



Desenvolvimento das Competências Linguísticas *versus* Sucesso Escolar – intervenção em alunos de Percursos Curriculares Alternativos

Ana Teresa de Almeida Caramelo dos Santos

Professora de Língua Portuguesa/Português

Resumo

Este estudo tem como objetivo promover o desenvolvimento de competências metacognitivas em doze alunos de uma turma de Percursos Curriculares Alternativos. De acordo com o *Programa de Português do Ensino Básico* (2009), a aprendizagem e o domínio do português encontram-se diretamente relacionados com o sucesso escolar, pois condicionam a aprendizagem dos alunos nas diversas disciplinas.

A intervenção foi realizada através da realização de trinta fichas de trabalho, onde foram exercitadas a consciência fonológica, linguística e ortográfica, tendo sido também realizadas outras atividades de escrita. Os resultados foram avaliados através da análise de composições e ditados, tendo sido realizados ao longo da intervenção quatro ditados e três composições.

Os resultados revelaram que os sujeitos melhoraram o seu desempenho ao nível das competências linguísticas, nomeadamente ao nível da ortografia, pois reduziram o número de erros ortográficos nos ditados e composições. Na produção textual alguns dos sujeitos da amostra também apresentaram melhores resultados.

Palavras Chave: Percursos curriculares alternativos; Ensino do português; Competências linguísticas; Desenvolvimento da linguagem.

Abstract

The aim of the present study is to promote the development of metacognitive skills of twelve students who are part of an Alternative Pathways Curriculum class. According to the Basic Education Program for Portuguese Mother Tongue (2009), learning and mastering Portuguese is directly related to school success, because they condition the learning of students in various disciplines. The project consisted of thirty worksheets, which students worked on, and which were meant to train phonological and linguistic awareness, spelling and writing. Results were tested through three

compositions and four dictations. Results show that students improved performance in terms of language skills, in what regards spelling, as they did fewer spelling mistakes than before both in compositions and in dictations. Some students also showed improvement in text production.

Key-words: Alternative curricular paths; Portuguese language teaching; Language skills; Language development.

Introdução

O tema deste estudo assenta na ideia de que a aprendizagem do Português é fundamental para que um aluno seja bem-sucedido no seu percurso escolar. A sua importância prende-se sobretudo com o princípio da transversalidade da disciplina de Português, ou seja, a aprendizagem e o domínio do português estão diretamente relacionados com o sucesso escolar, dado que condicionam a aprendizagem do aluno nas diversas disciplinas, bem como permitem e favorecem a relação do aluno/jovem com o mundo e com as pessoas que com ele convivem. No estudo do Português, que se efetua na disciplina de Português, são desenvolvidas as cinco competências, nomeadamente a *compreensão do oral*, a *expressão do oral*, o *conhecimento explícito da língua*, que se processam no modo escrito através da *leitura* e da *escrita*, e que possibilitam a compreensão dos diversos conteúdos das várias disciplinas (*Programa de Português do Ensino Básico*).

A amostra deste estudo é uma turma do sétimo ano de escolaridade do ensino básico de Percursos Curriculares Alternativos, ao abrigo do Despacho Normativo nº1/2006, de seis de Janeiro e a intervenção prática decorreu no final do ano letivo e no início do ano letivo. Tal como o próprio nome indica, estes alunos têm um currículo diferente do ensino regular, mais de acordo com os seus interesses, não beneficiando de qualquer apoio pedagógico específico, mesmo aqueles alunos que apresentam bastantes dificuldades na aquisição e na aplicação dos conteúdos programáticos. Há ainda a salientar que, de acordo com este Despacho Normativo, estes alunos podem integrar o ensino regular em qualquer altura do ano letivo e prosseguir estudos no ensino secundário regular, desde que realizem os Exames Nacionais de Língua Portuguesa e Matemática.

O Despacho Normativo nº1/2006, de 6 de Janeiro, é uma oferta educativa que busca soluções alternativas ajustadas à diversidade de casos que não se enquadram no

ensino regular. Procura combater o problema do insucesso e abandono escolares na sua origem, uma vez que podem e devem ser aplicados a partir do primeiro ciclo do ensino básico, para evitar que as situações-problema se arrastem e avolumem. Este despacho pretende que a intervenção seja efectuada numa atitude preventiva e precoce.

Os sujeitos da amostra, alunos de uma turma de percursos curriculares alternativos que durante o seu percurso escolar experimentaram as dificuldades e o insucesso escolar, têm todas retenções, à exceção de um sujeito, e no seu percurso escolar apresentam, na generalidade, uma considerável taxa de absentismo, correndo por isso sérios riscos de abandono escolar.

Os alunos com este perfil, segundo Correia & Martins (1999), nem sempre são compreendidos no meio escolar: os colegas marginalizam-nos, pois é frequente terem maus resultados nas fichas e atividades letivas; devido à sua assiduidade irregular, não criam um verdadeiro vínculo à escola, sendo esta vista como um espaço “bom para estar e brincar”, mas não para aprender, já que não conseguem ser bem sucedidos nesta tarefa; muitas vezes apresentam um comportamento desestabilizador. Por sua vez, os docentes rapidamente os rotulam de “preguiçosos”, “pouco empenhados”, “distraídos” e “perturbadores” acabando muitas vezes por colocá-los fora da sala de aula e *agradecendo* o facto de eles faltarem às aulas; por fim, os encarregados de educação também não conseguem compreender os educandos, acabando por optar pelos castigos, maus-tratos, completa indiferença ou pelo incentivo ao absentismo escolar. Tudo isto somado conduz estes alunos para fora da sala de aula e para a ideia de que a escola, em vez de espaço privilegiado de aprendizagem, é um local onde todos os aborrecem. Em suma, segundo Correia & Martins (1999), há uma completa incompreensão por parte de quase todos os membros envolvidos na educação e aprendizagem dos alunos perante as suas dificuldades.

Por sua vez, Marchesi (2001) explica que a integração educativa parte do pressuposto de que o currículo permanece inalterado para todos os alunos, incluindo também os alunos com acentuados problemas de aprendizagem e que estão inseridos nas turmas do ensino regular. Será este o facto mais positivo das escolas inclusivas. Todavia, o autor destaca o aspecto de que os alunos não são todos iguais, pelo contrário, os alunos são distintos relativamente aos seus ritmos de aprendizagem, ao seu confronto pessoal com o processo de aprendizagem e ao modo de construção de conhecimentos. Deste modo, a atenção às diferenças individuais deverá integrar todas as estratégias educativas, pelo menos aquelas que se centralizam na individualidade do sujeito.

Para Correia (2001), numa escola inclusiva a diversidade deve contemplar os alunos com necessidades educativas especiais e os alunos sem necessidades educativas especiais, ou aqueles que se encontram em risco educacional. Estes últimos apresentam características que podem conduzir facilmente a problemas na aprendizagem ou no comportamento. Estes alunos têm mais probabilidades de abandonar a escola, de se tornarem consumidores de álcool e drogas, por exemplo. Na sua maioria são alunos oriundos de ambientes socioeconómicos e socioemocionais desfavorecidos, bem como de minorias étnicas.

Segundo Correia (2008), a legislação portuguesa tem deixado fora de acompanhamento das equipas de educação especial os alunos em que não é possível identificar qual a causa ou causas dos seus problemas de aprendizagem, ficando, desta forma, sem qualquer acompanhamento na escola. O seu percurso escolar fica comprometido, terminando num fracasso total.

Correia (2004) refere que o termo *Dificuldades de Aprendizagem* surgiu devido à necessidade de entender a razão comum a um conjunto de alunos que, sem aparentarem qualquer problemática, ano após ano apresentavam insucesso escolar, com especial incidência no domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Fonseca (*cit. in* Correia, 2008) refere que alguns alunos sem nenhuma problemática associada começam o seu percurso escolar num sistema de ensino que é eficaz para a maioria dos alunos, mas sem razões aparentes revelam dificuldades no seu processo de aprendizagem. As dificuldades podem verificar-se ao nível da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, tendo a sua origem na escola ou em contextos académicos (aprendizagem simbólica ou verbal, como por exemplo aprender a ler, a escrever e a contar); podem também revelar dificuldades no relacionamento com os seus pares ou em atividades como andar de bicicleta e desenhar, assentando numa origem psicossocial e/ou psicomotora (aprendizagem não simbólica ou não verbal). Estes são os principais aspetos caracterizadores dos indivíduos que apresentam Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE).

Segundo Correia (2008), ter dificuldades de aprendizagem específicas pode dificultar ou mesmo impedir inexplicavelmente que o sujeito seja bem sucedido em vários domínios: na fala, na audição, na leitura e na escrita, entre outros. Estas dificuldades poderão acompanhar o indivíduo durante toda a sua vida. Este autor refere que existe um conjunto de alunos em que as desordens neurológicas vão interpor-se “com a receção, integração ou expressão da informação” (Correia, 2008, p.19), indo

refletir-se numa dificuldade/incapacidade na aprendizagem da leitura, da escrita ou até mesmo do cálculo; por vezes, compromete igualmente algumas aptidões sociais. Todavia, estes indivíduos ficam fora do serviço de apoio e da educação especial, o que conduz muitas vezes os alunos para um percurso escolar irregular, com diversas retenções e, em situações extremas, ao abandono escolar. Estes alunos são habitualmente identificados como alunos com dificuldades de aprendizagem (DA) ou dificuldades de aprendizagem específicas (DAE). Em Portugal, os alunos com dificuldades de aprendizagem não são considerados alunos com necessidades educativas especiais, pelo que se encontram completamente desprovidas de qualquer apoio, daí resultando, muitas vezes, o insucesso escolar.

Desenvolvimento da linguagem

A linguagem é utilizada diariamente pelos sujeitos sem se aperceberem da sua problemática, ou seja, não temos consciência de que atos como “perceber o que nos é dito” ou até “ler o jornal” são processos complexos, que se encontram num sistema que apresenta um funcionamento com várias etapas que são coordenadas. Assim, quando se quer reconhecer uma palavra vamos inconscientemente procurar o nosso conhecimento pessoal dela (Castro & Gomes, 2000). De igual modo, no dia a dia os seres humanos comunicam constantemente e através de diversos canais: um olhar, um gesto, uma gargalhada, uma única palavra e com frases (idem).

O desenvolvimento da linguagem é faseado e todas as crianças percorrem o mesmo caminho, independentemente da língua materna e da comunidade em que estão inseridas (Sim-Sim, 1998).

É importante destacarmos os vários elementos que constituem a linguagem. Assim, os elementos considerados mais elementares são os **fonemas**, que consistem na representação oral dos sons, e os grafemas, que correspondem à representação escrita dos fonemas. Cada língua é possuidora de um número fixo de fonemas que surgem codificados no seu alfabeto. No caso específico do Português, verifica-se a existência de catorze fonemas vocálicos (nove vogais orais e cinco nasais) e vinte fonemas consonânticos (Freitas, Alves & Costa, 2007). É ainda importante salientar que os fonemas podem ser representados graficamente por mais do que um **grafema**, como ocorre no “o”, consoante a posição que ocupa na palavra, exemplo “bola” e “punho”, que correspondem a [o] e [u]; de igual modo, grafemas diferentes podem exprimir fonemas semelhantes, como é o caso de “c” e “s”, que correspondem a [s], por exemplo,

“cem” e “sem”; por fim, dois grafemas, neste caso denominados dígrafos, podem corresponder a um só fonema, como por exemplo: “lh”, que reproduzem ao fonema [ʎ], “nh”, ou que correspondem ao fonema [ɲ]. Os fonemas e os grafemas são considerados unidades discretas e não têm significado. Salientamos igualmente que os fonemas estão associados às capacidades e modalidades de pronúncia, sendo possível a sua estrutura diferenciar-se fisicamente a vários níveis, por exemplo: podem ser graves (posição da sílaba tónica), nasais (modo de articulação), labiais (ponto de articulação) (Rebelo, 1993). A Linguagem envolve, portanto, a fonologia, a semântica, a sintaxe, a morfologia e a pragmática (Castro & Gomes, 2000).

A metacognição abarca os conhecimentos conscientes que um determinado sujeito possui dos seus próprios estados, bem como os processos cognitivos e as suas capacidades em dominar e planificar os processos de pensamento que utiliza para alcançar um objetivo. Assim, quando falamos de consciência fonológica, de consciência da palavra, consciência sintática e consciência pragmática, estamos a referir-nos às capacidades metalinguísticas, sendo estas um subdomínio da metacognição, que diz respeito à linguagem e à sua utilização (Gombert, 1990, *cit. in* Martins, 1996). Por fim, as capacidades metalinguísticas englobam a reflexão sobre a linguagem e o seu uso, bem como o domínio que o sujeito apresenta sobre os seus processos de tratamento linguístico em diversas situações: de compreensão da linguagem e na produção da linguagem (Gombert, 1990, *cit. in* Martins, 1996).

Duarte (2004, p. 211) destaca que o conhecimento fonológico possibilita uma reflexão sobre “as regularidades gramaticais que envolvem os vários níveis de funcionamento dos sons da fala” e também permite uma meditação “sobre a adequação dos instrumentos gramaticais à descrição e à explicação dos processos fónicos.”

A fonologia debruça-se sobre dois tipos de informação gramatical, respetivamente, a informação que diz respeito aos sons ou segmentos com função na língua e a informação referente aos aspetos da fala que interagem com os sons de uma sequência fónica, como é o caso do acento, da sílaba, da entoação, das pausas e do ritmo (Duarte, 2004).

Os aspetos prosódicos também são importantes, destacando-se o acento, que vem estabelecer uma relação de contraste entre as sílabas de uma palavra: a(s) sílaba(s) átona(s) e a tónica. Esta última pronuncia-se sempre com um som mais forte em relação à(s) outra(s) da palavra e equivale a valores fonéticos superiores de intensidade, de duração e de altura na vogal da sílaba tónica. O acento, todavia, só surge representado

na ortografia quando a sua existência na palavra não está de acordo com a atribuição regular do acento no Português (Duarte, 2004).

Segundo Duarte (2008), a consciência linguística desempenha um papel transversal no desenvolvimento das competências do uso da língua em todos os níveis de escolaridade. É igualmente vista como uma pré-condição para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita e, indiretamente, é uma condicionante para o sucesso escolar em todas as disciplinas do currículo.

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

Um dos elementos constituintes da escrita é precisamente a ortografia e podemos defini-la como “a codificação das formas linguísticas em formas escritas, respeitando um contrato social aceite e respeitado por todos” (Carvalho, 1986; Perfetti, 1997 *in* Horta & Martins, 2004, p. 213).

Metodologia

Para a realização do estudo foi selecionado um conjunto de provas que foi aplicado de duas formas distintas, individualmente e em duas fases diferentes.

As provas de diagnóstico utilizadas para a recolha dos dados foram: uma composição escrita, a fim de observar o conhecimento dos alunos nos domínios da consciência linguística e do conhecimento explícito da língua; um ditado, com o objetivo de detetar as dificuldades manifestadas pelos alunos na passagem da oralidade para a escrita. Posteriormente, um conjunto de exercícios para melhorar as dificuldades diagnosticadas.

Algumas das atividades sugeridas são baseadas nas propostas de apoio do Ministério de Educação para o ensino do Português no primeiro ciclo do ensino básico: PNEP (Programa Nacional para o Ensino do Português). Tal facto prende-se sobretudo com as dificuldades apresentadas pelos sujeitos. Assim, estes sujeitos revelaram não ter desenvolvido competências específicas do primeiro ciclo, tais como: *Alargamento da expressão oral em Português Padrão; A Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito; Domínio das Técnicas Instrumentais da Escrita e Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2009).*

O trabalho dividiu-se em duas etapas e cada etapa teve dois momentos, realizando-se, em cada uma delas, um ditado e uma composição individualmente. Depois, procedeu-se à análise qualitativa destas atividades com recurso a grelhas de observação. Após esta avaliação foram aplicadas as atividades para desenvolver a consciência fonológica, a consciência linguística e a produção textual.

Os instrumentos utilizados no estudo foram fichas de trabalho e atividades lúdicas, sendo a evolução dos sujeitos controlada através de grelhas de observação individuais.

Razões da escolha da composição

As atividades de escrita criativa são muito complexas, implicando, regra geral, uma planificação, a análise dos aspetos ligados à estrutura sintática, à escolha do léxico e à execução motora (Vega, 1991, *cit. in* Sousa, 1999).

De igual modo, devemos salientar que, uma vez que há liberdade na escolha do vocabulário, este pode ser mais conhecido do que nos ditados e, eventualmente, permitir uma diminuição de erros ortográficos.

Carvalho (2001), numa comunicação onde procedia à análise das práticas de ensino/aprendizagem da escrita na escola, sobretudo ao nível do segundo e terceiro ciclos do ensino básico, define alguns aspetos que distinguem a escrita de adolescentes, a qual ainda não se encontra completamente desenvolvida. Esta caracterização tem por base as três componentes do processo de escrita apresentadas no modelo de Flower e Hayes (1981), concretamente, a **planificação**, a **redação** e a **revisão**.

Critérios utilizados para análise das composições

Realizando uma observação das diversas provas que um aluno do ensino público português tem de realizar ao longo do seu percurso escolar, que no caso destes sujeitos será até ao décimo segundo ano ou dezoito anos de idade, constatamos que a ortografia é sempre considerada. Assim, considera-se **erro ortográfico** a palavra mal escrita; a ausência, colocação errada ou o desenho ambíguo do acento; a troca do acento grave pelo acento agudo, de acento agudo por grave, de um til por um acento circunflexo, ou seja, qualquer sinal de acentuação mal colocado; a translineação incorrecta de palavras; a ausência de duplo hífen na translineação de palavras com hífen; a utilização incorrecta de maiúsculas e minúsculas. É considerada uma só vez a ocorrência do mesmo erro numa palavra repetida, bem como os erros padronizáveis em

função de uma categoria, como por exemplo, a acentuação dos advérbios de modo terminados em *-mente* (*Critérios Gerais de Classificação de Prova Escrita de Língua Portuguesa*, 3º Ciclo do Ensino Básico; Gabinete de Avaliação Educacional, 2010).

Outros aspectos a ter em conta na análise das composições dizem respeito à morfologia e sintaxe, ao repertório vocabular e à estrutura da composição propriamente dita. Neste último aspeto são observados os seguintes fatores: o respeito pelo tema, a coerência e pertinência da informação e a estrutura e coesão. Por fim, **a extensão da composição** também é relevante, à semelhança do que acontece nos Exames Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação.

Razões da escolha do ditado

A escrita e a leitura estão ligadas entre si, como se fossem as duas faces da mesma moeda, pois para lermos é necessário transformar as letras em som e para escrevermos temos de converter os sons em letras (Castro & Gomes, 2000).

Segundo Sousa (1999, p. 19), o ditado “consiste numa transcrição gráfica de palavras ou de um texto emitidos por uma pessoa”. Nele podemos observar os processos associados à análise acústica, à identificação lexical, ao sistema semântico, o número de grafemas dominado pelo sujeito e o conhecimento/utilização das regras de correspondência entre fonemas e grafemas.

Critérios utilizados para a análise dos ditados

No ditado, são seguidas as fundamentações de Rebelo (1993) em que temos como principal objetivo tomar não só conhecimento das dificuldades ortográficas dos sujeitos, como também da sua gravidade, assentando esta avaliação na contabilização do número de erros ortográficos realizados pelo indivíduo.

Foram consideradas para a análise desta prova de escrita as sugestões propostas por Horta & Martins (2004) que basearam a sua análise nos estudos de Girolami-Boulinier (*cit. in* Pinto, 1998), de Morais e Teberosky (1994), de Sousa (1999) e de Valle Arroyo (1989).

Os critérios a ter em conta segundo Horta & Martins (2004) são:

- **erros ortográficos de uso:** são aqueles que mantêm a forma sonora da palavra, mas a sua grafia é incorreta, por exemplo, “dezerta” no lugar de “deserta”;

- **erros fonéticos de tipo 1:** são os erros em que a correspondência grafema/fonema seria viável noutro contexto, mas na situação concreta vai alterar a forma sonora da palavra, por exemplo, “posas” em vez de “poças”;
- **erros fonéticos tipo 2:** nestes erros a correspondência entre o fonema e grafema é incorrecta, conduzindo a uma alteração na forma sonora da palavra, como por exemplo, “maravinhosas” no lugar de “maravilhosas”;
- **segmentações incorrectas:** estes erros resultam da segmentação incorrecta da palavra no enunciado oral, por exemplo, “quevinham” em vez de “que vinham”;
- **flexão do género ou número:** erros que ocorrem na substituição do género ou número da palavra, por exemplo, “cobertos” em vez de “cobertas” ou “rocha” no lugar de “rochas”;
- **palavras irreconhecíveis:** são erros que não possibilitam o reconhecimento da palavra, por exemplo, “pertra”;
- **outros:** são aqueles erros que não se enquadram nas categorias referidas.

Análise e discussão dos resultados

Nas composições e ditados realizados no âmbito desta investigação sobre algumas competências linguístico-comunicativas podemos começar por afirmar que, na generalidade, os sujeitos revelam ainda dificuldades ao nível do conhecimento e aplicação das regras de ortografia, bem como dificuldades na produção escrita, no entanto, após a intervenção, apresentaram um melhor desempenho, nomeadamente na competência ortográfica.

Os sujeitos revelam, assim, dificuldades ao nível da metacognição e das capacidades metacognitivas, ou seja, revelam dificuldades ao nível da consciência fonológica, sintática e pragmática. De igual modo, apresentam dificuldades no domínio da linguagem e do seu uso, o que lhes dificulta automatizar a escrita, a leitura e a ortografia (Gombert, 1990; *cit. in* Martins, 1996).

Os erros que surgiram são de natureza variada. Deste modo, de acordo com Horta & Martins (2004) podemos confirmar esta situação através dos seguintes erros ortográficos que ocorreram nos ditados e que designamos de erros ortográficos de uso, que, aliás, são os que mais prevalecem: a título de exemplo, escreveram “soçegado”, “chegá-ra”, demonstrando não conhecer a forma verbal do Pretérito-Mais-Que-Perfeito “chegara”, pois foi escrita como se se tratasse de uma conjugação pronominal; erro no uso de cedilha no “c”, em “esquecer”; há o uso de “n” antes do “b” em “embora”;

verificou-se erro no ditongo nasal decrescente “ão”, que foi registado como “am” na palavra “estão”; troca do “e” pelo “i” em “real”.

Ocorreram igualmente erros fonéticos tipo 1, como podemos confirmar no seguinte exemplo: “ouve” e “houve”. Os erros fonéticos tipo 2 foram escassos e ocorreram, por exemplo, na palavra “minhas” que foi registada “milhas”. As segmentações incorrectas verificaram-se também em número reduzido, por exemplo, “acaminhar” em vez de “a caminhar”. Os erros de flexão em género e em número verificaram-se sobretudo ao nível da produção escrita, por exemplo, “Os Sete Anões protegeu” no lugar de “Os Sete Anões protegeram”.

De igual modo, existem erros denominados “palavras irreconhecíveis” nos ditados, por exemplo, “monchas” em vez de “monjas”; “riltel” para “lintel” e “desvasidos” no lugar de “desvanecidos”.

Ocorreram ainda erros que designamos por “outros”, por exemplo, na palavra “operários” foi acrescentado o “m” antes do “p”; no vocábulo “auxílios”, o “x” foi substituído pelo “s”; não foi escrito o “e” em “perigo”, tendo ficado a palavra com menos uma sílaba; na palavra “problema” foi adicionada uma sílaba, tendo ficado “probelema”; em “tarde” ocorreu a troca da letra no interior da palavra ficando “trade”; por fim, no vocábulo “educado” foi-lhe acrescentado o som nasal [n], resultando “enducado”; a ausência de acentuação também deu origem a diversos erros que podemos incluir nesta categoria, como por exemplo, “ferias” em vez de “férias”.

Nos ditados e composições também surgiram erros que não respeitam a fonologia da palavra alvo: os sujeitos escrevem tal como a palavra lhes soa ou escrevem a palavra de forma incorreta porque sempre a pronunciaram incorretamente, descurando as situações em que, havendo o mesmo som, este é registado com um grafema diferente. Podemos confirmar igualmente esta afirmação através da observação dos seguintes erros ortográficos: a troca do “o” pelo “u” em “Chovesse”, “Agroal”, “redobrado”, na terminação verbal em “veio”, tendo sido escrito “veiu”.

Em suma, os sujeitos ainda não interiorizaram certas regras da Língua Portuguesa, nomeadamente, que vinte e três letras dão lugar a 34 fonemas; que existem grafemas que não têm correspondência nos fonemas, como por exemplo, o “h”; que existem igualmente fonemas que podem ser representados graficamente por mais que um **grafema**, como ocorre no “o” consoante a posição que ocupa na palavra, exemplo “bola” e “punho”, que correspondem a [o] e [u]; de igual modo, grafemas diferentes podem exprimir fonemas semelhantes, como é o caso de “c”; “s” que correspondem a

[s], por exemplo: “cem” e “sem”; por fim, dois grafemas, neste caso denominados dígrafos, podem corresponder a um só fonema, como por exemplo: “lh” que reproduzem o fonema [ʎ], “nh” que correspondem ao fonema [ɲ] (Rebelo, 1993).

As dificuldades dos sujeitos fizeram-se igualmente sentir nos aspetos prosódicos, dado que se verificou a ausência de muitos sinais de acentuação ou a sua colocação indevida, como podemos verificar nos seguintes exemplos: “início/início”, “paramos/parámos”, e “óvos/ovos”, não permitindo estabelecer uma relação de contraste entre a sílaba tónica e a(s) sílaba(s) átona(s). Há ainda um aspeto a ser considerado relativamente à acentuação: o acento só surge representado na ortografia quando a sua existência na palavra não está de acordo com a atribuição regular do acento Português (Duarte, 2004). Assim, podemos afirmar que os sujeitos ainda não interiorizaram estas regras.

Outro aspeto prosódico onde os sujeitos revelaram dificuldades foi a utilização correta dos sinais de pontuação, sendo estes os sinais que representam na escrita as pausas da fala. Deste modo, podemos observar que os sujeitos colocam a vírgula arbitrariamente e acabam muitas vezes as frases sem qualquer sinal de pontuação (Duarte, 2004).

Estas dificuldades apresentadas ao nível da ortografia vão repercutir-se nas composições. Assim, tendo como linha orientadora a proposta de Carvalho (2001) relativamente às composições, os sujeitos revelaram dificuldades na articulação das ideias, não recorrendo aos conectores, à frase complexa e aos sinais de pontuação. Segundo a observação dos sujeitos durante a realização das composições, nenhum sujeito realizou uma planificação do texto nem um rascunho. O texto foi escrito diretamente na folha fornecida para o efeito. Em muitos dos textos produzidos, os sujeitos não conseguiram organizar o texto de modo a que tivesse introdução, desenvolvimento e conclusão.

Alguns textos surgiram com as ideias ou ações em forma de lista, numa mera enumeração de acontecimentos, sugerindo que escreviam o que lhes ocorria no momento. De igual modo, foi possível observar, no decorrer da realização das composições que os sujeitos não reviram os textos, só alguns o fizeram e porque lhes foi sugerido, dado que terminaram a tarefa muito rapidamente. Todavia, podemos afirmar que alguns realizaram correções após a revisão do texto.

Outro aspeto que se destaca é a escassez de opções no plano lexical e o recurso a frases com registos da linguagem oral, não tendo conseguido diferenciar o nível de

língua que falam entre amigos e familiares e aquela que devem utilizar num documento escrito na escola. Ao nível da sintaxe, os sujeitos também revelaram dificuldades, pois não conseguiram construir frases com uma estrutura variada, onde houvesse a concordância entre nomes/adjetivos e sujeito/predicado e onde se considerasse o tempo do verbo, de modo a que este efetivamente estivesse de acordo com a ideia ou informação a transmitir, nem articularam as ideias com conectores frásicos variados.

Após as atividades de intervenção podemos afirmar que os sujeitos são bem sucedidos na realização de um exercício num contexto “isolado”, onde só lhe é solicitada uma pequena aplicação, mas noutro contexto de produção de texto mais alargada têm, por vezes, bastantes dificuldades.

De igual modo, não foram consolidadas as regras gramaticais, havendo ainda uma escrita elaborada com o recurso à relação “grafema-fonema”, sem terem ainda assimilado as irregularidades e especificidades da Língua Portuguesa, apesar de as terem estudado novamente e, nas fichas de trabalho, terem sido apresentados diversos exercícios de consolidação, os quais realizaram com facilidade. No entanto noutro contexto, ainda revelam dificuldades de aplicação de algumas regras.

Apesar destas limitações, podemos afirmar que os sujeitos diminuíram consideravelmente o número de erros ortográficos após a intervenção. Podemos, ainda, afirmar que a intervenção obteve alguns resultados positivos ao nível da ortografia e da produção escrita, uma vez que todos os sujeitos melhoraram o seu desempenho nestes domínios.

Considerações Finais

Neste projecto procurámos intervir ao nível das competências linguístico-comunicativas, nomeadamente proporcionando aos sujeitos da amostra instrumentos linguísticos para melhor se relacionarem com os outros e com o mundo e, obviamente, melhorarem o seu aproveitamento escolar.

Desta forma, foi feita uma recapitulação ao nível de competências que não foram consolidadas na altura devida, sobretudo no decorrer do primeiro ciclo do ensino básico. Recordámos os casos de leitura, as irregularidades ortográficas, trabalhámos a estrutura dos fonemas e as suas diferenças: a posição da sílaba tónica, o seu modo de articulação e o seu ponto de articulação. De igual modo, tentámos dotar os sujeitos de técnicas de produção escrita, sobretudo ao nível da expansão, de modo a torná-los mais extensos, mais organizados e mais coerentes.

Este grupo de alunos parece, pois, encaixar no perfil traçado por Fonseca (*in* Correia, 2008) quando refere que há alunos que iniciaram o seu percurso escolar no ensino regular, sem nenhuma problemática associada, mas que revelam dificuldades de aprendizagem, não conseguindo ser bem sucedidos em vários domínios: na fala, na audição, na leitura e na escrita, entre outros.

Tal como é referido por Correia (2008), estes alunos não são acompanhados por técnicos especializados, o que os leva muitas vezes a sair da escola, podendo estas dificuldades acompanhá-los ao longo da vida. Este grupo de alunos da amostra já se encontrava em situação de risco, por isso foram colocados numa turma diferente e com um percurso diferente, mas nada mais é feito, pois quem tinha ou tem dificuldades nem sempre as consegue superar. Apesar de muitas das suas disciplinas apresentarem uma vertente mais prática, o currículo de Língua Portuguesa e Matemática continua idêntico ao do ensino regular.

Desta forma, continua a haver a ausência de apoio e da intervenção de um técnico/professor da educação especial que os ajude no desenvolvimento de competências fundamentais para o sucesso nas suas aprendizagens. Foi precisamente aqui que procurámos intervir com este projeto, podendo afirmar que fomos bem sucedidos, apesar de termos consciência de que ainda há muito a fazer. Mais, estes sujeitos deveriam continuar com este reforço nas várias competências, pois acreditamos que o seu desempenho poderia melhorar e, tal como foi anteriormente referido, o sucesso e o gosto de estar na escola por parte dos sujeitos, sabendo-se acompanhados e compreendidos, poderia levar à descoberta de que a escola é um lugar agradável para se estar e onde todos podem aprender.

Assim, as afirmações proferidas por Marchesi (2001) fazem todo o sentido no que a este grupo de alunos respeita, quando refere que as aprendizagens não são todas iguais, apresentando cada um o seu ritmo de aprendizagem. As observações de Correia (2001) também vão ao encontro deste grupo da amostra, pois uma escola inclusiva deve contemplar não só os alunos com necessidades educativas especiais, como também os alunos que se encontram em risco educacional.

Referências Bibliográficas

Castro, São Luis, Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Correia, Luís (2001). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *In Análise Psicológica* Nº2 (XXII). Lisboa: ISPA. (pp.369-376).

Correia, Luís, Martins, A. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem – Que são? Como entendê-las?*. Porto: Porto Editora.

Correia, Luís (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? *In Rodrigues, D. Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Correia, Luís (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Duarte, Inês (2004). *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, Inês (2008). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.

Freitas, Maria João; Alves, Dina; Costa, Teresa (2007). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Horta, Inês & Martins, Margarida (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *In Análise Psicológica*, Nº1 (XXII) (pp.213-223). Lisboa: ISPA.

Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. *In Rodrigues, D. Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Alves Martins, Margarida (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.

Rebello, José (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

Reigota, Fernanda & Silva, Margarida (2010). *Preparação para o Exame Nacional de Língua Portuguesa 2010*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, David (2001). A Educação e a Diferença. In Rodrigues, D. *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sousa, Óscar Conceição (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*. Lisboa: ISPA.

Referências Bibliográficas acedidas através da Internet

Carvalho, José (2001). O Ensino da Escrita. In *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (pp.73-92). <http://www.repositorium.sdm.minho.pt> – Acedido em 10/4/2011.

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. <http://sitio.dgidec.min-edu.pt> – Acedido em 12/4/2010.

Despacho Normativo nº1/2006, de 6 de Janeiro de 2006. <http://www.min-edu.pt> – Acedido em 24 de Novembro de 2009.

Dias, Ana *et al.* (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Reis, C. (Coord.). Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC. <http://sitio.dgidec.min-edu.pt> – Acedido em 12/4/2010.

Prova Escrita de Língua Portuguesa, 3º Ciclo do Ensino Básico (2010) – Critérios Gerais de Classificação. Gave: Ministério da Educação. <http://min-edu.pt>. – Acedido a 10/10/2010.