

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO.....	5
1.1. O desenvolvimento linguístico	5
1.2. A metalinguagem e a consciência metalinguística.....	6
1.3. A linguagem e a consciência linguística.....	7
1.4. A sintaxe, a consciência sintática e metassintática	9
1.5. A consciência sintática influenciada pelo conhecimento pragmático	11
1.6. Tarefas clássicas de desenvolvimento da consciência sintática.....	11
CAPÍTULO 2 - PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA.....	15
2.1. Problema, objetivos e questões de investigação	15
2.2. Paradigma	16
2.3. Design do estudo.....	17
2.4. Participantes.....	18
2.5. Instrumentos de recolha de dados	19
2.5.1. Observação.....	19
2.5.2. Conversas informais	20
2.5.3. Teste diagnóstico e teste final.....	21
2.6. Tratamento e análise de dados	22
2.6.1. Observações	22
2.6.2. Conversas informais	22
2.6.3. Testes (diagnósticos e final)	23
CAPÍTULO 3 - PRÁTICA DESENVOLVIDA	25
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
Síntese das respostas às questões de investigação e objetivos	33
Desenvolvimento pessoal e profissional	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39
ANEXOS	43

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como finalidade apresentar uma investigação relacionada a consciência sintática.

A investigação decorreu durante o período da prática pedagógica supervisionada, entre outubro e janeiro, numa IPSS, um colégio de cariz religioso com uma turma de 3.º ano de escolaridade, do 1.º ciclo do Ensino Básico. Esta tem como objetivos principais testar a consciência sintática dos alunos com os quais foi realizado o estágio e averiguar a evolução da consciência sintática dos mesmos com base na implementação de tarefas linguísticas.

A prática pedagógica supervisionada foi composta por um período de observação e de intervenção direta com o grupo – em que foram implementadas atividades direcionadas para a investigação e ainda noutras áreas curriculares e conteúdos (primeiramente com atividades planificadas pela professora cooperante e posteriormente com atividades planeadas pela estagiária). A prática pedagógica no âmbito do presente estudo dividiu-se em três fases. A primeira fase resumiu-se à observação direta da turma de forma geral e individualizada (aulas, registos escritos dos alunos, entre outros) em que o investigador optou por uma atitude de observador participante. Esta fase permitiu identificar o problema. A segunda fase permitiu toda a organização da prática pedagógica de forma a corresponder à necessidade identificada, momento em que foi elaborado um plano de intervenção face à investigação que se baseou nas tarefas linguísticas enumeradas anteriormente. A terceira fase consistiu na execução de toda a prática educativa, em que foi implementado o plano de intervenção de investigação e ainda a intervenção noutras áreas curriculares e conteúdos tal como já foi referido acima, pois a instituição assim o exigia.

A investigação realizada assentou no estudo do problema identificado, a consciência sintática, verificou-se a existência de lacunas a este nível e para concluir a mesma foi realizado um teste diagnóstico. Posteriormente foram implementadas atividades baseadas nas tarefas linguísticas - tarefa de julgamento, correção, produção, analogia sintática, ordem de palavras e manipulação envolvendo a segmentação - descritas no quadro de referência teórico, que pretendiam melhorar a consciência sintática dos alunos, algo que foi verificado com a realização do teste final.

A consciência sintática comporta a habilidade que a criança tem de refletir sobre a Sintaxe. A consciência sintática insere-se no âmbito da Sintaxe. A Sintaxe, sendo a componente da gramática que descreve as regras da boa combinação das palavras de modo a produzir frases bem formadas, revela-se um domínio central na língua portuguesa. No processo de aquisição, da linguagem, depois de adquirir os sons da sua língua, das palavras (o léxico) que dela fazem parte, a criança começa a produzir sequências de palavras organizadas – as frases – para informar, pedir, expressar emoções, entre outras.

Não existem muitos estudos feitos no âmbito da consciência sintática, existindo mais noutras competências linguísticas, como é o caso da consciência fonológica. No entanto, existe um estudo que refere que a consciência sintática tem uma grande influência na leitura e na escrita, uma vez que o contexto sintático ajuda a criança a descodificar palavras que não conhece durante a leitura. Este será referido no capítulo 1 do presente trabalho.

Quanto à estrutura da presente dissertação, esta encontra-se dividida em: introdução, quatro capítulos, considerações finais, referências bibliográficas e anexos.

Na introdução apresenta-se uma breve caracterização do meio e participantes com os quais foi feito o estudo, o objeto de estudo, o problema que deu origem à investigação, estudos feitos relacionados com o tema e a estrutura do trabalho.

No capítulo 1, Quadro de referência teórico são apresentados todos os conceitos teóricos que estão na base desta investigação. Este capítulo está dividido em vários subpontos para facilitar a leitura: o desenvolvimento linguístico; a metalinguagem e a consciência metalinguística; a linguagem e a consciência linguística; a sintaxe, a consciência sintática e metassintática; a consciência sintática influenciada pelo conhecimento pragmático e por fim as tarefas linguísticas de desenvolvimento da consciência sintática.

No capítulo 2, Problematização e Metodologia são abordados vários subpontos: o problema, objetivos e questões de investigação, o paradigma, o design do estudo, os participantes, os instrumentos da recolha de dados e o tratamento e análise desses mesmos dados.

No capítulo 3, Prática desenvolvida, apresenta-se as atividades realizadas com os alunos de forma a obter melhorias face à problemática.

No capítulo 4, Apresentação e discussão de resultados, neste ponto apresenta-se os resultados obtidos face ao quadro de referência teórico apresentado.

Nas considerações finais irá ser apresentada uma síntese das respostas encontradas para as questões de investigação/objetivos e posteriormente uma reflexão face à investigação realizada em que é que a mesma contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional do investigador.

Por último, apresentam-se as referências bibliográficas que sustentaram todo o presente trabalho e os anexos relevantes para a compreensão do mesmo.

CAPÍTULO 1 - QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

1.1. O desenvolvimento linguístico

Segundo Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011), o desenvolvimento da linguagem segue padrões universais nos primeiros anos: a criança começa por falar (trabalhando os sons vocais), isto é, “*articular sons sem perfeição ou sentido*¹”, posteriormente a fase da lalação é a “*balbuciação de crianças quando começam a falar, é a fase pré-linguística da criança*²”, ou seja a fase em que a criança ainda não fala com significado, por exemplo: “Popó”. Segue-se a produção de palavras isoladas (com valor holofrástico, “*diz-se das línguas em que a frase se resume numa só palavra*³”), por exemplo: “papa”, que pode significar “quero papa”, “está ali a papa”, entre outros. E por fim é quando começam a surgir as primeiras unidades sintáticas (palavras), como por exemplo: “quer papa”. Posteriormente a estas fases, as estruturas linguísticas vão sendo cada vez mais complexas, no entanto o seu desenvolvimento depende de fatores intrínsecos à criança ou externos, como o seu meio familiar e a frequência na educação pré-escolar. Os autores referidos anteriormente, também referem que no processo de consolidação do conhecimento linguístico existem aspetos que são de aquisição precoce e outros tardios, quer isto dizer que quanto mais complexo for o aspeto mais tardiamente será adquirido. Existe uma ordem relativamente à aquisição para cada um dos domínios linguísticos: desenvolvimento fonológico, desenvolvimento sintático e morfo-sintático e o desenvolvimento discursivo.

Noam Chomsky foi o criador da teoria “gramática generativa”. Esta teoria defende que os seres humanos nascem com uma predisposição para a linguagem. A esta predisposição, o autor designou de “faculdade da linguagem”, esta é transmitida geneticamente de geração em geração. Daí a facilidade que as crianças têm em desenvolver essa faculdade espontaneamente, de forma implícita, no seu meio

¹ Consultado em Dicionário online português acedido a 12 de janeiro de 2015 (<http://www.dicio.com.br>)

² Consultado em Dicionário online português acedido a 12 de janeiro de 2015 (<http://www.dicio.com.br>)

³ Consultado em Dicionário online português acedido a 12 de janeiro de 2015 (<http://www.dicio.com.br>)

linguístico. Através do processo de aquisição, cada falante desenvolve uma gramática, um conjunto de regras que regulam a atividade linguística. Ou seja, com base na obra de Costa e Santos (2003), a teoria nativista defendida por Chomsky é um ponto de referência para a investigação em linguística. Esta teoria contraria a hipótese de que a criança adquire a linguagem através da imitação. Defende que a criança nasce com conhecimentos inatos sobre a gramática e assim que é inserida na comunidade linguística irá adquirir a gramática específica da língua dessa comunidade. Em suma, esta teoria defende que a mente humana desempenha um papel fundamental na aquisição da linguagem, dando importância ao papel do input linguístico na aquisição da linguagem, ou seja, a linguagem utilizada pelas pessoas que rodeiam a criança e as suas experiências verbais contribuem favoravelmente para o processo de aquisição. Se uma criança não estiver inserida num ambiente linguístico, esta nunca aprenderá a falar.

1.2. A metalinguagem e a consciência metalinguística

Gombert (1992 e Tunmer e Cole, 1985 citados por Santos 2002), definem o conceito de metalinguagem como sendo uma aptidão para refletir sobre a língua e o seu uso de forma a originar a compreensão dos enunciados, através da extração imediata dos significados das palavras. No entanto, segundo Sim-Sim (1998) o conceito de metalinguagem diz respeito à capacidade para refletir sobre a linguagem, partilhando com o domínio cognitivo o recurso a metaprocessos que permitem planificar e regular decisões.

Para Tunmer, Herriman e Nesdale (1988 citado por Capovilla, Capovilla e Soares 2004) a consciência metalinguística pode ser definida como a habilidade de refletir sobre o que é produzido pelos processos de compreensão de frases. Por sua vez, Garton e Pratt (1989 citados por Mota et al. 2008) definem consciência metalinguística como sendo uma habilidade de refletir sobre a natureza, estrutura e função da linguagem.

Investigações feitas sobre este assunto têm-se centrado na medição e descrição do desenvolvimento das diversas competências metalinguísticas e ainda na sua influência nos aprendizes da leitura e da escrita. Para que as crianças sejam capazes de escrever ortograficamente, necessitam de desenvolver competências a nível da estrutura

das palavras e a sua colocação na frase, por exemplo. Por conseguinte, segundo as teorias desenvolvidas por Tunmer, Nesdale & Wright, (1987) a nível da leitura, por Rego & Bryant (1993) e Rego & Buarque (1997) a nível da escrita, (citados por Correa, 2004), dizem que crianças que estejam mais sensibilizadas à organização sintática da língua terão um bom desempenho nas tarefas de leitura e escrita. Tunmer, Herriman e Nesdale (1988 citado por Rego e Buarque, 1997) concluíram, através de um estudo sobre aquisição, que a consciência sintática contribui para a compreensão da leitura e ainda para a sua descodificação. Os autores explicaram esta relação através de uma hipótese de que crianças que iniciam a leitura se apoiam no contexto para ler uma palavra que seja difícil de descodificar. Esta mesma hipótese foi testada por Rego e Bryant (1993) através de um estudo em que constataram que havia uma relação específica entre o desempenho inicial em tarefas de consciência sintática e o posterior uso do contexto na leitura de palavras que continham dificuldades ortográficas.

Nunes, Bryant e Bindman (1994, 1996, citado por Rego e Buarque 1997) colocaram a hipótese de que a ligação entre consciência sintática e ortografia que foi encontrada por Rego e Bryant (1993) poderia ter uma explicação diferente da que foi referida acima. Essa explicação dizia respeito ao facto de a criança, utilizando o contexto da leitura, ser capaz de aprender convenções ortográficas, isto é, ser capaz de fazer a correspondência das letras aos sons, pois não se escreve da mesma forma que se fala. E face a isto, a criança baseia-se no conhecimento morfossintático (combinação de palavras numa frase de acordo com as suas classes gramaticais) que está envolvido intrinsecamente.

1.3. A linguagem e a consciência linguística

A linguagem para Steven Pinker, citado por Sim-Sim (2001, p.12), "é uma capacidade especificamente humana que nos permite entrar na mente do outro e, de forma simbólica, lá deixar uma mensagem". No entanto, segundo Acabado (1993, p.85, citado por Rego, A. 2010) "a linguagem é definida como um procedimento que permite a comunicação entre os seres. Há diversos tipos de linguagem como são os casos do gestual, do oral, do escrito. Foi a linguagem oral que permitiu o aparecimento das línguas. É um milagre da fala." Posto isto, segundo Sim-Sim (2001), a linguagem é a

habilidade de simbolizar o mundo, através da expressão e comunicação. A linguagem é tão importante ao contexto humano que é impossível viver sem a mesma, em contexto social, individual facultando-nos o trabalho e o divertimento em grupo.

A consciência linguística segundo Sim-Sim (1998, p.215),

“é a capacidade de manipulação consciente da língua fora do contexto comunicativo e é servida por processos cognitivos a nível superior, nomeadamente a consciência e controlo do conhecimento (...) capacidade que ultrapassa o conhecimento intuitivo da língua e que requer a consciência e controlo de tarefas linguísticas realizadas por nós e por outros.”

Segundo Tunmer e Bowey (1984 citado por Costa, 2010) a consciência linguística é vista como um conhecimento metalinguístico. Wolf (1993 citado por Alegre, 2000) define-a como a habilidade de compreender a estrutura e os processos psicológicos do uso da linguagem e funções desta na interação e na capacidade de refletir.

Para Duarte (2008, p.18) “um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização, é a chamada consciência linguística”. Também para a mesma autora o ensino da gramática no 1º ciclo tem como objetivo desenvolver a consciência linguística das crianças. O termo “gramática” para a autora acima referida, designa o estudo do conhecimento intuitivo da língua dos falantes e ainda os princípios e as regras que regulam o uso oral e escrito desse mesmo conhecimento. O termo “conhecimento explícito”, segundo Duarte (2008, p.17),

“carateriza-se pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (...), de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que actuam sobre as estruturas formadas; carateriza-se igualmente pela capacidade de selecção das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objectivos em situações concretas do uso oral e escrito da língua.”

Para Gombert (2003 citado por Capovilla, Capovilla e Soares, 2004) as competências linguísticas são inconscientes e não-intencionais, sendo a sua aprendizagem algo natural.

A consciência linguística envolve diversas competências, segundo Bialystok (1993, citado por Correa, 2004), tais como: consciência fonológica, que é a reflexão sobre a estrutura fonológica da língua (o som), a consciência da palavra que

corresponde à compreensão da palavra como unidade, a consciência sintática que define a reflexão sobre a estrutura sintática da língua e a consciência pragmática que refere o entendimento dos usos sociais da linguagem. E ainda, segundo Carlisle (2000, Levin, Ravid, Rapaport, 1999, Mahony, Singson e Mann, 2000, citados por Correa, 2004) a consciência morfológica que é a reflexão sobre a estrutura morfológica da língua e segundo Gombert (1992 citado por Correa, 2004) a consciência textual que se define pelo conhecimento e controlo intencional da compreensão e produção de texto.

Segundo Ramos (2011, citado por Silva, 2012, p.21), “o desenvolvimento da consciência linguística é fundamental, pois constitui um fator decisivo no processo de aquisição da linguagem, quer em termos de desenvolvimento da linguagem oral, quer em termos de apropriação da linguagem escrita.”

1.4. A sintaxe, a consciência sintática e metassintática

A sintaxe estuda o modo como as palavras se podem organizar entre si para formarem frases bem formadas na língua, gramaticais. É a componente da gramática que se ocupa da descrição do conhecimento sintático intuitivo e interiorizado, traduzível pela capacidade que os falantes têm de decidir se uma frase é gramatical (bem formada segundo as regras da língua) ou agramatical (não aceitável, não permitida pelas regras da língua)⁴. Ou seja, segundo Eliseu et al. (2008, p.353) sintaxe é definida pelo “conjunto de regras da gramática que governam a combinação de categorias. Da aplicação das regras sintáticas resultam expressões complexas, como os sintagmas (sintagma nominal, sintagma verbal”, entre outros. Na frase: O Rafael comprou uma casa antiga. O Rafael é o sintagma nominal, comprou é verbal e antigo é adjetival). O termo “sintaxe” designa também a área da linguística que se ocupa da estrutura das frases e dos seus constituintes.

Para Sim-Sim (1998), um dos objetivos centrais da sintaxe é o estudo da combinação das palavras numa estrutura hierárquica em que as palavras se organizam de acordo com determinados padrões de forma a formar unidades constituintes maiores.

⁴ Consultado em infopédia – artigo de apoio respetivamente à palavra sintaxe, acedido a 12 de janeiro de 2015 ([http://www.infopedia.pt/\\$sintaxe?uri=lingua-portuguesa/sintaxe](http://www.infopedia.pt/$sintaxe?uri=lingua-portuguesa/sintaxe))

Sim-Sim (1998, p.241) afirma que “O fulcro da consciência sintática reside na capacidade para julgar gramaticalmente uma frase, corrigindo-a (se for caso disso) e justificando a correção”. No entanto segundo Barrera e Maluf (2003 citado por Costa, 2010), a consciência sintática é a capacidade para refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical dos enunciados.

Tunmer (1989 citado por Costa, 2010) afirma que a consciência sintática tem uma grande influência no desempenho da leitura e da escrita, pois promove o reconhecimento de palavras numa fase de aprendizagem pois o contexto sintático ajuda as crianças a ultrapassarem erros de descodificação quando leem palavras desconhecidas. Facilita ainda os processos de compreensão de informações lidas num texto. Siegel (2010) afirma que há uma série de processos importantes para a aquisição de competências de leitura tais como: a consciência fonológica, o processamento sintático entre outros.

Segundo Gombert (1990, citado Cardoso, 2011), a consciência sintática pode ser definida como a capacidade para refletir sobre os aspetos sintáticos da língua e para controlar deliberadamente a sua aplicação, ou seja, diz respeito à reflexão e controlo intencional sobre os processos de organização de palavras que permitem a construção e entendimento das frases. Por isso, e como já foi referido anteriormente, o desenvolvimento desta capacidade está relacionada com o sucesso na leitura e na escrita.

A consciência metassintática, segundo Duarte (2008), consiste na possibilidade de raciocinar conscientemente sobre os diferentes aspetos da língua, e verificar de forma ponderada o uso das regras gramaticais, ou seja é a habilidade de refletir e manipular a estrutura gramatical das frases, associando à forma como as palavras se organizam nas mesmas, de forma a obter enunciados corretos. A sintaxe está relacionada, diretamente, com o carácter articulatório da linguagem humana.

O conhecimento sintático diz respeito, segundo Sim-Sim (1998, p.145), “ao domínio das regras e padrões que definem as condições de organização e de combinação de palavras de modo a formarem frases.” Segundo a mesma autora, para que haja um domínio da estrutura sintática da língua é necessário conhecer um conjunto de princípios que são adquiridos através das propriedades da linguagem humana e de regras específicas da organização frásica dessa língua. Essas regras são as que a criança

extrai do ambiente linguístico em que vive e que lhe possibilita compreender o que ouve e produzir frases para que seja compreendida.

Também Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011) referem o desenvolvimento sintático e morfossintático. O desenvolvimento morfossintático, segundo eles, diz respeito às classes de palavras: nome, verbos, adjetivos, advérbios, preposições, conjunções, pronomes, determinantes, quantificadores, conjunções e interjeições.

Quando as unidades que fazem parte destas classes se associam, formam uma frase. Uma frase é uma sequência linear de palavras dispostas segundo determinada ordem e organizadas em torno de um elemento essencial – o verbo (sem o mesmo, as frases eram apenas listas de palavras). Por exemplo: O Fernando à praia ontem. Se fosse acrescentado à frase o verbo ir, a frase faria sentido, mas sem o verbo não se percebe. O verbo é tão importante para uma frase fazer sentido que até existem frases que são compostas apenas por ele, como por exemplo: Está a nevar. Existindo dois tipos de frase: a frase simples e a frase complexa.

1.5. A consciência sintática influenciada pelo conhecimento pragmático

Estudos recentes demonstram que o conhecimento pragmático diz respeito ao conhecimento que as crianças têm sobre o mundo que as rodeia - o mundo extralinguístico, como por exemplo: o conhecimento que têm das histórias infantis. Este contribui em grande medida para a consciência sintática dos alunos, pois as lacunas e fragilidades sintáticas que podem demonstrar num determinado estágio de desenvolvimento poderão ser colmatadas por esse tipo de conhecimento. Por conseguinte, o conhecimento pragmático regula as condições de bom uso das palavras no contexto situacional e discursivo.

1.6. Tarefas linguísticas de desenvolvimento da consciência sintática

Segundo Correa (2004) existem algumas tarefas clássicas na investigação da origem e desenvolvimento da consciência sintática que permitem avaliar o acesso à

reflexão intencional sobre a sintaxe, que são: a) a tarefa de julgamento, b) tarefa de correção, c) tarefa de repetição, d) tarefa de localização e e) tarefa de produção.

a) A tarefa de julgamento de frases diz respeito à apresentação de frases bem estruturadas e frases inaceitáveis gramaticalmente para que a criança seja capaz de julgar a sua aceitabilidade sintática (de Villiers & de Villiers (1972,1974), Gleitman, Gleitman & Shipley (1972), School & Ryan (1975) e Smith & Targer-Flusberg (1982) citado por Correa (2004)).

b) A tarefa de correção consiste em apresentar frases inaceitáveis gramaticalmente para que a criança corrija cada uma das frases (Guimarães (2003), Leal & Roazzi (1999), Pratt, Tunmer & Bowey (1984), Rego (1993, 1997), Rego & Bryant (1993), Rego & Buarque (1997) e Tunmer et al. (1987) citado por Correa (2004)).

c) A tarefa da repetição consta em solicitar à criança que repita a frase lida sem efetuar qualquer alteração o que permitiria o uso de competências metassintáticas no julgamento e correção de frases. Tarefas de repetição não são consideradas uma medida efetiva de consciência sintática pois não permitiriam à criança fazer um uso intencional do conhecimento sintático (Bowey (1986), Gaux & Gombert (1999), Ryan & Ledger (1979) citado por Correa (2004)).

d) A tarefa de localização ocorreu na tentativa de perceber se as correções feitas pelas crianças provêm do uso de competências metalinguísticas, que consistem em localizar o erro nas frases que lhe foram apresentadas e posteriormente explicar a razão pela qual estava errado (Smith-Lock & Rubin (1993) e Gaux & Gombert (1999) citado por Correa (2004)).

e) A tarefa de produção baseia-se em a criança enunciar as palavras que faltam numa frase ou texto e ainda, completar com o morfema final de uma palavra incompleta inserida numa frase (Leal & Roazzi (1999), Nunes, Bryant & Bindman (1997), Rego & Bryant (1993) e Tunmer & cols. (1987) citados por Correa (2004)).

Com a aplicação das tarefas acima referidas, não é possível concluir de forma implícita se o desempenho das crianças decorre do uso intencional e da manipulação deliberada das regras gramaticais ou se é derivada da aplicação de conhecimentos sintáticos. Por conseguinte, pesquisas feitas desde os anos 90 deram origem a duas novas tarefas, designadamente, a tarefa de analogia sintática (f) e a tarefa da replicação (e).

f) A tarefa de analogia sintática consiste em pensarmos num esquema a frase A está para a frase B, assim como a frase C está para a D. Ou seja, a frase A com o verbo no presente: “A joana brinca no jardim.”, a frase B com o verbo no pretérito perfeito: “A joana brincou no jardim.” e a frase C como tem a mesma estrutura sintática da frase A, no presente, a frase C: “O António come fruta.” e a frase D é elaborada pela criança em que esta terá que dizer a frase C com o verbo no passado. Esta tarefa impõe à criança detetar uma relação gramatical entre a frase A e B e aplicar intencionalmente o mesmo à frase C e D. Esta tarefa depende então da capacidade do uso do raciocínio por analogia, o que quer dizer que são avaliadas as competências metassintáticas e consequentemente as competências de utilizar as analogias, ou seja só crianças que possuam a última é que têm competências. O que não está correto pois o raciocínio por analogias depende do desenvolvimento do pensamento multiplicativo da criança (Nunes & cols. (1997) citado por Correa (2004)).

g) A tarefa da replicação consiste em pedir à criança que reproduza em duas frases corretas o mesmo erro gramatical localizado e corrigido numa frase apresentada, ou seja, na frase “A menino é divertida.”, depois de localizar o erro deve produzir duas frases corretas como “A menina é bonita.”, “ O estojo é azul.” (Gaux e Gombert (1999) citado por Correa (2004)).

A aplicação destas últimas duas tarefas também não é completamente conclusiva pois não só avalia a utilização de competências metassintáticas, mas também outros processos cognitivos. Deve ter-se em consideração a construção dos itens nestas tarefas, pois as semelhanças fonológicas (sons) permitem a utilização de conhecimentos implícitos da sintaxe da língua na resolução da mesma, e por isso não avalia a existência de consciência sintática por parte das crianças.

Gombert (1992 citado por Correa, 2004) defende que as tarefas que avaliam a consciência sintática deveriam ser entendidas como *sintático-semântica* porque é impossível tratar a sintaxe independentemente da semântica: não é possível manipular intencionalmente algo cujo significado não compreendemos.

Nunes et al (1997 citados por Correa, 2004) defende que a conceptualização que é feita pela criança acerca de aspetos morfológicos não é independente de aspetos sintáticos da língua, por isso, propõem o termo “consciência gramatical” de forma a compreenderem tanto a consciência morfológica quanto a consciência sintática. Por outro lado Sá (1999 citado por Correa, 2004) observa que este termo não seria o mais

apropriado de forma a expressar a interdependência que existe em conceitualização da sintaxe e morfologia. Desta forma, salienta-se a interação e a interdependência entre a sintaxe e a morfologia.

Para os testes e atividades realizadas serão utilizadas a tarefa de julgamento de frases, de correção, de produção e de analogia sintática e ainda mais duas, uma referida por Duarte (2008) que tem como nome *Manipulações envolvendo segmentação* que permite identificar unidades estruturais da frase, sensibilizar os alunos para as funções sintáticas (sujeito e predicado), como por exemplo: O pedro comeu um chocolate. A pergunta é “Quem comeu o chocolate?” e a resposta deverá ser “O Pedro” e isto mostra que o aluno tem consciência de que o pedro é o sujeito da frase, entre outros. A outra atividade é descrita por Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011) e tem como nome *ordem de palavras* e permite desenvolver a consciência da palavra e da frase, em que, através de ma lista de palavras soltas, o aluno terá de organizar as palavras de modo a formar uma frase correta.

CAPÍTULO 2 - PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

2.1. Problema, objetivos e questões de investigação

O problema que deu origem a este estudo surgiu através da observação de alguns trabalhos, testes e cadernos diários de alunos do 3.ºano de escolaridade do 1.ºciclo do Ensino Básico. A turma, com a qual se realizou a prática pedagógica, demonstrou dificuldades no uso da língua portuguesa, especificamente no domínio da Sintaxe. Da observação das produções escritas desses alunos, verificou-se algumas fragilidades no âmbito da concordância entre sujeito e predicado, entre determinante e nome, entre nome e adjetivo, entre outros. Muitas frases construídas pelos alunos revelavam falta de concordância entre esses elementos sintáticos.

Assim, tendo verificado que a Sintaxe se revelou o domínio no qual os alunos apresentavam maiores dificuldades, optou-se por centrar esta investigação nesse domínio linguístico, com especial ênfase na consciência sintática.

Uma das motivações para esta opção de investigação prende-se com a resolução de exercícios de matemática, especificamente a resolução de problemas. Sempre que os alunos davam a resposta a um problema, verificava-se que cometiam erros de ordem sintática.

Assim, tendo como objeto de estudo a consciência sintática, os objetivos centrais são: testar a consciência sintática nos alunos do 3ºano de escolaridade e averiguar a evolução da consciência sintática dos mesmos com base na implementação de tarefas linguísticas. Posto isto, emergiram as seguintes questões de investigação:

- 1) De que forma se dá a aquisição da linguagem?
- 2) Como se processa o desenvolvimento linguístico das crianças?
- 3) Em que consiste a consciência sintática?
- 4) Como avaliar a consciência sintática nas crianças?

2.2. Paradigma

Um paradigma, para Bogdan e Biklen (1994) é aquilo que permite olhar o mundo e identificar o que nele é importante. Na presente investigação, a metodologia é influenciada pelo problema a investigar e pelas questões de investigação definidas no ponto anterior e por isso, este situa-se no paradigma interpretativo. Este é considerado por Guba (1990 citado por Aires, 2011) “um conjunto de crenças que orientam a ação (...)” (p.18).

Por isso Afonso (2005) afirma que o paradigma interpretativo possibilita ao investigador perceber os fenómenos em estudo e ainda ter uma perceção individual de cada participante, observando as suas ações.

A metodologia qualitativa é parte integrante do paradigma interpretativo. Esta tem algumas características que a definem, como afirma Tuckman (1994 citado por Lourenço, 2013). As características são:

- 1) A fonte dos dados é a situação natural, sendo o investigador o instrumento mais importante para a recolha de dados;
- 2) A primeira preocupação que o investigador deve ter é a descrição dos dados e só depois a análise;
- 3) A questão fulcral é todo o processo, isto é, tudo o que aconteceu, o produto e os resultados;
- 4) Os dados recolhidos são analisados como se fizessem parte de um puzzle, indutivamente;
- 5) Essencialmente, diz respeito ao significado das coisas “porquê” e “o quê”.

Estudos recentes afirmam que na investigação realizada em Educação, nos últimos anos, o paradigma interpretativo-qualitativo tem vindo a afirmar-se cada vez mais, facto que resulta do reconhecimento da sua adequação ao estudo dos problemas formulados neste domínio. Esta adequação prende-se com um conjunto de características que remetem para a própria essência, da investigação interpretativa-qualitativa.

Tendo em conta as características acima referidas, a presente investigação adequa-se a este paradigma na medida em que o investigador observou de forma a identificar o objeto de estudo, registou as observações, planificou conforme a

necessidade identificada no grupo, agiu e retirou conclusões através da participação dos alunos no que diz respeito à sua consciência sintática.

2.3. Design do estudo

Esta investigação apoia-se num *design* de investigação-ação, o qual, segundo Bogdan e Biklen (1994) “...consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças (...) é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação”. (p.292 e 293) e, de acordo Arends (1995, p.45), “é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes da sala de aula, (...)”

A opção por este modelo prende-se com o facto de terem sido detetadas lacunas a nível da língua portuguesa, mais especificamente, a nível da sintaxe e por isso decidiu-se construir um plano de intervenção de forma a ultrapassar ou melhorar as lacunas observadas. Depois de colocado o plano em prática, avalia-se e reflete-se sobre a intervenção. Este *design* de estudo é importante na área da educação, pois durante a vida profissional tem que se estudar formas para ultrapassar as dificuldades dos alunos. Todo o procedimento deverá ser flexível, pois à investigação é associada a ação imediata. Por isso mesmo, segundo Zubert-Skerritt (1996) citado por Rego (2010, p.31), “não nos devemos preocupar em obter um conjunto de conhecimentos teóricos que sejam generalizáveis, mas sim um conjunto de conhecimentos práticos, sustentados em conhecimentos teóricos”

Uma das características da investigação-ação é, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.113),

“Independentemente dos seus resultados, cumpre sempre o seu objetivo que é precipitar a mudança, fruto da sua componente cooperativa. De facto, o esforço e a dedicação dos professores e dos alunos implicados produzem sempre melhorias pedagógicas na sala de aula e mesmo na comunidade escolar.”

Segundo Elliott (1978 citado por De Ketele 1993) a investigação-ação tem como objetivo aprofundar a compreensão que o professor tem do seu problema, adotando uma posição exploratória, no entanto adota também uma posição teórica. Pois a ação que

visa mudar a situação é suspensa para que seja encontrada uma compreensão aprofundada do problema prático.

A proposta que irá ser tida em conta na presente investigação será a de Kemmis e McTaggart (1988), cujo modelo integra quatro momentos: planificação, ação, observação e reflexão. Segundos os mesmos autores, para se realizar uma investigação-ação, desenvolve-se um plano que parte da observação de uma situação problemática que visa obter melhores resultados do que os observados. Devem-se planificar estratégias de forma a colocar-se o plano em prática e a partir do mesmo observar os efeitos causados e por fim refletir sobre os resultados obtidos.

Daí, a investigação ter partido da observação de um problema, posteriormente ser construído um teste de diagnóstico com base em pesquisas elaboradas, posteriormente e a partir dos resultados desse teste, foi elaborado um plano de intervenções (9 intervenções de duração de 20 minutos cada) de forma a ultrapassar as dificuldades e por fim efetuar um novo teste (teste final) de forma a comprovar se houve ou não melhoria por parte dos alunos, face ao plano implementado.

2.4. Participantes

A recolha de dados desta investigação decorreu entre outubro de 2014 e janeiro de 2015, em que o investigador/professor realizou uma prática pedagógica supervisionada (estágio) numa IPSS de natureza religiosa no conselho de Lisboa. A presente investigação realizou-se com uma turma de 1ºciclo do Ensino Básico.

A turma com a qual foi feita a investigação foi com uma turma de 3ºano de escolaridade constituída por vinte e oito alunos. Sendo que quinze alunos são do sexo feminino e treze alunos são do sexo masculino, todos com oito anos de idade (ANEXO E).

Os alunos provinham, no geral, de famílias bem colocadas socioeconomicamente, no entanto percebeu-se que alguns alunos não tinham o acompanhamento devido por parte dos encarregados de educação.

A turma, a nível do comportamento é um pouco instável, pois demonstra vários tipos de comportamento dependendo da hora do dia (antes do recreio, depois do recreio, antes de almoço, depois de almoço, entre outras), e ainda da área curricular. Para

contornar o comportamento desta turma teve que implementar-se diversas estratégias pois a investigadora/estagiária era algo de novo para os alunos. As estratégias foram bastantes, no entanto quando a prática de ensino supervisionada terminou, sentiu-se grandes melhorias por parte dos alunos face ao comportamento enquanto a investigadora intervinha.

Esta turma caracteriza-se como sendo bastante interessada e empenhada em aprender novos conteúdos.

A área disciplinar em que foram observadas maiores dificuldades por parte dos alunos foi ao nível do português e daí o objeto de estudo ser a consciência sintática. Os alunos revelaram através das observações realizadas, alguns erros sintáticos durante a correção de exercícios no quadro, revelando dificuldades na formulação de enunciados gramaticais, corretos na língua portuguesa.

A instituição utilizava um método próprio para ensinar o português baseado no método João de Deus. Os manuais utilizados também eram próprios da instituição.

2.5. Instrumentos de recolha de dados

De modo a recolher evidências que sustentem a presente investigação foram recolhidos alguns dados. Os instrumentos que foram utilizados para o efeito foram a observação participante e direta, relatórios diários, conversas informais, teste diagnóstico e teste final.

2.5.1. Observação

A observação, segundo Aires (2011, p.24-25), “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” ou segundo De Ketele (1993, p.23) “Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele”. Este instrumento foi utilizado durante todo o período de estágio (outubro a janeiro) pois foi feita uma observação direta e participante antes da identificação do problema e daí em diante, para verificar se as

intervenções estavam ou não a resultar, se a turma estava a ter progressos de forma a melhorar o problema identificado.

A observação direta, segundo Estrela (1994) é o método exclusivo em investigação social que obtém no próprio momento os comportamentos, sem a interferência de algum documento. O ato de observar, segundo o mesmo autor, é um ato livre, surge de hipóteses que são levadas para o contexto onde se realiza. Estas podem ter duas variantes, observação direta participante e não participante. Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), observação direta participante consiste na recolha de dados através de a observação, implicando que o investigador se envolva no contexto social com o qual se realiza o estudo.

As observações diretas e participantes foram utilizadas no início do estágio, através da observação das aulas, dos cadernos diários e por isso percebeu-se as dificuldades/facilidades do grupo de alunos e foi com base nisso que se delineou um plano para intervir/investigar. E ainda ocorreram durante a realização dos testes, das atividades planeadas para a investigação e em todas as outras áreas curriculares e conteúdos.

A forma de registo que foi utilizado para estas observações foi os relatórios diários elaborados durante os dias de estágio ou anotações que foram feitas no final do documento do plano das atividades de investigação (ANEXO B). O modelo utilizado para relatório diário encontra-se no ANEXO D.

2.5.2. Conversas informais

Outro dos instrumentos utilizados foram as conversas informais com a professora cooperante. As conversas informais foram realizadas posteriormente às observações iniciais de forma a comprovar a existência do problema identificado. Estas, para Máximo-Esteves (2008, p.88), são “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interações (trocas, conversas) (...)” No entanto estas conversas foram registadas também nos relatórios diários de estágio (ANEXO D).

2.5.3. Teste diagnóstico e teste final

Os testes são instrumentos que indicam o que os alunos são capazes de fazer, quando querem dar o seu melhor, obtém-se informação acerca do seu desempenho máximo. Para Gronlund e Linn (1990, citados por Pais e Monteiro, 2002, p.63-64),

“Os testes e os outros procedimentos para medir a aprendizagem dos alunos não se destinam a substituir as observações e juízos informais dos professores. Antes pelo contrário, visam complementar a suplementar os métodos informais de obtenção de informação acerca dos alunos”.

O teste diagnóstico e teste final foram dois momentos de avaliação que permitiram ter um termo de comparação de forma a perceber se houve ou não evolução por parte do grupo face à intervenção implementada. Por isto pode considerar-se o teste de diagnóstico, uma avaliação diagnóstica e o teste final, uma avaliação final.

Para Lemos et al (1992) uma avaliação diagnóstica consiste em fazer o levantamento dos conhecimentos que os alunos possuem sobre o conteúdo que se pretende trabalhar e ensinar. Enquanto uma avaliação final, segundo o mesmo autor anteriormente citado, diz respeito a retirar conclusões em relação aos conteúdos trabalhados que os alunos aprenderam.

O teste diagnóstico foi construído com base em algumas tarefas clássicas linguísticas, tarefas essas que se utilizam para o desenvolvimento da consciência sintática (tarefa de julgamento, de correção, de produção e de analogia sintática e ainda inseri duas atividades descritas por outros autores. Uma atividade descrita por Duarte (2008) que se chama manipulação envolvendo a segmentação e a outra por Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011) que se chama ordem de palavras, tal como já tinha sido referido no capítulo 1. Este teste foi implementado dia 5 de janeiro.

O teste final teve exatamente a mesma estrutura que o teste diagnóstico, tendo apenas modificado as frases e foi implementado no último dia de estágio (29 de janeiro).

2.6. Tratamento e análise de dados

Neste ponto será apresentado a forma como cada instrumento: observações, conversas informais e testes foram tratados/analizados. E ainda por fim será explicado um método que permite a junção dos dados para que as conclusões e informações facilitem a sua validação: método da triangulação. Referindo, como é que este método foi utilizado para o presente estudo.

2.6.1. Observações

As observações realizadas durante o período destinado para o efeito foram registadas por escrito em relatórios diários. Tanto as observações que foram feitas durante as aulas como também as de registos escritos dos alunos, permitiram definir o objeto de estudo. Posteriormente foram lidas e analisadas e chegou-se à conclusão de que os alunos tinham dificuldades na formação de enunciados corretos, ou seja, gramaticais. Posteriormente em reunião com a professora orientadora, em que foi mostrado por escrito as dificuldades que os alunos revelavam, concluiu-se que o problema dos mesmos seria ao nível da Sintaxe, não revelavam consciência sintática suficiente para construir enunciados bem estruturados.

As observações não foram só feitas para definir o objeto de estudo, mas também durante a implementação dos testes e das tarefas linguísticas (plano mensal elaborado – ANEXO B), estas foram registadas em relatórios, mas também no próprio plano. Isto é, depois de realizada cada uma das tarefas foi anotado as dificuldades/facilidades dos alunos. Estas informações foram úteis para a construção do teste final, de forma a perceber se as lacunas identificadas no teste diagnóstico e tarefas implementadas seriam ultrapassadas no teste final ou não.

2.6.2. Conversas informais

Para constatar as observações que foram feitas anteriormente conversou-se algumas vezes com a professora cooperante, em que lhe foram mostradas as

observações que tinham sido feitas. A professora cooperante concordou com as observações feitas e concluiu-se que a turma revelava alguns problemas, sendo que o mais saliente seria ao nível da construção de enunciados. Estas conversas foram registadas em relatórios diários e permitiram sustentar esta investigação.

2.6.3. Testes (diagnósticos e final)

Para o tratamento dos dados referentes aos testes implementados foram construídas umas grelhas detalhadas, ou seja, em que em cada questão e cada alínea foi anotado se o aluno acertou, errou ou fez incompleto as mesmas encontram-se em anexo (grelha do teste diagnóstico no ANEXO A1 e grelha do teste final no ANEXO C1). Estas grelhas permitiram contabilizar e ter uma noção mais detalhada dos resultados e por sua vez deram origem à construção de gráficos, um gráfico para cada questão de cada teste, em que por baixo tem uma breve descrição em relação ao desempenho dos alunos (ANEXO F). Este permitiu elaborar uma melhor comparação entre os dois testes de forma a retirar conclusões mais específicas que serão apresentadas no capítulo 4 do presente trabalho.

Para o tratamento e análise dos dados foi utilizado o método da triangulação, ou seja é o método que segundo Maxwell (1996 citado por Azevedo, Oliveira, Gonzalez, Abdalla, 2013, p.3) “reduz o risco de que as conclusões de um estudo reflitam enviesamentos ou limitações próprias de um único método”. Este método permite que as conclusões sejam mais viáveis porque existe esta “triangulação” dos dados, em que Decrop (2004, citado por Azevedo et al, 2013) afirma que este método consiste em olhar para o fenómeno a partir de várias fontes de dados, fazendo com que o estudo se torne mais generalizado e para que as conclusões sejam mais verídicas, mais validadas.

A triangulação dos dados foi feita como está retratada na seguinte figura. (Figura 1), posteriormente à figura irá ser descrita a forma como esta foi feita.

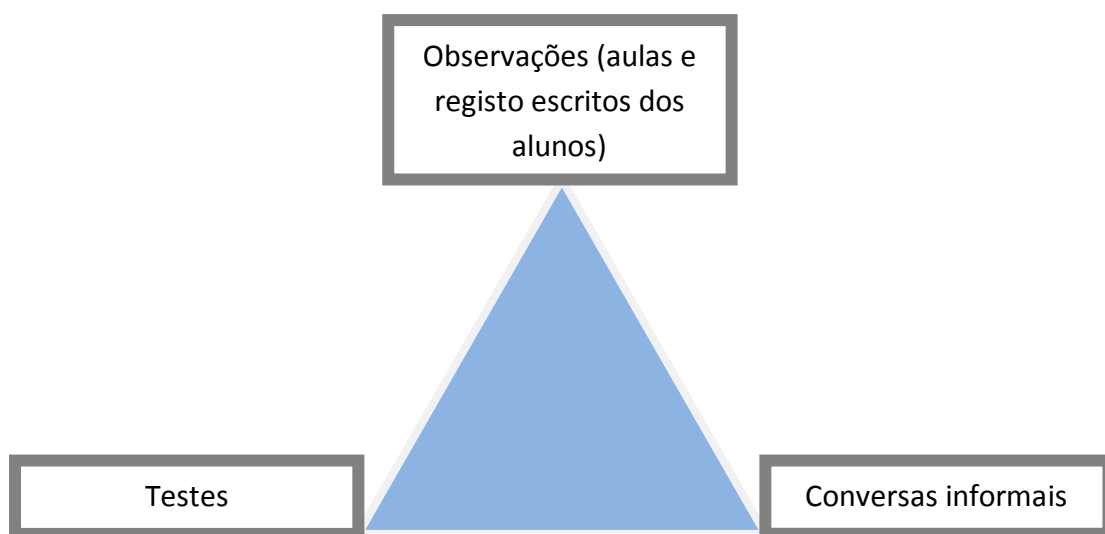


Figura 1 – Método da triangulação (instrumentos utilizados na presente investigação)

Este método foi utilizado no tratamento dos dados anteriormente referidos, para concluir se as observações que tinham sido feitas durante as aulas, foram vistos outros registos escritos, posteriormente existiram conversas informais com a professora cooperante de forma a perceber a opinião da mesma face às observações realizadas. Por fim, para as testar foi realizado um teste diagnóstico, a partir dos resultados foi elaborado um plano de intervenção e depois do plano ser implementado foi então realizado o teste final.

CAPÍTULO 3 - PRÁTICA DESENVOLVIDA

Tendo em consideração o objetivo da presente investigação, a prática desenvolvida foi realizada através de três etapas. A primeira etapa consistiu na realização de um teste de diagnóstico. A segunda etapa constou em nove sessões (três vezes por semana) de vinte minutos de trabalho para que os alunos melhorassem a sua consciência sintática através da implementação de tarefas linguísticas. A terceira etapa realizou-se um teste final de forma a perceber se houve ou não evolução por parte dos alunos.

No dia 5 de janeiro foi realizado um teste diagnóstico (ANEXO A) que permitiu verificar a consciência sintática através de algumas tarefas linguísticas: tarefa de julgamento, tarefa de correção, tarefa de produção, tarefa de analogia sintática, ordem de palavras e manipulação envolvendo a segmentação (funções sintáticas - testar o sujeito e o predicado). Este teste teve a duração de uma hora e trinta minutos.

Posteriormente foi construído um plano de intervenção (ANEXO B) que se baseou nessas mesmas tarefas linguísticas. Dividindo-se em nove sessões, três por semana, durante três semanas no mês de janeiro (vinte minutos cada uma). Nos dois primeiros dias de cada semana era trabalhado uma tarefa diferente de forma individualizada e no último dia de cada semana era feita uma consolidação das duas tarefas trabalhadas nessa semana. No entanto a prática pedagógica foi também noutras áreas curriculares e conteúdos, sempre que era possível referiam-se aspetos sintáticos.

Seguidamente serão apresentadas todas as atividades desenvolvidas numa tabela de forma a facilitar a leitura e compreensão do que foi feito, no entanto só terão o objetivo geral das atividades, uma vez que a descrição de cada uma encontra-se na planificação mensal presente no ANEXO B.

<u>Data da realização</u>	<u>atividade</u>	<u>Objetivo</u>	<u>Anexo</u>
6 janeiro	Tarefa de julgamento	Identificar, de entre as frases dadas, as que eram gramaticais, ou seja, as que não continham erros sintáticos.	ANEXO B1
7 de janeiro	Tarefa de correção	Localizar o erro e corrigi-lo para que a frase ficasse gramatical.	ANEXO B2
8 de janeiro	Consolidação da tarefa de julgamento e correção	Consolidar as duas atividades anteriores, com exercícios do mesmo género.	ANEXO B3
12 de janeiro	Tarefa de produção	Completar a frase, preenchendo o espaço em branco com uma palavra adequada para que a frase seja correta em português.	ANEXO B4
13 de janeiro	Tarefa de analogia sintática	Efetuar uma analogia sintática, ou seja, através da identificação de uma transformação que existe entre duas frases exemplo, efetuar a mesma transformação entre as outras duas frases.	ANEXO B5
15 de janeiro	Consolidação da tarefa de produção e analogia sintática	Consolidar as duas atividades anteriores, com exercícios do mesmo género.	ANEXO B6

19 de janeiro	Tarefa de ordem de palavras	foi formar uma frase gramatical utilizando todas as palavras soltas dadas num envelope a cada par de alunos.	ANEXO B7
20 de janeiro	Tarefa de manipulação envolvendo a segmentação	Os alunos deveriam responder às questões colocadas seguidas de afirmações para testar se o aluno reconhece qual é a função do sujeito e do predicado numa frase.	ANEXO B8
22 de janeiro	Consolidação da tarefa de ordem de palavras e manipulação envolvendo e segmentação	Consolidar as duas atividades anteriores, com exercícios do mesmo género.	ANEXO B9

As observações realizadas durante as atividades foram bastante positivas, de uma forma geral, os alunos revelaram algumas dificuldades, no entanto, durante as correções feitas, essas dificuldades foram ultrapassadas. As dúvidas que os alunos apresentavam foram esclarecidas pela estagiária. No entanto, as observações realizadas no decorrer das atividades – facilidades e dificuldades - estão descritas no documento do plano mensal da investigação no ANEXO B.

Por último, no dia 29 de janeiro foi realizado um teste final (ANEXO C), este teste foi exatamente igual ao teste diagnóstico pois teve a mesma estrutura, as mesmas tarefas, no entanto só se diferenciou pelas frases, uma vez que as frases deste teste eram diferentes das do primeiro. Este teste teve a duração de uma hora e trinta minutos.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste último capítulo, serão apresentados os resultados de toda a investigação, antes, durante e depois da realização da mesma. As conversas informais e observações realizadas pretenderam identificar o objeto de estudo. Estas refletiram-se nos resultados dos testes de diagnóstico, pelo que serão apresentados fazendo uma análise comparativa entre os dois testes realizados – testes diagnósticos e finais. Será feito, primeiramente, um balanço geral dos resultados obtidos nos dois testes e posteriormente de forma mais detalhada, enumerando os resultados obtidos em cada questão (estes resultados podem ser consultados através da consulta do ANEXO F). Por fim, será feita uma comparação entre os resultados obtidos e os esperados, segundo a teoria apresentada no quadro de referência teórico.

Tal como já foi referido, foram realizadas observações diretas e participantes durante o estágio. As mesmas foram registadas em relatórios diários, sendo que as observações referentes às atividades implementadas da investigação foram registadas no próprio documento, ou seja, no plano mensal (ANEXO B).

Para encontrar o problema, foram observadas atentamente não só as aulas, mas também os cadernos diários dos alunos e os testes realizados durante as primeiras semanas de estágio. As duas situações observadas que motivaram a escolha deste objeto de estudo pertencem a duas áreas curriculares diferentes, uma de língua portuguesa e outra de matemática. A primeira situação ocorreu durante a resolução de exercícios de matemática, mais especificamente na resolução de problemas, em que ao elaborarem a resposta ao problema, se verificou a ocorrência de erros sintáticos, nomeadamente a falta de concordância entre o sujeito e o predicado, a falta de concordância temporal, entre outros. A segunda situação ocorreu quando um aluno se dirigiu ao quadro para corrigir um exercício de português, no qual se pretendia que se reescrevesse uma dada frase, colocando o sujeito no plural e o verbo a concordar com o mesmo. O aluno não respondeu acertadamente, construindo uma frase completamente agramatical em português.

Para retirar conclusões com maior rigor e colocando a hipótese de este tipo de erros ocorrer por falta de atenção, foram observados os cadernos diários e os testes

realizados pelos alunos. No entanto, o problema confirmou-se, pois a maior parte da turma dava erros desta natureza sistematicamente.

Depois das primeiras observações, sentiu-se a necessidade de conversar com a professora cooperante, que por acompanhar a turma, daria seguramente um contributo valioso para a presente investigação. A primeira conversa baseou-se apenas na confirmação do problema que se tinha detetado. Posteriormente, nas restantes conversas, a professora cooperante e a investigadora aperceberam-se de que nem todos os alunos cometiam com a mesma regularidade esse tipo de incorreções, o que fez com que se pensasse que não seria efetivamente um problema. No entanto, os alunos tinham erros desta natureza marcados, pela professora, no caderno diário. Em acordo, chegou-se à conclusão de que os alunos em situação de avaliação poderiam ser prejudicados se cometessem esse tipo de erros e quanto mais cedo fosse esta lacuna ultrapassada, mais benéfico é para eles.

Depois das conversas que houve entre investigadora e professora cooperante foi elaborado então o teste diagnóstico para testar a consciência sintática dos alunos.

Ambos os testes – diagnóstico e final – incorporavam diversas tarefas, como já foi referido ao longo deste trabalho: a tarefa de julgamento, tarefa de correção, tarefa de produção, tarefa de analogia sintática, ordem de palavras e manipulação envolvendo a segmentação (funções sintáticas - testar o sujeito e o predicado).

De uma forma geral, comparando os dois testes - diagnóstico e final - , o desempenho dos alunos evoluiu substancialmente e isso deve-se muito provavelmente à implementação das tarefas linguísticas, que serviram para testar e para trabalhar a consciência sintática de forma a melhorar ou a ultrapassar a lacuna identificada.

Seguidamente, serão apresentados resultados mais detalhados dos testes:

No que diz respeito à primeira questão, à tarefa de julgamento, verificou-se evolução por parte dos alunos no âmbito do juízo de gramaticalidade, pois no teste diagnóstico apenas 12 alunos conseguiram responder corretamente e no teste final 24 alunos acertaram, tal como se pode verificar através da consulta dos gráficos (ANEXO F – figuras 1 e 2). A tarefa implementada entre o teste diagnóstico e teste final revelou-se profícua. Esta tarefa consistia em, de entre as frases dadas, os alunos identificarem apenas as que eram gramaticais e posteriormente durante a correção explicarem porque é que as restantes não eram gramaticais.

Relativamente à segunda questão que tinha cinco alíneas, a tarefa de correção, constatou-se uma grande melhoria no desempenho dos alunos, no teste diagnóstico alguns alunos erraram algumas e no teste final a maior parte acertou em todas, algo que se pode verificar através da consulta dos gráficos (ANEXO F – figuras 3 e 4). Neste caso, a tarefa implementada entre o teste diagnóstico e teste final revelou-se vantajosa para os alunos. A tarefa baseou-se nos alunos lerem atentamente as frases dadas, posteriormente deveria localizar o erro e por fim corrigi-lo, reescrevendo a frase correta.

Em relação à terceira questão que continha cinco alíneas, a tarefa de produção, averiguou-se um grande desenvolvimento por parte dos alunos relacionando o resultado nos dois testes (diagnóstico e final), pois no teste final a maior parte acertou em todas as alíneas, algo que se pode comprovar através da consulta dos gráficos (ANEXO F – figuras 5 e 6). A tarefa que foi implementada entre o teste diagnóstico e final revelou-se benéfica para o desempenho dos alunos, A tarefa resumiu-se a cada aluno completar os espaços em brancos das dez frases que foram dadas com uma palavra correta, isto é, que fizesse com que a frase ficasse correta.

No que se refere à quarta questão, à tarefa de analogia sintática, comprovou-se uma melhoria pois no teste diagnóstico apenas 21 alunos acertaram, sendo que no teste final 26 alunos conseguiram realizar a tarefa proposta, como se comprova através dos gráficos (ANEXO F – figuras 7 e 8). Duas alunas realizaram o mesmo erro, nos dois testes, isto é em vez de utilizarem a mesma analogia que no exemplo, isto é se o verbo está no presente na frase A e a transformação para a frase B é colocá-lo no futuro, os alunos deveriam fazer apenas a mesma analogia, não utilizar o mesmo verbo e foi o que as alunas fizeram. Por esta razão conclui-se que a tarefa implementada favoreceu os resultados no teste final. A tarefa implementada consistiu em dar duas frases de exemplo, em que de uma frase para outra algum tipo de transformação sintática, posteriormente era dada uma frase e os alunos teriam que fazer a mesma analogia sintática presente no exemplo.

Respetivamente à quinta questão, à tarefa de ordem de palavras, os resultados mantiveram-se exatamente iguais entre o teste diagnóstico e final. Nos dois testes realizados, houve 21 alunos a acertar a questão, 6 alunos erraram e 1 aluno a fazer incompleto, tal como se pode verificar, observando os gráficos (ANEXO F – figuras 9 e 10). Dos 6 alunos que erraram, dois deles mantiveram o erro nos dois testes. O aluno que resolveu a questão de forma incompleta nos dois testes não foi o mesmo, foram

alunos distintos, mas os dois cometeram o mesmo erro: escreveram uma frase correta, mas acrescentaram mais palavras. Foi implementada uma tarefa para trabalharem a ordem de palavras, mas chegou-se a resultados pouco conclusivos. Esta tarefa baseou-se em entregar um envelope a cada par de alunos, dentro do envelope tinham palavras, deveriam organizá-las pela ordem correta e formar uma frase que fosse correta, gramatical.

No que diz respeito à sexta questão que tinha seis alíneas, à tarefa de manipulação envolvendo segmentação (funções sintáticas – predicado e sujeito), verificou-se alguma evolução por parte dos alunos, pois os resultados melhoraram nas duas últimas alíneas, pois por exemplo na alínea e, no teste diagnóstico, houve 25 alunos a acertar, 2 alunos que fizeram incompleto e 1 que errou, sendo que no teste final todos acertaram. Resultados, estes que se podem consultar nos gráficos (ANEXO F – figura 11 e 12). Posto isto, pode concluir-se que a tarefa implementada resultou pois os alunos adquiriram o que lhes foi transmitido. A tarefa refere-se ao aluno ser capaz de dar resposta a uma pergunta que é feita seguidamente a uma afirmação, que serve para testar se o aluno reconhece qual é a função do sujeito e do predicado na frase. Nesta questão, no primeiro teste houve alguns erros por parte dos alunos, pois as frases eram relacionadas com as histórias infantis que conhecem, o que acontecia é que respondiam às questões apenas influenciadas pelo conhecimento pragmático e não por saber a resposta, ou seja sabermos o que é o predicado e sujeito, o que no teste final não aconteceu, pois as frases já não eram relacionadas com as histórias.

Em conclusão, parece legítimo inferir que as estratégias implementadas melhoraram e aperfeiçoaram em grande medida a consciência sintática dos alunos, nomeadamente ao nível das funções sintáticas, ao juízo de gramaticalidade e da concordância entre os constituintes de uma frase.

Conclui-se assim, que a prática regular de exercícios de gramática, seja em que domínio for – sintaxe, semântica e fonologia -, promove melhorias significativas na competência linguística dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto irá ser feita uma reflexão de todo o trabalho apresentado – a investigação. Começando por apresentar uma síntese das respostas encontradas para as questões de investigação e objetivos definidos. Posteriormente, uma reflexão face à investigação realizada e prática pedagógica, em que irá ser salientado como esta contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional do investigador.

Síntese das respostas às questões de investigação e objetivos

Como já foi referido anteriormente, as questões de investigação que emergiram através do objeto de estudo, a consciência sintática, foram as seguintes:

- 1) De que forma se dá a aquisição da linguagem?
- 2) Como se processa o desenvolvimento linguístico das crianças?
- 3) Em que consiste a consciência sintática?
- 4) Como avaliar a consciência sintática nas crianças?

A primeira questão é respondida mais aprofundadamente no quadro de referência teórico no entanto de uma forma resumida a aquisição da linguagem dá-se através do input linguístico, ou seja a criança vai adquirindo a linguagem de forma natural se o ambiente que a rodeia assim o permitir, ou seja para adquirir a linguagem tem de estar em contato com a mesma. E ainda o desenvolvimento de todos os domínios linguísticos, pois é um fator fundamental neste processo.

A segunda questão também é respondida no quadro de referência teórico, no entanto, de forma sucinta, o desenvolvimento linguístico das crianças processam-se da seguinte forma: inicialmente as crianças emitem sons, posteriormente falam sem significado, depois começam as primeiras produções de palavras isoladas e por fim começam a produzir palavras. Daí em diante, a linguagem vai se desenvolvendo

naturalmente, no entanto depende do estímulo que a criança tiver por parte do meio envolvente e ainda da frequência na educação pré-escolar.

A consciência sintática insere-se no âmbito da Sintaxe. A Sintaxe é a componente da gramática que trata do modo como as palavras se articulam formando frases gramaticais, bem formadas na língua portuguesa. A consciência sintática é a capacidade de refletir sobre os aspetos sintáticos da língua, por exemplo: concordâncias entre sujeito e verbo, entre determinante e sujeito, controlando de forma consciente o processo de organização de palavras que permitem a construção de frases gramaticais.

Para avaliar a consciência sintática nas crianças deve ter-se em conta as tarefas linguísticas anteriormente descritas, pois essas ajudam não só a testar como também podem ser utilizadas para a trabalhar visando a melhoria.

A presente investigação para além de ter as quatro questões de investigação enumeradas anteriormente, também foram definidos dois objetivos centrais. Os dois objetivos foram: testar a consciência sintática nos alunos do 3.º ano de escolaridade e averiguar a evolução da consciência sintática das crianças com base na implementação das tarefas linguísticas.

O primeiro objetivo enumerado foi cumprido pois através do teste diagnóstico implementado verificou-se que os alunos apresentaram algumas lacunas a nível da sintaxe, algo que permitiu comprovar as observações anteriormente realizadas. Posteriormente, elaborou-se um plano, como já foi referido anteriormente, que se baseou nas tarefas linguísticas e por fim realizou-se um novo teste (teste final). Este teste veio provar que houve bastantes melhorias, os alunos revelaram um melhor desempenho face ao primeiro teste implementado. O que permite concluir, respondendo ao segundo objetivo, que a implementação das tarefas linguísticas: tarefa de julgamento, de correção, de produção, de analogia sintática, ordem de palavras e manipulação envolvendo a segmentação foram bastante profícuas para a evolução harmoniosa da turma de alunos.

A prática pedagógica desenvolvida durante estes três meses foi bastante intensa, mas por outro lado bastante curta, pois faria mais sentido se fosse durante mais tempo, até porque todo o trabalho seria feito de uma melhor forma. Durante o período da prática supervisionada foi adotada uma atitude reflexiva e de investigação para que de alguma forma melhorar um problema que foi identificada na turma com a qual foi realizada a prática educativa.

O grupo, face aos resultados anteriormente apresentados evoluiu pois os resultados nos testes finais foram bastante melhores que os do teste diagnóstico e por isso pode dizer-se que os objetivos do estudo foram cumpridos uma vez que a intervenção permitiu a melhoria da consciência sintática, sendo este o objeto de estudo da investigação.

Desenvolvimento pessoal e profissional

A elaboração deste trabalho contribuiu de forma bastante positiva para a presente prática pedagógica em 1º ciclo do Ensino Básico. Permitiu perceber que é muito importante no âmbito da educação praticar investigação e é algo que se faz sem ter noção disso, pois como afirma Tuckman (2000),

“Não há educação para a qualidade que não passe pela investigação. Digamos, mais especificamente, pelo objectivo de fomentar, em todo o processo de aprendizagem, a atitude de investigação, pelo desenvolvimento de um processo que se inicia com a consciência de um problema e se reinicia, permanentemente, pela identificação de uma possível resposta. É este espírito de curiosidade intelectual e efectiva que define uma atitude de investigação (...)” (p.21).

A prática supervisionada durante o percurso académico, durante a Licenciatura em Educação básica e Mestrado para a docência em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básica permite refletir, perceber a atitude que se quer tomar ou não enquanto futuras profissionais, nesta profissão esta prática é bastante importante, para além de a teoria ser importante, a prática é mais “transparente”, mais esclarecedora. Na teoria explicam o que é educar, no entanto se isso não for vivenciado é muito mais difícil de ser perceptível.

O estágio que existe durante a licenciatura e o mestrado permite que haja um contato direto com o que será a vida profissional de uma futura professora/educadora. Este permite a aprendizagem e aquisição de experiência para que quando estiver sob a sua responsabilidade um grupo, a futura professora/educadora saiba como lidar e controlar arranjando estratégias para contornar qualquer situação que se achesse na sua vida profissional.

Para Delors (2010, p.31), “educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.” O mesmo autor define cada pilar da seguinte forma:

- *Aprender a conhecer* na medida em que se aprende a aprender para que se possa beneficiar da educação que a vida nos vai transmitindo;
- *Aprender a fazer* para que ao ampliar o conhecimento vamos evoluindo;
- *Aprender a conviver* para que possamos trabalhar e viver em grupo, instalando a cooperação e paz entre pares;
- *Aprender a ser* para que possamos evoluir, explorando todas as nossas capacidades, pois o mesmo autor defende que “a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.” (p.31)

O que está citado acima representa, a nível pessoal, o ideal de educação que se pretende transmitir e espera-se que seja possível fazê-lo. Deve contribuir-se para o desenvolvimento da criança, isto é explorando todas as capacidades que esta possui, de forma a promover a melhoria das capacidades menos fáceis para a mesma e aperfeiçoando as que a criança tem mais facilidade em fazer. A transversalidade na educação é muito importante, pois conseguem-se trabalhar todas as áreas curriculares através umas das outras, o que faz com que nenhuma área seja esquecida e que haja uma educação harmoniosa.

Durante a prática pedagógica deve ter-se sempre uma atitude reflexiva, pois só assim é que se adquire uma boa formação como futuros professores/educadores. Outra das coisas que é fundamental reter é que não são só os alunos que aprendem com os professores mas também os professores aprendem com os seus alunos.

Para que haja uma boa formação por parte dos professores estes não podem deixar de investir na sua profissão, pois têm que estar em constante formação para que estejam sempre atualizados. Uma vez que o ensino não é algo que estagne, está em constante mudança. Um futuro professor deve ter esta ideia bem presente.

Mas mais importante do que tudo, um professor tem que gostar realmente do que faz e só com amor, criatividade, empenho, partilha, inspiração, entre outros, é que poderão proporcionar às crianças aprendizagens significativas.

Concluindo, segundo Gonçalves (2008),

“Não se educa sem paixão, sem desejo, sem envolvimento total. Paulo Freire reforça a importância do afecto na educação, realçando que o educador tem que ser capaz de mostrar ao educando que aprender é algo que dá prazer, que é «gostoso». Gostar do outro, seduzi-lo para o conhecimento, despertar nele a curiosidade e o desejo, fazê-lo apaixonar-se pelo saber, é tarefa primordial de qualquer educador. Neste processo de sedução para o conhecimento, o educador terá que ser exemplo de paixão na educação. Paixão pelos alunos, paixão pelo saber, paixão pelo acto de ensinar.” (p 74)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – Um guia prático*. Porto: Edições ASA.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alegre, M. T. (2000) *Tradução pedagógica e consciência linguística a tradução como estratégia da consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Azevedo, C; Oliveira, L; Gonzalez, R. e Abdalla, M. (2013). A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. *Atas do IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. Brasília. 3 a 5 de novembro de 2013. Acedido a 10 de Março de 2013, disponível em file:///C:/Documents%20and%20Settings/aalmeida/Os%20meus%20documentos/Downloads/2013_EnEPQ5%20(1).pdf.

Beard, R., Siegel, L.S., Leite, I. e Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Bogdan, C., Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Capovilla, A., Capovilla, F. e Soares, J. (2004). Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, 9 (1), p.39-47.

Cardoso, S. (2011). *Consciência de palavra em crianças de idade pré-escolar e escolar*. Dissertação de mestrado. Setúbal: Escola Superior de Saúde – Instituto Politécnico de Setúbal/Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (Universidade Nova de Lisboa).

Correa, J. (2004). A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (1), pp.69-75.

Costa, J. e Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés – o desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Caminho.

Costa, M. (2010). *A consciência sintática em crianças do 1º ciclo de escolaridade: construção e aplicação de uma terapia de reconstituição*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto de Ciências da Saúde – Universidade Católica Portuguesa/Escola Superior de Saúde de Alcoitão.

De Ketele, J. M., Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados – fundamentos dos métodos de observações, de questionário, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade/Instituto Piaget.

Delors, J. (2010). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO.

Duarte, I. (1992). *Língua portuguesa – Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: ME/DGIDC.

Elise, A. S., Carneira, E. M., Malagueiro, S., Villalva, A. (2008). *Enciclopédia do estudante – Língua Portuguesa I* (Volume 13). Carnaxide: Santilhana Constância.

Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, A. (2008). Educar para transformar: reflexão em torno de um percurso formativo. *Cadernos de estudo nº7*. Porto: ESEPF, pp.71 – 77.

Gonçalves, F., Guerreiro, P., Freitas, M.J. (2011) *O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*. Lisboa: ME/DGIDC.

Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. e Alaiz, V. (1992). *A nova avaliação da aprendizagem: O direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.

- Lourenço, A. R. L. (2013). *Transformar aprendizagens ativas em rotinas na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mota, M. et al. (2008). Escolarização, alfabetização e consciência sintática. *PSIC – revista de psicologia da vetor editora*, 9 (1), pp. 45-51.
- Pais, A., Monteiro, M. (2002). *Avaliação - uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. M. G. (2010). *Relatório da prática de ensino supervisionada*. Relatório de estágio. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança – Instituto Politécnico de Bragança.
- Rego, L. L. B. & Buarque, L. L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (2), pp.199-217.
- Santos, M. T. M. (2003) *Distúrbios de leitura e escrita*. São Paulo: Editora Manole.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Siva, M. C. O. (2012). *A consciência sintática: contributo para o 1º ciclo do ensino básico*. Relatório final. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXOS

