-	en x ada		
x	Depois de me-	Mé x ico		



Vamos aprender!

ame x a		en x ame	
ch uva		mex er	



Vamos praticar!

pei_e		en_ugar	
_ucha		me_ilhão	



Escrever com **ss** ou **rr**

ss	No meio da palavra, entre duas vogais, escrevemos ss	carrossel	
rr	No meio da palavra, entre duas vogais, escrevemos rr	carro	

Vamos aprender!

to <u>ss</u> e	
ferr <u>ra</u> adura	

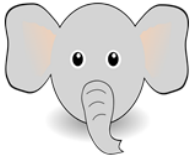


Vamos praticar!

bu <u>u</u> o	
o <u>o</u>	




Utilização do Ç

ça	O c com valor de /s/ só se utiliza associado a e e i.	açafrão	
ço		moço	
çu		açúcar	

Vamos aprender!

cabeça	
poço	
calçudo	

Vamos praticar!

dan__a	
palha__o	
cabe__udo	

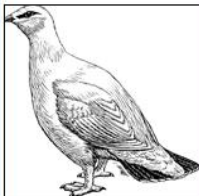



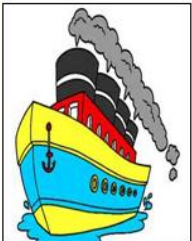
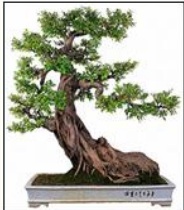
Utilização do Z

z	Palavras derivadas de outras que já têm z	raiz enraizar		-zal -zeiro -zinho -zinha -zito -zita	Derivados de -zal -zeiro - zinho -zinha - zito -zita	cafe z inho	
-ez -eza	Nos sufixos -ez e -eza	pobreza		z	No fim das palavras	rapa z	
-izar	Nos sufixos -izar	parabenizar		-zinho -zão	Diminutivos e aumentativos	cão z inho	

Vamos aprender!

envernizar		canalizador		cruz	
beleza		cafezal		avezinha	

Vamos praticar!

perdi__		visuali__ar		velo__	
fraque__a		cru__eiro		arvore__inha	



Ilha das Palavras

Nome do grupo: _____ Turma: __ Data: __/__/__

Ficha 1 – Manual de ortografia

Escreve as palavras corretamente

r____	te____po	a____ar	ba____o	l____par	p____tar
mora____go	jove____	____ilo	____uva	ca____o	____da
o____da	amendoi____	____rso	br____xa	ga____o	____ma
ima____nar	carrua____em	cami____a	marque____a	me____a	pei____e
____ucha	en____ugar	me____ilhão	bu____o	o____o	dan____a
palha____o	cabe____udo	perdi____	fraque____a	elo____	cru____eiro
visuali____ar	arvore____inha				

Anexo F – Atividades do nível 2

Nível 2: Aplicar



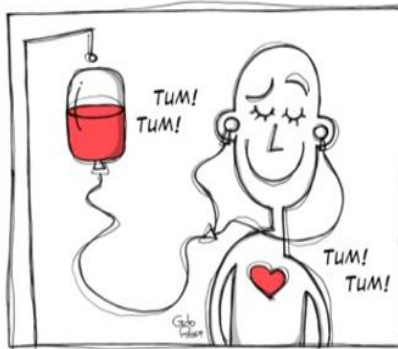
Dominó dos Dígrafos

am



c_ po

an



s_ gue

em



_ patar

en



v_ to

im



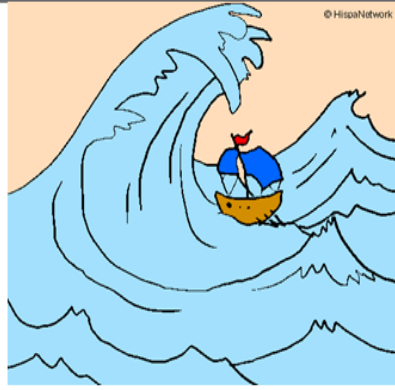
l_ par

in



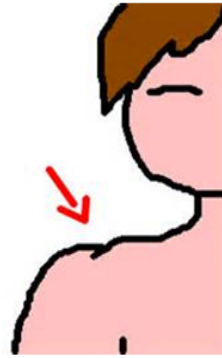
p_ tar

on



 da

om



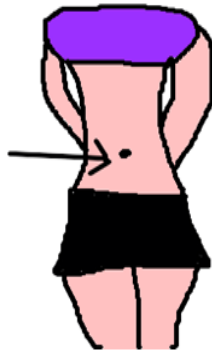
 bro

un



m_ do

um



_ bigo

gu



á_ ia

lh



a_o

nh



ba_o

ch



_uva

rr



ca_o

ss



a_ar

qu



_ilo



Ilha das Palavras

Nome do grupo: _____ Turma: ___ Data: ___/___/___

Ficha 2 – Doninó dos Dígrafos

c ___ po	___ bro	a ___ ar	ba ___ o	l ___ par	p ___ tar
s ___ gue	m ___ do	___ ilo	___ uva	ca ___ o	___ da
___ patar	___ bigo	á ___ ia	v ___ to	a ___ o	de ___ er



Criar palavras



Ilha das Palavras

Nome do aluno: _____ Turma: __ Data: __/__/__

Ficha 3 – Criar palavras

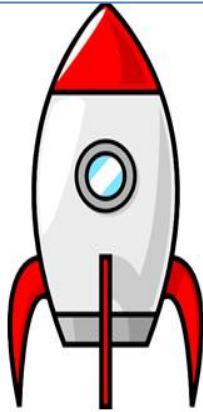
Escreve as palavras que comecem pela letra ...

Letra ____	Letra ____	Letra ____	Letra ____	Letra ____	Letra ____



Sons do grafema “g”

gue



fo_ te

ge



_ lo

gui



á_ a

ge



_ latina

gue



caran_ jo

ge



_ leia

gue



man_ira

ge



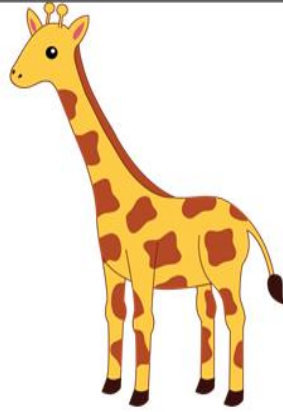
al_mas

gui



_tarra

gi



_ rafa

gui



lin _ ça

gue



hambur _ r

gue



fo_ira

gi



_nástica

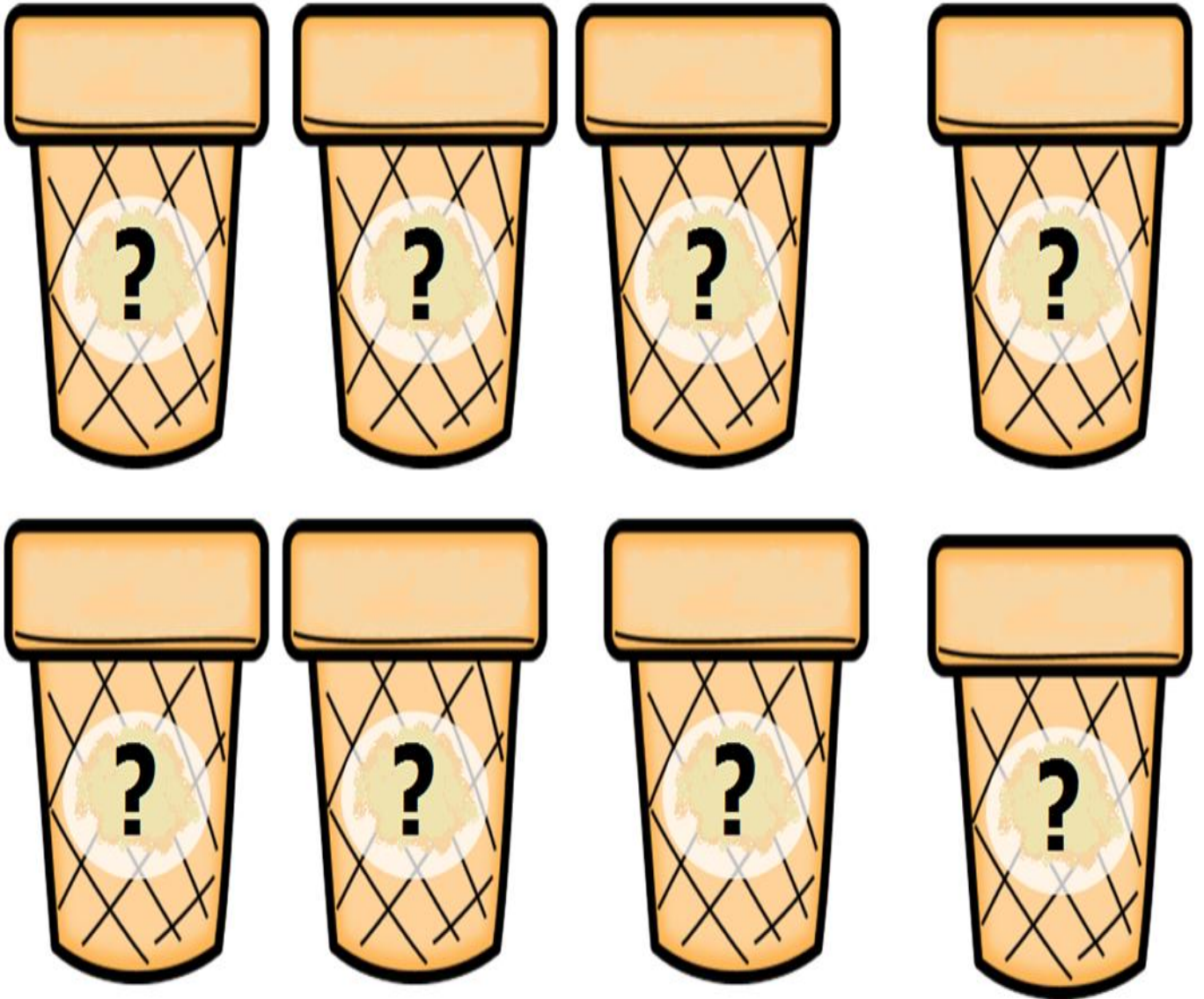
gue



fi_ira



Os sons iniciais



Avião



Abelha



Banco



Bandeira



Bola



Bota



Cavalo



Caderno



Chuveiro



Asa



Águia



Chupeta



Dentista



Dente



Elástico



Elefante



Estrada



Estrela



Faca



Fada



Gato



Galo



Iogurte



Igreja



Jaçaré



Javali



Lata



Laço



Lama



Laranja



Mala



Mapa



Macaco



Maçã



Margarida



Martelo



Melancia



Medalha



Navio



Nariz



Ovelha



Olho



Parafuso



Palhaço



Pirata



Piano



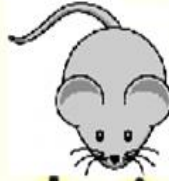
Preto



Prato



Rato



Rádio



Raposa



Rapaz



Reboque



Relógio



Saco



Sapo



Sapato



Salada



Tabaco



Tapete



Umbigo



Uvas



Vaca



Vela



Zebra



Zorro



Xícara



Xarope



Vermelho



Vegetal



Cabelo



Cenoura



Cisne



cinema

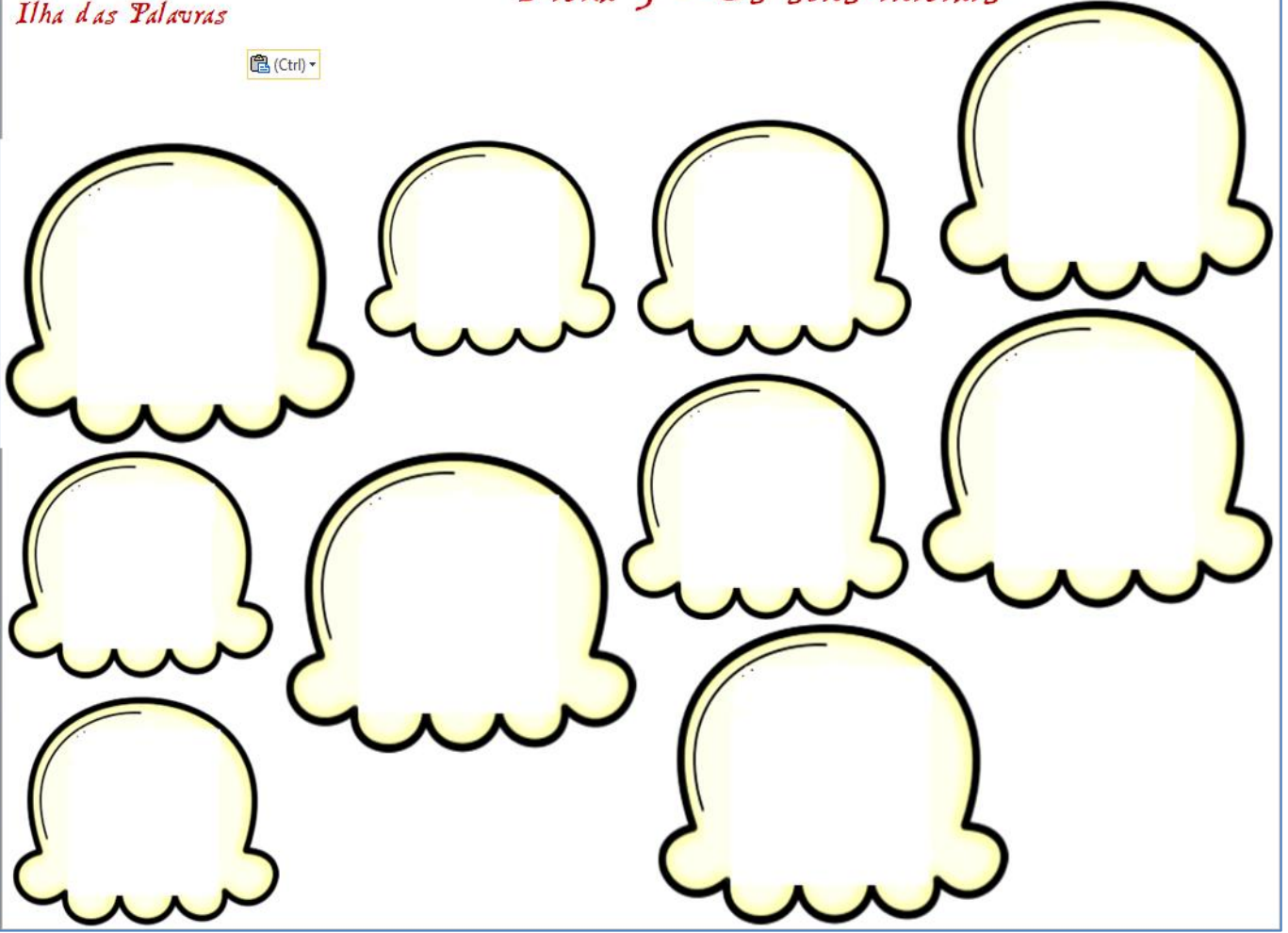




Ilha das Palavras


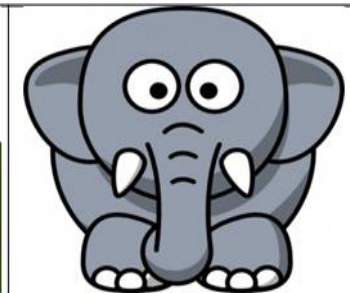

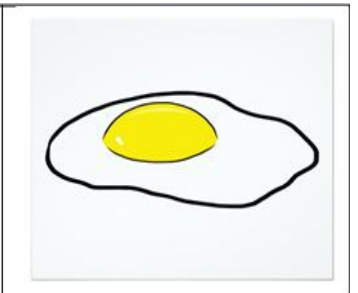
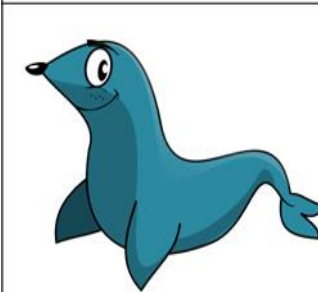



Nome do grupo: _____ Turma: __ Data: __/__/__

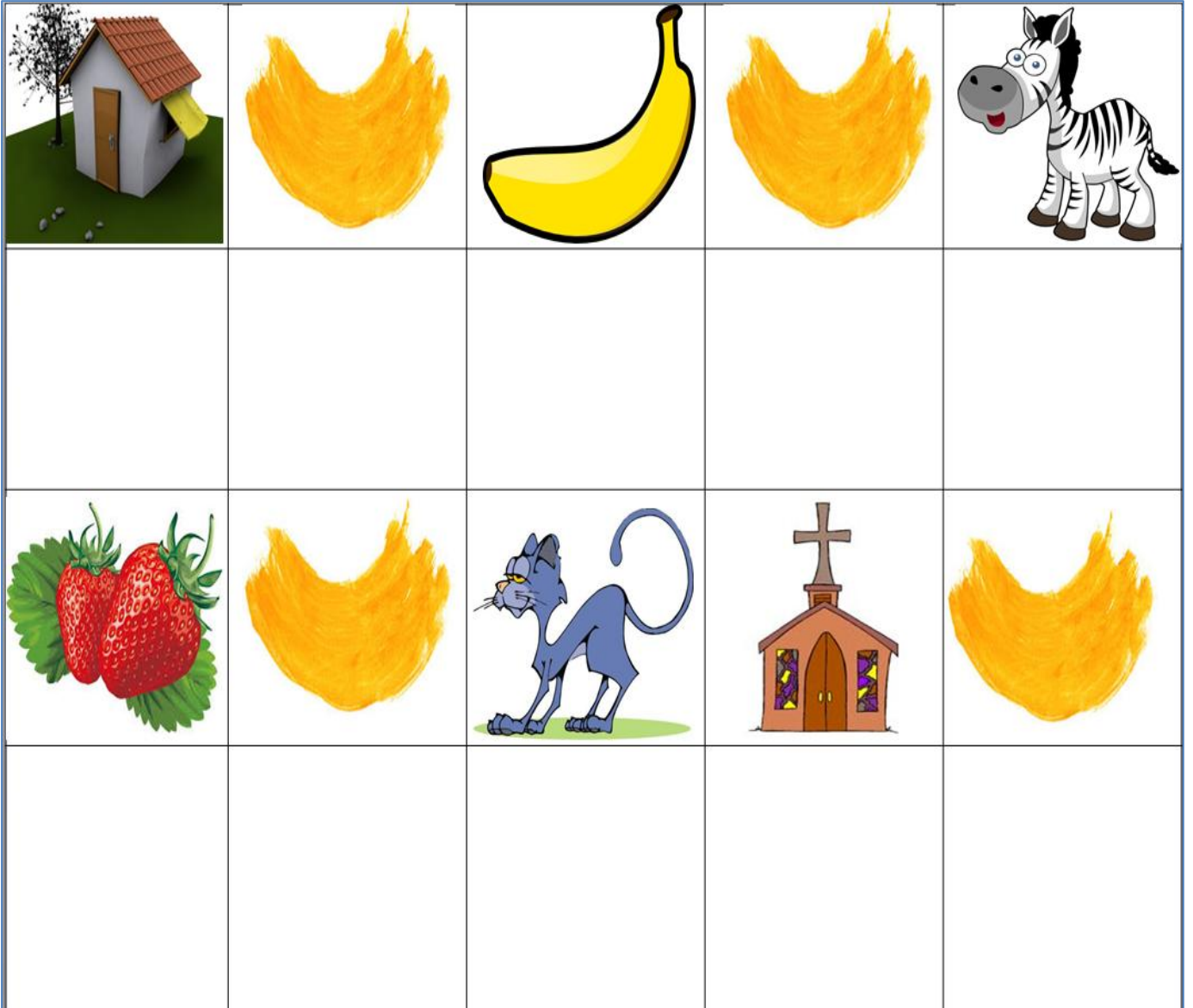
Ficha 5 – Os sons iniciais



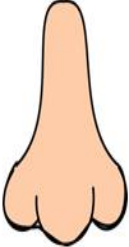



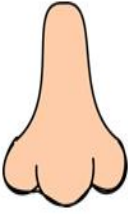















Descobrir o código





Ilha das Palavras

Nome do grupo: _____ Turma: __ Data: __/__/__

Ficha 6 – Descobrir o código





O som /s/

con_erva



sal__cha



a__bio



con__ulta



aniver__ário



pe__oa



almo__o



a__lto



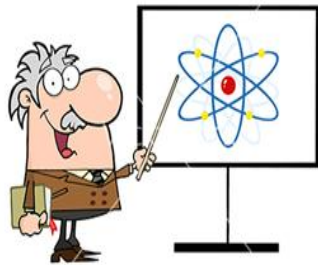
espa__o



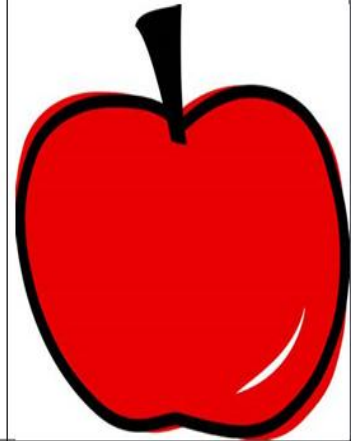
a__pirador



profe__or



ma__ã



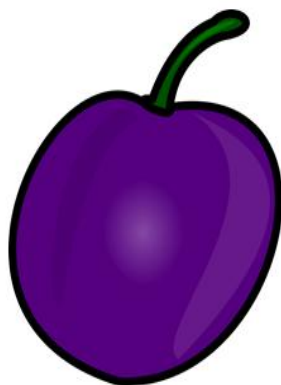
en_ame



me__ilhão



amei__a



a__úcar



cai__a



pregui__a





Ilha das Palavras

Nome do grupo: _____ Turma: ___ Data: ___/___/___

Ficha 7 – O som /s/



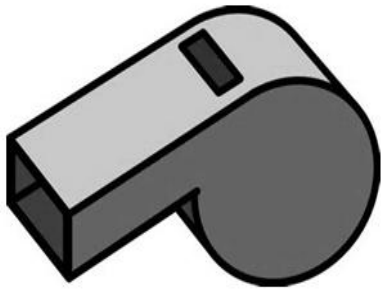
Distinguir letras



ta●ete

ce●ola

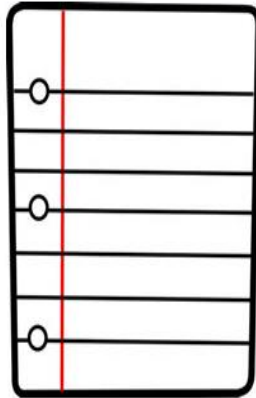
ca●elo



a●ito

●ente

●anda



da●o

pa●el

a●eus



co●ra

ca●ra

●anda

		
 <u>inga</u>	 ato	 <u>eijo</u>
		
pi  oca	ma  a	ca  a

Etiquetas para as molas

p	p	p	p	p	p
b	b	b	b	b	b



Ilha das Palavras

Nome do grupo: _____ Turma: __ Data: __/__/__

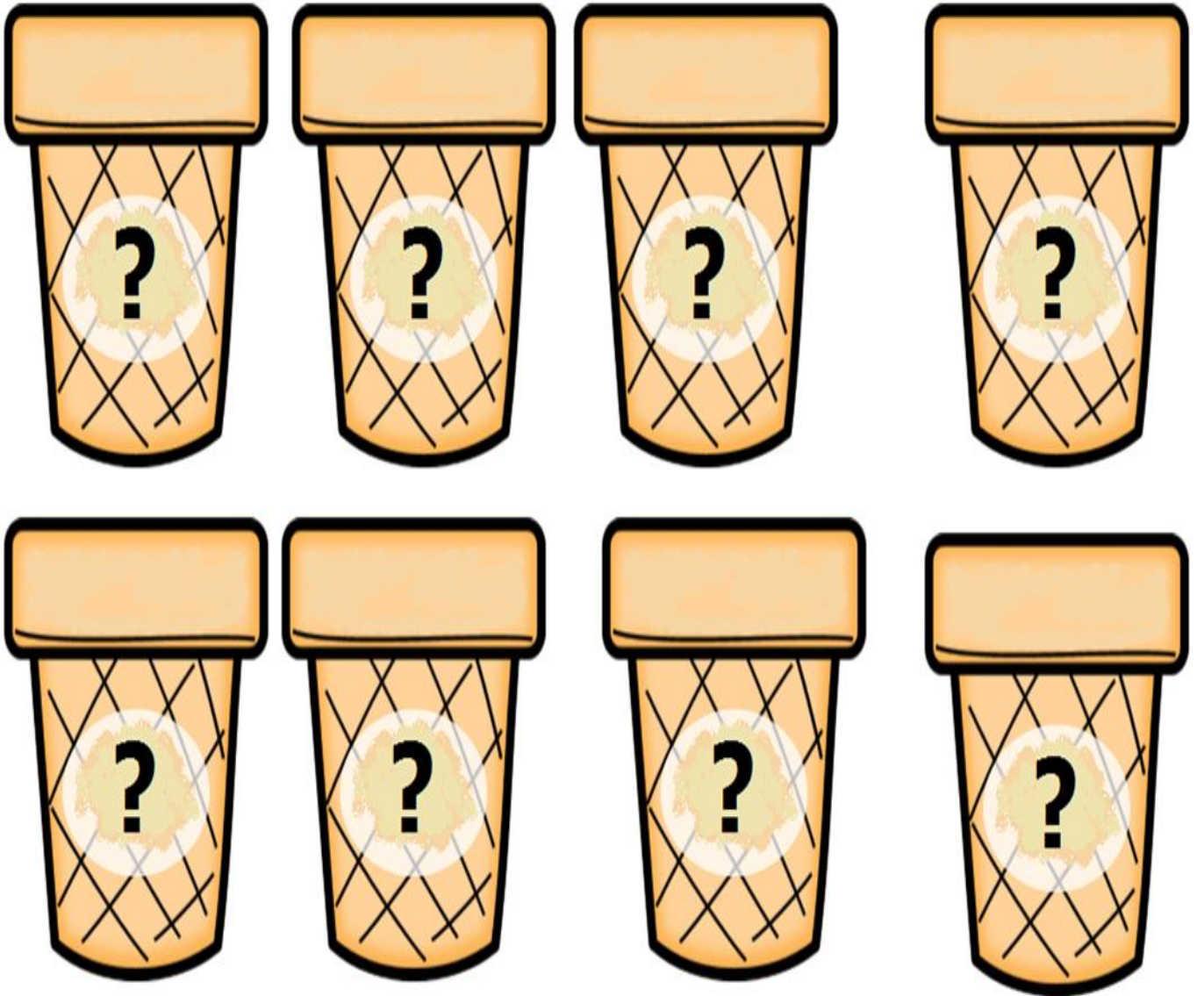
Ficha 8 – Distinguir letras



Atividade

9

Os sons da letra “e”



Bandeira



Abelha



Iogurte



Caderno



Chuveiro



Chupeta



Dentista



Dente



Elástico



Elefante



Estrada



Estrela



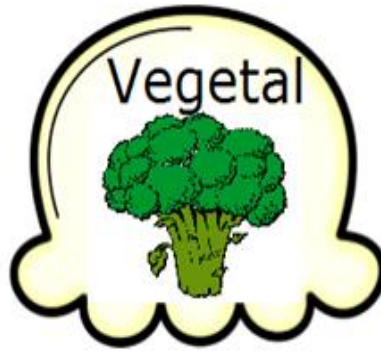
Igreja



Jaçaré





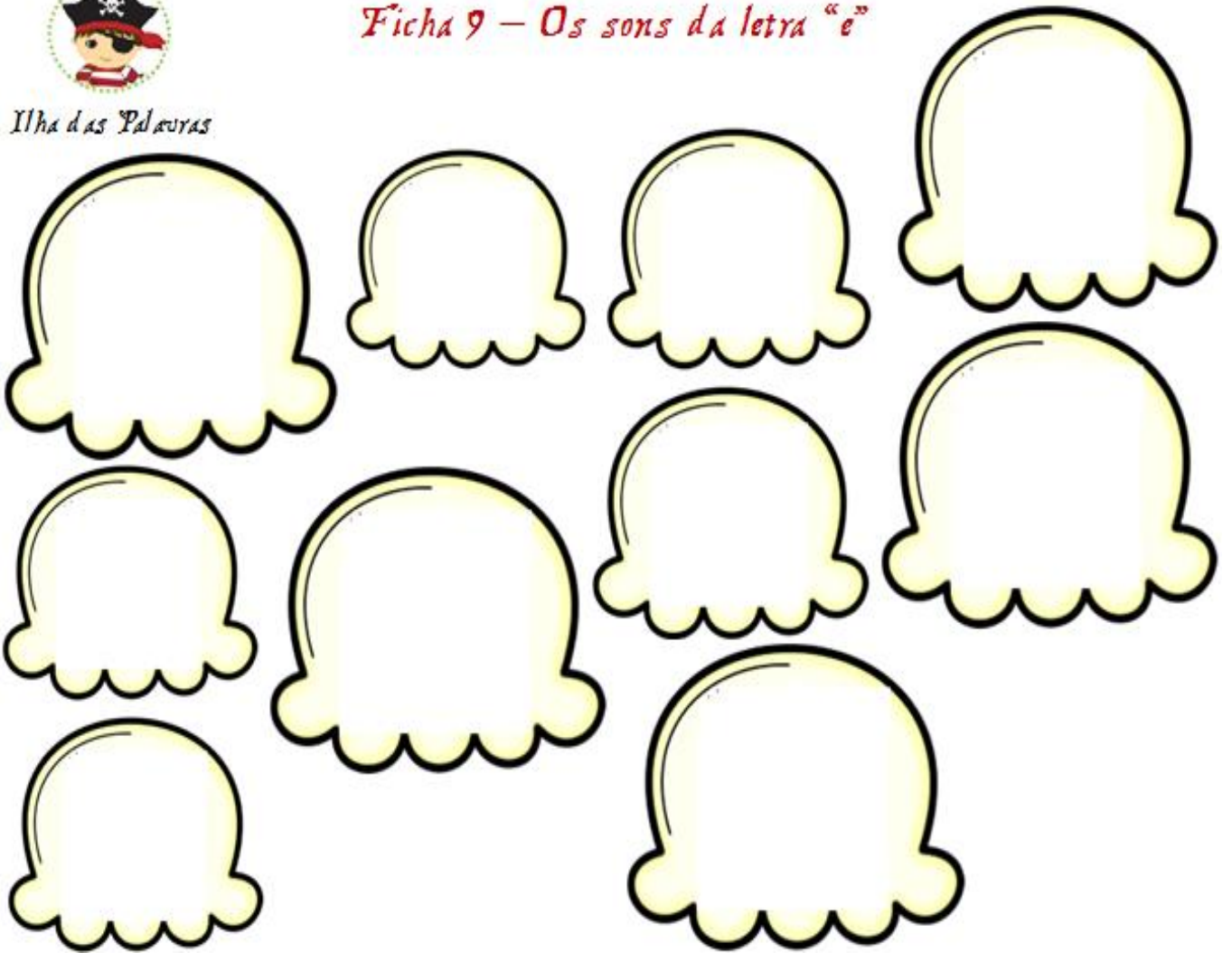


Nome do grupo: _____ Turma: ____ Data: ____/____/____



Ilha das Palavras

Ficha 9 – Os sons da letra “e”





Palavras cruzadas “ce” e “ci”



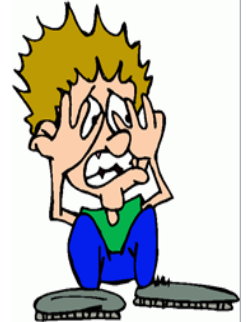
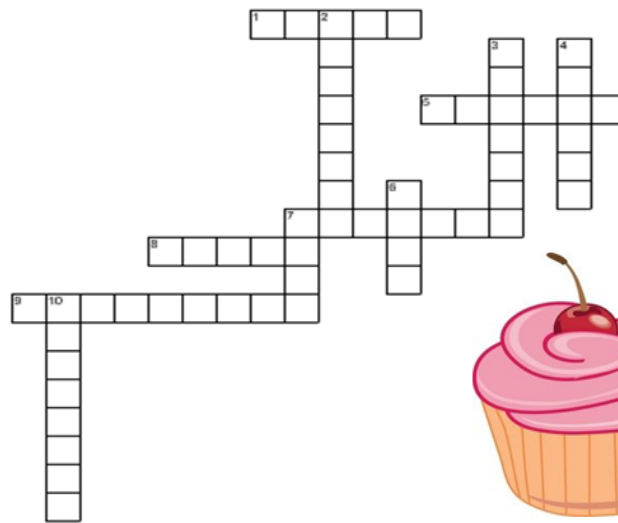
Nome do grupo: _____ Turma: ___ Data: ___/___/___

Ficha 10 – Palavras cruzadas

Ilha das Palavras



Palavras cruzadas



Horizontal

Vertical

- 1. Oposto de difícil
- 5. Importante para prevenir doenças
- 7. Legume que faz os olhos bonitos
- 8. Algo que tem alguém que ganha o Euromilhões
- 9. Alguém com muito medo

- 2. Muito importante para quem anda de mota
- 3. Algo que procuramos num livro quando queremos fazer um bolo
- 4. Local onde vamos ver filmes
- 6. Oposto de amargo
- 7. Invisual
- 10. Mês em que começa o ano letivo



Produção textual

Atividade 11: Construir frases

o	seu	sua	seus	suas	boneca	amigo
a	nosso	nossa	nossos	nossas	cabelo	amiga
os	vosso	vossa	vossos	vossas	calças	tia
as	seu	sua	seus	suas	sapatos	filho
meu	minha	meus	minhas	caneta	mãe	colega
teu	tua	teus	tuas	bolo	pai	cão

gato	sapo	campo	praia	barco	carro	mota
jogo	lápiz	pinta	chapéu	brinca	salta	sumo
bom	fala	sorri	gelado	muito	pouco	bonita
bonito	comer	são	está	estão	falam	faz
fazem	corre	gosta	dança	bota	do	do
da	da	da	dos	dos	o	o

a	a	a	a	a	a	a
meu	meu	meu	meu	meu	meu	meu
teu	teu	teu	teu	teu	teu	teu
caneca	café	maçã	os	os	os	os
as	as	as	as	as	as	as
frio	é	é	é	é	é	é





Ilha das Palavras

Nome do grupo: _____ Turma: __ Data: __/__/__

Ficha 11 – Construir frases

Atividade 12: Construir parágrafos

Parágrafo

Quem? O meu **cão**



A fazer O meu cão
o quê? **brinca** no tapete



Quando?

Todas as
noites o meu
cão **brinca** no
tapete



Onde?

Todas as noites o
meu cão **brinca** no
tapete do **meu**
quarto



Porquê?

Para roer
o seu
osso.





Ilha das Palavras

Nome do grupo: _____ Turma: __ Data: __/__/__

Ficha 12 – Construir parágrafos

Atividade 13: Jornal de turma

O jornal da nossa turma

Escreve sobre...

O teu fim-de-semana!



©N. Brown - Brownie Points

O jornal da nossa turma

Escreve sobre...

Os teus animais de estimação!



©N. Brown - Brownie Points

O jornal da nossa turma

Escreve sobre...

A tua família!



©N. Brown - Brownie Points

O jornal da nossa turma

Escreve sobre...

Um passatempo!



©N. Brown - Brownie Points

O jornal da nossa turma

Escreve sobre...

O teu local favorito!



©N. Brown - Brownie Points

O jornal da nossa turma

Escreve sobre...

Um livro!



©N. Brown - Brownie Points

O jornal da nossa turma

Escreve sobre...
Os teus amigos!



©N. Brown - Brownie Points

O jornal da nossa turma

Escreve sobre...
As férias escolares!



©N. Brown - Brownie Points

O jornal da nossa turma

Escreve sobre...

As últimas férias da tua família!!



©N. Brown - Brownie Points

O jornal da nossa turma

Escreve sobre...

O teu desporto favorito!



©N. Brown - Brownie Points

O jornal da nossa turma

Escreve sobre...

Um desejo!



©N. Brown - Brownie Points

O jornal da nossa turma

Escreve sobre...

Um sonho que tiveste!



©N. Brown - Brownie Points

Atividade 14: Texto livre

Não sabes sobre o que escrever? O mais difícil é começar. Podes escrever sobre...

<p style="text-align: center;">Amigos</p> 	<p style="text-align: center;">Família</p> 	<p style="text-align: center;">Escola</p> 	<p style="text-align: center;">Animais</p> 	<p style="text-align: center;">Livros</p> 
<p style="text-align: center;">Locais especiais</p> 	<p style="text-align: center;">Comida</p> 	<p style="text-align: center;">Férias</p> 	<p style="text-align: center;">Brinquedos</p> 	<p style="text-align: center;">Coisas favoritas</p> 
<p style="text-align: center;">Aniversários</p> 	<p style="text-align: center;">Jogos</p> 	<p style="text-align: center;">Carros</p> 	<p style="text-align: center;">Quando crescer...</p> 	<p style="text-align: center;">Eu sou...</p> 



Ilha das Palavras

Nome do aluno: _____ Turma: ___ Data: ___/___/___

Ficha 14 – Texto livre

Atividade 15: Enriquecer o vocabulário

Agradável	Divertido	Triste	Feliz
Educado	Alegre	Infeliz	Contente
Encantador	Risonho	Aborrecido	Satisfeito
Simpático	Engraçado	Deprimido	Animado
Gostar	Disse	Correu	Olhou

Apreciar	Referiu	Apressou-se	Observou
Amar	Comentou	Acelerou	Reparou
Adorar	Contou	Mexeu-se	Viu



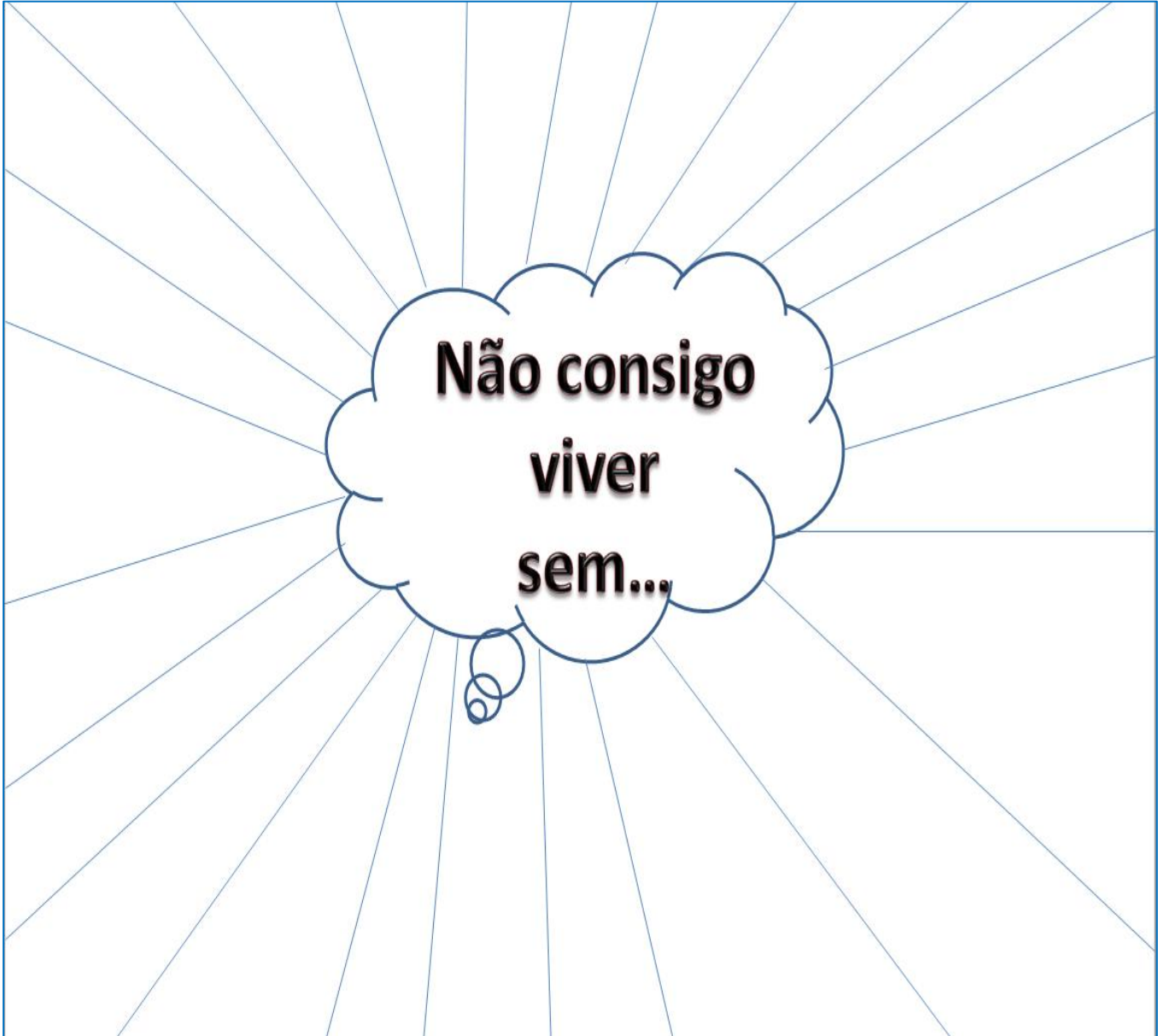
Ilha das Palavras

Nome do grupo: _____ Turma: ___ Data: ___/___/___

Ficha 15 – Enriquecer o vocabulário



Criatividade e ortografia





Leitura em família



Ilha das Palavras

Nome do aluno: _____ Turma: ____ Data: ____/____/____

Ficha 17 – Leitura em família

Lê em casa os textos, com a ajuda de familiares. No final responde às seguintes questões:

1: Qual era o nome da história?

2: A história falava sobre o quê?

3: Quem te ajudou a ler? _____

Anexo G – Atividades do nível 3

Nível 3: Jogar

Jogo Ilha das Palavras





Caça ao erro

A Menina do Mar / Sophia de Mello Breyner Andresen

Era uma vez uma casa branca nas dunas, voltada para o mar. Tinha uma porta, sete janelas e uma varanda de madeira pintada de verde. Em roda da casa avia um jardim de areia onde cresciam lírios brancos e uma planta que dava flores brancas, amarelas e rochas.

Nessa casa morava um rapasito que pasava os dias a brincar na praia.

A Menina do Mar / Sophia de Mello Breyner Andresen

Era uma praia muito grande e quase dezerta onde havia roxedos maravilhosos. Mas durante a maré-alta os roxedos estavam cobertos de água. Só se viam as ondas que vinham crescendo do longe até cebrarem na areia com barulho de palmas. Mas na maré vazia as roxas apareciam cobertas de limo, de búbios, de anémonas, de lapas, de algas e de ourissos.

A Menina do Mar / Sophia de Mello Breyner Andresen

Havia poças de água, rios, caminhos, grutas, arcus, cascatas. Havia pedras de todas as cores e feitios, pequeninas e macias, pulidas pelas ondas. E a água do mar era transparente e fria. Às vezes paçava um peixe, mas tão rápido que mal se via. Disia-se «Vai ali um peixe» e já não se bia nada. Mas as vinagreiras passavam devagar, magestosamente, abrindo e fechando o seu manto rocho. E os caranguejos corriam por todos os lados com uma cara furiosa e um ar muito apresado.

A Menina do Mar / Sophia de Mello Breyner Andresen

O rapazinho da casa branca adurava as rochas.
Adorava o verde das algas, o cheiro da marezia, a
frescura transparente das águas. E por isso tinha
imensa pena de não ser um peixe para poder ir até
ao fundo do mar sem se afugar. E tinha inveja das
algas que baloiçavam ao sabor das correntes com
um ar tão leve e feliz.

Como se escreve?

O meu avô **ouve/houve** muito mal.



Como se escreve?

A palavra pé tem **assento/acento**.



Como se escreve?

Vou **cozer/coser** as meias.



Como se escreve?

Vou **cozer/coser** o peixe.



Como se escreve?

A **era/hera** é uma planta.



Como se escreve?

Vou a um **concerto/conserto** com os meus amigos.



Vocabulário

Um membro da equipa lê em vos alta o texto e depois os colegas preenchem as lacunas da ficha.

O Caranguejo Verde

No grande mar azul, junto às grandes rochas roídas pelas ondas e pelo vento, vivia um pequeno caranguejo verde. Gastava o dia a trepar pelas muralhas de pedra, em correrias desengonçadas. De tão desajeitado, todos troçavam dele. Voavam as brancas gaivotas no ar e no seu voo liso, pareciam preguiçosas bailarinas cansadas de dançar.

Luísa Ducla Soares, "O Caranguejo Verde",
in Histórias de Bichos
Livros Horizonte, 1981

O Caranguejo Verde

No grande mar _____, junto às grandes _____ roídas pelas _____ e pelo _____, vivia um pequeno _____ verde. Gastava o dia a trepar pelas _____ de pedra, em correrias desengonçadas. De tão _____, todos troçavam dele.

Voavam as _____ gaivotas no ar e no seu voo liso, pareciam _____ bailarinas cansadas de dançar.

Luísa Ducla Soares, "O Caranguejo Verde",
in Histórias de Bichos
Livros Horizonte, 1981

Um membro da equipa lê em vos alta o texto e depois os colegas preenchem as lacunas da ficha.

O Caranguejo Verde

Às vezes pousavam nas rochas negras; o pequeno caranguejo ficava a olhá-las, enquanto penteavam as longas penas finas, brancas, com a vaidade de quem se sente belo e admirado. As penas velhas caíam sobre as pedras, mas mesmo essas eram ainda tão leves e macias que o caranguejo verde, de casca dura, rugosa sonhava ter um vestido assim lindo, leve, branco como uma espuma, um vestido que o fizesse voar.

Luísa Ducla Soares, "O Caranguejo Verde",
in Histórias de Bichos

O Caranguejo Verde

Às vezes pousavam nas _____ negras; o pequeno _____
ficava a olhá-las, enquanto _____ as longas penas finas,
brancas, com a vaidade de quem se _____ belo e admirado.
As penas velhas _____ sobre as pedras, mas mesmo essas
eram ainda tão _____ e macias que o _____ verde, de
casca dura, rugosa sonhava ter um _____ assim lindo, leve,
branco como uma _____, um vestido que o fizesse _____.

Luísa Ducla Soares, "O Caranguejo Verde",
in Histórias de Bichos
Livros Horizonte, 1981



Jogo da forca

A equipa adversária escolhe uma palavra e entrega uma folha com traços correspondentes ao número de letras da palavra. Depois podem ir dando algumas dicas (ex. é um fruto?). Escrevem numa folha o alfabeto. Para cada letra errada, devem riscar a mesma no alfabeto para que o jogador não repita novamente e faça uma parte do desenho do boneco que está na **forca**. Para cada palavra errada é um desenho: cabeça, tronco, braço direito, braço esquerdo, perna direita e perna esquerda (no último desenho o boneco estará completo, portanto será enforcado). A cada letra correta, a mesma será preenchida no espaço certo do traço, facilitando a chegada à resposta certa.

Junta as partes dos provérbios:

Um gesto diz mais

A paciência

Nunca brigam dois

Antes guardar

O ignorante

tudo se alcança.

Quando um não quer.

abranda a dor.

é o que mais fala.

que pedir.

que muitas palavras.

Com esforço e esperança,



Diz depressa e bem

Num prado de trigo estão três tristes tigres

Diz depressa e bem

Não confunda

Ornitorrinco com

Otorrinolaringologista,

Ornitorrinco com ornitologista,

Ornitologista com

Otorrinolaringologista,

Porque ornitorrinco

É ornitorrinco,

Ornitologista é ornitologista

E otorrinolaringologista é otorrinolaringologista.

Diz depressa e bem

Gato escondido com rabo de fora

tá mais escondido que rabo escondido com gato
de fora.

Diz depressa e bem

Para ouvir o tique-taque, Tique-taque, tique-taque, Depois que um tique toca E que se toca um taque.

Diz depressa e bem

O original não se desoriginaliza! O original não se desoriginaliza! O original não se desoriginaliza!
Se desoriginalizásemo-lo original não seria!

Diz depressa e bem

Atrás da pia tem um prato, um pinto e um gato.
Pinga a pia, apara o prato, pia o pinto e mia o
gato

Diz depressa e bem

Um ninho de mafagafos, tinha sete mafagafinhos. Quem desmafagar esses mafagafinhos bom desmagafagador será.

Diz depressa e bem

Fia, fio a fio , fino fio, frio a frio.



*Brincar com
as palavras*

Palavra Mistério

ABRAÇO

Um dos membros do grupo lê esta palavra (sem ser em voz alta) e tenta explicar aos colegas, por outras palavras (sinónimos), qual é esta palavra. Têm 3 tentativas.

Um dos membros do grupo lê em voz alta esta anedota e o grupo só ganha o ponto se os restantes membros conseguirem não rir.

A professora tenta ensinar matemática ao Joãozinho.

- Se eu te der 4 chocolates hoje e mais 3 amanhã, tu vais ficar com...com.... com....

E o Joãozinho:

- Contente!

Um dos membros do grupo lê em voz alta esta anedota e o grupo só ganha o ponto se os restantes membros conseguirem não rir.

A mãe chega para o filho e pergunta:

- Joãozinho, o que estás a estudar?
- Geografia, mamãe.
- Então diz-me: onde fica a Inglaterra?
- Na pagina 83, mãe.

Um dos membros do grupo lê em voz alta esta anedota e o grupo só ganha o ponto se os restantes membros conseguirem não rir.

A professora aponta para o mapa e diz:

- Hoje vamos até à Argentina...

Diz o Joãozinho:

- Ó professora, espere só um bocadinho que eu tenho de avisar a minha mãe!

Um dos membros do grupo lê em voz alta esta anedota e o grupo só ganha o ponto se os restantes membros conseguirem não rir.

A professora na sala de aula:

- Joãozinho, cinquenta vacas passam por uma cidade.

Morre uma, quantas ficam?

- Fica uma. As outras seguem viagem.

Um dos membros do grupo lê em voz alta esta anedota e o grupo só ganha o ponto se os restantes membros conseguirem não rir.

Na escola, a professora pergunta ao Joãozinho:

- Joãozinho, eu tenho sete laranjas nesta mão e oito na outra. O que é que eu tenho?

- Mãos grandes!...



Para descontrair

Estão todos na floresta, já chegou a noite e estão todos um pouco assustados. Começaram a ouvir alguns sons (cada membro do grupo produz um som). No final cada um escreve qual o som que cada colega representou.

Um dos membros do grupo coloca-se em cima de uma cadeira e faz um discurso. Os outros colegas escrevem tudo o que ele disse.

Imagina que estás na praia à hora de almoço. Queres ir comprar um gelado e estás descalço, mas o chão está mesmo quente. Dá 30 passos no chão e diz 3 sinónimos de “quente”.

Um dos membros do grupo escreve uma frase. Um outro colega deve ler essa frase, imaginando que tem a boca cheia de pastilhas elásticas.

Um dos alunos é uma nuvem, que fica no centro. Ao lado está o vento, que sopra e empurra o colega para diferentes sítios. No final, a nuvem escreve um parágrafo sobre como se sentiu. O vento era simpático? Ajudou? Pregou partidas? Para onde foi a nuvem?

NÚVENS

Um dos membros do grupo deve fazer um desenho que represente esta palavra. Os restantes membros do grupo devem escrever a palavra corretamente.

FILME

Um dos membros do grupo deve fazer um desenho que represente esta palavra. Os restantes membros do grupo devem escrever a palavra corretamente.

EMBALAR

Um dos membros do grupo deve fazer um desenho que represente esta palavra. Os restantes membros do grupo devem escrever a palavra corretamente.



*Produção de
texto*

Um dos membros do grupo deve escrever um texto sobre o que são para ele as férias ideais. Os outros membros do grupo corrigem o texto.

Um dos membros do grupo deve começar por escrever uma frase. Depois os outros colegas, sucessivamente, dão continuidade ao texto tendo como ponto de partida a frase do colegas anterior. O texto deve ter um fio condutor e fazer sentido. Deve começar sempre por “era uma vez”.

Fechem os olhos e imaginem um lugar maravilhoso. Onde é e como se sentem? Cada membro do grupo escreve o seu texto.

“És um monstro muito feio, mas muito bondoso”
escrevam em equipa um texto sobre como seria o dia-a-dia deste monstro.

Chegou mesmo agora do espaço um extraterrestre e aterrou na vossa escola. Vocês foram convidados para lhe fazerem uma entrevista. Qual seria a lista de perguntas que lhe fariam?

Hoje é o vosso aniversário e convidaram 100 pessoas. Agora é preciso fazer a lista de compras do supermercado. O que comprariam para a festa?

É Natal! Façam uma carta ao Pai Natal. Cada membro do grupo deverá escrever a sua carta.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	cabazpre	,5238	21	,51177	,11168
	cabazpos	,6667	21	,48305	,10541
Pair 2	bempre	,9048	21	,30079	,06564
	bempos	1,0000	21	,00000	,00000
Pair 3	receberpre	,9048	21	,30079	,06564
	receberpos	,8095	21	,40237	,08781
Pair 4	aldeiapre	,9524	21	,21822	,04762
	aldeiapos	,9524	21	,21822	,04762
Pair 5	chuvapre	1,0000 ^a	21	,00000	,00000
	chuvapos	1,0000 ^a	21	,00000	,00000
Pair 6	quantapre	,8095	21	,40237	,08781
	quantapos	,8571	21	,35857	,07825
Pair 7	queridopre	,8571	21	,35857	,07825
	queridopos	,9524	21	,21822	,04762
Pair 8	monumentopre	,4286	21	,50709	,11066
	monumentopos	,4286	21	,50709	,11066
Pair 9	folhapre	,9048	21	,30079	,06564
	folhapos	1,0000	21	,00000	,00000
Pair 10	dificilpre	,8571	21	,35857	,07825
	dificilpos	,8095	21	,40237	,08781
Pair 11	corropre	,9048	21	,30079	,06564
	corropos	,9524	21	,21822	,04762

Pair 12	campopre	,9524	21	,21822	,04762
	campopos	1,0000	21	,00000	,00000
Pair 13	fartopre	,9048	21	,30079	,06564
	fartopos	,9524	21	,21822	,04762
Pair 14	pontepre	,9048	21	,30079	,06564
	pontepos	,9524	21	,21822	,04762
Pair 15	pretopre	,9048	21	,30079	,06564
	pretopos	1,0000	21	,00000	,00000
Pair 16	girafapre	,9524	21	,21822	,04762
	girafapos	1,0000	21	,00000	,00000
Pair 17	quadropre	1,0000 ^a	21	,00000	,00000
	quadropos	1,0000 ^a	21	,00000	,00000
Pair 18	unhapre	,9524	21	,21822	,04762
	unhapos	1,0000	21	,00000	,00000
Pair 19	calarampre	,8095	21	,40237	,08781
	calarampos	,9524	21	,21822	,04762
Pair 20	todapre	,9048	21	,30079	,06564
	todapos	,9524	21	,21822	,04762
Pair 21	portapre	1,0000	21	,00000	,00000
	portapos	,9524	21	,21822	,04762
Pair 22	fasepre	,3333	21	,48305	,10541
	fasepos	,3333	21	,48305	,10541
Pair 23	saladapre	,9048	21	,30079	,06564
	saladapos	,9048	21	,30079	,06564
Pair 24	barbeiopre	,9524	21	,21822	,04762
	barbeiospos	,9048	21	,30079	,06564
Pair 25	gulosopre	,4762	21	,51177	,11168

	gulosopos	,2857	21	,46291	,10102
Pair 26	açordapre	,0000	21	,00000	,00000
	açordapos	,3810	21	,49761	,10859
Pair 27	frutapre	,9048	21	,30079	,06564
	frutapos	,9048	21	,30079	,06564
Pair 28	cantopre	1,0000	21	,00000	,00000
	cantopos	,9524	21	,21822	,04762
Pair 29	liguepre	,8095	21	,40237	,08781
	liguepos	,8571	21	,35857	,07825
Pair 30	cedopre	,3333	21	,48305	,10541
	cedopos	,4286	21	,50709	,11066
Pair 31	cartapre	1,0000	21	,00000	,00000
	cartapos	,9048	21	,30079	,06564

a. The correlation and t cannot be computed because the standard error of the difference is 0.

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 cabazpre & cabazpos	21	,539	,012
Pair 2 bempre & bempos	21	.	.
Pair 3 receberpre & receberpos	21	,669	,001
Pair 4 aldeiapre & aldeiapos	21	-,050	,830
Pair 6 quantapre & quantapos	21	,495	,022
Pair 7 queridopre & queridopos	21	,548	,010
Pair 8 monumentopre & monumentopos	21	,417	,060
Pair 9 folhapre & folhapos	21	.	.
Pair 10 difcilpre & difcilpos	21	,495	,022

Pair 11	corropre & corropos	21	-,073	,755
Pair 12	campopre & campopos	21	.	.
Pair 13	fartopre & fartopos	21	-,073	,755
Pair 14	pontepre & pontepos	21	,689	,001
Pair 15	pretopre & pretopos	21	.	.
Pair 16	girafapre & girafapos	21	.	.
Pair 18	unhapre & unhapos	21	.	.
Pair 19	calarampre & calarampos	21	-,108	,640
Pair 20	todapre & todapos	21	,689	,001
Pair 21	portapre & portapos	21	.	.
Pair 22	fasepre & fasepos	21	,571	,007
Pair 23	saladapre & saladapos	21	,447	,042
Pair 24	barbeiropre & barbeiropos	21	-,073	,755
Pair 25	gulosopre & gulosopos	21	,030	,897
Pair 26	açordapre & açordapos	21	.	.
Pair 27	frutapre & frutapos	21	-,105	,650
Pair 28	cantopre & cantopos	21	.	.
Pair 29	liguepre & liguepos	21	-,198	,390
Pair 30	cedopre & cedopos	21	,204	,375
Pair 31	cartapre & cartapos	21	.	.

Paired Samples Test

					Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference						
			Lower	Upper					

Pair	cabazpre - cabazpos	-							
1		,1428	,47809	,10433	-,36048	,07477	-	20	,186
		6					1,369		
Pair	bempre - bempos	-							
2		,0952	,30079	,06564	-,23216	,04168	-	20	,162
		4					1,451		
Pair	receberpre -	,0952							
3	receberpos	4	,30079	,06564	-,04168	,23216	1,451	20	,162
Pair	aldeiapre - aldeiaapos	,0000							
4		0	,31623	,06901	-,14395	,14395	,000	20	1,000
Pair	quantapre -	-							
6	quantapos	,0476	,38421	,08384	-,22251	,12727	-,568	20	,576
		2							
Pair	queridopre -	-							
7	queridopos	,0952	,30079	,06564	-,23216	,04168	-	20	,162
		4					1,451		
Pair	monumentopre -	,0000							
8	monumentopos	0	,54772	,11952	-,24932	,24932	,000	20	1,000
Pair	folhapre - folhapos	-							
9		,0952	,30079	,06564	-,23216	,04168	-	20	,162
		4					1,451		
Pair	dificilpre - dificilpos	,0476							
10		2	,38421	,08384	-,12727	,22251	,568	20	,576
Pair	corropre - corropos	-							
11		,0476	,38421	,08384	-,22251	,12727	-,568	20	,576
		2							
Pair	campopre - campopos	-							
12		,0476	,21822	,04762	-,14695	,05171	-	20	,329
		2					1,000		
Pair	fartopre - fartopos	-							
13		,0476	,38421	,08384	-,22251	,12727	-,568	20	,576
		2							
Pair	pontepre - pontepos	-							
14		,0476	,21822	,04762	-,14695	,05171	-	20	,329
		2					1,000		
Pair	pretopre - pretopos	-							
15		,0952	,30079	,06564	-,23216	,04168	-	20	,162
		4					1,451		
Pair	girafapre - girafapos	-							
16		,0476	,21822	,04762	-,14695	,05171	-	20	,329
		2					1,000		

Pair	unhapre - unhapos	-							
18		,0476	,21822	,04762	-,14695	,05171	-	20	,329
		2					1,000		
Pair	calarampre -	-							
19	calarampos	,1428	,47809	,10433	-,36048	,07477	-	20	,186
		6					1,369		
Pair	todapre - todapos	-							
20		,0476	,21822	,04762	-,14695	,05171	-	20	,329
		2					1,000		
Pair	portapre - portapos	,0476							
21		2	,21822	,04762	-,05171	,14695	1,000	20	,329
Pair	fasepre - fasepos	,0000							
22		0	,44721	,09759	-,20357	,20357	,000	20	1,000
Pair	saladapre - saladapos	,0000							
23		0	,31623	,06901	-,14395	,14395	,000	20	1,000
Pair	barbeiropre -	,0476							
24	barbeiropos	2	,38421	,08384	-,12727	,22251	,568	20	,576
Pair	gulosopre - gulosopos	,1904							
25		8	,67964	,14831	-,11889	,49984	1,284	20	,214
Pair	açordapre -	-							
26	açordapos	,3809	,49761	,10859	-,60746	-,15444	-	20	,002
		5					3,508		
Pair	frutapre - frutapos	,0000							
27		0	,44721	,09759	-,20357	,20357	,000	20	1,000
Pair	cantopre - cantopos	,0476							
28		2	,21822	,04762	-,05171	,14695	1,000	20	,329
Pair	liguepre - liguepos	-							
29		,0476	,58959	,12866	-,31600	,22076	-,370	20	,715
		2							
Pair	cedopre - cedopos	-							
30		,0952	,62488	,13636	-,37968	,18920	-,698	20	,493
		4							
Pair	cartapre - cartapos	,0952							
31		4	,30079	,06564	-,04168	,23216	1,451	20	,162

Estatísticas de amostras emparelhadas

		Média	N	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Par 1	palavraspre	49,6667	21	17,94250	3,91537
	palavraspos	57,9524	21	21,82310	4,76219
Par 2	errospre	4,3333	21	3,52609	,76946
	errospos	2,5714	21	2,54109	,55451
Par 3	ditado_pre	25,0476	21	4,01841	,87689
	ditado_pos	26,0476	21	3,08992	,67428
Par 4	interpretação_pre	3,9524	21	1,10289	,24067
	interpretação_pos	4,1071	21	1,17944	,25737

Teste de amostras emparelhadas

	Diferenças emparelhadas					t	df	Sig. (2 extremidades)	
	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média	95% Intervalo de Confiança da Diferença					
				Inferior	Superior				
Par 1	palavraspre - palavraspos	- 8,2857	15,15963	3,30810	-15,18629	-1,38513	-2,505	20	,021
Par 2	errospre - errospos	1,7619 0	2,58660	,56444	,58450	2,93931	3,122	20	,005
Par 3	ditado_pre - ditado_pos	- 1,0000 0	2,70185	,58959	-2,22987	,22987	-1,696	20	,105
Par 4	interpretação_pre - interpretação_pos	- ,15476	,80419	,17549	-,52083	,21130	-,882	20	,388