



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB

(Orto)grafar: compreender o erro ortográfico – uma abordagem  
da escrita com alunos do 2.º ciclo

Ana Cristina Gonçalves Ribeiro da Silva





INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Ana Cristina Gonçalves Ribeiro da Silva

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA  
DE ENSINO SUPERVISIONADA**  
Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB

(Orto)grafar: compreender o erro ortográfico – uma abordagem  
da escrita com alunos do 2.º ciclo

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)  
Mestre Ana Júlia Marques

julho de 2018

## Índice

Agradecimentos.....	ii
Lista de abreviaturas .....	iv
Índice de gráficos.....	v
Índice de tabelas.....	vii
Resumo .....	1
Abstract .....	2
Capítulo I – O contexto educativo e a turma .....	3
Caraterização do meio envolvente e da escola .....	3
Caraterização da turma .....	4
Capítulo II – Planificações.....	6
Matemática.....	6
Ciências Naturais.....	7
História e Geografia de Portugal.....	9
Português.....	10
Orientação para o projeto .....	11
Capítulo I – Introdução .....	10
Pertinência do estudo.....	10
Problema e questões de investigação .....	11
Capítulo II – Revisão da Literatura.....	12
Escrita .....	12
A escrita no Currículo Nacional do Ensino Básico.....	12
Importância da escrita .....	15
O papel do professor na aprendizagem da escrita .....	17

Dificuldades na aprendizagem da escrita .....	18
Ortografia .....	21
Importância da ortografia.....	21
A pedagogia da ortografia .....	21
Erros ortográficos .....	24
Tipologia dos erros ortográficos .....	25
Causas do insucesso ortográfico.....	27
O erro ortográfico: atitudes pedagógicas.....	28
Capítulo III – Metodologia .....	31
Opções metodológicas.....	31
O professor investigador.....	32
Participantes no estudo .....	33
Instrumentos de recolha de dados .....	33
Observação .....	34
Documentos .....	36
Inquérito por questionário .....	36
Procedimentos.....	38
Capítulo IV – Projeto de Investigação .....	39
Apresentação do projeto de investigação.....	39
Os participantes .....	40
As tarefas .....	61
Apresentação e análise das atividades .....	62
Atividade 1 – Correção de textos .....	62
Atividade 2 - Criação de texto/frases com o levantamento dos erros detetados na atividade anterior .....	66

Atividade 3 - Concurso literário .....	70
Atividade 4 - Criação de texto poético alusivo a um tema.....	73
Atividade 5 - Construção de Portefólio .....	77
Atividade 6 - Atividade de completar .....	83
Atividade 7 - Atividade de completar.....	86
Atividade 8 - Projeção de texto com erros.....	88
Atividade 9 – Escrita popular.....	90
Atividade 10 - Atividade Facebook.....	93
Capítulo V – Conclusões e limitações do estudo.....	98
Conclusões do estudo .....	98
Limitações do estudo .....	102
Recomendações futuras .....	103
Reflexão final .....	108
Referências bibliográficas.....	115
Anexo 1 - Planificação da aula de matemática .....	121
Anexo 2 - Planificação de Ciências Naturais .....	124
Anexo 3 – Planificação História e Geografia de Portugal .....	126
Anexo 4 – Planificação Português.....	131
Anexo 5 – Questionário inicial .....	133
Anexo 6 - Questionário final alunos.....	134
Anexo 7 - Questionário Encarregados de Educação.....	135
Anexo 8 – Atividade 3: Regras do concurso literário.....	136
Anexo 9 – Atividade 4: Imagem utilizada para a criação do poema .....	136
Anexo 10 – Atividade 6: Completar .....	137
Anexo 11 – Atividade 7: Completar .....	138

Anexo 12 – Atividade 8: Identificação de erro .....	138
Anexo 13 – Atividade 9: Identificação de erro .....	139
Anexo 14 – Atividade 9: Identificação de erro .....	139
Anexo 15 – Atividade 10: Identificação e correção de erro .....	140

A ti... que me ensinaste tudo, menos a viver sem ti...!

A ti... Porque em ti coube toda a força do mundo e por ti...chegamos aqui.

A ti... Porque era aqui que querias que estivesse.

**À minha Mãe.**

## **Agradecimentos**

Começo por fazer um agradecimento muito especial, talvez o mais especial de todos, à Professora Ana Júlia Marques por toda a disponibilidade, orientação, sugestões críticas, ensinamentos e sabedoria. O seu rigor e brio profissional, que me incutiu enquanto aluna, o querer sempre mais e melhor, o fazer-me ir sempre além daquilo que eu achava possível. Um obrigada enorme por não me deixar desistir. Foi e será sempre um excelente modelo a seguir.

Aos meus pais, pelos valores transmitidos, pela educação, que fizeram de mim quem sou. Em especial, um eterno obrigada, que nunca será suficiente, à minha mãe, eu sei que estás orgulhosa...

Aos meus irmãos, em especial ao Zé, obrigada por me teres apoiado nesta fase e me ajudares a crescer. Todos juntos somos mais fortes, sempre!

Aos meus amigos, irmãos do coração, Diogo, Manuel, Flávio, Gomes, que estiveram sempre presentes. Às minhas pipocas Carla Castro e Vanessa Afonso que, apesar das minhas ausências, estiveram sempre perto.

Às amigas e companheiros que Viana me deu: Lara, Renata, Sofia, Jorge e Paulo, obrigada pelo vosso apoio, motivação e momentos de descontração e tantas partilhas.

À Laura Alves, meu grande apoio de todas as horas. Obrigada pela força, pela garra que me transmitiste, por nunca me deixares desistir, pelos sorrisos, pelas lágrimas, por teres estado sempre onde eu precisei de ti. És uma miúda incrível, tu sabes disso, e eu sou a tua maior fã.

À Joana Ferreira, minha amarantina, por todos os momentos que passamos juntas, por todo o apoio que me deste, todas as conversas que não nos levaram a lugar nenhum ou as que nos levaram ao fim do mundo. A tua calma e serenidade, que eu nunca consegui ter, mas sempre admirei.

À Marisa Carvalhido pelo exemplo de força que és, pela amizade incondicional, por me dizeres sempre o que tens para dizer, mesmo não sendo o que eu quero ouvir. Estaremos sempre juntas, não duvides disso.

Ao meu parceiro nesta viagem alucinante, Pedro Santana, todos os devaneios que tivemos juntos, agora sabemos que valeram a pena.

Aos professores cooperantes, pelos ensinamentos, apoio e compreensão, um especial agradecimento à professora Susana Cerqueira, professora orientadora cooperante na área de tese, como alguém me disse na altura e eu não poderia estar mais de acordo: “não podias ter ficado mais bem entregue”.

Aos alunos, com os quais tive o privilégio e a honra de ter contactado, tanto os que participaram neste estudo, como todos os outros, obrigada por tudo que me ensinaram, tanto que me deram e fizeram crescer pessoal e profissionalmente.

Aos professores da ESE, em especial aos Professores Ana Barbosa, Joana Oliveira, Ricardo Lima, Isabel Vale, Sandra Ramalho, Luísa Neves, Luís Mourão e, uma vez mais, Ana Júlia Marques, nós somos realmente uns privilegiados por passar pelas vossas mãos.

Aos meus colegas de turma, por tantos momentos juntos, por todas as partilhas de ideias e angústias. Desejamos tanto este momento, que finalmente chegou.

À minha querida professora Luísa Rocha, minha fonte inspiradora.

Ao Tico Laranjo, pelo apoio informático, e não só, pela amizade e pelos conselhos; pode não parecer, mas sou boa ouvinte...

À família Sabores do Lima, obrigada pelo companheirismo: Ana Santos e Diana Gome, hoje sinto-me grande. Mi, obrigada pelas leituras.

A todos que não mencionei, mas que se cruzaram comigo de alguma forma durante esta caminhada, o meu mais profundo obrigada!

## **Lista de abreviaturas**

APP – “Application” (aplicação)

PE – Professora estagiária

PES II – Prática de ensino supervisionada II

SMS – “Short Message Service” (serviço de mensagem curta)

## Índice de gráficos

Gráfico 1 Questão (alunos): “Gostas de escrever?” .....	40
Gráfico 2 Questão (alunos): “Costumas escrever” .....	42
Gráfico 3 Questão (alunos): “Onde” .....	42
Gráfico 4 Questão (alunos): “Escreves por iniciativa própria?” .....	43
Gráfico 5 Questão (alunos): “Se respondeste não, a escrita é sugerida por quem?” .....	44
Gráfico 6 Questão (alunos): “Tens dificuldades na escrita?” .....	45
Gráfico 7 Questão (alunos): “Costumas cometer muitos erros?” .....	46
Gráfico 8 Questão (alunos): “Que tipo de erros?” .....	46
Gráfico 9 Questão (alunos): “Consideras a escrita importante no percurso escolar?” .....	47
Gráfico 10 Questão (alunos): “Gostaste de realizar as tarefas?” .....	48
Gráfico 11 Questão (alunos): “Qual foi a atividade que achaste mais interessante?” .....	49
Gráfico 12 Questão (alunos): “Realizaste todas as atividades propostas?” .....	50
Gráfico 13 Questão (alunos) “Porquê?” .....	51
Gráfico 14 Questão (alunos): “Gostas/ Preferes ser ajudado nas atividades de escrita?” ..	51
Gráfico 15 Questão (alunos): “Qual foi a pessoa que te deu mais apoio?” .....	52
Gráfico 16 Questão (alunos) “Consideras que as atividades contribuíram para melhorar a tua capacidade ortográfica?” .....	53
Gráfico 17 Caracterização dos encarregados de educação: "Género dos indivíduos" .....	54
Gráfico 18 Caracterização dos encarregados de educação: "Idades dos indivíduos" .....	54
Gráfico 19 Caracterização dos encarregados de educação: “Habilitações académicas” ....	55
Gráfico 20 Questão (encarregados de educação): “Considera importante a realização de atividades de escrita?” .....	55
Gráfico 21 Questão (encarregados de educação): “Auxiliou o seu educando na realização das atividades?” .....	56
Gráfico 22 Questão (encarregados de educação): “Considera as atividades e pertinentes e adequadas?.....	57
Gráfico 23 Questão (encarregados de educação): “Considera que o seu educando estava motivado para a realização destas?” .....	57

Gráfico 24 Questão (encarregados de educação): “Costuma apoiar o seu educando nas atividades escolares?” .....	58
Gráfico 25 Questão (encarregados de educação): “O apoio é dado espontaneamente ou quando solicitado? .....	59
Gráfico 26 Questão (encarregados de educação): “O trabalho colaborativo proporciona uma melhoria para a aprendizagem?” .....	60
Gráfico 27 Análise da atividade 1 – Correção de textos.....	64
Gráfico 28 Análise da atividade 2 – Criação de texto/frases com o levantamento dos erros detetados na atividade anterior .....	67
Gráfico 29 Análise da atividade 3 – Concurso literário .....	71
Gráfico 30 Análise da atividade 4 - Criação de texto poético alusivo a um tema.....	74
Gráfico 31 Análise da atividade 5 - Construção de portefólio .....	78
Gráfico 32 Análise da atividade 6 – Atividade de completar .....	84
Gráfico 33 Análise da atividade 7 – Atividade de completar .....	87
Gráfico 34 Análise da atividade 10 – Atividade Facebook.....	95

## Índice de tabelas

Tabela 1 Organização dos processos de investigação.....	38
Tabela 2 Análise da atividade 1 – Correção de textos.....	65
Tabela 3 Análise da atividade 2 – Criação de texto/frases com o levantamento dos erros detetados na atividade anterior.....	68
Tabela 4 Análise da atividade 3 – Concurso literário .....	72
Tabela 5 Análise da atividade 4 - Criação de texto poético alusivo a um tema.....	75
Tabela 6 Análise da atividade 5 – Construção de portefólio.....	79
Tabela 7 Análise da atividade 6 – Atividade de completar .....	85
Tabela 8 Análise da atividade 7 – Atividade de completar .....	87
Tabela 9 Análise da atividade 8 – Projeção de texto com erros .....	89
Tabela 10 Análise da atividade 9 – Escrita popular .....	92
Tabela 11 Análise da atividade 10 – Atividade facebook .....	96

**PARTE I**

**Enquadramento da Prática de Ensino**

**Supervisionada II**

## Resumo

A presente investigação, inserida no relatório final do Mestrado em Educação do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, incide na compreensão das dificuldades sentidas por alunos de uma turma de sexto ano do Ensino Básico, ao nível da ortografia.

A metodologia adotada para esta investigação assenta num modelo de investigação qualitativa, com características de um estudo exploratório, que consiste na recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos.

Uma das finalidades deste estudo foi tentar perceber de que forma consciencializar os alunos para a correção ortográfica. Para o seu desenvolvimento, foi essencial a participação da turma em estudo. Os dados necessários para esta investigação foram recolhidos através da observação, por parte da investigadora, das produções textuais, do conjunto de atividades planeadas e outros registos escritos por parte dos alunos. Foram efetuadas análises aos dados recolhidos e categorizados os erros detetados. Desta forma, foi possível identificar e categorizar os erros ortográficos, mas também foi possível compreender as suas causas.

Este estudo tem como principais objetivos promover a consolidação ortográfica, apelar à reflexão sobre o modo como as palavras se escrevem, tendo em conta regras de ortografia, desenvolver a capacidade de concentração e autonomia, em que a criança deve pensar, ler e escrever conforme solicitado e desenvolver e analisar os erros ortográficos encontrados.

**Palavras-Chave:** Ortografia; Escrita; Tipologia de erro.

## **Abstract**

The present investigation, inserted in the final Masters' Report in Education of the 1st and 2nd Cycles of Basic Education focusses on the understanding of difficulties felt by students in a Sixth Grade class of Basic Education, at an orthography level.

The methodology adopted for this investigation is based on a qualitative investigation model, with features of an exploratory study, which consists of the gathering of reliable and systematic information regarding specific aspects.

The main aim of this study is to promote orthographic consolidation, appeal for reflection on the ways in which the words are written, taking into account the orthography rules, develop the capacity of concentration and autonomy, in which the child should think, read and write as requested, and develop and analyse the orthography errors found.

One of the purposes of this study was to try to understand in what way the practise of written activities would contribute to the students individually correcting their errors. For its development, the participation of the class in study was essential. The necessary data for this investigation was gathered through observation, by the researcher, of textual productions, of the set of planned activities and other written records by the students. Analyses were carried out on the gathered data and the detected errors categorised. In this way, it was possible to identify and categorise orthographic errors, but it was also possible to understand their cause.

**Keywords:** Orthography; writing; Error Typology

## **Capítulo I – O contexto educativo e a turma**

Neste capítulo, apresenta-se a caracterização do meio local, do contexto escolar, da sala de aula e da turma com a qual se desenvolveu a PES II.

### **Caraterização do meio envolvente e da escola**

O Agrupamento de Santa Maria Maior é constituído pela Escola EB1 do Carmo, pela Escola EB 2,3 de Frei Bartolomeu dos Mártires e pela escola sede, Escola Secundária de Santa Maria Maior.

As escolas do Agrupamento situam-se próximas umas das outras e encontram-se inseridas na área da antiga freguesia de Santa Maria Maior. Trata-se de um grande aglomerado habitacional, cujo universo populacional ascende aos 13.000 habitantes. A taxa de atividade ronda os 50%, sendo o setor terciário o grande sustentáculo da sua economia, uma vez que a freguesia está dotada de uma grande maioria de serviços públicos.

Esta zona apresenta, também, uma grande diversidade de equipamentos coletivos e sociais e centros de atividades de tempos livres, centros de acolhimento social (Lar de Santa Teresa, Casa dos Rapazes, GAF e Berço), Centros de Dia e de Convívio, Apoio Domiciliário e Apoio Domiciliário Integrado, Refeitório Social, Lares de Idosos e Associação de Reformados.

O espaço ocupado pela escola, amplo e com zonas ajardinadas, é totalmente vedado, funcionando em cinco pavilhões, sendo um deles um gimnodesportivo aberto à comunidade, e um polivalente. Além das salas de aula, a escola dispõe de cantina, um bar, salas de trabalho e convívio, Biblioteca Escolar, gabinetes de Direção e da Associação de Pais, Gabinete de 1<sup>os</sup> Socorros, papelaria e reprografia, duas salas específicas de Ciências Naturais/Natureza, um laboratório de Ciências Físico-Químicas, um laboratório de Matemática e salas destinadas a áreas artísticas e tecnológicas. Existem também dois gabinetes para atendimento dos Encarregados de Educação e um gabinete para o Serviço de Psicologia.

As atuais instalações, inauguradas em 1981, nunca haviam sido sujeitas a intervenções de fundo e apresentavam insuficiências, quer a nível das estruturas, quer a nível dos espaços disponíveis, estando agora a ser intervencionadas.

### **Caraterização da turma**

A turma com a qual se desenvolveu a PES II, na área de Português, era de 6.º ano de escolaridade, constituída por 26 alunos, 17 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos de idade.

Era um grupo de alunos muito ativo, dinâmico e participativo, no entanto, com comportamentos desadequados aos níveis de atenção de concentração e intervenção, tendo, por várias vezes, condicionado o rendimento e a dinâmica das aulas.

No que diz respeito às aprendizagens, era uma turma bastante heterogénea, uma vez que concentrava alunos com aproveitamento bastante satisfatório e outros com baixo nível de aproveitamento. Apresentavam muitas dificuldades, desinteresse e falta de atenção. Estes alunos necessitavam de reforços positivos e constantes chamadas de atenção para conseguirem ultrapassar as dificuldades apresentadas.

Quanto às preferências disciplinares da turma destacam-se as disciplinas de Educação Física e Matemática, embora, nesta última, apresentassem algumas dificuldades e lacunas aos níveis de resultados obtidos. Na área de Português revelaram dificuldades ao nível da coesão e coerência ortográfica. É de salientar que estas dificuldades se refletiam nas demais disciplinas, condicionando o aproveitamento da turma.

Muitas destas dificuldades deviam-se à falta de hábitos de estudo e constante distração, com vários momentos de conversa. Alguns alunos apresentavam défice de atenção/ concentração. Aqueles com mais dificuldades revelavam falta de confiança em si mesmos, bem como lentidão na realização das tarefas, aguardando a resolução ou a correção no quadro.

Relativamente aos encarregados de educação, na maioria, eram as mães que desempenhavam essa função.

Nos seus tempos livres resolviam os trabalhos de casa e atividades relacionadas com o desporto e a música.

## **Capítulo II – Planificações**

A concretização do Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico passa pela regência em todas as áreas do 1º ciclo e as unidades curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal do 2º ciclo.

Assim sendo, a profissionalização nestas quatro áreas exigiu a Prática de Ensino Supervisionada II, na qual se dinamizaram e desenvolveram, ao longo de onze semanas, conhecimentos, técnicas e saberes em todas estas vertentes.

Deste modo, as primeiras áreas de intervenção foram as disciplinas de Ciências Naturais e Matemática em simultâneo, seguindo-se as unidades curriculares de História e Geografia de Portugal e Português. O tempo letivo destinado a cada uma destas áreas foi de quatro semanas consecutivas.

Neste capítulo são apresentadas as atividades e recursos utilizados nas quatro áreas de regência.

### **Matemática**

Tema: “Sólidos Geométricos e propriedades”

A regência na área curricular de Matemática decorreu ao longo de doze aulas, nas quais se explorou o conteúdo programático geometria e medida.

A reflexão que se segue diz respeito à aula de construção de modelos e planificação de sólidos geométricos, referente ao dia 15 de abril (ver anexo 1).

Esta aula foi essencial para que os alunos compreendessem e assimilassem todas as propriedades dos sólidos geométricos estudados. Então, foi proposto que cada aluno selecionasse um sólido à sua escolha e, tendo em conta as suas características, planificasse a sua construção.

Deste modo, a aula iniciou com a correção do trabalho de casa. Os alunos foram chamados ao quadro e, em grande grupo, foram analisadas as soluções possíveis, fazendo simultaneamente uma pequena revisão dos conteúdos abordados anteriormente, de modo a relembrar alguns conceitos necessários para o que viria a ser trabalhado.

De seguida foi apresentada uma das planificações do cubo e pediu-se que descobrissem todas as outras planificações possíveis deste sólido, com o objetivo de perceberem que um sólido pode dar origem a diferentes planificações no plano. Para tal foi distribuído o material (pentaminós), para que pudessem testar as planificações. É de realçar que este material deve ser utilizado para trabalhar volumes e, por isso, alertou-se para que apenas estava a ser considerado o plano da figura.

Esta atividade suscitou nos alunos uma grande curiosidade, que se confirmou na sua participação ao longo da tarefa, tentando sempre superar os resultados obtidos em busca de melhor.

Analisadas todas as soluções possíveis, partiu-se então para a planificação dos modelos dos sólidos selecionados pelos alunos. Foi distribuído o material necessário e, neste momento da aula, foi possível observar os alunos a confrontar ideias, dar sugestões entre pares e tirar dúvidas que foram surgindo.

Esta revelou-se uma aula bastante dinâmica, em que foram utilizados recursos diversos e verificou-se o empenho e a criatividade por parte dos alunos.

## **Ciências Naturais**

Tema: “A reprodução dos Animais”

Paralelamente à regência de Matemática, foi lecionada a área de Ciências Naturais, que teve uma duração de oito aulas, distribuídas por um bloco de 90 minutos e outro de 45 minutos semanais, ao longo do mesmo período de regência, o mês de abril.

O tema abordado durante a regência foi a reprodução dos animais. Durante as aulas, foram apresentados os conteúdos e criados momentos de discussão em grande grupo, pretendendo-se que os alunos apresentassem as suas ideias e, desta forma, corrigissem conceções alternativas que pudessem surgir; para além disso, também se pretendia que houvesse a partilha de experiências que os discentes pudessem ter vivenciado e servissem para eliminar as dúvidas de outros colegas.

Outra das atividades realizadas foi a atividade experimental da observação da constituição do ovo da galinha. Esta atividade foi bastante motivante para os alunos,

primeiro por ser uma experiência prática, que lhes permite aprender observando e manuseando diferentes componentes/materiais/elementos, que fazem parte do seu cotidiano, segundo porque possibilita completar os conhecimentos científicos acerca de determinado assunto de uma forma divertida e motivadora, podendo mais tarde aplicar os conhecimentos na vida real.

A reflexão que se segue diz respeito à aula de revisões para a ficha de avaliação do dia 18 de abril (ver anexo 2).

Nesta aula, os alunos foram convidados a construir, individualmente, um mapa de conceitos, interligando os temas abordados nas aulas que se antecederam. Esta atividade permitiu que todos os alunos compreendessem as devidas ligações entre todos os conceitos ligados à reprodução dos animais, permitindo verificar quais os alunos que ainda possuíam algum tipo de dúvida e esclarecê-los.

Inicialmente passaram o sumário do quadro e, em simultâneo, a professora estagiária foi distribuindo os manerías: pequenos cartões com todos os conceitos abordados durante as aulas. De seguida, utilizando um conjunto de cartões que estavam reservados para o efeito, a professora estagiária explicou em grande grupo o que era pretendido.

Apesar de esta ser uma atividade individual, para ser possível verificar se todos os alunos tinham consolidado os conhecimentos, verificou-se, em vários momentos durante a aula, o espírito de interajuda e partilha entre a turma, nomeadamente dando sugestões e ajudando os colegas que apresentavam mais dificuldades.

No momento em que todos terminaram o seu mapa individual, a professora estagiária projetou a correção e, em grande grupo, foi feita a respetiva análise, fazendo com que os alunos justificassem as suas escolhas.

De seguida, foi-lhes proposto que redigissem um texto com o que tinha estado a ser dito oralmente, ou seja, a informação do mapa de conceitos. Com esta atividade pretendia-se que ficassem com um recurso de qualidade para estudar. Os alunos iniciaram a atividade mas, devido à falta de tempo, a dada altura, a professora estagiária interveio, auxiliando na construção do texto, para que esta fosse concluída até ao final da aula.

## **História e Geografia de Portugal**

Tema: “Portugal nos dias de hoje – Sociedade e geografia humana”

A regência de História e Geografia de Portugal foi lecionada em simultâneo com a área de Português, estruturada em duas sessões semanais, uma de 90 minutos e outra de 45 minutos.

Tendo como conteúdo principal “Portugal nos dias de hoje”, foram trabalhados outros temas subjacentes, através dos quais foram criados diferentes atividades e recursos, que tinham como principal intuito enriquecer e dinamizar as aulas de História e Geografia de Portugal.

Refletindo sobre as diferentes aulas destaca-se a sessão dedicada às revisões para a ficha de avaliação, uma vez que esta é uma aula importante, na qual se exploram todas as temáticas abordadas durante as aulas.

Neste sentido, a aula de 20 de maio (ver anexo 3) iniciou com a distribuição de um cartão por cada aluno. Este possuía uma questão à qual cada um, individualmente, tinha de dar resposta. Após esse momento, deu-se início ao jogo. Um aluno formulava a pergunta do seu cartão e o primeiro a ter resposta levantava o braço; após ser dada permissão para responder pela professora estagiária, e caso a resposta do aluno estivesse correta e o mais completa possível, este obtinha um ponto e formulava a questão do seu cartão. E assim sucessivamente. No caso do aluno que respondia já ter formulado a questão do seu cartão, nomeava um dos seus colegas para questionar.

Esta atividade foi bem conseguida, os alunos participaram com bastante empenho, revelando uma competitividade saudável e evidenciando os conhecimentos adquiridos nas aulas durante a regência.

## **Português**

Tema: “Texto poético”

A disciplina de Português surge no final da intervenção da PES II, por ser a área destinada à concretização do presente estudo.

Durante as semanas de observação foram detetadas na turma algumas dificuldades na área da escrita, nomeadamente a nível ortográfico, o que fazia com que em alguns casos, os alunos se inibissem ao desenvolver textos livres, com o receio de errar.

Assim, avaliando estas dificuldades e tendo em consideração os conteúdos, foi pensado, planeado e aplicado um conjunto de atividades tendo por base o texto poético.

A presente reflexão diz respeito à última aula na área do Português, que já foi lecionada fora do período de carácter obrigatório de regência (ver anexo 4).

Nesta aula foi efetuado um conjunto de atividades de identificação, análise e correção de erro ortográfico ligadas às redes sociais, concretamente, o Facebook. A professora estagiária projetou imagens partilhadas, bem como alguns comentários, em que eram evidentes os erros ortográficos. Os alunos identificaram o erro, foram ao quadro escrever o texto projetado com a sua proposta de correção. Em grande grupo, foi feita a análise e os restantes alunos faziam as devidas correções nos lugares.

Durante a atividade, foram surgindo algumas dúvidas a nível de ortografia, e, sendo esta uma aula dinamizada com base nas tecnologias, a professora estagiária pediu aos alunos que colocassem os telemóveis em cima das mesas. Este pedido causou alguma estranheza por parte dos alunos, mas logo ficaram entusiasmados com o que se seguiria, tentando adivinhar os momentos seguintes. Foi aí que a professora explicou que os telemóveis que a maioria dos alunos possui oferecem um conjunto de possibilidades muito acima das que eles estão habituados a utilizar. Questionou-os quanto à utilidade que dão ao telemóvel, obtendo respostas como: telefonar, enviar sms, jogar, tirar fotografias e navegar na internet. De seguida desafiou-os a descarregar a app da Priberam: dicionário de Português online para, deste modo, poder consultar em qualquer lado, em caso de dúvida.

O restante decorrer da aula foi um sucesso, observando-se a utilização corretíssima do telemóvel, não perturbando a atividade. Os alunos estavam completamente motivados e empenhados com a tarefa. Verificou-se uma consciencialização ao nível da correção ortográfica e da coerência frásica.

### **Orientação para o projeto**

A escolha da área de Português para desenvolver este estudo parte do interesse pessoal, uma vez que na fase final do meu percurso enquanto estudante do ciclo, tive o prazer e honra de contactar com profissionais da educação de excelência, nomeadamente, a professora Luísa Rocha, que sempre incutiu nos seus alunos a importância de escrever bem para comunicar melhor. Esta escolha prende-se também pela importância a nível transversal em todas as áreas disciplinares que o Português transporta.

Após ter observado a turma de 6º ano com que iria trabalhar, e refletindo com a professora orientadora cooperante, verificou-se que seria oportuno abordar a questão da ortografia, focando a sua importância não só no desempenho académico dos alunos, mas também na sua formação como futuros cidadãos ativos, integrados numa sociedade cada vez mais exigente.

A opção por esta problemática proporcionou-se pela dificuldade apresentada por alguns alunos em escrever corretamente, o que se verificou dificultar a devida comunicação, verificando-se esta lacuna em qualquer uma das áreas curriculares.

**PARTE II**  
**Trabalho de investigação**

## Capítulo I – Introdução

Neste capítulo, será apresentada a problemática, bem como as questões orientadoras que suportaram este estudo.

### **Pertinência do estudo**

Existe um sentir mais ao menos generalizado, quer na opinião pública, quer nos agentes de ensino, de que é baixo o nível ortográfico dos nossos alunos. As opiniões expressas, em escritos ou através de discursos orais, pretendem inculcar a impressão de uma certa degradação que abrange não só a língua materna como a qualidade do ensino que hoje se ministra. O alarme é generalizado e não poupa nenhum nível de ensino.

O final do ensino básico é o momento em que o aluno deve conseguir manifestar-se por escrito, dentro da linguagem padrão, com competência ortográfica. Percebemos que vários aspetos dos processos fonéticos/fonológicos que influenciam a aquisição da escrita são encontrados com frequência em textos produzidos pelos alunos nos diferentes anos escolares, incluindo os alunos que estão a terminar o ensino básico e que se acredita que já não deveriam possuir tais dificuldades da fase de aquisição da escrita.

Ao consultar o Relatório de Exames Nacionais (2010, p. 10), pode ler-se, no que refere ao parâmetro de avaliação da escrita 3º ciclo do ensino básico -, que “...os parâmetros C e F foram aqueles em que os alunos obtiveram classificações mais baixas (61,1% e 61% respetivamente)”, reportando C à morfologia e à sintaxe e F à ortografia. O mesmo Relatório dá conta da evolução das disciplinas de Literatura Portuguesa e de Língua Portuguesa – 12º ano do ensino secundário: no primeiro caso, indica mesmo que “Quanto aos «Aspetos de Organização e Correção Linguística», o desempenho dos alunos foi, igualmente, o mais fraco em toda a prova. (...) Uma deficiente estruturação discursiva e a ocorrência de erros que atingiram o léxico, a sintaxe, a ortografia e a pontuação foram os fatores principais que determinaram estes resultados.” (p.35); na segunda situação, a informação não especifica particularidades de língua, mas é clara quando refere que “...estes resultados evidenciam deficiências no que respeita (...) à correção linguística” (p.37). No que refere a 2011, o documento Avaliação externa da Aprendizagem Exames

Nacionais e Provas de Aferição 2011 salienta "... o facto de algumas disciplinas apresentarem médias das classificações de exame mais baixas em 2011, nomeadamente, Português..." (p.49).

Perante isso, este estudo tem como objetivo compreender os aspetos pertinentes à aquisição da ortografia, as habilidades e a competência que um aluno deve adquirir durante os diferentes anos escolares.

### **Problema e questões de investigação**

O estudo concretizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II tem como tema o erro ortográfico.

A abordagem desta temática tem como questão problema: Como consciencializar os alunos para a correção ortográfica?

A fim de dar resposta a esta questão, foram delineadas as seguintes questões de investigação:

- Qual a relação dos alunos com a ortografia?
- Qual a principal dificuldade ortográfica dos alunos?
- Como detetar os erros dos discentes?
- Como colmatar a dificuldade no desenvolvimento da competência ortográfica?

Assim sendo, o conjunto de tarefas apresentadas neste estudo faz parte da proposta pedagógica enquadrada e direcionada ao grupo em estudo e foi pensado, planeado e aplicado a fim de dar resposta a estas questões.

## **Capítulo II – Revisão da Literatura**

Neste capítulo são desenvolvidos temas mais significativos relacionados com o estudo. O primeiro tema é a escrita, abordando a escrita no Currículo Nacional do Ensino Básico, a sua importância, o papel do professor na aprendizagem da escrita, bem como as dificuldades na sua aprendizagem. Em seguida é tratado o tema da ortografia, em que é abordada a importância da ortografia e a sua pedagogia. Posteriormente é retratado o tema dos erros ortográficos, procedendo-se a análise da tipologia dos erros ortográficos, as causas do insucesso ortográfico e as atitudes pedagógicas a adotar.

### **Escrita**

#### **A escrita no Currículo Nacional do Ensino Básico**

As instituições escolares, sejam particulares ou públicas, seguem o Currículo nas diretrizes educacionais dispostas como padrão pelo Ministério da Educação, porém, cada país possui a autonomia de criar os seus próprios documentos que conduzirão os trabalhos realizados nas suas escolas. As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico foram elaboradas no âmbito da Revisão da Estrutura Curricular, que visa melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem desde o Ensino Básico.

O Programa define os conteúdos por ano de escolaridade e está ordenado para os nove anos do ensino básico. Articulado ao programa, estão as Metas Curriculares que definem, por ano, os objetivos a atingir, com referência aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos, estabelecendo os descritores de desempenho que permitem avaliar a conquista dos objetivos.

O Programa e correspondentes Metas Curriculares organizam-se em quatro domínios de referência no 1º e no 2º Ciclo (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática) e cinco no 3º Ciclo (os mesmos, mas com separação dos domínios da Leitura e da Escrita).

A correlação entre Programa e Metas Curriculares manifesta-se no facto de a execução dos conteúdos ser explicada nos descritores de desempenho das Metas Curriculares. Assim, no Programa, em cada domínio, os conteúdos são remetidos para os objetivos e descritores de desempenho das Metas Curriculares com os quais se unem.

Nas Metas Curriculares estão listados objetivos e descritores de desempenho avaliáveis, permitindo que os professores definam as melhores estratégias de ensino. Os descritores de desempenho e os objetivos foram elaborados com o intuito de permitirem que cada um deles seja objeto de ensino explícito e formal, conduzindo a uma sólida aprendizagem, contribuindo para uma maior eficácia do ensino do Português em Portugal.

No 1º Ciclo, existe uma relação mais próxima entre todas as componentes do currículo, ao passo que, no 2º Ciclo existe um ensino por disciplina. Na disciplina de Português pretende-se desenvolver a autonomia e a construção dos saberes, que são a base das demais áreas disciplinares. É neste ciclo que as aprendizagens essenciais são concluídas bem como se promovem novas aptidões e capacidades. Assim sendo, verifica-se que este ciclo promove o equilíbrio entre as aprendizagens assimiladas e o aprofundamento das novas

O Programa de Português tem como objetivos gerais trabalhar a ortografia nos seguintes pontos: (...) 7. Compreender a associação entre o código oral e o código escrito, apropriando-se das características deste último, de modo a redigir com correção linguística. 8. Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua. 9. Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos. (...) 12. Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento. (...) 18. Construir um progressivo domínio do funcionamento da língua, na oralidade e na escrita, através da capacidade de reflexão sobre as suas regularidades, de modo a ganhar autonomia no uso dos códigos da mesma. 19. Mobilizar os conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais e escritos. 20. Adquirir um conhecimento reflexivo sobre a língua e explicitar e sistematizar aspetos fundamentais da estrutura do português padrão. 21. Compreender o português padrão e fazer uso adequado dele nas diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita. (Buescu, Helena C., Morais, José, Rocha, Maria Regina, Violante F. Magalhães, 2015, p.5)

Leitura e Escrita estão sempre de mão dada. De entre os vários objetivos sugeridos no programa de Português destacam-se a automatização e identificação das palavras escritas e do seu uso com correção ortográfica, a progressão do trabalho através da leitura e da escrita e de textos mais ricos e complexos.

No domínio da Gramática é importante adquirir os conceitos relativos à fonologia, representação gráfica, correção ortográfica e, ainda, as relações semânticas entre palavras (sinonímia e antonímia). Os alunos, no final deste Ciclo, deverão dominar os termos gramaticais adequados a este nível de ensino, ter um conhecimento reflexivo e claro das regras globais, aplicando um uso correto da língua, em diversas situações, nomeadamente na oralidade, leitura e escrita.

A ortografia é um capítulo à parte nas diversas discussões linguísticas acerca do ensino da Língua materna. Há quem afirme que não existe necessidade de se ensinar aos alunos ortografia separadamente, já que a aprendizagem se dará de forma espontânea, por meio de leitura e com o amadurecimento linguístico. Outros defendem a ideia de que é necessário apresentar ao aluno as regras que implicam a escrita de uma língua.

O conceito de ortografia implica o reconhecimento de uma norma escrita com relação à qual se julga a adequação das formas que realizem os indivíduos que escrevem uma língua; a ortografia supõe que se distinguem formas corretas e formas incorretas numa língua escrita, contrariamente a *grafia*, que não implica a referência a uma norma gramatical. (Dubois, 1993, pp.445, 446)

Ao consultar o Relatório de Exames Nacionais (2010, p. 10), pode ler-se, no que refere ao parâmetro de avaliação da escrita 3º ciclo do ensino básico -, que “...os parâmetros C e F foram aqueles em que os alunos obtiveram classificações mais baixas (61,1% e 61% respetivamente)”, reportando C à morfologia e à sintaxe e F à ortografia. O mesmo Relatório dá conta da evolução das disciplinas de Literatura Portuguesa e de Língua Portuguesa – 12º ano do ensino secundário: no primeiro caso, indica mesmo que “Quanto aos «Aspetos de Organização e Correção Linguística», o desempenho dos alunos

foi, igualmente, o mais fraco em toda a prova. (...) Uma deficiente estruturação discursiva e a ocorrência de erros que atingiram o léxico, a sintaxe, a ortografia e a pontuação foram os fatores principais que determinaram estes resultados.” (p.35); na segunda situação, a informação não especifica particularidades de língua, mas é clara quando refere que “...estes resultados evidenciam deficiências no que respeita (...) à correção linguística” (p.37). No que refere a 2011, o documento Avaliação externa da Aprendizagem Exames Nacionais e Provas de Aferição 2011 salienta “... o facto de algumas disciplinas apresentarem médias das classificações de exame mais baixas em 2011, nomeadamente, Português...” (p.49).

De facto, as diretrizes fornecidas pelo Ministério da Educação, apontam para a importância da comunicação, contudo, não dando o merecido destaque ao ensino e aprendizagem da ortografia. Não se pretende dizer, porém, que os alunos, nas escolas, não aprendam as regras de escrita ortográfica, apenas que, por vezes, não é possível despende o tempo necessário para que as competências sejam obtidas e se tornem consistentes. Já os Novos Programas de Português para o ensino básico (2009), em particular o Programa do 1º ciclo, faz referência à ortografia nos descritores de desempenho, no ponto sobre revisas de textos com o apoio do professor – identificar os erros (p. 42) - dos 1º e 2º anos e no ponto redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação ( p. 44) – dos 3º e 4º anos. Interessante é o facto de os resultados de provas nacionais parecerem não ter impacto neste novo programa, uma vez que não se observa o “conteúdo ortografia” como acontece, por exemplo com “pontuação” (p.44).

### **Importância da escrita**

Devido à necessidade de comunicar o homem criou a língua que, num primeiro momento, ocorria somente na modalidade oral. Com o passar dos tempos percebeu-se que, para além desta forma de comunicar era essencial perpetua-la de alguma forma, de modo a que esta ficasse registada e não fosse esquecida. É neste contexto que surge a escrita.

Tornou-se evidente que a escrita possuía a função de transmissão de ideias, opiniões e de garantir o cumprimento de acordos e regras.

Dada a sua importância a escrita ocupa um papel vital no nosso quotidiano, uma vez que está permanentemente presente na comunicação e na interação que estabelecemos uns com os outros, de forma direta ou indireta, através de e-mails, redes sociais, blogues, SMS... Deste modo a escrita é fundamental pois complementa a oralidade.

Perante este contexto, a escola assume um papel fundamental no desenvolvimento da competência de escrita dos seus alunos, através de um trabalho dedicado e atento por parte dos professores.

Para Miranda (2013), a aquisição da escrita permite às crianças a atualização de conhecimentos já construídos sobre a gramática sonora da língua e o erro (orto)gráfico é o elemento revelador desse processo de retomada. São os erros que também permitem ao pesquisador e ao professor o trabalho de reconstrução das hipóteses que as crianças formulam sobre o sistema notacional. Nesse sentido, o processo de aquisição da escrita está fortemente relacionado ao da aquisição da linguagem oral, estando fonologia e ortografia vinculadas de forma estreita.

Segundo Pereira e Azevedo (2005), “a motivação para a escrita surge quando se criam oportunidades com sentido, que permitam às crianças descobrir o lugar que a escrita pode ter nas suas vidas” (p.11). Trabalhar a ortografia com os sujeitos é trabalhar com fatores motivacionais, para que a norma veiculada não seja encarada como um obstáculo à transmissão de ideias, mas antes seja vista como uma forma unânime e necessária para poder comunicar na mesma língua.

A escrita tem sido e é motivo de estudo para muitos investigadores. No entanto, os contextos de insucesso, no que respeita a esta competência, parecem não diminuir ao longo do percurso académico dos alunos, tanto no que respeita à dimensão textual como no que concerne à dimensão ortográfica.

## **O papel do professor na aprendizagem da escrita**

O professor desempenha dois papéis, o de educador e, ao mesmo tempo, o de transmissor de conhecimentos. Assim sendo, o seu papel torna-se fulcral na mediação dos conhecimentos em sala de aula. É importante que este se assuma como uma ponte entre o aluno e o conhecimento que este deve adquirir, para que se torne autónomo na sua aprendizagem, questionando e refletindo a mesma, não se restringindo apenas à aquisição da informação transmitida pelo professor.

Por mais que haja esforços por parte dos docentes, os alunos têm chegado ao fim do ensino básico com inúmeras lacunas em relação à produção de texto. O Ensino da Língua foi, e ainda é, afetado por conceitos equivocados e teorias mal interpretadas, como ressalta Cagliari (1993, p. 83): “(...) alguns professores foram ao encontro das novas ideias da Linguística e, na medida do próprio bom senso, tentaram melhorar profissionalmente as suas atividades docentes.”

Figueiredo (2004) refere que é necessário dar importância às metodologias e processos de ensino-aprendizagem,

(...) centrando-se na pedagogia do aluno, é altura de fazer apelo à sua participação na construção e avaliação das suas aprendizagens, ao incentivo da sua autonomia como sujeito intelectual e reflexivo, à dinamização das actividades criativas entre indivíduos e grupos. Evidenciam-se, como carácter concretizador do currículo, as aprendizagens significativas articuladas numa sequência progressiva, ao longo dos anos constituintes do Ensino Básico e do Ensino Secundário. (Figueiredo, 2004, p.20)

As avaliações e os seus resultados devem contribuir para a qualidade do ensino, para que as dificuldades da aprendizagem desta competência sejam superadas, em tempo útil e de forma apropriada, ao mesmo tempo que se reforçam os progressos verificados. Assim sendo, a avaliação deve ser progressiva e diversificada utilizando

estratégias e recursos, que permitam aos alunos uma maior consciência das suas aprendizagens.

No quotidiano escolar, o trabalho com as questões da língua exige um cuidado especial com a ortografia. Segundo Lazzarotto-Volcão (2012) há professores a atuar com uma postura tradicional, centrada em análises linguísticas exaustivas, e há professores que trazem uma proposta mais inovadora ao ensino, centrada no uso, ou seja, na produção e na receção de textos orais e escritos, sem se preocupar com a sistematização do ensino de alguns aspetos formais da língua. Assim sendo, a atitude do professor em sala de aula não se deve cingir à planificação, realização e avaliação de tarefas didáticas. Para que o professor atue com eficácia é necessário ter em conta o contexto da sua turma, o nível de desenvolvimento da mesma e atuar de acordo com a realidade em que está inserido. É necessário que o professor cumpra os currículos estabelecidos e que se autoavalie, especializando o seu conhecimento, no sentido de tomar decisões acertadas, resolvendo problemas práticos junto dos seus alunos, com o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem dos mesmos e encaminhando-os a um maior rendimento escolar.

### **Dificuldades na aprendizagem da escrita**

A comunicação é uma característica inerente ao homem e fundamental para as suas relações sociais.

Desde os primeiros momentos da sua existência a criança entra em contacto com variadas formas de comunicação: fala, sons, cores, formas, gestos e outras. E durante os primeiros anos da sua vida, serão estes os recursos utilizados por elas para compreender e se fazerem compreender.

Até que chega o momento em que a criança entra em contacto com uma nova forma de comunicação: a escrita. Quase sempre o primeiro contacto ocorre de maneira não sistemática e quase natural, no quotidiano. As pessoas são cercadas pela escrita uma boa parte do tempo: são rótulos, placas, livros, revistas, jornais, televisão entre vários outros suportes. Apesar de toda essa exposição, na maioria das vezes, é apenas quando

chegam à escola que as crianças aprendem e apreendem os mistérios que cercam a escrita e tornam-se capazes de decifrá-la.

Durante a alfabetização, a criança é preparada para conseguir detetar e usar regras que regem a comunicação verbal, que se diferencia muito dos outros meios de comunicação com os quais ela tinha contato e compreendia até então. Segundo Nunes (2006, p. 89):

Não é preciso ensinar (formalmente) ninguém a falar. A aquisição da linguagem oral se dá naturalmente, no contato com falantes de uma determinada língua, enquanto a escrita precisa ser ensinada. E, se a escrita precisa ser ensinada, precisamos nos ater à melhor forma de se fazer isso.

No processo de aquisição da escrita, é comum que a criança faça analogia com a fala, imaginando que uma é a representação gráfica e a outra a representação sonora, entendendo então que uma corresponde à outra, já que ainda não possui maturidade linguística suficiente para perceber que estas são duas manifestações distintas, cada qual com as suas características.

Uma criança é um ser humano, portanto, um animal racional. Isso significa que toda criança também é um explorador do mundo, uma pessoa interessada em interpretar a realidade e o imaginário, como fruto de uma necessidade essencial, senão não seria gente. Ler o mundo é sina de todos nós na vida e não há como escapar. (...)

Portanto, toda criança que entra para a escola já pensou sobre várias questões e já acumulou informações em sua mente. Esse acúmulo de informações é o referencial de que serve para proceder a novas interpretações e construir, assim, novos conhecimentos. (Cagliari, 2002, pp.243,244)

Sobre a escrita como representação da fala e vice-versa, Marcuschi (2010, p.17) afirma que:

..., sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*. Entretanto, isto não significa que a

oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária. A escrita não pode ser tida como uma representação da fala...porque a escrita não consegue reproduzir muitos fenômenos da oralidade...a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala...

Ao observarmos uma criança em processo de aquisição da escrita é possível perceber que ela faz levantamentos de hipóteses constantes para transpor para a escrita elementos que ela somente conhece na fala. Advém daí a série de processos fonéticos/fonológicos presentes na escrita, de crianças em processo de aquisição da língua escrita; são definidos como metaplasmos. “Chama-se *metaplasmos* uma mudança fonética que consiste na alteração de uma palavra pela supressão, adição ou permuta de fonemas: a elisão e a síncope são exemplos de metaplasmos” (Dubois, 1993, p. 412). Segundo Óscar C. de Sousa (2000),

As línguas têm uma versão oral e outra escrita. As versões escritas seguiram o critério alfabético, como é o caso da maioria das línguas europeias ou a forma logográfica, como é o caso do chinês. Nas línguas alfabéticas era suposto que houvesse correspondência biunívoca entre fonemas e grafemas, ou seja, que a um fonema correspondesse sempre um mesmo grafema. O estudo recente dos fonemas de cada língua e da sua correspondência em grafemas concluiu que, para além de certas invariantes, a ortografia das línguas europeias continha múltiplas arbitrariedades. (p.95)

Dada a complexidade do processo ortográfico, foi surgindo grande interesse por parte da Psicologia, num estudo autónomo da ortografia, uma vez que se constatou que leitura e escrita eram atividades que envolviam processos cognitivos diferentes. Segundo Peter (1967), (Sousa, 2000) “ (...) a leitura correta das palavras não garantia a sua escrita: nem todos os bons leitores eram bons quando transcreviam as palavras que liam.”

## **Ortografia**

### **Importância da ortografia**

A ortografia intervém quer no processo de leitura como no processo da escrita. Segundo Oscar (2000) a escrita possui um controlo mais limitado e cumpre critérios formais, deste modo a mesma apenas está correta quando contém todos os elementos gráficos na ordem convencionada para uma determinada palavra.

A escrita serve para produzir um texto criativo ou para transcrever uma mensagem ditada ou memorizada, recorrendo a processos complexos que incluem ao mesmo tempo conteúdos, códigos linguístico e formas. Esta, possui um domínio lexical, morfológico, sintático e ortográfico.

O erro ortográfico surge quando quem escreve “desobedece” às convenções ortográficas. Deste modo, os alunos devem ser estimulados, pela escola e professores, à reflexão sobre as relações ortográficas, à compreensão de erros cometidos, para que, possam escrever corretamente.

De certa forma, os erros que os alunos cometem, servem para uma análise linguística e também motivam um ensino e aprendizagem de qualidade da língua materna.

Considera-se que a ortografia de uma língua deve ser levada a sério, pois o conhecimento explícito das suas regras são fator condutor ao sucesso escolar – note-se que os alunos são avaliados, sobretudo, através da escrita, na maioria das disciplinas, sejam testes, trabalhos de pesquisa exploratória, entre tantos outros.

### **A pedagogia da ortografia**

Percebendo que existe uma necessidade dos indivíduos se adaptarem a uma norma ortográfica, facilmente se compreende que deve existir uma motivação para o processo de escrita. Desta forma a ortografia deve ser abordada com os alunos de forma motivante para que as aprendizagens se tornem significativas.

A forma como a ortografia está a ser abordada nas escolas, deve ser tida em conta, quer com o objetivo de justificar o insucesso, no que diz respeito aos erros ortográficos dados pelos alunos, mas também para permitir colmatar esta propensão.

O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), salienta uma perspetiva de desenvolvimento dos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita e ainda da sua articulação com a Educação Literária e com a Gramática.

O professor deve fazer uso dos seus diversos conhecimentos (científicos, pedagógicos e didáticos) de forma a adotar metodologias de ensino adequadas a uma aprendizagem de sucesso dos conteúdos respetivos a cada domínio.

Tal como menciona o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015):

Independentemente da metodologia selecionada em contexto escolar, cumpre salientar a importância a conferir aos seguintes aspetos: a organização dos conteúdos programáticos, a qualidade e a adequação da informação, o recurso a textos progressivamente mais complexos e à sua análise, a compreensão inferencial e a memória, a compreensão de regularidades que levam à aquisição de quadros conceptuais de referência, e a exercitação inerente à consolidação e manifestação dos desempenhos requeridos. É, pois, fundamental que o professor organize o ensino estabelecendo uma programação que contemple todos os descritores de desempenho previstos nas Metas Curriculares, através de uma gestão do tempo que atenda à natureza e ao grau de exigência de cada um deles.(p.38)

Frith (1985) sugere que tanto a leitura como a escrita seguem o percurso de desenvolvimento em três fases marcadas pela predominância de uma estratégia. A primeira fase é a logográfica: a criança que inicia a sua aprendizagem de leitura reconhece, por uma variedade de indícios (cor, forma, tamanho, letras), algumas palavras que fazem parte do seu contexto; o número das mesmas poderá aumentar em contacto com o texto escrito ou se o professor recorrer a um método direto de leitura.

A segunda fase é a alfabética: ou porque a criança iniciou a sua aprendizagem por um método alfabético, ou porque ela própria descobriu regularidades gráficas, aplica à leitura e sobretudo à escrita regras de correspondência fonema-grafema. Isso permite-lhe escrever palavras que não fazem parte do seu léxico ou do seu armazém ortográfico.

A terceira fase é a ortográfica: o contacto com a palavra escrita permite extrair uma variedade de unidades de natureza morfémica, fonológica ou grafémica que facilita o reconhecimento de palavras escritas ou por escrever.

O maior ou menor investimento em cada uma destas fases dependerá da estrutura gráfica da língua em uso, do método de instrução escolhido pelo professor e das diferenças individuais.

No intuito de ampliar as discussões acerca do ensino da ortografia, detém-se o olhar na produção de palavras que apresentam relações irregulares entre o fonema e a sua representação ortográfica, por observar grande quantidade desse tipo de erro de escrita em textos de alunos do Ensino Básico.

A nossa língua, segundo Rojo (2009, p. 66), apresenta uma letra para cada som, uma letra para um som, várias letras para um som, vários sons para uma letra, nenhum som para uma letra, vogais abertas, fechadas e nasaladas. De um lado estão as regularidades diretas, as indiretas e as morfológico-gramaticais, e de outro, há um tanto de irregularidades que, de acordo com a autora (p. 68), “foram convenções determinadas pela evolução histórica da ortografia da língua, às quais o aluno não tem acesso e que, para ele, dependerão exclusivamente de memorização”.

Conforme Morais (2003), o sistema ortográfico da Língua Portuguesa está dividido em duas categorias: o campo das regularidades e o das irregularidades. Na categoria das regularidades, a característica principal é a presença de regras que orientam o escritor quanto ao uso da ortografia. Nessa condição, temos as regularidades diretas (quando uma letra representa sempre o mesmo som e vice-versa), as regularidades contextuais (quando uma letra possui mais de uma forma de representar graficamente um mesmo som e o que define essa escolha é o contexto) e as regularidades morfológico-gramaticais (quando a escolha da(s) letra(s) está relacionada com aspetos da morfologia da língua). Na categoria das irregularidades, as relações entre letra e som são convenções da língua, provenientes da etimologia da palavra ou por mera convenção social, não apresentando regra que justifique o uso.

## Erros ortográficos

Apesar da conotação negativa que a palavra “erro” carrega, convém explicitar a perspectiva conceitual adotada. Na sua definição de dicionário, a ideia de erro remete à noção de “afastamento da direção ou da posição normal” “engano”, “desvio do bom caminho” ou “obstáculo”. Em contrapartida, segundo o olhar da psicogenética, o erro não é sinónimo de não acerto e, portanto, de não aprendizagem. Ao contrário, é elemento revelador do processo de apropriação do conhecimento. Funciona como um dado que se pode manifestar por meio de grafias irregulares ou não, sendo capaz de revelar o conhecimento da criança acerca da estrutura da sua língua (Miranda, 2010).

As produções escritas dos alunos devem revelar domínio sobre as regras inerentes à modalidade da escrita. Os erros ortográficos não passam de tentativas de acertos, isto significa que as dificuldades de escrita, que surgem ao longo do processo de aprendizagem dos alunos, não demonstram que estes deixaram de se apropriar do sistema de compreensão da mesma - “Ao apreender a linguagem escrita, passa-se a ter consciência da organização das unidades da língua e da dissociação entre a fala e a escrita” (Kato, 2005, p.11). Os alunos constroem hipóteses de como se organizam as palavras e assim surgem as dúvidas em relação à escrita, comprometendo o desenvolvimento do texto no nível da coesão e da coerência.

O sistema de organização da língua falada é anterior ao da língua escrita e, por volta dos 8 anos, o falante nativo já assimilou as regras do sistema da sua língua (Bortoni-Ricardo, 2004). Porém, a apropriação e a internalização da língua escrita ocorre durante o processo de escolarização, sendo que diversas dificuldades ortográficas apresentadas nas produções de textos escritos estão relacionadas, ainda, ao registo da escrita como uma representação da fala. Muitas vezes, as palavras são escritas considerando a sua representação oral.

Segundo o autor Bortoni (2013), “o domínio da ortografia é lento e requer muito contacto com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar, e quem sabe, para toda a vida do indivíduo” (p.55).

Quando se quer definir uma qualquer palavra, a primeira ação de um indivíduo é procurar num dicionário o seu significado. Motivados por esse impulso, tomamos como ponto de partida a definição de erro do Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea, da Academia das Ciências de Lisboa (2001) – “1. Ação de atuar, proceder de forma incorreta, ato ou efeito de errar 2. Resultado de uma atuação de um procedimento erróneo cometido por desleixo, distração ou negligência. 3. Formulação enganosa resultante de compreensão deficiente de um assunto, de um tema” (p.1477) - e do Dicionário de Língua Portuguesa, de António Houaiss (2001) – “1. Ato ou efeito de errar. 2. Juízo ou julgamento em desacordo com a realidade observada; engano; 3. Qualidade daquilo que é inexato, incorreto. 4. Desvio do caminho considerado correto, bom, apropriado; desregramento” (p.1190). O que ressalta de imediato é que estas “definições” não estão associadas à ortografia, não se registando, portanto, uma definição de erro ortográfico. Contudo, se lhe associarmos “estas indicações”, podemos dizer, num primeiro momento, que um erro ortográfico é uma palavra que resulta de uma ação incorreta e negativa com o desleixo, a negligência, o desvio da prática do correto, revestindo-se, assim, o erro ortográfico de uma carga pejorativa que inclusivamente pode ocorrer por intencionalidade, conforme apontam os adjetivos destacados. Ou seja, poderíamos pensar que os alunos erram, ortograficamente, porque se desviam de algo que é considerado, por especialistas, como correto, como normativo.

### **Tipologia dos erros ortográficos**

Alguns erros na escrita são mais comuns na fase de aquisição da língua escrita, entre eles destacam-se: transcrição fonética, uso indevido de letra, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras (troca de letras), supressão e acréscimo de letra, e segmentação, formas morfológicas diferentes, formas estranhas de traçar a letra, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação, problemas sintáticos (Cagliari, 1993).

Porém, é importante observar que, depois que a criança adquire a escrita alfabética, deve fazer-se o possível para que esses erros sejam menos recorrentes nos textos escritos. Para isso, ressalta-se não só a importância do contacto com a leitura, mas

também um trabalho voltado para a língua falada dos alunos, a fim de que estes percebam que escrever e falar possuem diferenças significativas.

A identificação dos fenômenos realizada a partir de Oliveira (2005) classifica os problemas de escrita em três grandes grupos. No Grupo 1 estão incluídos os problemas mais perceptíveis de escrita como a escrita pré-alfabética, a troca de letras por semelhança de traçado e a troca entre os pares mínimos das sonoras pelas surdas. No Grupo 2 são categorizadas três violações que se referem a relações biunívocas entre os sons e os grafemas; as regras invariantes que controlam a representação de alguns sons e da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz e as formas dicionarizadas. Em relação ao Grupo 3 estão incluídos os problemas que ultrapassam a relação som e grafema como a violação na escrita da sequência da palavra. Essa categoria é aberta para que nela se incluam casos mais esporádicos, como a hipercorreção e as ocorrências acidentais que podem manifestar-se pelo esquecimento ou acréscimo de letras.

No modelo de duplo canal, na transcrição de um código oral para um código escrito, o escrevente que segue a estratégia fonética incorre em erros que se regem por regras de conversão fonema-grafema; são grafias incorretas que conseguem ter a mesma fonologia da palavra ditada (Vega, 1991; Caramaza, 1991). Os sujeitos que recorrem à estratégia léxico-ortográfica encontram no armazém da memória de longo prazo a grafia correta para palavras tanto regulares como irregulares. No caso de elas serem de baixa frequência, o armazém ortográfico fornecerá uma informação deficiente que se traduz em omissões, adições, substituições, inversões de grafemas ou uma combinação de mais do que um destes tipos (Wing e Baddeley, 1980; Miceli, Silveri e Caramaza, 1985).

Óscar (2000) contempla três grandes categorias de erros: foneticamente incorretos e graficamente incorretos (classe I), foneticamente corretos e graficamente incorretos (classe II), outros (classe III).

Na primeira classe acima referida inserem-se erros de adição, de omissão, de substituição e de troca de posição ou inversão. Na classe seguinte estão incluídos erros de substituição de maiúsculas/minúsculas, as grafias homófonas, as omissões ou adições de sons mudos e os erros de divisão/aglutinação. Classificam-se como erros de Classe III os

erros originados pela perda de sinal auditivo, influenciando a palavra no seu todo, tornando-a irreconhecível ou substituindo-a por outra.

### **Causas do insucesso ortográfico**

É esperado que nos primeiros anos de aprendizagem os alunos apenas cometam erros de ordem lexical e ortográfica, estando os erros ortográficos derivados da relação entre a fala e escrita resolvidos. Porém verifica-se que o número de erros ortográficos relacionado com fenómenos fonológicos ainda é acentuado.

Ao tentar perceber a causa do insucesso ortográfico verifica-se que esta pode estar relacionada com a falta de leitura por parte dos alunos, o que influencia as suas produções escritas.

[...] tem sido utilizado para referir-se à habilidade em analisar as palavras da linguagem oral de acordo com as diferentes unidades sonoras que as compõe. Operacionalmente, a consciência fonológica tem sido estudada a partir de provas visando avaliar a habilidade do sujeito, seja para realizar julgamentos sobre características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença), seja para isolar e manipular fonemas e outras unidades supra segmentares da fala, tais como sílabas e rimas. (Maluf; Bezerra, 1997, p.492)

Após adquirir a escrita, a criança, ainda possui dúvidas na grafia de algumas palavras. Quanto mais natural for o processo de aprendizagem da escrita, mais facilidades na sua aquisição a criança vai ter. Porém este processo nem sempre é visto pelas escolas de forma natural “A maioria das escolas, porém, não permite que a criança faça a sua aprendizagem da escrita como fez da fala. Ela não tem liberdade para tentar perguntar, errar, comparar, corrigir; tudo deve ser feito “certinho”, desde o primeiro dia de aulas.” (Cagliari,1993, p. 120).

Esse perfeccionismo com a escrita leva as crianças a limitarem o seu vocabulário com o medo de errar.

Se tiver que ensinar a forma ortográfica para depois permitir que as crianças escrevam, usando somente as palavras aprendidas, isso ocasionará um bloqueio no uso da linguagem pela criança, com consequências sérias para suas atividades. Na continuidade, esse método leva o aluno a se sentir impedido de escrever o que acha que deve e como gostaria, chegando ao ponto de colocar o aluno em situações complicadas na produção de textos escritos. (Cagliari, 1993, p.120)

A ortografia responsabiliza-se da escrita correta das palavras. A escrita e a fala são processos diferentes e, portanto, possuem valores distintos. Estas deveriam ser trabalhadas durante as aulas de português de forma igual para que os alunos percebessem as diferenças existentes entre ambas.

Morais (2003) considera que é necessário refletir sobre ortografia sempre, tanto no estudo da ortografia bem como na leitura e na escrita. Deixar fluir a criatividade dos alunos na produção de texto, refletindo sobre a ortografia, discutindo coletivamente nos momentos de dúvidas, registrando as regras descobertas.

As primeiras dificuldades de ortografia surgem, desde cedo, uma vez que os alunos escrevem de acordo como falam e as regras ortográficas ainda não estão apreendidas.

Na fase inicial, a aprendizagem da ortografia passa pela reflexão necessária das regularidades, as que deverão ser compreendidas, e das irregularidades, as que deverão ser memorizadas. O professor, durante este processo, tem o papel de mediador da explicitação ortográfica, conduzindo os alunos a uma aprendizagem significativa das normas ortográficas.

### **O erro ortográfico: atitudes pedagógicas**

O ensino da gramática tradicional ocupa o papel central na disciplina desconsiderando a língua na sua totalidade.

Entre a língua-padrão e aquela que o aluno trás para a escola as diferenças são muitas e trás consequências como não ser respeitado os antecedentes culturais do aluno o que faz com que o sentimento de insegurança prevaleça não promovendo com eficiência o ensino da língua-padrão (Bortoni-Ricardo, 2005, p.15).

Para que a escola cumpra a sua função de ensinar a língua-padrão é preciso refletir acerca de alguns conceitos teóricos a respeito da oralidade e alfabetização, fala e escrita. Marcuschi (2010) faz essa distinção entre essas dimensões da língua. Segundo ele, oralidade e alfabetização são práticas sociais, fala e escrita, são modalidades de uso da língua. Observando essa distinção, é possível perceber que a escola prioriza as modalidades de uso da língua; poucos são os eventos de oralidade e alfabetização que ocorrem no interior dessa instituição. Seria mais proveitoso se a escola, em todas as suas etapas de ensino, proporcionasse aos alunos oportunidades e situações de práticas sociais do uso da língua. (Valéria Marquardt, 2015, p 26)

Segundo autores anteriormente citados, a escola comete quatro erros elementares: não compreende a relação entre norma e variação, sobrevalorizando a língua padrão e estereotipando tudo aquilo que não está em conformidade com ela; não distingue o registo falado do registo escrito, aplicando àquele os critérios de correção estabelecidos para o padrão escrito e tratando a escrita como uma “transcrição da fala”; não diferencia o produtivo (que deve ser compreendido) e o reprodutivo (que deve ser memorizado); não utiliza critérios de pertinência e relevância, trabalhando indistintamente as palavras de uso frequente e não frequente. (Valéria Marquardt, 2015).

A questão prende-se como trabalhar a noção de erro na escrita. A linguagem escrita possui um padrão acentuado, ou seja, regras específicas que regem a ortografia das palavras. “Na língua escrita, o erro tem uma natureza distinta porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia” (Bortoni-Ricardo; Oliveira, 2013, p.51). Os erros ortográficos nas produções escritas dos alunos demonstram que este reflete sobre as possibilidades da escrita com base nos conhecimentos que possui.

A escola tem o papel central no ensino da língua materna, esta pode optar por práticas tradicionais ou abordando a leitura e produções textuais de forma inovadora.

A norma culta da língua é beneficiada na escola, apesar de as produções textuais serem de géneros variados, a escola condena, nas atividades escritas, o uso popular da língua apesar de a atuação do professor está enquadrada na ideologia do sistema, segue um plano conforme as políticas públicas:

[...] antes de qualquer apreciação específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula (Geraldi, 2012, p. 40).

Morais (2003) refere três princípios sobre o ensino da ortografia. O primeiro é com relação à leitura de materiais impressos, pois “para internalizar as restrições regulares e irregulares da nossa norma, o aluno precisa ter modelos de escrita correta sobre os quais possa refletir” (p. 37). O segundo tem que ver com a reflexão, o professor precisa promover momentos de ensino-aprendizagem que gerem dúvidas, para levar à reflexão, propondo “situações de transgressão intencional” (p.37) para facilitar a tomada de consciência da razão de as normas serem como são. E o terceiro princípio indica que cabe ao professor definir quando o aluno precisa aprender e o quê. O autor acredita que é preciso “definir metas ou expectativas para o rendimento ortográfico dos seus alunos ao longo da escolaridade” (p.38).

Morais (2003, p.76) enquadra em três grupos as situações de sistematização do estudo da ortografia: “reflexão sobre palavras a partir de textos”, “sobre palavras fora de textos” e “revisão das produções infantis”.

Para que o professor possa estruturar o seu trabalho na sala de aula, é importante que saiba como os seus alunos escrevem. Além disso, salienta-se que os erros não devem ser analisados de forma negativa, pois crê-se que o erro é promotor da aprendizagem, independentemente da sua tipologia. Apesar de o Português ser transversal a todo o currículo e de os docentes das outras disciplinas também terem um papel importante no que refere ao uso dessa mesma língua, é sem dúvida o professor de língua materna que tem competências específicas para promover, nos seus alunos, um conhecimento mais adequado da sua própria língua.

## Capítulo III – Metodologia

Neste capítulo são apresentadas e fundamentadas as opções metodológicas subjacentes a este estudo. Faz-se, por isso, referência às características da abordagem de investigação escolhida, em articulação com os propósitos deste trabalho. É focado igualmente o papel da investigadora e são apresentadas as diversas fontes de recolha de dados usadas. Tendo em vista um conhecimento mais detalhado do modo como o estudo foi preparado, é feita uma sistematização da calendarização do estudo.

### Opções metodológicas

Para a realização deste projeto, adotou-se uma metodologia de investigação qualitativa com características de um estudo exploratório.

Uma investigação pode ser definida como o processo mais eficaz de chegar a soluções fiáveis para problemas, através de recolhas planeadas, sistemáticas e respetiva interpretação de dados. Investigar assume máxima importância para incrementar o conhecimento e, deste modo, promover o progresso científico permitindo ao Homem um relacionamento mais eficaz com o seu ambiente.

Para Bell (1997), “uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objectivo enriquecer o conhecimento já existente” (p.76).

O presente trabalho apresenta uma abordagem de investigação qualitativa, uma vez que este tipo de investigação dá maior ênfase à descrição e à compreensão dos fenómenos sociais através da interpretação do seu sentido, na realidade onde se inserem. Tal como refere Afonso (2005), “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p.14).

Assim, a metodologia qualitativa permite estudar a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, para os compreender ou se situa mais nas peculiaridades que na obtenção de leis gerais (Almeida & Freire, 2003).

A investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc. (Bogdan & Biklen, 1994, p.17)

Segundo Coutinho (2005, pp.197-201), um estudo exploratório é uma investigação descritiva com o objetivo de recolher dados que permitam da melhor maneira possível descrever comportamentos, atitudes, valores e situações em contexto natural de forma a analisar a incidência, distribuição e relações entre variáveis com propósito de fornecer pistas para estudos futuros.

Esta metodologia de trabalho confere aos investigadores de ação crítica educacional um sentido de direção, uma orientação que faz com que a nossa ideia de investigação passe da mera recolha de dados à pedagogia técnica transformativa que permite a formação de consciência.

### **O professor investigador**

Na investigação qualitativa o investigador assume um papel essencial na recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994), sendo que é ele que decide quem deve ser entrevistado, observado e que documentos analisar (Vale, 2004). Neste sentido, este tipo de investigação apresenta inevitavelmente marcas de quem investigou, havendo a chamada intersubjetividade, resultado da interação entre o investigador e o objeto em estudo (Santos, 2002). A investigadora teve a oportunidade de observar as atividades e interações entre todos os intervenientes e envolveu-se diretamente nesses momentos, assumindo o papel de observadora participante (Patton, 2002). Esta técnica de recolha de dados facilita o acesso ao mundo das pessoas que se pretende estudar, permitindo conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança (Cohen & Manion, 1990). Assim, sempre que a investigadora esteve presente, os alunos naturalmente solicitaram o seu apoio na realização das tarefas propostas, favorecendo, deste modo, uma colaboração mais efetiva por parte dos alunos. Por outro lado, esta proximidade permitiu a recolha de informações importantes sobre o contexto, a turma, a professora titular e os alunos.

Como forma de garantir a imparcialidade no estudo considera-se pertinente que o investigador seja capaz de se colocar num ponto de vista exterior como observador da realidade e não a influenciar (Santos, 2002). É assim fundamental que sejam consideradas diligências para que as interpretações sejam fiáveis, explicitando expectativas e convicções, envolvendo os participantes no processo de interpretação e análise de dados e dando a conhecer os diferentes papéis por si assumidos durante a investigação (Vale, 2004). Neste estudo, a pessoa que o realizou assumiu o papel de investigadora no âmbito da observação participante tendo clarificado, desde o início da Prática de Ensino Supervisionada, os propósitos da investigação, a intencionalidade das suas interações e o que esperar dos participantes. Para além disso, procurou-se promover um ambiente de confiança que favorecesse a participação dos alunos e que os levasse a argumentar e justificar os seus raciocínios.

### **Participantes no estudo**

Para a realização deste estudo de investigação foi indispensável a participação de uma turma de 6º ano de escolaridade, a qual foi alvo de intervenção durante a PES II.

A turma na qual o projeto foi implementado, era composta por 26 alunos, nove raparigas e dezassete rapazes, dos quais um possuía retenções ao longo dos anos anteriores.

Era uma turma com idades compreendidas entre os dez e os onze anos.

Da observação direta dos alunos, em contexto de sala de aula, concluiu-se que estes possuíam poucos hábitos de escrita em quase todas as áreas disciplinares, à exceção apenas da área de Português.

### **Instrumentos de recolha de dados**

O momento preliminar do processo investigativo constitui um momento de grande incerteza que muitas vezes é “marcado por muitas dúvidas, dissabores e algumas angústias” (Máximo-Esteves, 2008, p.84). Contudo, existem diversos instrumentos para auxiliarem durante o processo de recolha e análise no âmbito da investigação.

Bogdan & Biklen (1994) mencionam que a recolha de dados “refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (p. 149). Neste sentido, podemos anuir que não existe um momento exato para que se recolham os dados. Esta recolha começa mesmo antes de se iniciar o estudo, ou seja, num momento que pode ser chamado de contextualização do estudo e que acontece informalmente (Stake, 2012).

Neste sentido, neste estudo não existiu um momento exato para a recolha de informação, foi sendo recolhida no decorrer das implementações, visto que qualquer produção escrita produzida pelos alunos poderia ser considerada material de estudo.

As evidências, ou seja, as fontes para a recolha de dados podem ser diversas, sendo elas documentos, registos em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participada e artefactos físicos (Yin, 2003).

Para esta investigação, a recolha de dados foi efetuada pela investigadora, no contexto natural dos participantes, ou seja, em contexto de sala de aula, tendo-se optado por vários métodos e técnicas de recolha de dados. Como a metodologia adotada para este estudo foi a metodologia qualitativa, para a recolha de dados, foi adotada a observação participante, a recolha de documentos, notas de campo e registos dos alunos, sendo também aplicados questionários aos discentes e encarregados de educação, a fim de verificar se também estes observavam alterações nos comportamentos, atitudes e conhecimentos dos seus educandos.

## **Observação**

O conceito de observação foi caracterizado como uma capacidade de saber “confrontar indícios com a experiência anterior para os poder interpretar” (Carmo & Ferreira, 2008, p.19). Neste sentido, com recurso à observação, pretende-se selecionar informação que seja pertinente, recorrendo à teoria e à metodologia científica, com o intuito de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão.

Segundo Quivy (1992), existem dois tipos de observação: a observação participante e a observação não participante. Sendo a primeira definida como o estudo de “(...) uma comunidade durante um (...) período, participando na vida coletiva” (p. 52)

insere-se na metodologia desenvolvida no presente estudo, uma vez que foi no decorrer da prática pedagógica que emergiu e, desta forma, foi identificado o problema na turma.

Nesta técnica não documental que é a observação, a observação participante pode ainda subdividir-se em dois tipos diferentes, de acordo com Almeida (1990): a observação-participação e a participação-observação. Na primeira, este autor refere que o investigador se integra num grupo a partir do momento em que define, nesse mesmo grupo, um objeto de investigação, enquanto na segunda, um indivíduo de um grupo pode aproveitar a sua pertença ao mesmo e observá-lo.

Quanto à observação participante despercebida pelos observados, processa-se sem que estes tenham a consciência de que estão a ser alvo de um estudo “sem que esse facto possa considerar-se incorreto do ponto de vista deontológico” (Carmo & Ferreira, 2008, p.120).

As notas de campo também são consideradas um material indispensável, tornando possível ao investigador refletir sobre as suas interrogações e interações entre os participantes “Através delas, o professor vê, ouve, experiência e medita sobre o que aconteceu à sua volta” (Bodgan & Biklen, 1994, citado por Máximo – Esteves, 2008, p. 88).

A observação participante acontece quando o investigador assume claramente o seu papel junto dos que estão a ser alvo de um estudo. A utilização deste género de observação visa a compreensão de fenómenos, tarefas ou situações particulares vividas pelos participantes, caracterizando assim aspetos elementares em estudo, ao mesmo tempo que atua como mais um membro do grupo que observa.

Segundo Marconi & Lakatos (1990), o investigador, neste tipo de observação, enfrenta algumas limitações no que diz respeito à manutenção da objetividade devido à influência que exerce sobre o grupo “ser influenciado por antipatias e simpatias pessoais, e pelo choque do quadro de referências entre observador e observado” (p.82).

## **Documentos**

A pesquisa documental surge também como uma técnica de recolha de dados, pretendendo elaborar a recolha de documentos escritos, constituindo o que se denomina fontes primárias, apresentando-se, assim, como uma “passagem de testemunho, dos que investigaram antes no mesmo terreno” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 73) com vista ao maior conhecimento de uma determinada área do saber.

Os documentos escritos, segundo Carmo & Ferreira (2008), constituem fontes textuais que poderão ser encontradas em bibliotecas e arquivos, bibliografias, enciclopédias, dicionários e vocabulários, livros e revistas especializadas e, por último, bases de dados em suporte digital.

A análise documental é definida como uma operação ou conjunto de operações “visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência (Bardin, 1977, p. 45)”. Amado (2009) refere vários autores que recorreram a esta técnica e considera que dela resultam conhecimentos de valor heurístico, se orientados para sistemas de categorias e de indicadores que permitam a sua análise.

Durante o estudo, foi possível analisar vários documentos, uns cedidos pela professora orientadora cooperante, outros elaborados pela investigadora e outros ainda produzidos pelos participantes do estudo, uma vez que a análise documental recaiu nas tarefas realizadas pelos alunos e na construção do portefólio individual de cada aluno.

## **Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação às opções ou às questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 188)

Ainda de acordo com estes autores, a utilização de um questionário tem como vantagem permitir recolher e “quantificar uma multiplicidade de dados e proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (p.189).

A técnica de recolha de dados por inquérito “pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual, dependendo do seu objetivo, mas todos os inquéritos envolvem sempre a administração de perguntas a indivíduos” (Coutinho, 2014, p. 139). Quando o inquérito é aplicado pelo investigador chama-se de entrevista, quando as questões são colocadas através de um formulário e o inquirido o aplica a si próprio é chamado de questionário (Coutinho, 2014).

No presente estudo, a técnica escolhida para aplicar aos alunos e encarregados de educação foi o inquérito por questionário. As questões efetuadas são de resposta fechada e de resposta aberta (Coutinho, 2014).

De evidenciar que o questionário representa uma forma rápida e eficiente de obtenção de dados em investigação (Coutinho, 2014). Deste modo, foram realizados dois inquéritos aos alunos. Um no início do estudo, a fim de compreender a relação destes com a escrita e se possuíam dificuldades ortográficas, e outro no final, com o intuito de perceber se as atividades realizadas surtiram efeito junto dos alunos.

O inquérito por questionário aplicado aos encarregados de educação, no final do estudo, teve como objetivo verificar junto dos pais se observavam evolução nos seus educandos. Optou-se por este método por não exigir a presença física do inquirido (Coutinho, 2014).

Os dados obtidos nas respostas dos encarregados de educação serviram para complementar as evidências recolhidas pela observação. Segundo Yin (1994), esta triangulação entre as diferentes fontes de informação é importante porque proporciona uma visão diferente e mais aprofundada do mesmo fenómeno.

## Procedimentos

Este tópico destina-se à apresentação de todas as fases inerentes ao processo do estudo de investigação realizado.

Todo o planeamento abaixo apresentado foi imprescindível para a realização e implementação organizada deste projeto bem como para a sua conclusão.

**Tabela 1** Organização dos processos de investigação

Fases	Datas	Descrição das fases
1ª Fase	09 a 12 de fevereiro de 2016	<ul style="list-style-type: none"><li>• Distribuição dos alunos estagiários pelas escolas.</li></ul>
2ª Fase	15 a 22 de fevereiro de 2016	<ul style="list-style-type: none"><li>• Contacto com as escolas e os professores orientadores cooperantes.</li></ul>
3ª Fase	23 de fevereiro a 4 de março de 2016	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observação e intervenção dos estudantes nas turmas respetivas.</li><li>• Preparação das planificações de acordo com a distribuição dos alunos estagiários pelas turmas e disciplinas respetivas.</li></ul>
4ª Fase	14 a 18 de março de 2016	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificação do problema a estudar.</li></ul>
5ª Fase	04 abril a 2 de maio de 2016	<ul style="list-style-type: none"><li>• Regência do 1º bloco de aulas nas diferentes disciplinas (um grupo a Matemática e Ciências Naturais e outro a Português e História e Geografia de Portugal);</li><li>• Início da recolha de dados para os alunos estagiários que têm o relatório na disciplina a lecionar.</li></ul>
6ª Fase	12 de maio de 2016	<ul style="list-style-type: none"><li>• Correção de textos entre colegas.</li><li>• Criação de texto/frases com erros detetados.</li></ul>
	16 de maio de 2016	<ul style="list-style-type: none"><li>• Concurso literário.</li><li>• Construção de texto poético com base em imagem.</li></ul>
	23 de maio de 2016	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realização de portefólio.</li><li>• Texto “o Burro”, de Sophia de Mello Breyner.</li></ul>
7ª Fase	04 de junho de 2016 a junho de 2018	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tratamento e análise de dados;</li><li>• Escrita do relatório de investigação.</li></ul>

## **Capítulo IV – Projeto de Investigação**

Neste capítulo apresenta-se o projeto de investigação, o processo de recolha de dados e ainda a análise e interpretação dos dados recolhidos durante a regência.

Este estudo teve como objetivo perceber de que forma podemos consciencializar os alunos para a correção linguística, compreender qual a sua relação com a escrita, quais as principais dificuldades quando escrevem e quais as formas de colmatar essas dificuldades.

Assim, serão descritas todas as tarefas realizadas pelos participantes do estudo em sala de aula e em casa, tentando perceber qual o contributo dos familiares no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos.

Pretende-se analisar fatores como a motivação, a participação, o desempenho e a aprendizagem dos participantes do estudo ao longo de todo o processo de investigação.

### **Apresentação do projeto de investigação**

No âmbito da unidade curricular PES II, foi desenvolvido um trabalho de investigação essencial para a conclusão do mestrado em ensino do 1º e 2º ciclos do ensino básico.

Tal como refere Afonso (2005), o ponto de partida para a exploração de uma investigação surge de uma pequena investigação que emerge de um problema prático do trabalho quotidiano de sala de aula. Daí surge a presente investigação, foi diagnosticado um problema relativamente à competência da escrita e da correção ortográfica e surgiu então a motivação para o investigar.

Para a concretização deste estudo foi necessário desenvolver e aplicar um conjunto de atividades, a fim de recolher os dados necessários para posteriormente analisar e avaliar. A respetiva recolha de dados foi efetuada durante a regência de Português que ocorreu no último período letivo. As atividades foram realizadas em sala de aula, e também foram propostas algumas atividades para concretizar em casa, tendo sido solicitada a participação dos encarregados de educação.

Foi desenvolvido um conjunto de dez atividades, entre elas, tarefas de identificação e correção de erro, individuais e coletivas que procuravam dar resposta às

necessidades apresentadas pelos alunos na disciplina de Português, pelo que se optou por, sempre que possível, aliar as atividades aos conteúdos em estudo, tentando simultaneamente diversificar o máximo possível o tipo de atividades apresentadas, para que, deste modo, se tornassem apelativas e motivassem os participantes.

## Os participantes

O estudo foi realizado com uma turma do 6º ano, constituída por 26 alunos, e todos participaram neste estudo. A turma possuía alunos em diferentes níveis de aprendizagem, possuía dois elementos, um do sexo feminino e outro masculino, que requeriam especial acompanhamento, apesar de não estarem sinalizados como casos com necessidades educativas especiais (NEE).

A turma sempre mostrou interesse e vontade de aprender. No que diz respeito às relações dos alunos, entre si e para com os adultos, era uma turma socialmente estável.

Como características evidentes desta turma foi possível constatar que eram alunos interessados, curiosos, e quando motivados, muito trabalhadores.

No início da regência de Português, a professora estagiária, em conversa com a turma, apresentou-lhes a proposta do estudo de investigação.

Inicialmente, a turma ficou reticente, quando percebeu que iriam ser estudados os níveis de competência ortográfica e, por isso, desde cedo, o medo de errar tornou-se evidente.

Foi aplicado um questionário inicial (ver anexo 5), a fim de verificar se os alunos possuíam hábitos de escrita e se sentiam dificuldades e de que tipo.

Os gráficos que se seguem evidenciam as respostas dadas pelos inquiridos aquando confrontados com diversas questões relacionadas com os aspetos referidos acima.

**Gráfico 1** Questão (alunos): “Gostas de escrever?”



Relativamente à primeira questão apresentada, que inquiria os alunos sobre se gostavam de escrever, 19 responderam positivamente. Quando questionados porquê justificaram as suas respostas dizendo: “Posso treinar para escrever melhor”, “Porque sempre que escrevo sinto-me inspirado, e quando escrevo também parece que entro na minha própria aventura”, “Acho divertido e podemos inventar o que quisermos”, “Posso exprimir o que penso”, “Podemos criar histórias sobre qualquer coisa, é giro”, “ Faz bem escrever para a nossa aprendizagem”, “Acho que escrever faz bem”, “Porque me inspira mais”, “Gosto de imaginar histórias”, “Porque ao escrever consigo expressar as minhas ideias e pensamentos e inventar belas histórias”, “Porque gosto de ler e escrever novas palavras”, “Porque gosto de imaginar composições na minha cabeça, e escrevê-las.”, “Acho divertido, sinto-me como se estivesse a tornar-se realidade”, “Gosto de criar histórias e escrevê-las para me lembrar mais tarde, ou para mostrar a alguém, ou até mesmo para concursos.”, “ Porque a escrita faz-nos sonhar e crescer”, “Porque gosto de pôr a funcionar a minha imaginação”, “Porque posso registar o que penso”.

Os alunos que responderam negativamente, justificaram da seguinte forma: “Acho que não tenho jeito, apesar de não ter muitas dificuldades”, “Não gosto muito de Português”, “Não tenho boa imaginação”, “Não gosto muito de escrever porque não acho muito interessante”.

Durante o período de observação e posteriormente, ao longo da regência, foi possível observar, de facto, que alguns elementos da turma escreviam regular e autonomamente.

A escrita é fundamental para o processo de aprendizagem do aluno, nomeadamente a aquisição de competências ortográficas, e a escola assume um papel importantíssimo no processo educativo a partir do domínio da escrita.

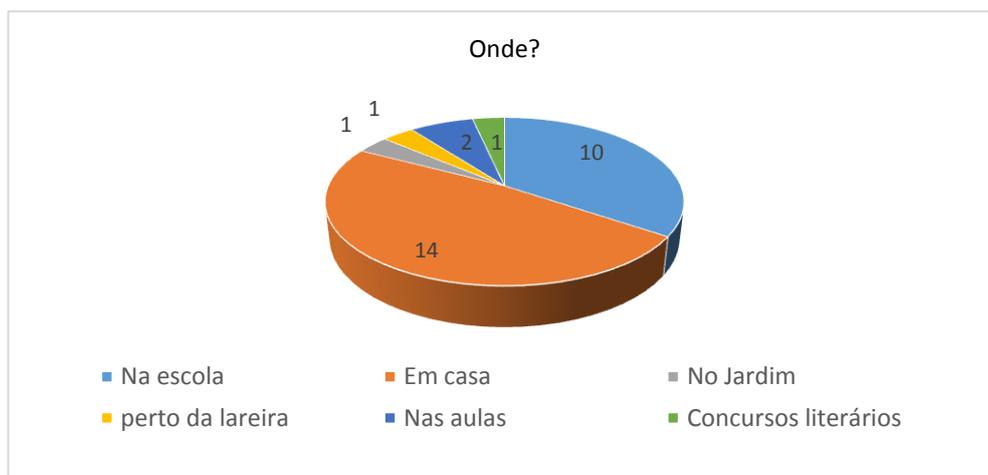
**Gráfico 2** Questão (alunos): “Costumas escrever?”



Quando questionados sobre “Costumas escrever?” verificou-se que 21 alunos responderam sim e apenas 5 alunos afirmaram que não possuíam este hábito.

Assumindo a escrita um papel tão importante no contexto do ensino, os problemas que lhe estão associados são inevitavelmente um tema recorrente e de grande relevância, contribuindo de forma evidente para o insucesso escolar dos alunos. Se a escrita é um veículo transversal de explicitação de conhecimentos, nomeadamente na avaliação dos alunos, os problemas da escrita são transversais, sendo relatados pelos professores de todas as disciplinas, daí a importância de incitar o hábito de escrita nos alunos.

**Gráfico 3** Questão (alunos): “Onde”



Posteriormente, quando questionados sobre “Onde?”, querendo saber onde costumavam escrever, os alunos apontaram variados locais, indicando mais do que uma opção. Apesar de uma maioria, (14 elementos), ter referido a casa e 10 elementos a escola, este conjunto de repostas parece expectável, uma vez que a escola é o ambiente natural e favorável às aprendizagens dos alunos, onde são solicitadas e realizadas a maioria das atividades, e também é em casa onde realizam os trabalhos de casa. Para além destes locais, foram indicados o jardim, a lareira, as aulas, os concursos literários, o carro, o quarto e o café.

Para além dos espaços físicos alguns alunos também fizeram referência ao uso dos telemóveis como suporte de escrita.

**Gráfico 4** Questão (alunos): “Escreves por iniciativa própria?”



De seguida foram questionados se escrevem por iniciativa própria, sendo que 20 dos alunos afirmaram possuir esta prática e apenas 6 negaram o hábito.

Ao longo do processo de aquisição da escrita é frequente que os alunos comecem por processar conceitos, colocando hipóteses que permitem interpretar, sintetizar e confrontar ideias, promovendo estratégias mais complexas. Consequentemente isto faz da escrita um fator de maturação cognitiva, propiciando uma maior estruturação do pensamento e, em consequência, o desenvolvimento de formas de raciocínio mais elaboradas, nomeadamente, do pensamento lógico. De facto, as exigências a que

estamos expostos, ao vivermos numa sociedade em que os sistemas formais de escrita possuem especial importância, torna-se vital que as novas gerações dominem a escrita.

**Gráfico 5** Questão (alunos): “Se respondeste não, a escrita é sugerida por quem?”



Relativamente aos alunos que responderam “não” à questão anterior, tornou-se pertinente perceber quem eram as pessoas responsáveis pelo seu incentivo à escrita. A maioria, cinco elementos, indicaram os professores como incentivadores à escrita, de seguida, três elementos indicaram os pais e um elemento indicou familiares, não especificando qual deles.

**Gráfico 6** Questão (alunos): “Tens dificuldades na escrita?”

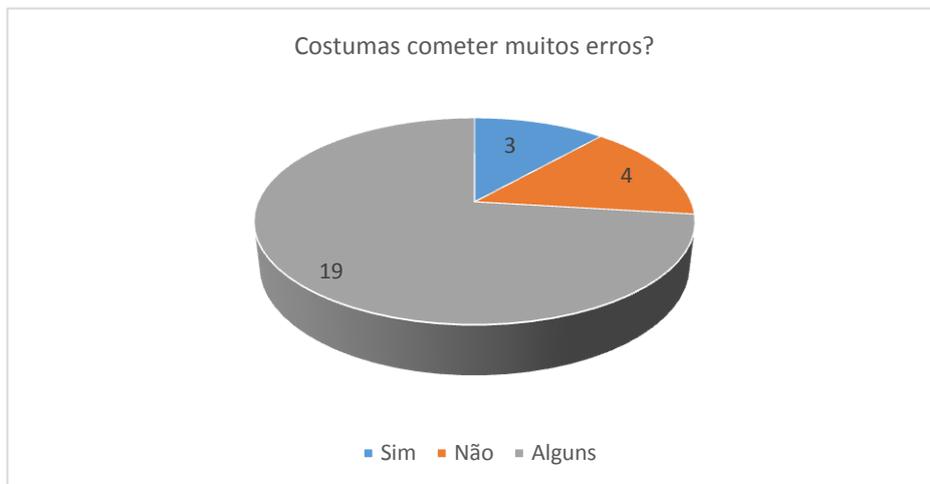


Na questão seguinte, os alunos foram inquiridos se possuíam dificuldades na escrita. Vinte e um alunos negaram possuir qualquer tipo de dificuldade relacionada com a escrita e apenas quatro alunos assumiram ter dificuldades.

O processo de aprendizagem da escrita não é, de todo, linear. As dificuldades relacionadas com a escrita estão diretamente relacionadas com as dificuldades em estruturar o discurso por desconhecimento da utilidade e funcionalidade dos articuladores discursivos, à tendência para a frase longa, à deficiência na pontuação, à incapacidade de estruturar ideias. Apesar disso, a maioria não considera possuir qualquer tipo de dificuldades.

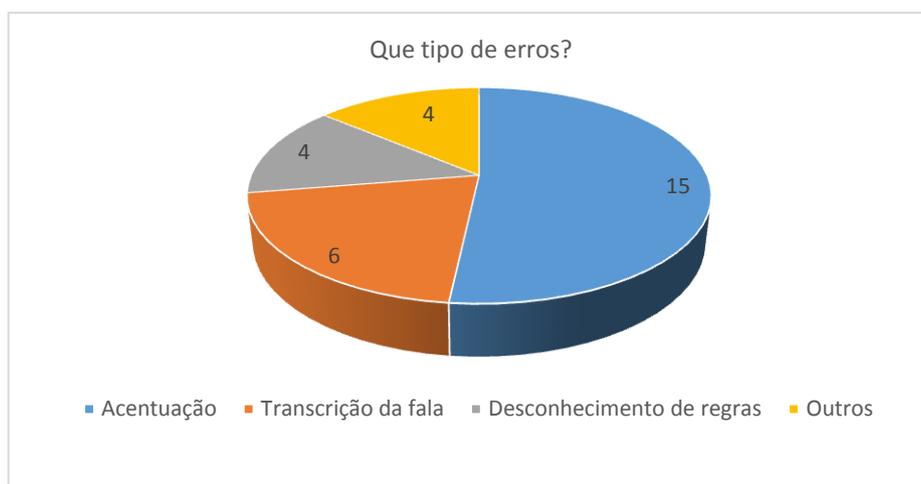
Dos alunos que afirmaram possuir dificuldades, três consideram o erro a sua maior dificuldade, um considera ter uma letra ilegível e, por último, o aluno refere a troca dos “n” por “m”.

**Gráfico 7** Questão (alunos): “Costumas cometer muitos erros?”



A pergunta seguinte referia-se à quantidade de erros cometidos pelos alunos. Quatro alunos afirmaram não cometer erros, três alunos assumiram escrever com erros e dezanove inquiridos consideraram redigir com apenas alguns erros ortográficos.

**Gráfico 8** Questão (alunos): “Que tipo de erros?”



Quinze dos alunos referiram os erros de acentuação, seis assinalaram os erros de transcrição da fala. Quatro assumem o desconhecimento de regras ortográficas como a principal causa; por último, quatro alunos referiram outro tipo de erros não especificando qual o género.

Seguindo a mesma linha de pensamento, crê-se que se torna indispensável enumerar as principais dificuldades ao nível da produção escrita, nomeadamente aspetos associados à textualização e à revisão da escrita. As autoras Neves e Martins (2000) afirmam que a aprendizagem da escrita depende inteiramente dos conhecimentos que os alunos possuem em relação às propriedades da língua oral e a capacidade em estabelecer relações entre as regras associadas à relação entre fonema-grafema.

**Gráfico 9** Questão (alunos): “Consideras a escrita importante no percurso escolar?”



A última questão deste questionário inicial referia-se à importância da escrita no percurso escolar e verificou-se que todos os elementos consideraram a escrita importante apresentando argumentos como: “Porque me ajuda a escrever mais rápido, a não dar erros e a escrever cada vez melhor”, “Porque no futuro podemos ter uma profissão em que a escrita seja importante”, “Porque escrever faz parte da vida, se não sabes escrever não podes fazer muitas coisas que queres”, “Vamos precisar dela no futuro”, “Treinamos as palavras e ficamos a conhecer e a aprender a escrita”, “Treinamos a escrita e fazemos respostas melhores e nós próprios evoluímos”, “Porque sem a escrita a vida seria só a falar e não escreveríamos”, “Porque durante o nosso percurso escolar podemos aprender e quando formos grandes podemos ensinar a outros colegas, amigos ou até mendigos.”, “Porque se não escrevêssemos não havia a maior parte das profissões que há.”, “Porque alguns alunos podem querer ser escritores.”, “Para dar menos erros

ortográficos.”, “Porque sem escrita na escola não dá para fazer nada.”, “Porque faz as pessoas melhorar a fala.”, “Porque ajuda as pessoas a falar melhor.”, “Porque na escrita nós conseguimos transmitir ideias e comunicar através dela.”, “Para sabermos escrever.”, “Porque é uma coisa que se usa toda a vida”, “Porque, por exemplo, em Português necessitamos de escrever.”, “Está presente em todas as aulas, testes e é importante para compreender alguns aspetos.”, “Porque assim conseguimos ter mais ideias.”, “Porque se não houvesse escrita ficávamos nas aulas a olhar para o boneco apenas.”, “É uma maneira de treinar a escrita de palavras.”, “Porque a escrita utiliza-se nos testes e os professores têm que entender.”, “Ficamos a ter prática, pode ser útil para a profissão que queremos.”

Após analisados os resultados dos inquéritos foram aplicadas as tarefas em função dos dados obtidos que serão apresentadas no tópico seguinte.

Tal como pareceu pertinente aplicar um questionário no início da regência, foi igualmente necessário aplicar outro questionário no final (ver anexo 6) com o intuito de avaliar as tarefas aplicadas. Os resultados são apresentados nos gráficos que se seguem.

**Gráfico 10** Questão (alunos): “Gostaste de realizar as tarefas?”



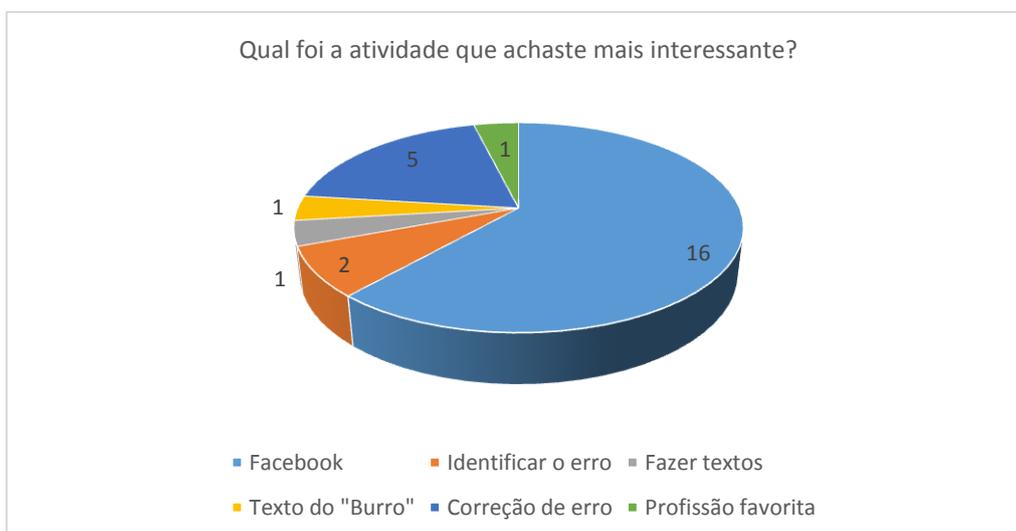
Assim sendo, quando questionados se gostaram de realizar as tarefas propostas, verificou-se que toda a amostra respondeu positivamente apresentando as seguintes justificações: “Porque as atividades foram engraçadas”, “Porque achei divertido e aprendi

algumas palavras”, “Porque torna as aulas mais divertidas”, “Acho divertido ver os erros das outras pessoas”, “ Porque me ajudou a melhorar a minha ortografia e a dar menos erros ortográficos”, “ Porque gosto de fazer tarefas”, “ Porque as tarefas foram divertidas”, “ Acho divertido experimentar novas coisas”, “ Foram divertidas”, “Ajudaram-me a melhorar”, “Porque me fez rir”, “Porque as atividades nos faziam rir”, “Foi divertido encontrar os erros das outras pessoas e os nossos”, “ Achei engraçado os erros que as pessoas escreviam”, “Além de termos aprendido diversas coisas, mostraram-nos como a aprendizagem pode ser divertida e séria também”, “Achei divertido”, “Foram interessantes”, “ Deu para rir”, “Foram divertidas e interessantes”, “Foram interessantes e importantes para a nossa aprendizagem e aprofundamento da nossa escrita”, “Porque é uma forma de aprendizagem”, “Porque nos ajudaram a escrever melhor os erros orográficos”, “ Porque achei bastante divertido”, “Foi divertido”.

Segundo Morais (2002), a reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos da escrita. É importante que a reflexão esteja integrada em todas as situações de escrita e leitura, motivando uma curiosidade intrínseca e despreocupada.

O papel do professor passa por procurar estratégias que sirvam como linhas orientadoras no processo de ensino e aprendizagem, visando tornar a sua prática mais apelativa e eficiente, para que se consiga fazer com que os alunos se adaptem às normas e assim as consigam empregar mais facilmente.

**Gráfico 11** Questão (alunos): “Qual foi a atividade que achaste mais interessante?”



Quando questionados relativamente à atividade que consideraram mais interessante, verificou-se que dezasseis elementos da amostra, portanto, a maioria, indicaram a atividade relacionada com o Facebook. De seguida, cinco elementos mencionaram as atividades de correção de erro, não especificando uma atividade em concreto, o que faz com que a atividade do Facebook também possa estar englobada. Dois elementos referiram as atividades relacionadas com a identificação de erro, um aluno mencionou a atividade de completar com a letras corretas, e ainda, outro elemento selecionou a atividade da profissão favorita. Apenas um elemento da amostra considerou as atividades de construção de textos as mais apelativas.

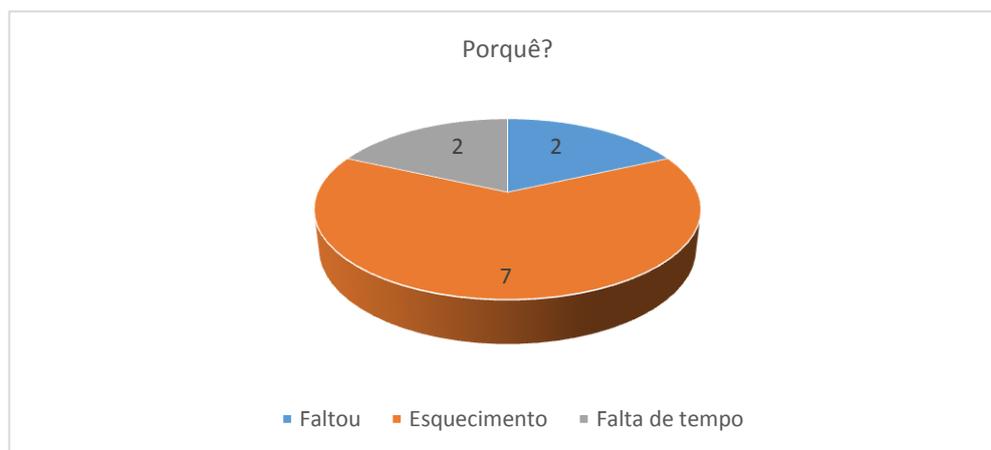
Na mesma questão foi solicitado aos alunos que justificassem as suas escolhas. Relativamente aos alunos que selecionaram a atividade do Facebook como a mais apelativa, justificaram a sua escolha da seguinte forma: “Rimos e achei interessante”, “Gente dá erros ridículos”, “Aprendemos de forma divertida”, “Foi divertido”; “Tinha erros engraçados”, “Podemos usar o telemóvel na sala”, “Foi divertido”, “Mostrou-nos os erros que às vezes cometemos sem mesmo saber e, às vezes, verdadeiros enigmas a decifrar”, “Deu para rir”, “Divertido”, “Falamos uns com os outros, aprendemos palavras novas e rimos muito com as palavras que escreveram mal”. O aluno que mencionou a atividade de identificar os erros justificou dizendo que “tem erros engraçados”. O aluno que mostrou preferência pela construção de textos referiu “Adoro construir textos”. Os dois alunos que referiram as atividades de correção de erro fundamentaram dizendo que “Fazia rir” e “Corrigi muitos erros e diverti-me muito”. Finalmente, o aluno que referenciou a atividade do texto do “Burro”, justificou dizendo “Porque corrigi a ortografia”.

**Gráfico 12** Questão (alunos): “Realizaste todas as atividades propostas?”



De seguida foi pertinente perceber o nível de cumprimento das tarefas propostas. Apurou-se que dezassete elementos realizaram todas as tarefas, nove indivíduos da amostra assumiram não terem cumprido todas as tarefas, dois deles utilizaram a falta letiva como argumento, sete elementos referiram o esquecimento e dois justificaram por falta de tempo.

**Gráfico 13** Questão (alunos) “Porquê?”



**Gráfico 14** Questão (alunos): “Gostas/ Preferes ser ajudado nas atividades de escrita?”



Na questão seguinte inquiriu-se se os alunos preferiam realizar as atividades autonomamente ou com apoio de alguém. Podemos verificar, através da análise do gráfico, que nove elementos preferem ser auxiliados apresentando justificações como: “Aprendo a escrever sem erros”, “Ajudam a corrigir”, “Tenho dificuldades”, “Para não dar erros”, “Para não dar tantos erros ortográficos”, “Dou alguns erros”, “Para me dar ideias”, “Porque depois consigo fazer textos melhores”. Dos dezassete alunos que preferem desenvolver as tarefas sozinhos justificaram dizendo: “Porque se errar para a próxima já sei”, “Gosto de fazer atividades de escrita sozinho”, “Porque assim a professora consegue ver as minhas dificuldades e ajudar-me”, “Gosto de fazer sozinho”, “Não tenho dificuldades de escrita”, “Gosto de desenvolver as minhas capacidades e gosto de pôr o meu nome nos trabalhos e saber que foram feitos exclusivamente por mim”; “Gosto de me inspirar sozinho”, “Gosto de ser eu a criar sozinho”, “Gosto de ser autónomo”, “Prefiro escrever sozinho”, “Retira-me a imaginação”, “Gosto de pensar por mim próprio”, “Gosto de fazer os meus textos de forma autónoma”, “Quando tenho ajuda baralho-me, prefiro pensar por mim”, “Gosto de fazer as minhas atividades sozinho”.

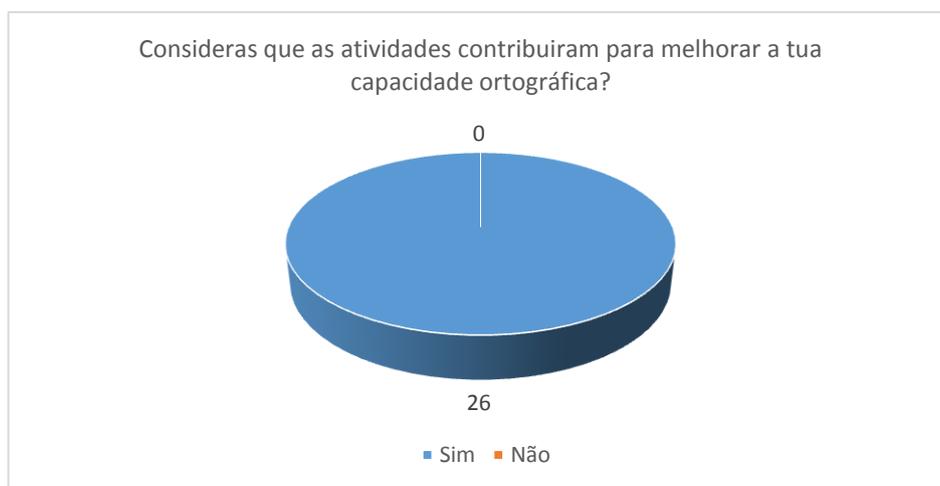
Apesar das respostas dadas pelos alunos nesta questão, na prática verificou-se que todos os alunos necessitavam de algum tipo de apoio, uns mais do que outros e em situações diferentes.

**Gráfico 15** Questão (alunos): “Qual foi a pessoa que te deu mais apoio?”



Quando tentamos perceber quem foi a pessoa que mais apoiou os inquiridos, a maioria da amostra, treze indivíduos, mencionou a mãe como o elemento que mais apoio prestou, sete elementos referiram o pai e houve ainda três elementos que referiram outros apoios, apresentando mais do que um elemento. Um deles referiu os professores, dois os irmãos e um os colegas.

**Gráfico 16** Questão (alunos) “Consideras que as atividades contribuíram para melhorar a tua capacidade ortográfica?”



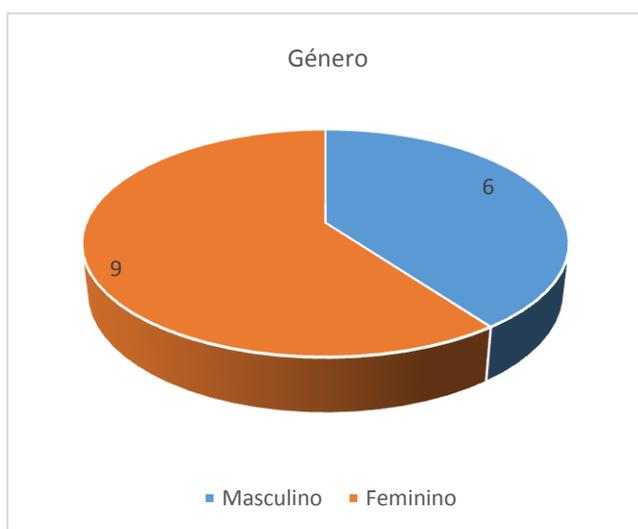
Para finalizar este questionário foi importante perceber se os alunos consideraram que as atividades realizadas contribuíram para melhorar as suas capacidades ortográficas e apurou-se que todo o conjunto inquirido respondeu positivamente, justificando da seguinte forma: “Porque ao longo deste ano tenho vindo a dar menos erros”, “Porque acho que dou muitos erros”, “Porque com estas atividades consigo ver os erros das outras pessoas e tento não repeti-los”, “Consigo ver os erros que algumas pessoas fazem e consigo corrigir os meus”, “Aprendi novas regras de ortografia que vão contribuir para melhorar a escrita”, “Dou menos erros”, “Tenho uma letra mais bonita”, “melhorei imenso”, “Porque às vezes cometemos imensos erros”, “Já sei escrever corretamente”, “Aprendi mais durante as aulas”, “Não dou tantos erros”, “Dou menos erros”, “Ajudou a saber quando dou erros e a ter mais atenção à minha escrita”, “Os exercícios faziam-nos completar com ortografia”, “Vimos diferentes erros de uma maneira divertida e, assim, da próxima vez que escrevermos lembramo-nos do erro”, “Consegui dar menos erros

quando escrevo”, “Comecei a dar menos erros”, “Porque vejo onde há erros para não errar a”, “Aprendi a escrever corretamente”, “Depois de corrigirmos os erros aprendemos palavras novas ou a escrever melhor”, “Não dou tantos erros”, “Aprendi a escrever direito”, “Aprendemos mais ao longo destas aulas com os estagiários”, “Corrigindo os erros, escrevendo e lendo aprendi mais”.

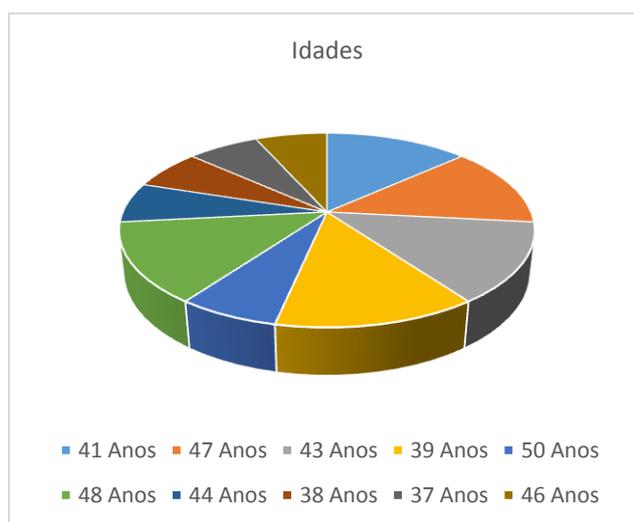
Concluindo, sendo o erro linguístico um fenómeno identificável e objetivo, é importante refletir que existem estratégias possíveis para o combater, pois os erros podem ser considerados instrumentos de trabalho, fonte de informação para o professor, que deve direcionar as suas estratégias de ensino conforme as dificuldades dos alunos.

Após a aplicação do questionário no final da regência, e após uma breve reflexão sobre a análise das respostas dos alunos, pareceu importante a aplicação de um questionário aos encarregados de educação (ver anexo 7), com o intuito de perceber a opinião destes acerca do desempenho dos seus educandos e também o contributo destes no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Infelizmente, nem todos os pais devolveram os questionários devidamente preenchidos o que condicionou a análise. Dos vinte e seis questionários entregues, apenas quinze foram devolvidos respondidos.

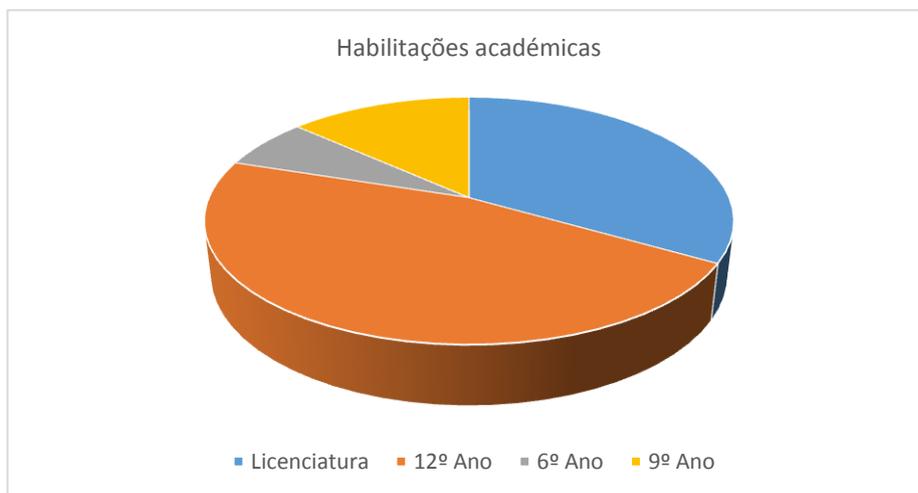


**Gráfico 17** Caracterização dos encarregados de educação: "Género dos indivíduos"



**Gráfico 18** Caracterização dos encarregados de educação: "Idades dos indivíduos"

**Gráfico 19** Caracterização dos encarregados de educação: “Habilitações académicas”



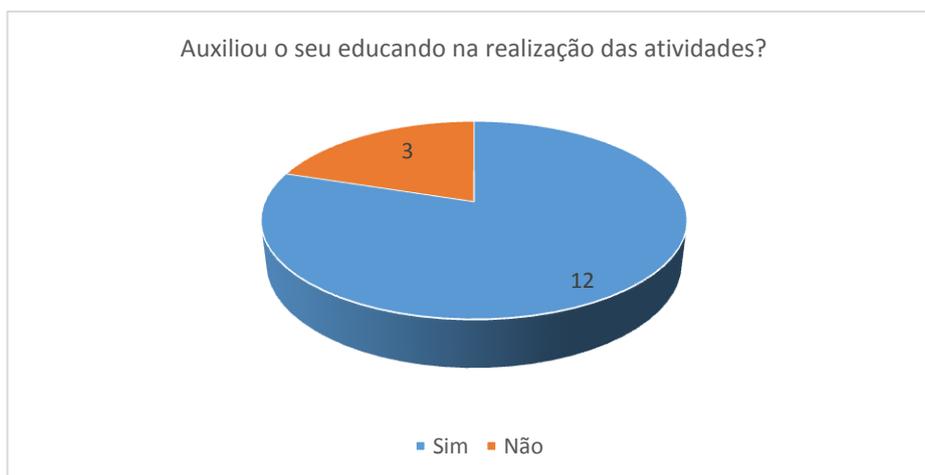
Dos dados que foram possíveis analisar, apurou-se que os inquiridos possuíam idades entre os trinta e sete e os cinquenta anos. Seis elementos eram do sexo masculino e nove do sexo feminino. Quanto às habilitações académicas que possuíam, cinco inquiridos possuíam licenciatura, sete eram portadores do 12º ano de escolaridade, dois do 9º ano e um elemento possuía o 6º ano de escolaridade.

**Gráfico 20** Questão (encarregados de educação): “Considera importante a realização de atividades de escrita?”



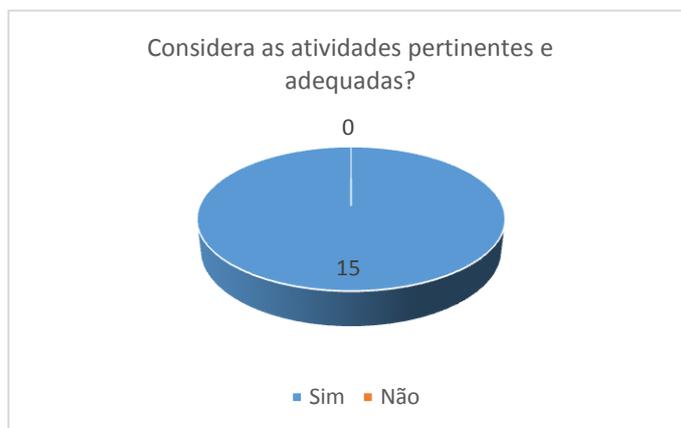
Quando inquiridos sobre a importância da realização das atividades de escrita, todos consideraram esta uma atividade importante para o seu desenvolvimento e defenderam-no dizendo que “Funciona como um estímulo à criatividade das crianças”, “Para poder melhorar o desempenho nessa área”, “Enquanto estão a escrever estão a aprender e a aperfeiçoar”, “Melhorar a ortografia, e aprender a utilizar a pontuação”, “Ajuda a desenvolver a criatividade e a capacidade de transmitir ideias”, “Porque desenvolve e ajuda a memorização”, “Porque os alunos aprendem a escrever e a melhorar a caligrafia”, “Para cultivar o gosto pela escrita, aperfeiçoar a gramática, a estrutura dos textos e o raciocínio”, “São fundamentais na disciplina de português”, “No caso da minha educanda porque imaginação não lhe falta e criatividade, mas tem bastante dificuldade em passa-las para o papel, para além dos erros e pontuação”; “Porque a escrita obriga a puxar pela imaginação”; “A realização de atividades de escrita é importante para a nossa língua portuguesa”; “É importante para o desenvolvimento pessoal”; “Porque os alunos vão tendo mais experiência e aprendem mais a desenvolver a língua portuguesa”; “Ajuda-o a desenvolver o vocabulário e a imaginação.

**Gráfico 21** Questão (encarregados de educação): “Auxiliou o seu educando na realização das atividades?”

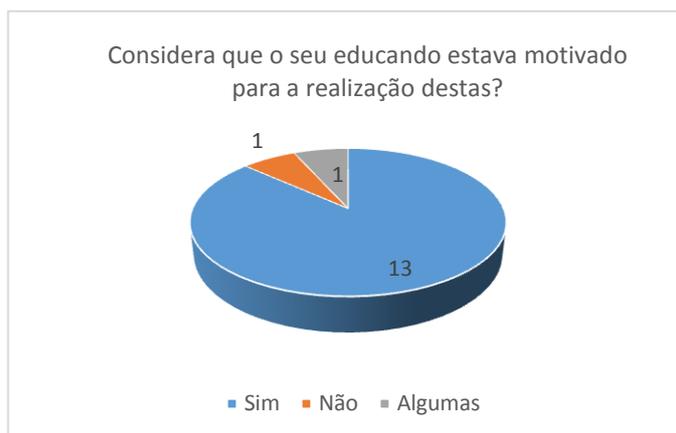


De seguida, relativamente às atividades que foram propostas, os familiares foram questionados se auxiliaram os alunos na execução das mesmas, se consideraram as atividades pertinentes e adequadas e se consideraram os alunos motivados para a realização das mesmas. Dos resultados obtidos, doze inquiridos auxiliou os alunos na

realização das tarefas e três não prestaram qualquer auxílio, pressupondo que este auxílio não foi prestado por não ter sido solicitado por parte dos alunos.



**Gráfico 22** Questão (encarregados de educação): “Considera as atividades e pertinentes e adequadas?”



**Gráfico 23** Questão (encarregados de educação): “Considera que o seu educando estava motivado para a realização destas?”

Na questão relativa à pertinência e adequação das atividades, todos os familiares as consideraram adequadas e pertinentes, justificando da seguinte forma: “Incentivam a escrita”, “Porque as atividades são acessíveis à idade e ajudam no seu desenvolvimento”, “São sempre úteis e agradáveis para os alunos”, “Porque estas atividades ajudam a estudar a matéria praticada nas aulas”, “O futuro é a informática e o sucesso pessoal passa pela organização, mas acho que a nível escolar deviam ter mais apoio na “prática”,

elaborarem este tipo de trabalho nas aulas”, “Porque estimula a criatividade e a imaginação”, “Todas as atividades elaboradas com fundamento de desenvolver as capacidades dos alunos são benéficas”, “Porque assim aprendem a participar em concursos e um dia, quando forem maiores, estão preparados”, “Porque desenvolvem a capacidade de organização e o método de trabalho”, “Para cada vez estar mais informada sobre os assuntos ou os trabalhos da escola”, “Permitem consolidar conhecimentos”.

Analisando a questão da motivação dos alunos, treze dos familiares consideraram os alunos motivados para as tarefas, um elemento deste grupo frisou que o seu educando esteve motivado para apenas algumas atividades e só um familiar não considerou que o aluno estivesse motivado aquando da realização das tarefas, o que não coincide com as respostas dos alunos quando inquiridos no questionário final, já que alegaram ter gostado de realizar todas as tarefas propostas.

**Gráfico 24** Questão (encarregados de educação): “Costuma apoiar o seu educando nas atividades escolares?”



Posteriormente, os familiares foram questionados sobre se costumam apoiar os alunos nas atividades escolares. Catorze inquiridos afirmaram apoiar os alunos, sendo que um elemento frisou que só o faz quando o apoio lhe é solicitado. Apenas um elemento negou prestar este tipo de apoio por considerar que os alunos devem ser “progressivamente mais autónomos”. Os restantes inquiridos apresentaram as seguintes

justificações: “Apresenta algumas carências em determinadas áreas”, “Porque, por vezes, necessita de esclarecimentos para realizar determinada tarefa com sucesso”, “Normalmente faz sozinho, uma vez por outra, ajudo”, “Algumas vezes fica com dúvidas e inseguro”, “Porque solicita apoio, e por considerar importante o apoio para o desenvolvimento escolar do meu educando”, “Para ter conhecimento das atividades desenvolvidas e quando o mesmo solicita”, “Porque assim vou me apercebendo das suas dificuldades”, “Faz falta ter um apoio e incentiva-los em projetos novos que tenha a escola”, “Considero que é uma obrigação ajudar os nossos filhos a estudar”, “Gosto de compreender quais as capacidades do meu filho e ajudar a melhorar a dificuldades”, “Tudo o que eu quero para a minha filha é um futuro de sucesso, mas quer o tenha quer não, quero que se sinta apoiada pelos pais”, “Porque é importante o tempo que os pais passam com os filhos e motiva o educando para que faça um bom trabalho”, “Porque às vezes tem dúvidas e eu tento ajudar”, “Porque por vezes tem dificuldades de as realizar sozinho”.

**Gráfico 25** Questão (encarregados de educação): “O apoio é dado espontaneamente ou quando solicitado?”

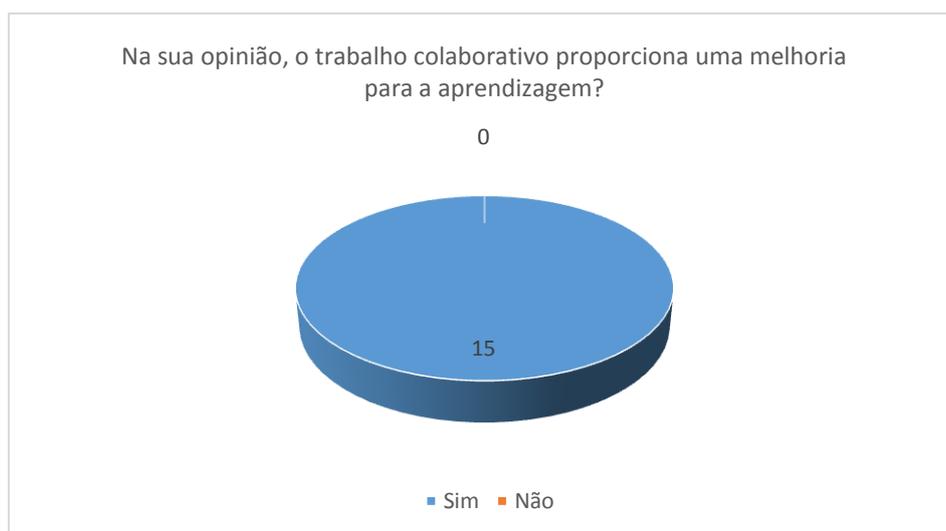


Tentando perceber se este apoio é dado espontaneamente ou quando solicitado, seis elementos afirmam que este apoio é dado espontaneamente e doze inquiridos responderam quando solicitados, sendo que a maioria que respondeu espontaneamente selecionou as duas hipóteses.

Comparando as respostas dos familiares com as preferências dos alunos, quando no questionário final foram questionados se gostam ou preferem ser ajudados nas

atividades propostas, dezasseis elementos refere preferir não ser ajudado, o que talvez possa justificar a opção dos familiares quando dizem que o apoio é dado apenas quando solicitado.

**Gráfico 26** Questão (encarregados de educação): “O trabalho colaborativo proporciona uma melhoria para a aprendizagem?”



Para finalizar o inquérito aos familiares foi-lhes questionado se consideram que o trabalho colaborativo proporciona uma melhoria para a aprendizagem. Todos os inquiridos responderam afirmativamente, justificando da seguinte forma: “Permite a troca de opiniões e o dissipar de algumas dúvidas”, “Permite uma saudável partilha de ideias de pessoas com sensibilidades diferentes”, “Para poderem partilhar ideias”, “Tirando dúvidas e incentivando”, “Porque permite desenvolver as ideias de melhor forma”, “Porque aprendem o melhor uns dos outros”, “Porque o ajuda a tirar algumas dúvidas”, “É sempre bom trabalhar em grupo”, “Ao ser acompanhado sente mais confiança nas suas capacidades. Sente segurança”, “O trabalho colaborativo (pais) proporciona o sucesso escolar dos alunos, e eles sentem-se apoiados por parte da família, mas sinto que por parte dos professores tem de haver mais empenho. Pelo que me apercebo, limitam-se a dar a matéria e há pouco diálogo. Eles também precisam de sentir que não se trata só de um professor, mas também de certa maneira, um “amigo” “Porque durante a colaboração com o educando, criam-se laços mais fortes, ficam mais confiantes e motivados”, “Porque é uma maneira de ele ver que nós queremos o melhor e dar-lhe

vontade e motivação”, “Por vezes, os trabalhos realizados em colaboração são apropriados para desenvolver capacidades de aprendizagem”.

### **As tarefas**

Após o período de observação, e posteriormente da análise dos inquéritos realizados aos alunos no início da regência, foram pensadas e propostas diferentes atividades de ortografia, com o intuito de os alunos adquirirem e melhorarem os seus conhecimentos relativamente àquelas que são as suas competências ortográficas e de alcançar os objetivos propostos inicialmente no plano de intervenção.

O presente capítulo refere-se à apresentação dos dados recolhidos em contexto educativo, pelo que será organizado em dois subcapítulos. No primeiro será feita uma breve apresentação da intervenção pedagógica, apresentando a implementação de atividades, bem como a justificação para as opções tomadas no decorrer de todo o processo. No segundo, far-se-á a análise e interpretação pedagógica, focando nos erros ortográficos produzidos pelos alunos como forma de perceber se a estratégia utilizada auxiliou os alunos no seu processo de aprendizagem.

Foram planeadas atividades a serem realizadas individualmente e em grupo, umas em sala de aula, outras que apelavam à cooperação dos seus familiares mais próximos.

Deste modo, foram idealizadas, planeadas e executadas um total de dez atividades, das quais oito foram dinamizadas em sala de aula e as restantes duas foram sugeridas como trabalho de casa solicitando, deste modo, a colaboração dos familiares.

## **Apresentação e análise das atividades**

### **Atividade 1 – Correção de textos**

#### **Objetivos:**

- Revisão de textos autonomamente;
- Identificar erros;
- Estabelecer correspondência entre som e letra;
- Estabelecer regras de ortografia;
- Perceber que o mesmo som pode ter diferentes representações gráficas e a mesma representação gráfica pode corresponder a diferentes sons.

#### **Recursos:**

- Textos realizados pelos alunos;
- Lápis;
- Borracha;
- Caderno.

**Desenvolvimento:**

Iniciou-se a atividade explicando aos alunos que teriam de efetuar a correção dos textos redigidos como trabalho de casa da aula anterior.

Os textos foram distribuídos pela turma de modo a que nenhum dos alunos ficasse com o texto que ele próprio redigiu.

Foi pedido aos alunos que fizessem a leitura dos textos, pelo menos, três vezes com atenção e sinalizem as falhas que detetassem.

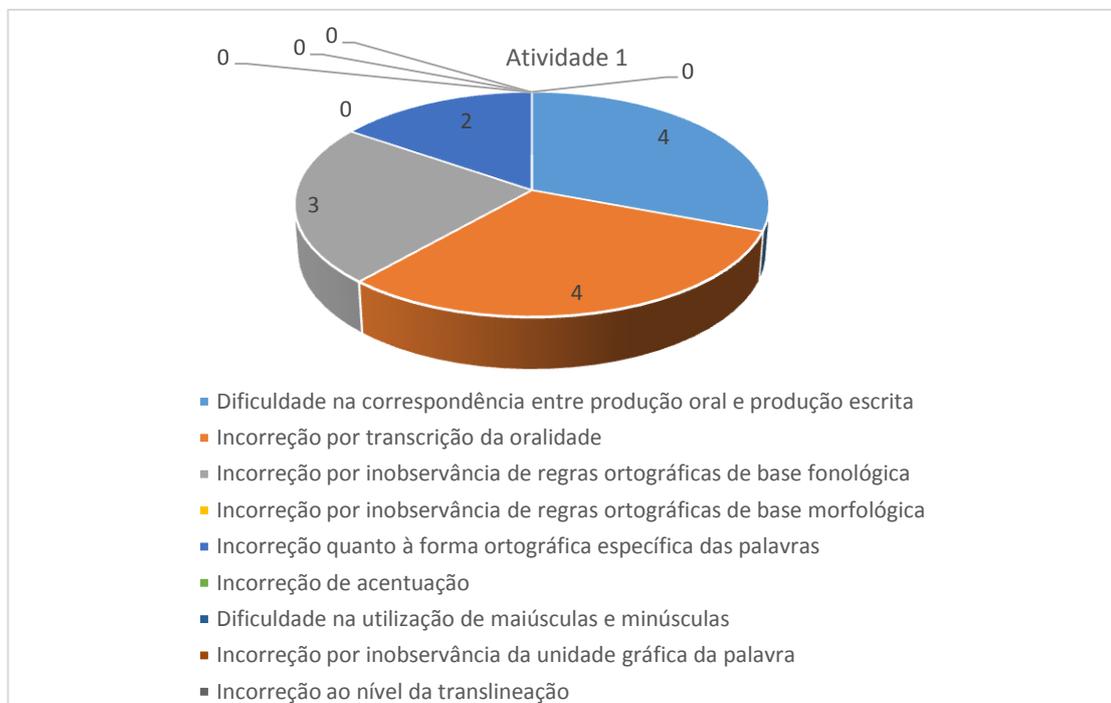
Foi explicado, que deveriam assinalar o erro no texto e, de seguida, deveriam escrever a palavra corretamente na parte inferior do texto.

**Avaliação:**

A primeira tarefa deste projeto constou numa produção escrita em que se pretendia que os alunos fossem capazes de identificar os erros cometidos pelos colegas e, posteriormente, conseguissem corrigi-los.

Esta primeira tarefa que os alunos desenvolveram serviu como base para avaliação do nível de produção escrita no início do estudo.

Tal como podemos verificar no gráfico abaixo, na primeira tarefa, os alunos cometeram catorze erros ortográficos, sendo estes de natureza variada, como seguidamente se apresenta.



**Gráfico 27** Análise da atividade 1 – Correção de textos

Analisando o gráfico acima apresentado podemos perceber o tipo de erros presentes no texto. Podemos observar que quatro dos erros dados (“palabras”, “perdoaba”, “penedu”, “costara”) foram referentes a incorreções por falhas de transcrição da oralidade, quatro (“pastoros”, “viste-te”, “camavam”, “temho”), relacionados com incorreções na correspondência entre produção oral e produção escrita, três (“disiam”, “levarra”, “nossos”), com base em incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, dois (“fui”, “cozer”), referentes a incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras. Não se encontraram erros devido a incorreções por inobservância da unidade gráfica das palavras, incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica, tão pouco erros a nível de incorreções na utilização de letras maiúsculas e minúsculas, acentuação nem incorreções de translineação.

De seguida, são apresentados e analisados os erros ortográficos cometidos pelos alunos numa grelha de registo.

Este registo iniciou-se com a colocação da forma incorreta em que surgiu cada palavra, seguida da forma correta. A seguir é feita a análise da incorreção, apresentada a tipologia de erro e, por fim, a frequência em que este ocorre em diferentes alunos na mesma tarefa.

Na análise efetuada foi constante a ocorrência de substituição de grafemas. Quanto à tipologia de erros encontrada, esta foi diversificada. O facto de os alunos escreverem muitas vezes da mesma forma como se exprimem parece prejudicar o processo da escrita.

**Tabela 2** Análise da atividade 1 – Correção de textos

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção	Tipologia de erro	Frequência
<b>Palabras</b>	Palavras	Substituição de grafema “v” por “b”	Incorreção por transcrição da oralidade	1
<b>disiam</b>	Diziam	Substituição do grafema “z” por “s”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	1
<b>perdoaba</b>	Perdoava	Substituição do grafema “v” por “b”	Incorreção por transcrição da oralidade	1
<b>Fui</b>	Foi	Substituição do grafema “o” por “u”	Incoerência quanto à forma ortográfica específica das palavras	1
<b>pastoros</b>	Pastores	Substituição do grafema “e” por “o”	Incorreção na correspondência entre a produção oral e produção escrita	1
<b>Viste-te</b>	Veste-te	Substituição do grafema “e” por “i”	Incorreção na correspondência entre a produção oral e produção escrita	1
<b>cozer</b>	Coser	Substituição do grafema “s” por “z”	Incoerência quanto à forma ortográfica específica das palavras	1
<b>penedu</b>	Penedo	Substituição do grafema “o” por “u”	Incorreção por transcrição da oralidade	1
<b>levarra</b>	Levara	Substituição dos grafemas “r” por “rr”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	1
<b>camavam</b>	chamavam	Omissão do grafema “ch”	Incorreção na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>costara</b>	Custara	Substituição do grafema “u” por “o”	Incorreção por transcrição da oralidade	1
<b>temho</b>	Tempo	Substituição do grafema “p” por “h”	Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>nosos</b>	Nossos	Substituição do grafema “ss” por “s”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	1

## **Atividade 2 - Criação de texto/frases com o levantamento dos erros detetados na atividade anterior**

### **Objetivos:**

- Revisão da ortografia, com o apoio da professora;
- Identificar erros;
- Estabelecer correspondência entre som e letra;
- Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares da escrita;
- Perceber que o mesmo som pode ter diferentes representações gráficas e a mesma representação gráfica pode corresponder a diferentes sons;
- Criação de textos.

### **Recursos:**

- Folha em branco;
- Lápis
- Borracha;
- Caderno diário.

### **Desenvolvimento:**

A tarefa iniciou com a explicação de que o trabalho a desenvolver seria uma continuidade do que já tinha sido feito.

A professora estagiária pediu que cada aluno analisasse o seu texto e verificasse as palavras em que foram detetados erros ortográficos. A PE fez o levantamento dos erros por aluno e registou-os no quadro.

Após o levantamento de todas as palavras, a PE solicitou aos alunos que escrevessem todas as palavras no caderno corretamente.

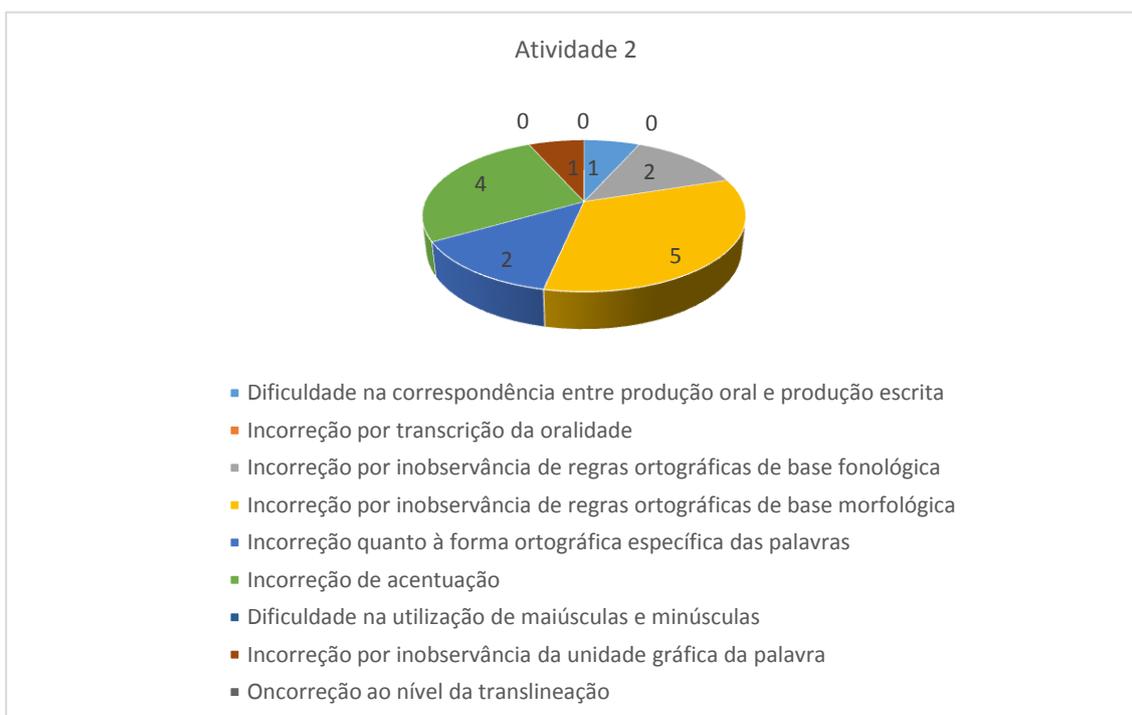
Finalmente, propôs aos alunos a construção de um texto ou frases, de tema livre, em que seria obrigatória a utilização de todas as palavras apresentadas, para que, desse modo, aplicassem e consolidassem corretamente a escrita das palavras.

### Avaliação:

A segunda tarefa foi realizada no seguimento da primeira, com a qual se pretendia que os alunos fossem capazes de colmatar as dificuldades de escrita encontradas na realização da primeira tarefa.

Tal como podemos verificar no gráfico abaixo, na segunda tarefa, os alunos cometeram quinze erros ortográficos, sendo estes de natureza variada como seguidamente serão apresentados.

**Gráfico 28** Análise da atividade 2 – Criação de texto/frases com o levantamento dos erros detetados na atividade anterior



Analisando o gráfico acima apresentado podemos perceber o tipo de erros encontrados no texto. Observa-se um erro (“hotalaria”) relacionado com incorreções na correspondência entre produção oral e produção escrita, dois (“precisso”, “atrasado”) com base em incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica,

cinco erros (“estajam”, “houve-se”, “quis”, “Brazil”, “estam”) alusivos a incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica, dois (“crer”, “comprir”) referentes a incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras, quatro erros (“á”, “familia”, “a quela”, “matematica”) relativos à acentuação, um erro (“a quela”) devido a incorreções por inobservância da unidade gráfica das palavras. Não foram detetadas falhas quanto a transcrição da oralidade, tão pouco erros a nível de incorreções na utilização de letras maiúsculas e minúsculas nem incorreções de translineação.

De seguida são apresentados e analisados os erros ortográficos cometidos pelos alunos durante a realização da segunda tarefa na grelha de registo apresentada anteriormente.

Na análise efetuada foi constante, mais uma vez, a ocorrência de substituição de grafemas. A sua tipologia também foi, uma vez mais, variada.

**Tabela 3** Análise da atividade 2 – Criação de texto/frases com o levantamento dos erros detetados na atividade anterior

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção	Tipologia de erro	Frequência
<b>Crer</b>	Querer	Junção de grafemas (escreve como ouve)	Incoerência quanto à forma ortográfica específica das palavras	1
<b>Estajam</b>	Estejam	Substituição do grafema “e” por “a”	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica	1
<b>Á</b>	À	Erro relacionado com acentuação	Incorreção de acentuação	1
<b>Familia</b>	Família	Erro relacionado com acentuação	Incorreção de acentuação	1
<b>Hotalaria</b>	Hotelaria	Substituição do grafema “e” por “a”	Dificuldade na correspondência entre a produção oral e produção escrita	1
<b>Precisso</b>	Preciso	Substituição do grafema “s” por “ss”	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base fonológica	1
<b>Houve-se</b>	Houvesse	Hifenização e conjugação verbal errada	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica	1

<b>A quela</b>	Àquela	Hifenização/ relacionado acentuação	Erro com	Incorreção por inobservância da unidade gráfica da palavra/incorreção de acentuação	1
<b>Quiz</b>	Quis	Substituição grafema “s” por “z”	do	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica	1
<b>Brazil</b>	Brasil	Substituição grafema “s” por “z”	do	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica	1
<b>Comprir</b>	Cumprir	Substituição grafema “u” por “o”	do	Incoerência quanto à forma ortográfica específica das palavras	1
<b>Atrasado</b>	Atrasado	Substituição grafema “s” por “z”	do	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base fonológica	1
<b>Matematica</b>	Matemática	Erro relacionado com acentuação	com	Incorreção de acentuação	1
<b>Estam</b>	Estão	Substituição grafema “ão” por “am”	do	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica	1

### **Atividade 3 - Concurso literário**

#### **Objetivos:**

- Estabelecer correspondência entre som e letra;
- Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares da escrita;
- Perceber que o mesmo som pode ter diferentes representações gráficas e a mesma representação gráfica pode corresponder a diferentes sons;
- Criação de textos.

#### **Recursos:**

- Lápis;
- Borracha;
- Folha em branco.

#### **Desenvolvimento:**

A tarefa iniciou com a explicação de que os concursos de poesia são frequentes havendo muitas vilas e cidades que os promovem. Foi o caso da vila de Ponte de Lima que promoveu um concurso que foi divulgado numa reportagem da Local Visão.

De seguida, a professora estagiária projetou um excerto dessa reportagem pedindo aos alunos que estivessem atentos, de modo a conseguirem completar um esquema que fornecera, entretanto, com informações da respetiva reportagem.

No momento seguinte, a PE propôs a criação de um concurso literário na turma.

O concurso foi organizado em grande grupo com base em questões como (ver anexo 8):

- Tema ou temas do concurso (livre);
- Público-alvo (a turma);
- Condições de participação (número de poemas por participante);
- Local e data de entrega dos trabalhos;
- Divulgação dos resultados;

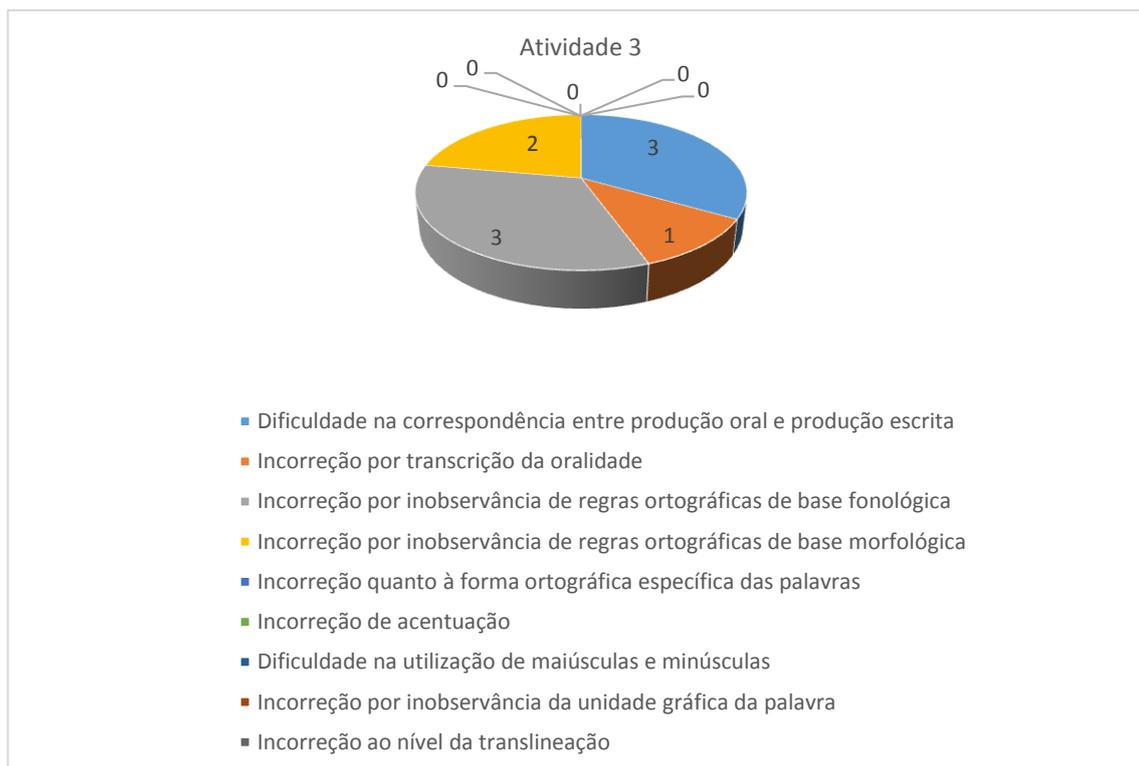
- Constituição do júri (professores da disciplina);
- Prêmios a atribuir;
- Forma de divulgação dos melhores poemas.

**Avaliação:**

Na realização da terceira tarefa, pretendia-se que os alunos desenvolvessem a produção escrita, bem como o vocabulário, pondo em prática as suas competências ortográficas.

Tal como podemos verificar no gráfico abaixo, na terceira tarefa, os alunos cometeram 9 erros ortográficos, sendo estes de natureza mais reduzida como seguidamente serão apresentados.

**Gráfico 29** Análise da atividade 3 – Concurso literário



Analisando o gráfico acima apresentado podemos perceber o tipo de erros encontrados no texto. Observam-se três (“esfomiado”, “descubri”, “arrajar”) erros

relacionados com a correspondência entre a produção oral e produção escrita, um erro (“comviber”) referente a incorreções por transcrição da oralidade, três (“fes-me”, “sintilar”, “comviber”) com base em incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e dois erros (“encontra-mo-nos”, “valorizar”) alusivos a incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica. Não foram detetadas falhas enquadradas em nenhuma outra tipologia.

Analisando a grelha de registos, verifica-se que a substituição de grafemas continua a ser a falha mais notória visto que a forma como os alunos falam continua a influenciar a forma como escrevem.

**Tabela 4** Análise da atividade 3 – Concurso literário

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção	Tipologia de erro	Frequência
<b>Encontra-mo-nos</b>	Encontramo-nos	Hifenização/ incorreção verbal	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica	1
<b>Fes-me</b>	Fez-me	Substituição do grafema “z” por “s”	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base fonológica	1
<b>Esfomiado</b>	Esfomeado	Substituição do grafema “e” por “i”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Sintilar</b>	Cintilar	Substituição do grafema “c” por “s”	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base fonológica	1
<b>Valorisar</b>	Valorizar	Substituição do grafema “z” por “s”	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica	1
<b>Descubri</b>	Descobri	Substituição do grafema “o” por “u”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Arrajar</b>	Arranjar	Omissão do grafema “n”	Dificuldade na correspondência entre a produção oral e produção escrita	1
<b>Comviber</b>	Conviver	Substituição do grafema “n” por “m” e “v” por “b”	Incorreção por transcrição da oralidade/incorreção por inobservância de regra de base fonológica	1

## **Atividade 4 - Criação de texto poético alusivo a um tema**

### **Objetivos:**

- Estabelecer correspondência entre som e letra;
- Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares da escrita;
- Perceber que o mesmo som pode ter diferentes representações gráficas e a mesma representação gráfica pode corresponder a diferentes sons;
- Criação de textos.
- Expressar, oralmente e por escrito, ideias sentimentos e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.

### **Recursos:**

- Imagem alusiva ao tema “mar”;
- Projetor;
- Lápis;
- Borracha;
- Folha em branco.

### **Desenvolvimento:**

A tarefa iniciou com a explicação de que faria a abertura do concurso literário lançado anteriormente. Para tal a professora estagiária projetou uma imagem respeitando um determinado tema: o mar. Em grande grupo foi feita a análise da imagem (ver anexo 9).

A PE levantou questões como: “o que é que a imagem faz lembrar?”, “que tipo de sentimentos /sensações vos desperta?”. “as cores utilizadas na imagem são quentes ou frias?”, “que sensações é que essas cores vos transmitem?”, “em que é que essas sensações estão relacionadas com a imagem?”

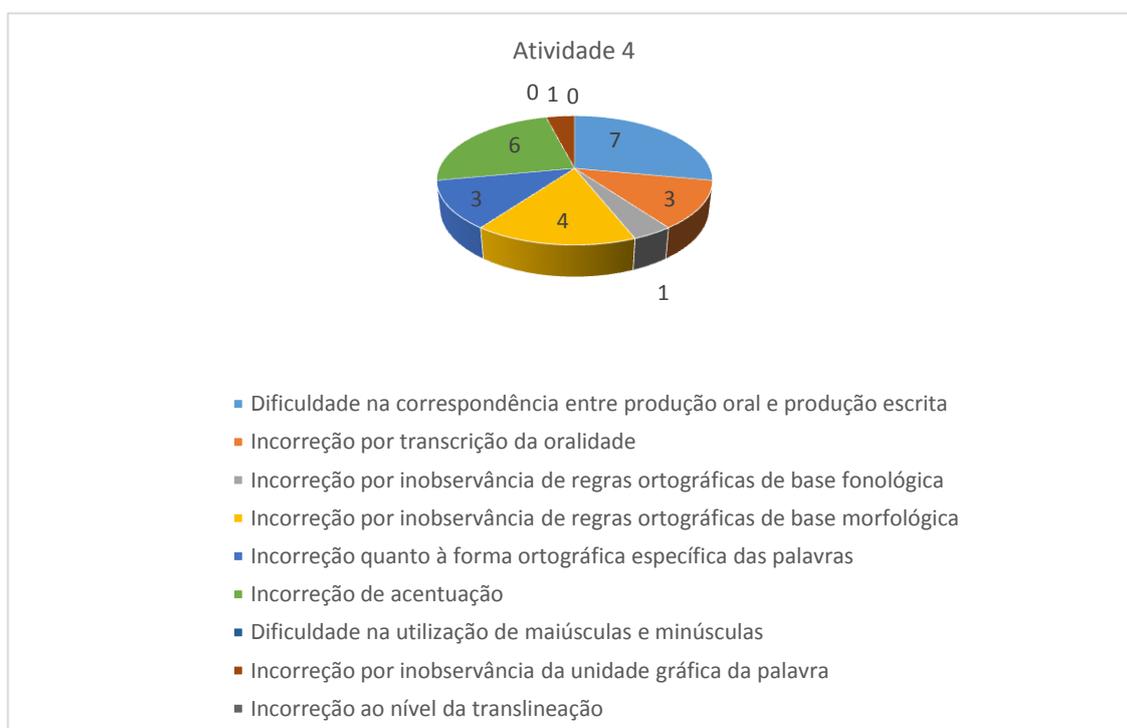
Feita a análise da imagem, dos elementos que a constituíam, avaliando as perspectivas dos alunos e levantando todas as hipóteses, a professora estagiária sugeriu que cada aluno criasse um texto poético alusivo à imagem, tendo em conta a análise feita em grupo e também as regras de construção do texto poético dadas na aula anterior como, por exemplo, o esquema rimático.

### **Avaliação:**

A quarta tarefa do projeto consistia na produção de um texto poético com base em imagens referentes ao tema mar, com a pretensão de que os alunos redigissem o seu texto, o revissem e, posteriormente, que este fizesse a abertura ao concurso literário lançado anteriormente.

Tal como podemos verificar na análise do gráfico abaixo, os alunos cometeram um total de vinte e quatro erros ortográficos de natureza variada como de seguida se apresenta.

**Gráfico 30** Análise da atividade 4 - Criação de texto poético alusivo a um tema



Analisando o gráfico acima apresentado podemos perceber o tipo de erros presentes no texto. Podemos observar a existência de sete falhas (“davegava”, “bordu”, “tripolação”, “bico”, “arcordar”, “escoro”, “preguntei”) na correspondência entre produção oral e produção escrita, três incorreções (“veve”, “contrariar”, “saceado”) por transcrição da oralidade, um erro (“trassei”) por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, quatro erros (“aprecialo”, “decidio”, “buscala”, “disseme”) referentes a inobservância de regras ortográficas de base morfológica, três incorreções (“quanto”, “todo”, “tontos”) quanto à forma ortográfica específica das palavras, seis incorreções (“por”, “aprecialo”, “ás”, “buscala”, “so”, “a quela”) de acentuação e um erro (“a quela”) por inobservância da unidade gráfica da palavra. Não foram detetadas incorreções na utilização de maiúsculas e minúsculas nem ao nível de translineação.

**Tabela 5** Análise da atividade 4 - Criação de texto poético alusivo a um tema

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção	Tipologia de erro	Frequência
<b>Davegava</b>	Navegava	Substituição do grafema “n” por “d”	Dificuldade na correspondência entre a produção oral e produção escrita	1
<b>Bordu</b>	Bordo	Substituição do grafema “o” por “u”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Por</b>	Pôr	Erro relacionado com acentuação	Incorreção de acentuação	2
<b>Tripolação</b>	Tripulação	Substituição do grafema “u” por “o”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Quanto</b>	Enquanto	Omissão dos grafemas “en”	Incoerência quanto à forma ortográfica específica das palavras	1
<b>Aprecialo</b>	Apreciá-lo	Hifenização/ relacionado acentuação	erro com incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica/ incorreção de acentuação	1
<b>Todo</b>	Tudo	Substituição do grafema “u” por “o”	Incoerência quanto à forma ortográfica específica das palavras	1
<b>Bico</b>	Fico	Substituição do grafema “f” por “b”	Dificuldade na correspondência entre a produção oral e produção escrita	1

<b>Ás</b>	Às	Erro relacionado com acentuação	Incorreção de acentuação	1
<b>Arcordar</b>	Acordar	Adição do grafema “r”	Dificuldade na correspondência entre a produção oral e produção escrita	1
<b>Veve</b>	Bebe	Substituição do grafema “b” por “v”	Incorreção por transcrição da oralidade	1
<b>Decidio</b>	Decidiu	Substituição do grafema “u” por “o”	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica	1
<b>Contrarear</b>	Contrariar	Substituição do grafema “i” por “e”	Incorreção por transcrição da oralidade	1
<b>Saceado</b>	Saciado	Substituição do grafema “i” por “e”	Incorreção por transcrição da oralidade	1
<b>Tontos</b>	Tantos	Substituição do grafema “a” por “o”	Incoerência quanto à forma ortográfica específica das palavras	1
<b>Escoro</b>	Escuro	Substituição do grafema “u” por “o”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Preguntei</b>	Perguntei	Troca de grafemas “per” por “pre”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Buscala</b>	Buscá-la	Hifenização/ relacionado acentuação	Erro com Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica/ Incorreção de acentuação	1
<b>Disseme</b>	Disse-me	Junção de grafemas (escreve como ouve; não há fronteira de palavras)	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica	1
<b>Trasei</b>	Tracei	Substituição do grafema “c” por “ss”	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base fonológica	1
<b>So</b>	Só	Erro relacionado com acentuação	Incorreção de acentuação	1
<b>A quela</b>	Àquela	Hifenização/erro relacionado com acentuação	Incorreção por inobservância da unidade gráfica da palavra/Incorreção de acentuação	1

## **Atividade 5 - Construção de Portefólio**

### **Objetivos:**

- Respeitar as regras de ortografia, de acentuação e de escrita;
- Controlar e mobilizar estruturas gramaticais adequadas;
- Utilizar unidades linguísticas com diferentes funções.

### **Recursos:**

- Portefólio;
- Materiais desenvolvidos pelo aluno.

### **Desenvolvimento:**

A tarefa iniciou com a professora estagiária a questionar a turma sobre o que é um portefólio, direcionando as respostas dos alunos para que é uma ferramenta que permite que sejam arquivados diversos documentos, normalmente respeitando um determinado tema. Questionou também se este pode ser considerado um elemento de avaliação.

A PE levou os alunos a perceber que este elemento de avaliação é também um elemento de reflexão sobre o trabalho desenvolvido durante as aulas, que permite aos alunos, pais e professores verificar o desenvolvimento dos aprendentes durante o ano letivo.

A professora estagiária explicou que cada um dos alunos iria construir o seu próprio portefólio com os materiais que a professora foi pedindo que criassem ao longo das suas aulas. Para além destas matérias, os alunos também tiveram oportunidade de anexar trabalhos que desenvolveram por iniciativa própria.

A fim de auxiliar os alunos na construção/organização do portefólio, a professora distribuiu por cada um um esquema no qual eram apresentados alguns critérios de avaliação com o intuito de orientar o aluno. Explicou que a avaliação iria ser feita pelos professores orientador cooperante e estagiários da disciplina, pelos próprios alunos e pelos pais que, no final do portefólio, tiveram um pequeno questionário que lhes

permitiu conhecer o trabalho desenvolvido pelos respectivos educandos e, posteriormente, avaliá-lo.

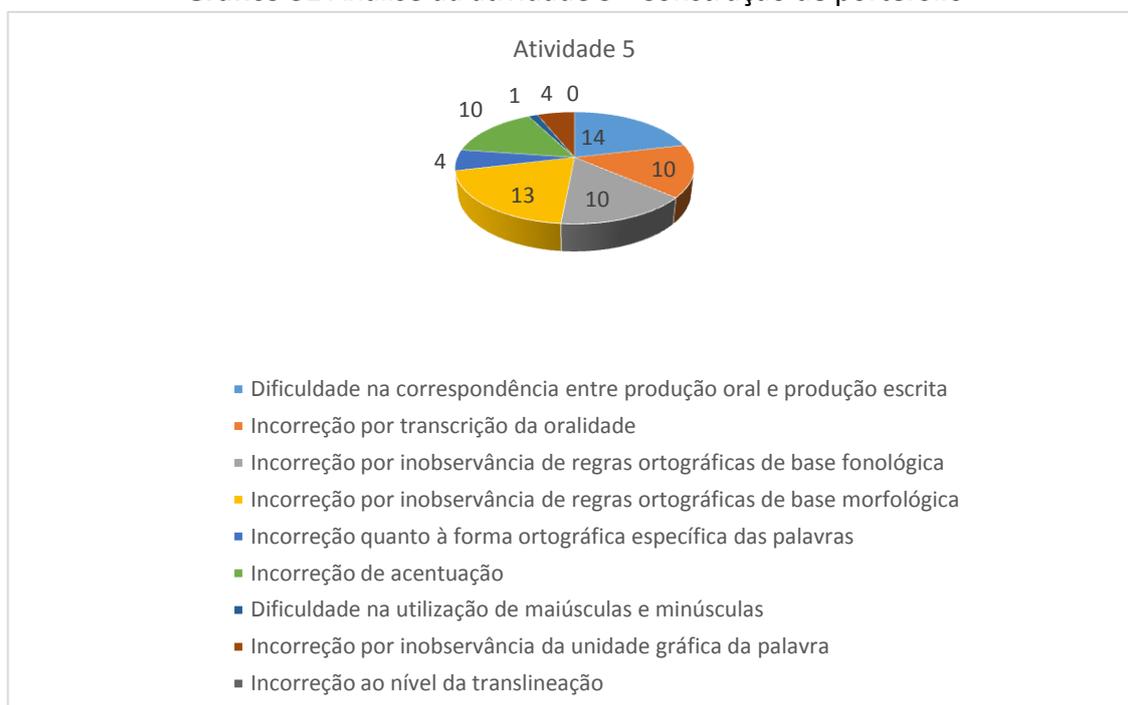
Foi sugerido ainda que os alunos decorassem os seus portefólios com a ajuda dos pais para, mais uma vez, lhes dar a conhecer o trabalho desenvolvido e promover o trabalho colaborativo entre pais e filhos.

### **Avaliação:**

A quinta tarefa consistiu na construção de um portefólio, pretendendo-se que os alunos anexassem todos os trabalhos realizados em aula, mas também autonomamente; é, por isso, a atividade que forneceu mais dados para analisar.

Tal como podemos verificar no gráfico abaixo, nesta tarefa os alunos cometeram um total de sessenta e seis erros ortográficos, sendo estes de natureza variada como seguidamente se apresenta.

**Gráfico 31** Análise da atividade 5 - Construção de portefólio



Analisando o gráfico acima, podemos observar a existência de catorze erros (“melhore”, “escola”, “consequigo”, “cidadões”, “trotora”, “profissão”, “paia”, “du”, “contruir”, “abestratos”, “mós”, “mergolhou”, “prepar”) na correspondência entre produção oral e produção escrita, dez incorreções (“desenrascada”, “mortu”, “requesas”, “espetacolo”, “fotebol”, “discubertas”, “penteado”, “passiar”, “corjetes”, “tou”) por transcrição da oralidade, dez falhas (“atráz”, “desidiu”, “ouve”, “sedo”, “descaçar”, “esforçou”, “puchalo”, “apesar”, “entuxiasmante”, “profição”) por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, treze incorreções (“danos”, “rasuável”, “passou se”, “requesas”, “quise-se”, “estivesse”, “chama-mos”, “dizer-mos”, “pos-me”, “calate”, “salvame”, “esforçavasse”, “puchalo”) por inobservância de regras ortográficas de base morfológica, quatro incoerências (“todo”, “o”, “selas”) quanto à forma ortográfica específica das palavras, dez incorreções (“danos”, “as”, “espetacolo”, “historia”, “sitio”, “estávamos”, “tem”, “puchalo”, “tambem”, “profição”) de acentuação, um erro (“com”) na utilização de maiúsculas e minúsculas e quatro incorreções (“de pressa”, “tranquila mente”, “outravez”, “derrepente”) por inobservância da unidade gráfica da palavra. Não foram detetadas falhas a nível de translineação.

**Tabela 6** Análise da atividade 5 – Construção de portefólio

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção	Tipologia de erro	Frequência
<b>Melhore</b>	Melhor	Adição de grafema “e”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Escola</b>	Escolha	Substituição do grafema “lh” por “l”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Danos</b>	Dá-nos	Erro relacionado com a acentuação/ hifenização	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica/ Incorreção de acentuação	1
<b>Rasuável</b>	Razoável	Substituição dos grafemas “z” por “s” e “o” por “u”	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica	1
<b>Desinrascada</b>	Desenrascada	Substituição do grafema “e” por “i”	Incorreção por transcrição da oralidade	1
<b>Consequigo</b>	Consigo	Substituição do grafema “i” por “e” e adição do grafema “gui”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	1

<b>Passou se</b>	Passou-se	Hifenização	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica	1
<b>O</b>	No	Omissão do grafema “n”	Incoerência quanto à forma ortográfica específica da palavra	1
<b>com</b>	Com	Erro relacionado com a utilização de maiúsculas	Incorreção na utilização de maiúsculas e minúsculas	1
<b>Atráz</b>	Atrás	Substituição do grafema “s” por “z”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	1
<b>Cidadões</b>	Cidadãos	Substituição do grafema “ãos” por “ões”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Todo</b>	Tudo	Substituição do grafema “u” por “o”	Incoerência quanto à forma ortográfica específica da palavra	2
<b>Trotora</b>	Tortura	Troca de grafemas “tor” por “tro”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Desidiu</b>	Decidiu	Substituição do grafema “c” por “s”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	1
<b>Ouve</b>	Houve	Omissão do grafema “h”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	1
<b>Sedo</b>	Cedo	Substituição do grafema “c” por “s”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	1
<b>Mortu</b>	Morto	Substituição do grafema “o” por “u”	Incorreção por transcrição da oralidade	1
<b>Requesas</b>	Riquezas	“substituição dos grafemas “i” por “e” e “z” por “s”	Incorreção por transcrição da oralidade/ Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base morfológica	1
<b>De pressa</b>	Depressa	Hifenização	Incorreção por inobservância da unidade gráfica da palavra	1
<b>As</b>	Às	Erro relacionado com a acentuação	Incorreção de acentuação	1
<b>Pofissão</b>	Profissão	Omissão do grafema “r”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	2
<b>Espetacolo</b>	Espetáculo	Erro relacionado com a acentuação/ Substituição do grafema “u” por “o”	Incorreção de acentuação/ Incorreção por transcrição da oralidade	1

<b>Futebol</b>	Futebol	Substituição do grafema “u” por “o”	Incorreção por transcrição da oralidade	1
<b>Paia</b>	Praia	Omissão do grafema “r”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Descançar</b>	Descansar	Substituição do grafema “s” por “ç”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	1
<b>Historia</b>	História	Erro relacionado com a acentuação	Incorreção de acentuação	1
<b>Discubertas</b>	Descobertas	Substituição dos grafemas “e” por “i” e “o” por “u”	Incorreção por transcrição da oralidade	1
<b>Du</b>	Do	Substituição do grafema “o” por “u”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Contruir</b>	Construir	Omissão do grafema “s”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Quise-se</b>	Quisesse	Hifenização / conjugação verbal	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica	1
<b>Abestratos</b>	Abstratos	Adição do grafema “e”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Estivese</b>	Estivesse	Substituição do grafema “ss” por “s”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base morfológica	1
<b>Sitio</b>	Sítio	Erro relacionado com a acentuação	Incorreção de acentuação	1
<b>Pentiado</b>	Penteado	Substituição do grafema “e” por “i”	Incorreção por transcrição da oralidade	1
<b>Passiar</b>	Passear	Substituição do grafema “e” por “i”	Incorreção por transcrição da oralidade	1
<b>Tranquila mente</b>	Tranquilamente	Hifenização	Incorreção por inobservância da unidade gráfica da palavra	1
<b>Estavamos</b>	Estávamos	Erro relacionado com a acentuação	Incorreção de acentuação	1
<b>Calate</b>	Cala-te	Hifenização	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica	1
<b>Outravez</b>	Outra vez	Junção de grafemas	Incorreção por inobservância da unidade gráfica das palavras	1

<b>Mós</b>	Nós	Substituição do grafema “n” por “m”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Salvame</b>	Salva-me	Hifenização	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica	1
<b>Esforçavasse</b>	Esforçava-se	Hifenização	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica	1
<b>Mergolhou</b>	Mergulhou	Substituição do grafema “u” por “o”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Derrepente</b>	De repente	Junção de grafemas	Incorreção por inobservância da unidade gráfica das palavras	1
<b>Puchalo</b>	Puxá-lo	Erro relacionado com a acentuação/ Substituição do grafema “x” por “ch” /hifenização	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica e fonológica/ Incorreção de acentuação	1
<b>Selas</b>	Celas	Substituição do grafema “c” por “s”	Incoerência quanto à forma ortográfica específica da palavra	1
<b>Prepar</b>	Preparar	Omissão dos grafemas “ar”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Tambem</b>	Também	Erro relacionado com a acentuação	Incorreção de acentuação	1
<b>Apessar</b>	Apesar	Substituição do grafema “s” por “ss”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	1
<b>Entuxiasmante</b>	Entusiasmante	Substituição do grafema “s” por “x”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	1
<b>Profição</b>	Profissão	Substituição do grafema “ss” por “ç” / Erro de acentuação	Incorreção de acentuação/ Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	1
<b>Corjetes</b>	Curgetes	Substituição dos grafemas “u” por “o” e “g” por “j”	Incorreção por transcrição da oralidade	1
<b>Chama-mos</b>	Chamamos	Hifenização	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica	1
<b>Tem</b>	Têm	Erro relacionado com a acentuação/ Erro de concordância (singular/plural)	Incorreção de acentuação	1
<b>Dizer-mos</b>	Dizemos	Hifenização	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica	1

<b>Esforcou</b>	Esforçou	Substituição do grafema “ç” por “c”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	1
<b>Pos-me</b>	Pus-me	Substituição do grafema “u” por “o”	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica	1
<b>Tou</b>	Estou	Omissão dos grafemas “es”	Incorreção por transcrição da oralidade	1

## Atividade 6 - Atividade de completar

### Objetivos:

- Respeitar as regras de ortografia de acentuação e de escrita;
- Controlar e mobilizar estruturas gramaticais adequadas;
- Utilizar unidades linguísticas com diferentes funções;
- Estabelecer correspondência entre som e letra;
- Perceber que o mesmo som pode ter diferentes representações gráficas e a mesma representação gráfica pode corresponder a diferentes sons;

### Recursos:

- Texto “O Burro” de Sophia de Mello Breyner Andresen;
- Projetor;
- Caderno diário.

### Desenvolvimento:

A atividade iniciou com a projeção do texto “O Burro”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, mas retiradas do texto as letras “f”, “v”, “x”, e os dígrafos “ch” e “ss”.

Pedi-se aos alunos que passassem o texto para o caderno completando os espaços em branco (ver anexo 10) com o intuito de colmatar as dificuldades de transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico.

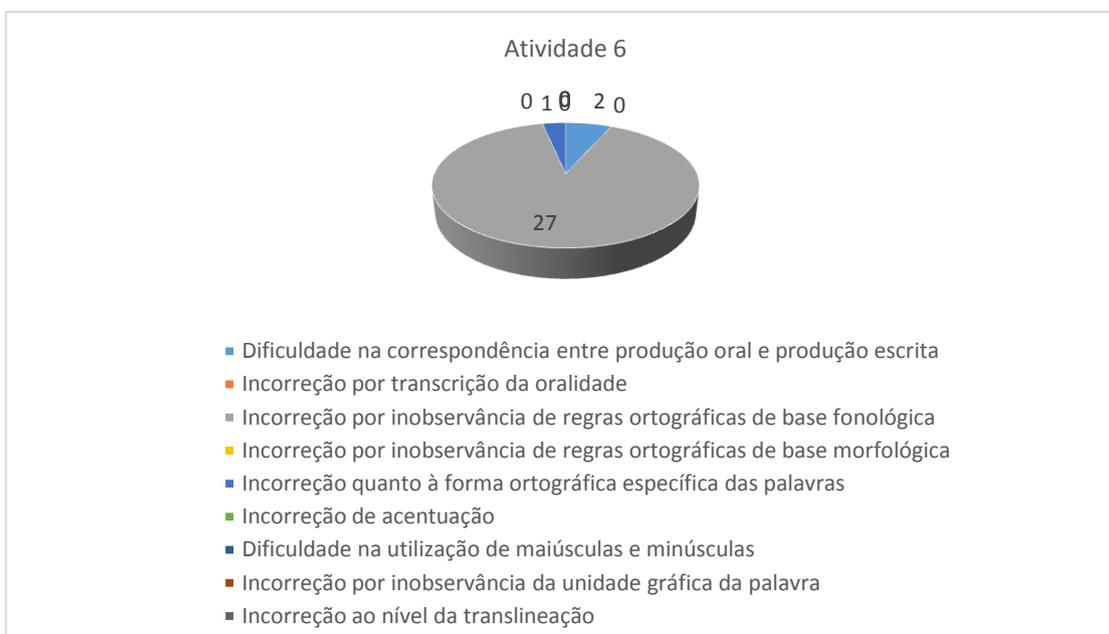
Quando todos os alunos terminaram a tarefa, foi feita a leitura do texto e completados os espaços em branco com o auxílio do projetor para que todos tivessem oportunidade de comparar o seu texto com o original, analisando as falhas cometidas.

### Avaliação:

A sexta atividade consistia em completar o texto “O Burro”, de Sophia de Mello Breyner com o qual se pretendia verificar se os alunos eram capazes de utilizar as unidades gráficas adequadas a cada situação.

Como podemos verificar no gráfico abaixo, nesta tarefa os alunos cometeram um total de trinta erros ortográficos na sua maioria de natureza fonológica como seguidamente se apresenta.

**Gráfico 32** Análise da atividade 6 – Atividade de completar



Analisando o gráfico acima apresentado podemos verificar a existência de dois erros (“esparar”, “freco”) referentes à correspondência entre a produção oral e produção escrita, vinte e sete incorreções (“quizer”, “poço”, “pucha”, “despresa”, “simpatia”, “despreça”, “camarradas”, “naris”, “fosinho”, “puça”) por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e um erro (vem) quanto à forma ortográfica específica das palavras. Não foram detetadas falhas noutras categorias de erros.

**Tabela 7** Análise da atividade 6 – Atividade de completar

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção	Tipologia de erro	Frequência
<b>Quizer</b>	Quiser	Substituição do grafema “s” por “z”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	6
<b>Poço</b>	Posso	Substituição do grafema “ss” por “ç”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	1
<b>Pucha</b>	Puxa	Substituição do grafema “x” por “ch”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	6
<b>Despresa</b>	Despreza	Substituição do grafema “z” por “s”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	6
<b>Vem</b>	Bem	Substituição do grafema “b” por “v”	Incoerência quanto à forma ortográfica específica da palavra	1
<b>Sinpatia</b>	Simpatia	Substituição do grafema “m” por “n”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	1
<b>Despreça</b>	Despreza	Substituição do grafema “z” por “ç”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	1
<b>Camarradas</b>	Camaradas	Substituição do grafema “r” por “rr”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	3
<b>Naris</b>	Nariz	Substituição do grafema “z” por “s”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	1
<b>Esparar</b>	Espalhar	Substituição do grafema “lh” por “r”	Incorreção na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Fosinho</b>	Focinho	Substituição do grafema “c” por “s”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	1
<b>Freco</b>	Fresco	Omissão do grafema “s”	Incorreção na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Puça</b>	Puxa	Substituição do grafema “x” por “ç”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	1

## **Atividade 7 - Atividade de completar**

### **Objetivos:**

- Respeitar as regras de ortografia, de acentuação e de escrita;
- Controlar e mobilizar estruturas gramaticais adequadas;
- Utilizar unidades linguísticas com diferentes funções;
- Perceber que o mesmo som pode ter diferentes representações gráficas.

### **Recursos:**

- Lápis;
- Borracha;
- Exercício fornecido pela professora estagiária.

### **Desenvolvimento:**

Foi distribuído pela turma um exercício para que os alunos completassem com a palavra correta (ver anexo 11). Tratou-se de um exercício simples, que surgiu pela observação da dificuldade de alguns alunos na utilização correta das palavras.

Portanto criou-se uma banda desenhada em que os alunos tinham duas palavras e tinham de construir um diálogo entre as personagens presentes na imagem.

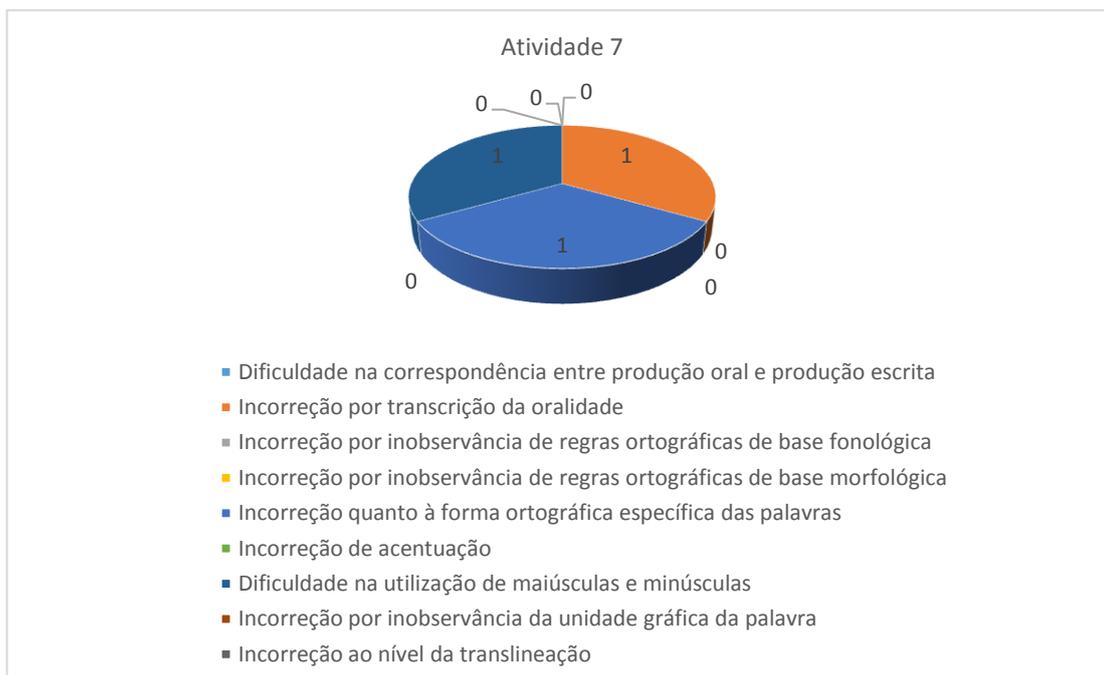
Durante a correção, um aluno, selecionado aleatoriamente, foi convidado a ler a fala do exercício que lhe correspondeu, dando a resposta e justificando devidamente a sua escolha.

### **Avaliação:**

A atividade sete consistiu num exercício simples de completar bandas desenhadas, em que se pretendia que os alunos fossem coerentes na utilização da forma ortográfica específica da palavra.

Como podemos verificar no gráfico abaixo, nesta tarefa os alunos cometeram um total de três erros ortográficos de natureza muito reduzida, como seguidamente se apresenta.

**Gráfico 33** Análise da atividade 7 – Atividade de completar



Analisando o gráfico acima podemos observar a existência de uma incorreção (“felecidade”) por transcrição da oralidade, um erro (“acento”) quanto à forma ortográfica específica das palavras e uma incorreção (“Guimarães”) na utilização de maiúsculas e minúsculas.

**Tabela 8** Análise da atividade 7 – Atividade de completar

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção	Tipologia de erro	Frequência
<b>guimarães</b>	Guimarães	Erro relacionado com a utilização de maiúsculas	Incorreção na utilização de maiúsculas e minúsculas	1
<b>Felecidade</b>	Felicidade	Substituição do grafema “ss” por “ç”	Incorreção por transcrição da oralidade	1
<b>Acento</b>	Assento	Substituição do grafema “ss” por “c”	Incoerência quanto à forma ortográfica específica da palavra	1

## **Atividade 8 - Projeção de texto com erros**

### **Objetivos:**

- Respeitar as regras de ortografia, de acentuação e de escrita;
- Controlar e mobilizar estruturas gramaticais adequadas;
- Utilizar unidades linguísticas com diferentes funções;
- Identificar erros ortográficos.

### **Recursos:**

- Projetor;
- Caderno;
- Lápis;
- Borracha;
- Texto alterado;
- Correção do texto.

### **Desenvolvimento:**

A atividade iniciou com a projeção do texto “Tubarixa”, de Miguel Neto, tendo sido introduzidos alguns erros ortográficos (ver anexo 12). Foi pedido a um aluno que fizesse a leitura do texto, esperando que, à medida que a leitura era feita, os alunos fossem identificando os erros ortográficos. Esses erros foram criados com base em erros ortográficos cometidos pelos alunos em exercícios anteriores.

Os alunos foram convidados a passar o texto para o caderno corrigindo-o devidamente. Posteriormente foi projetado o texto original para que a turma tivesse oportunidade de comparar a sua correção.

### **Avaliação:**

A atividade oito consistiu na projeção de um texto com erros ortográficos, com o intuito de que os alunos os identificassem e, posteriormente, fossem capazes de os corrigir.

Os erros colocados estrategicamente neste texto foram selecionados com base nas dificuldades dos alunos.

A tarefa foi feita em grande grupo e os participantes identificaram e corrigiram a totalidade dos erros ortográficos presentes no texto.

**Tabela 9** Análise da atividade 8 – Projeção de texto com erros

Escreveu	Devia escrito	ter	Análise da incorreção	Tipologia de erro
<b>Muinto</b>	Muito		Adição de grafema “n”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita
<b>Inbejada</b>	Invejada		Substituição do grafema “v” por “b”	Incorreção por transcrição da oralidade
<b>Tuvarões</b>	Tubarões		Substituição do grafema “b” por “v”	Incorreção por transcrição da oralidade
<b>Ves</b>	Ve		Substituição dos grafemas “z” por “s”	Incorreção quanto à forma ortográfica específica da palavra
<b>Nasçe-lhe</b>	Nasce-lhe		Substituição do grafema “c” por “ç”	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base fonológica
<b>Lagarticha</b>	Lagartixa		Substituição do grafema “x” por “ch”	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base fonológica
<b>Prio</b>	Frio		Substituição do grafema “f” por “p”	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base fonológica
<b>Bai</b>	Vai		Substituição do grafema “v” por “b”	Incorreção por transcrição da oralidade
<b>Suvir</b>	Subir		Substituição do grafema “b” por “v”	Incorreção por inobservância de regra ortográfica de base fonológica
<b>Parredes</b>	Paredes		Substituição do grafema “r” por “rr”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica
<b>Gramde</b>	Grande		Substituição do grafema “n” “m”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica
<b>Tuvarão</b>	Tubarão		Substituição do grafema “b” por “v”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica
<b>Pasar</b>	Passar		Substituição do grafema “ss” por “s”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica
<b>Desperssebida</b>	Despercebida		Substituição do grafema “c” por “ss”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica
<b>Bez</b>	Ve		Substituição do grafema “v” por “b”	Incorreção por transcrição da oralidade
<b>Encomtrares</b>	Encontrares		Substituição do grafema “n” por “m”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica

## **Atividade 9 – Escrita popular**

### **Objetivos:**

- Revisão de textos com o auxílio da professora;
- Identificar erros ortográficos;
- Respeitar as regras de ortografia, de acentuação e de escrita;
- Controlar e mobilizar estruturas gramaticais adequadas;
- Utilizar unidades linguísticas com diferentes funções;
- Perceber que o mesmo som pode ter diferentes representações gráficas e a mesma representação gráfica pode corresponder a diferentes sons.

### **Recursos:**

- Projetor;
- Texto com escrita popular;
- Imagens de lenços tradicionais de Viana;
- Caderno;
- Lápis;
- Borracha.

### **Desenvolvimento:**

A professora começou por chamar a atenção dos alunos para a forma como articulamos determinadas palavras: “tá” em vez de “está” ou “pra” em vez de “para” etc.

Pedi-se que os alunos tentassem encontrar outras palavras que também sofram alterações num registo menos cuidado. Como os alunos tiveram dificuldades em apresentar novos exemplos, a professora estagiária indicou algumas palavras ditas com uma pronúncia cuidada, pedindo que as pronunciassem como as dizem habitualmente como: “televisão \_ telvisão”; “experiência \_ expriência”; “telefone \_ tlefone”; “Filipe \_ Flipe”.

O confronto entre as duas pronúncias foi explorado pela segmentação silábica da forma cuidada que reforçou a consciência dos sons aí presentes.

A professora projetou a forma ortográfica das palavras em causa observando como nelas estão apresentados os sons que não dizemos habitualmente.

De seguida, foi feito o registo no caderno para estas palavras enquanto palavras com as quais há que ter cuidado, pois podemos errar se as escrevermos como habitualmente as dizemos, reforçando a consciência em relação às variantes fonéticas que apresentam e em relação à sua forma ortográfica.

No momento seguinte, a professora distribuiu o excerto de um texto com a utilização de escrita popular, projetando-o simultaneamente (ver anexo 13). Foi selecionado aleatoriamente um aluno para que fizesse a leitura em voz alta do texto, esperando-se que os outros fossem detetando os erros presentes no texto.

Durante a correção foi feito o registo das palavras em causa, discutindo a diferença que apresentam em relação às formas populares da região: mandar (em oposição a formas com a inserção de a-inicial “amandar”) fizeste (em oposição à adição de -s, nas formas da 2ª pessoa do pretérito perfeito “fizestes”) água (em oposição à metátese do -u “auga”) prateleira (em oposição à metátese do -r “parteleira”) torcer (em oposição a “trocer”) etc.

O confronto com a norma foi feito de uma forma explicativa que integrou a variedade como uma característica da língua e não de um modo pejorativo.

Para finalizar, a professora projeta a imagem dos lenços de Viana (ver anexo 14). A análise foi feita no mesmo registo.

### **Avaliação:**

A atividade nove consistiu na correção, em grande grupo, de um texto redigido com escrita popular, pretendendo-se que os alunos os identificassem e posteriormente fossem capazes de os corrigir.

A tarefa foi feita em grande grupo e os alunos identificaram e corrigiram a totalidade dos erros ortográficos presentes no texto

**Tabela 10** Análise da atividade 9 – Escrita popular

Escreveu	Devia escrito	ter	Análise da incorreção	Tipologia de erro
<b>Mê</b>	Meu		Adição de Acentuação/ omissão do grafema “u”	Incorreção por transcrição da oralidade
<b>Pra</b>	Para		Omissão do grafema “a”	Incorreção por transcrição da oralidade
<b>Tou</b>	Estou		Omissão do grafema “es”	Incorreção por transcrição da oralidade
<b>Lêr</b>	Ler		Adição de acentuação	Incorreção de acentuação
<b>Nã</b>	Não		Omissão do grafema “o”	Incorreção por transcrição da oralidade
<b>Vás</b>	Vais		Adição de acentuação/ omissão do grafema “i”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita
<b>Rôpa</b>	Roupa		Adição de acentuação/ omissão do grafema “u”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita
<b>sé</b>	Se é		Junção de grafemas	Incorreção por inobservância da unidade gráfica da palavra
<b>sês</b>	Se és		Junção de grafemas	Incorreção por inobservância da unidade gráfica da palavra
<b>ó</b>	Ou		Omissão do grafema “u” / adição de acentuação	Incorreção por inobservância da unidade gráfica da palavra
<b>tê</b>	Teu		Omissão do grafema “u” / adição de acentuação	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita
<b>Falari</b>	Falar		Adição do grafema “i”	Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita
<b>Atão</b>	Então		Substituição do grafema “en” por “a”	Incorreção por transcrição da oralidade
<b>Fôr</b>	For		Adição de acentuação	Incorreção de acentuação
<b>Fêto</b>	Feito		Adição de acentuação/ omissão do grafema “i”	Incorreção por transcrição da oralidade

## **Atividade 10 - Atividade Facebook**

### **Objetivos:**

- Revisão de textos com o auxílio da professora;
- Identificar erros;
- Respeitar as regras de ortografia, de acentuação e de escrita;
- Controlar e mobilizar estruturas gramaticais adequadas;
- Utilizar unidades linguísticas com diferentes funções;
- Perceber que o mesmo som pode ter diferentes representações gráficas e a mesma representação gráfica pode corresponder a diferentes sons.

### **Recursos:**

- Imagens de erros detetados no Facebook;
- Projetor;
- Lápis;
- Borracha;
- Caderno;
- Telemóvel.

### **Desenvolvimento:**

A atividade iniciou com a professora a questionar a turma sobre quem utilizava redes sociais como, por exemplo, o Facebook, verificando que todos os elementos da turma o faziam, alguns com a supervisão dos encarregados de educação, mas a maioria autonomamente.

De seguida, a professora informou que a aula daquele dia seria dada através do Facebook provocando na turma um entusiasmo evidente.

A professora começou por projetar algumas imagens retiradas do Facebook em que se detetavam falhas a nível ortográfico (ver anexo15).

A correção foi feita em grande grupo e os alunos foram convidados a fazer o registo correto das frases apresentadas no caderno diário. À medida que a atividade ia

decorrendo a professora verificou que os alunos estavam com algumas dificuldades no significado de algumas palavras, bem como na sua grafia correta.

Para contornar a situação, a professora perguntou quem tinha telemóvel na sala de aula, verificando que quase todos os alunos possuíam o equipamento. A professora colocou os alunos a trabalhar a pares dando oportunidade aos que não possuíam telemóvel de pesquisar também. De seguida, sugeriu aos alunos que descarregassem a aplicação do Priberam, da Porto Editora, um dicionário online, para consultar em caso de necessidade, reforçando que a sua utilização deveria ser feita não só naquele dia, durante a aula, mas sempre que surgisse necessidade.

Os alunos foram convidados a fazer as devidas correções nos cadernos e, posteriormente, foram avaliadas as correções de cada um em grande grupo.

#### **Avaliação:**

A última atividade realizada neste projeto consistia na identificação e correção de um conjunto de erros apresentados em imagens retiradas da rede social Facebook.

Tal como podemos verificar no gráfico abaixo, nesta tarefa os alunos cometeram um total de oito erros ortográficos de natureza variada como se apresenta de seguida.

**Gráfico 34:** Análise da atividade 10 – Atividade facebook



Analisando o gráfico acima apresentado podemos observar a existência de um erro (Barga) na correspondência entre produção oral e produção escrita, três incorreções (“Bloquia-lo”, “espontânicos”, “descubrimos”) por transcrição da oralidade, um erro (“autográficos”) por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, uma falha (“mudasse”) por inobservância de regras ortográficas de base morfológica e duas incorreções (“bloquia-lo”, “espontânicos”) de acentuação. Não se verificaram incorreções noutras tipologias de erros.

**Tabela 11** Análise da atividade 10 – Atividade facebook

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção	Tipologia de erro	Frequência
<b>Autográficos</b>	Ortográficos	Substituição do grafema “o” por “a”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	1
<b>Barga</b>	Braga	Troca de vogal e consoante	Incorreção na correspondência entre produção oral e produção escrita	1
<b>Bloquia-lo</b>	Bloqueá-lo	Erro relacionado com acentuação; Substituição do grafema “e” por “i”	Incorreção por transcrição da oralidade/ Incorreção de acentuação	1
<b>Espontâneos</b>	Espontâneos	Erro relacionado com acentuação; Substituição do grafema “e” por “i”	Incorreção por transcrição da oralidade/ Incorreção de acentuação	1
<b>Mudace</b>	Mudasse	Substituição do grafema “ss” por “c”	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base morfológica	1
<b>Descubrimos</b>	Descobrimos	Substituição do grafema “o” por “u”	Incorreção por transcrição da oralidade	1

Analisando de uma forma geral os resultados obtidos é possível observar que a omissão de grafemas e a substituição de grafemas é das características mais presentes na escrita dos alunos. Notou-se que o facto de os alunos escreverem, muitas vezes, da mesma forma como se exprimem influencia o processo de escrita. É notória a permanência de junção de grafemas fazendo com que o aluno escreva como ouve e para a sua escrita não existe uma fronteira de palavras.

Foi interessante perceber que os alunos foram capazes de raciocinar e colocar em prática conhecimentos adquiridos, permitindo que a correção da palavra fosse feita da melhor forma.

Ao fazer uma comparação entre as tarefas, em que o tipo de trabalho acabou por se processar da mesma forma, parece haver evolução na escrita dos alunos. Foi possível observar uma escrita mais cuidada e mais refletida. Nas tarefas iniciais, os alunos escreviam sem pensar no que estavam a escrever, ao terminar de escrever os textos nenhum dos alunos fazia a sua revisão, sendo que todos os entregavam assim que terminavam a tarefa; nas tarefas finais, o processo já foi diferente. Os alunos demoraram

mais tempo a elaborar as tarefas, refletiam sobre o que estavam a escrever e, na sua maioria, faziam a revisão dos seus textos. Pensa-se que esta consciencialização para a escrita foi importante, permitiu que existisse um menor número de erros e que os alunos encarassem a escrita como um processo natural e gratificante.

Outro aspeto que se considera importante foi notar alguma diferença na articulação de palavras; apesar de continuarem a existir diversos erros relativos aos alunos escreverem como falam, notou-se que já tinham algum cuidado na articulação das palavras, o que se tornou bastante curioso, pois deixou-se de ouvir o “tu” para se ouvir “estou”, “tá” para se ouvir “está”. Este processo também se torna bastante importante para o aluno, pois não é só a escrita que estão a trabalhar, mas também a forma como falam e a forma como se exprimem, que começa a ser mais estruturada e pensada.

Por fim, pensou-se que todo o trabalho desenvolvido teve um grande impacto nos alunos, pois foi notório o facto de estes olharem para a escrita e para a ortografia de forma diferente, percebendo a sua importância e percebendo que esta não deve ser encarada de qualquer forma, que deve ser trabalhada, explorada e que se não a praticarem as lacunas continuarão a existir.

## **Capítulo V – Conclusões e limitações do estudo**

Para finalizar este relatório de investigação é importante apresentar um balanço.

Este projeto estava inserido na disciplina de Português, sobre a temática dos erros ortográficos.

Neste estudo pretendia-se estabelecer uma relação entre uma estratégia utilizada em sala de aula para diminuição dos erros ortográficos, e o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos. Através dos inquéritos, pretendia-se perceber também se há alguma relação entre os erros ortográficos produzidos pelos alunos e os seus hábitos de leitura e escrita.

### **Conclusões do estudo**

Com base na questão problema que orientou este projeto - “Como consciencializar os alunos para a correção ortográfica?” - é importante referir que quando se inicia uma intervenção desta natureza, o docente tem de considerar as aprendizagens que os alunos efetuaram até então. A primeira fase da proposta pedagógica foi a observação que forneceu os dados necessários à professora sobre os conhecimentos que os alunos já tinham construído sobre as normas ortográficas. O professor, depois de conhecer em que estágio de desenvolvimento os alunos se encontram, serve como intermediário entre o conhecimento adquirido e o que falta adquirir.

O desenvolvimento da competência ortográfica não é alcançado de imediato. Requer muito trabalho do aluno, mas também do docente. O professor, ao encarar o erro ortográfico como uma dificuldade, tem como função proporcionar ao aluno espaços de reflexão sobre o mesmo e construir ambientes favoráveis à aprendizagem das normas ortográficas. É de frisar que a aprendizagem das normas não é feita imediatamente, leva tempo e deve ser uma construção feita pelos alunos, auxiliada pelo docente. Este tipo de trabalho deve começar logo no primeiro ciclo. Se os alunos estiverem habituados a trabalhar o erro desde cedo, o seu desempenho ortográfico vai melhorando com os anos, o que constitui o desenvolvimento da competência ortográfica. Desta forma, o período de intervenção serviu apenas para constatar que o trabalho continuado poderia promover a consciencialização dos alunos para a correção linguística e aprendizagens significativas.

Para trabalhar a situação, procuraram-se estratégias, atividades e materiais que fossem motivantes e satisfatórios para os alunos.

Para que este processo tivesse significado foram criadas questões de investigação com o intuito de orientar todo o processo de investigação.

Uma das questões que mais me intrigou toda esta questão relacionada à ortografia prende-se com a relação dos alunos com ortografia. A análise dos inquéritos feitos aos discentes permitiu concluir que, no presente estudo, os alunos com mais contacto com livros e com um hábito regular de leitura fora do contexto escola têm melhor desempenho nas atividades de escrita. Relativamente à análise de dados referentes à sequência didática implementada neste projeto, é notória a melhoria das produções escritas dos alunos, uma vez que os elementos em estudo, neste caso, os erros ortográficos diminuíram significativamente da primeira tarefa para as últimas, com reflexos evidentes nas melhorias da escrita e ortografia dos alunos.

Pode afirmar-se que todas as tarefas desenvolvidas com os alunos influenciaram e facilitaram a aprendizagem de uma escrita correta, evitando erros ortográficos, em todos os níveis de aprendizagem propostos no estudo sobre a escrita; que este estudo constitui um desafio para os alunos, estimulando a construção de saberes e facilitando, assim, a aprendizagem desta competência, (a escrita) e, sobretudo, a competência ortográfica.

Para responder à questão “Qual a principal dificuldade ortográfica dos alunos?”, não podemos ver as produções escritas dos nossos alunos como simples transposição de alguns conhecimentos, mas uma construção complexa, resultado da interação entre o sujeito, o texto e o contexto.

O conceito de ortografia implica o reconhecimento de uma norma escrita com relação à qual se julga a adequação das formas que realizem os indivíduos que escrevem uma língua; a ortografia supõe que se distinguem formas corretas e formas incorretas numa língua escrita, contrariamente a *grafia*, que não implica a referência a uma norma gramatical (Dubois, 1993, pp.445, 446).

Ao longo deste trabalho, verificamos, igualmente, a estreita relação existente entre a aprendizagem da leitura e da escrita. Focámos a importância da aquisição e do

treino da consciência fonológica na aprendizagem da escrita e da leitura, numa primeira fase, e que leva as crianças a escolher determinado grafema numa determinada palavra em detrimento de outros, consoante o som produzido. Vimos como a leitura permite aprofundar a compreensão das palavras do texto escrito, tendo em conta os seus conhecimentos e experiências pessoais e como a escrita permite traduzir, numa forma gráfica, as ideias, pensamentos e emoções, baseando-se nos conhecimentos que possuímos das convenções linguísticas, bem como do processo da escrita. Durante a sua aprendizagem, a literacia assume um lugar privilegiado, oferece aos alunos a oportunidade de alargar a sua visão do mundo e consagra momentos de partilha de ideias e emoções. Os laços estreitos entre a leitura e a escrita permitem a transferência dos conhecimentos, resultantes da leitura e visualização de textos escritos, seja na elaboração da estrutura e organização do texto pretendido, seja na escolha das convenções linguísticas ou no vocabulário, uma vez que uma das maiores dificuldades dos alunos em estudo se prende com o facto de escreverem consoante falam.

Relativamente à questão “Como detetar os erros dos discentes?” verificamos que a avaliação da ortografia não deve residir, simplesmente, na entrega de trabalho já corrigido e com as respetivas anotações do professor. Ao avaliar a ortografia, devemos estar atentos aos resultados e situar o erro dentro do contexto em que foi produzido. Devemos interessar-nos pelas deduções que levaram o aluno a escolher uma ou outra grafia em detrimento de outra. Muitas vezes, os riscos que encontramos nas produções escritas dos nossos alunos revestem-se de importância, uma vez que são sinónimos das dúvidas e das reflexões que aquela dada palavra suscitou, sendo para o professor e aluno um elemento para avaliar em que estado se encontra o saber ortográfico. A escolha deste tipo de atitude positiva em relação ao erro permite evitar culpabilizar o aluno e ver o erro como parte integrante do processo de aprendizagem. O ensino e aprendizagem da escrita, nomeadamente, a aprendizagem das regras gramaticais que condicionam a nossa língua, é gradual e lento, devendo assumir um papel de destaque na aula de Português e em todas as disciplinas curriculares.

Respondendo à última questão de investigação que orientou este projeto - “De que forma colmatar as dificuldades no desenvolvimento da competência ortográfica?” -

em jeito de reflexão e de acordo com Pais & Monteiro (2002, p.76), “...não haverá avaliação eficaz, como não haverá ensino nem aprendizagem eficaz, se o professor não refletir sobre as suas práticas diárias, senão se avaliar diariamente...”. Efetivamente, se não refletirmos sobre as nossas ações diárias como podemos avaliar que estamos a proceder de forma correta? É através da autoavaliação e da autorreflexão que podemos refletir se estamos a conseguir passar a mensagem aos outros intervenientes, pois para nós pode parecer claro, mas os outros podem não estar a compreender que estamos a querer transmitir.

A realização deste estudo permitiu desenvolver a capacidade de reflexão, pois foi necessário criar uma sequência didática para o estudo e, posteriormente, refletir sobre cada tarefa, bem como sobre todos os dados recolhidos. Este tipo de reflexão suporta, por isso, a nossa prática enquanto professores, pois é necessário criar momentos significativos na aprendizagem dos alunos e, para isso, o professor tem que atuar como facilitador do processo de aprendizagem.

É ao tentar desafiar os alunos para a realização de atividades educativas e usando dinâmicas diferentes que surge uma aprendizagem de sucesso. Esta afirmação surge da reflexão sobre as atividades propostas aos alunos, pela sua reação, pelo seu envolvimento e, conseqüente realização. Notou-se entusiasmo e empenho, o que, de certa forma, conduziu ao sucesso, pela motivação que proporcionou e pelas aprendizagens que adquiriram.

Reforça-se, assim, a importância do papel do professor no processo de aprendizagem, pois tornando-se um dos maiores responsáveis por criar ambientes, espaços e momentos propícios à atividade da escrita sempre reforçando o papel da ortografia, ocupa um papel fundamental na aprendizagem da escrita. Bons escreventes devem perceber e escrever bem, tendo consciência da origem das palavras. A escrita deve surgir desde cedo na vida dos alunos, pois pode contribuir muito para o seu desenvolvimento enquanto escreventes. Embora se deva trabalhar os erros ortográficos, é importante dar tempo ao aluno para planificar e expor as suas ideias no papel. Em suma, deixá-lo escrever! Ao chegar à suposta conclusão do seu trabalho, o aluno é convidado a reler a sua composição escrita, a modificar algumas ideias e a verificar a

grafia das palavras. A ajuda do professor nesta fase final, e durante todo o ato da escrita em si, é fundamental, uma vez que serve de intermediário entre o aluno e o trabalho cognitivo efetuado durante todo o processo de escrita.

### **Limitações do estudo**

Relacionado com a escassez do tempo de intervenção, quatro semanas não permitiram fazer uma investigação mais exaustiva, no entanto, conseguiu-se chegar a dados que permitiram responder à questão-problema, bem como questões de investigação deste projeto. Conseguiu-se determinar quais os erros ortográficos mais produzidos por estes alunos do 6º ano e pôde verificar-se que as atividades de ortografia criadas contribuíram para uma diminuição significativa dos erros ortográficos produzidos pelos alunos. Embora se tenha verificado a necessidade de uma maior análise das tipologias de erros com os alunos mas, mais uma vez, o tempo não permitiu.

Sendo a observação essencial neste tipo de estudos, não se pode deixar de referir que, por vezes, foi difícil conciliar o papel de professora estagiária, cujo contacto com os alunos deve ser de proximidade, com o papel de investigadora, que implica alguma distância.

Considerou-se que, muitas vezes, não foi fácil ocupar o papel de investigadora, o que condicionou a observação neste estudo. Houve maior preocupação em estar presente e em tentar esclarecer e apoiar os alunos menos autónomos no decorrer das tarefas, o que fez com que muitas das anotações ficassem incompletas.

Outra das limitações deste estudo centra-se no facto de não terem sido devolvidos todos os questionários entregues aos encarregados de educação, o que, por sua vez, influenciou a análise da motivação e evolução das crianças e ainda opinião acerca do trabalho colaborativo entre pais e filhos, o que levou a investigadora a analisar e concluir apenas com os dados parcialmente recolhidos.

Também, devido à limitação de tempo, não houve oportunidade de explorar os inquéritos como gostaria, visto ter sentido necessidade de realizar entrevistas após a análise dos inquéritos, a fim de serem justificadas algumas respostas dos alunos mas, infelizmente, já não foi possível.

## **Recomendações futuras**

Ao nível de sugestões para o trabalho futuro, seria essencial analisar mais profundamente a problemática do erro ortográfico e trabalhar estratégias diferentes das utilizadas neste estudo. Acredita-se que trabalhar a aprendizagem via lexical leva a que os alunos desenvolvam a competência ortográfica. Poderão utilizar-se estratégias como o recurso ao processador de texto para manipular a escrita e evidenciar a ortografia das palavras; poderá apelar-se à construção de glossários que levem à memorização das palavras consideradas difíceis; reforçar-se o trabalho de cópia e de ditados, também como estímulo e desenvolvimento da memória visual. Há um leque variado de estratégias apresentadas por diversos autores que agilizam a resolução de problemas ortográficos e que ajudam o docente a encontrar o que melhor se adequa às necessidades do aluno.

Tal como foi mencionado acima, nas limitações deste estudo, em futuras investigações poderá ser desenvolvido um trabalho semelhante, focalizado nas tipologias do erro ortográfico, permitindo desta forma ao aluno melhorar a sua capacidade de escrita com ênfase nas dificuldades de erros específicos e de forma gradual e sistemática.

Em retrospectiva, avalia-se positivamente a intervenção durante o período de desenvolvimento do projeto, enquanto docente e investigadora. A vontade de analisar e estudar esta problemática fez com que os problemas que surgiram fossem resolvidos sem que tivesse de alterar o estudo.

**PARTE III**

**Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada**

## **Reflexão final**

Durante a minha formação na Licenciatura em Educação Básica, sempre considerei o mestrado em ensino pré-escolar mais adequado ao meu perfil, pois sempre me imaginei a trabalhar com crianças de faixas etárias mais baixas, uma vez já ter contactado com este público-alvo em experiências de formações anteriores. Achava que seria uma profissional capaz e que o faria com gosto, o que certamente facilitaria todo o meu percurso académico e me traria não só satisfação pessoal como profissional. Na realidade, ao longo da minha formação académica, e após ter a oportunidade de contactar com crianças em idade pré-escolar durante o 3º ano de licenciatura, percebi de imediato que aquele não seria o caminho que eu deveria seguir. Num momento seguinte, ao ter oportunidade de experimentar os outros dois ciclos de ensino, pude vivenciar experiências tão enriquecedoras que me fizeram perceber de imediato onde era o meu verdadeiro lugar.

A unidade curricular “Prática de Ensino Supervisionada I”, referente à minha formação em mestrado em 1º e 2º do Ensino Básico, foi realizada no Centro Escolar de Perre, pertencente ao agrupamento de escolas Pintor José de Brito, com uma turma do 3º ano de escolaridade sob a supervisão da professora cooperante Laurinda Figueiras.

Quando tive conhecimento que iria estar integrada no contexto educativo do Centro Escolar de Perre, fiquei radiante, uma vez ter já conhecimento do bom nome daquela instituição e das experiências fabulosas que proporciona aos estagiários que por lá passam, uma vez que é uma escola dotada de variados recursos, físicos e humanos, e com ótimas instalações. Portanto, o ambiente ideal para qualquer profissional de educação estar inserido.

Quanto ao ano de escolaridade que nos foi atribuído, o primeiro impacto foi grande, uma vez que o Programa contempla um conjunto de variados e extensos conteúdos para este ano, colocando-me desde logo com um sentimento de dever a cumprir. Sabia que o desafio seria grande e que a pressão do tempo com a obrigatoriedade do Programa seria um elemento que iria certamente determinar o nosso trabalho em sala de aula.

As três primeiras semanas em que estivemos no contexto serviram, de facto, para nos darmos a conhecer à turma e, deste modo, também nós a conhecermos. Os momentos de observação foram ainda fundamentais para conhecer as características das crianças e poder, desta forma, proceder à planificação significativa e diferenciada tendo em conta todos estes aspetos observados, de modo a privilegiar o processo de ensino aprendizagem tornando-o eficaz.

Com a colaboração da professora cooperante, Laurinda Figueiras, este processo foi facilitado de imediato. A sua experiência e à-vontade permitiram com relativa facilidade observar a metodologia utilizada pela docente e delinear, à partida, algumas estratégias que considerei que iriam facilitar o trabalho com a turma.

Um fator a ter em consideração desde o primeiro dia foi a importância de uma prática contínua, estimulante e motivante para os alunos, sendo que a motivação sempre foi um dos elementos favorecedores até então.

“A motivação como processo, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido” (Balanchó e Coelho, 1996, citados por Martins 2011, p.11). Os mesmos autores referem ainda que a motivação é tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta pedagógica. A motivação é “um termo psicológico geral usado para explicar comportamentos iniciados por necessidades e dirigidos para um objetivo” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, citados por Martins 2011, p.11).

No contexto escolar, a motivação está ligada à aprendizagem, ou seja, é necessário estar-se motivado e interessado para aprender. O papel do professor é o de promover a motivação, mesmo quando os alunos não aparentam, à partida, grande pré-disposição.

Neste sentido, tornou-se imprescindível criar um conjunto de estratégias e recursos variados que permitissem abordar os conteúdos que nos foram propostos, em todas as áreas curriculares suscitando o interesse do aluno para a aprendizagem através da motivação.

Outro elemento de que fui tendo perceção da sua importância, ao longo das semanas de observação, foi a relevância do reforço positivo nas intervenções dos alunos. Numa criança que apresenta dificuldades de aprendizagem e em que a sua falta de

autoconfiança se torna num obstáculo para o seu desenvolvimento cognitivo, é fulcral que o professor transmita *feedback* positivo sempre que este tem iniciativa e participa ao longo da aula, de modo que o aluno ganhe confiança no seu trabalho e, assim, consiga progredir.

É de salientar que, nesta turma, havia um aluno com necessidades educativas especiais (NEE), necessitando de um apoio contínuo e especializado em todas as áreas curriculares. Para além deste caso particular, também tínhamos um grupo de quatro alunos que esporadicamente recebia um reforço daquilo que era trabalhado em sala de aula, com uma professora de apoio, apesar de ainda não serem casos referenciados.

Perante esta fase inicial de adaptação, e após ter perceção das dificuldades a colmatar os alunos, iniciou-se então o período de regência durante as doze semanas que se seguiram.

Relativamente aos conteúdos desenvolvidos na sala de aula, ao longo deste estágio, estes foram definidos não só tendo em conta o Programa Curricular, mas principalmente as necessidades e características das crianças.

Ao longo de todo este processo foi possível perceber o quão rico e intensivo é o trabalho diário de um professor! Os momentos de observação, planificação, implementação e reflexão - pessoal ou com os professores cooperantes - são essenciais para que o trabalho em sala de aula corra de forma consciente, eficaz e melhore de dia para dia.

Senti bastantes dificuldades ao longo deste estágio, desde a luta pela confiança no meu trabalho, dizendo todos os dias a mim mesma que era capaz de formar e ensinar aquelas crianças, como ainda aprender a aplicar todos os conhecimentos adquiridos até então ao longo da minha formação, dando sempre o melhor de mim e esforçando-me por melhorar com todas as críticas construtivas que recebi.

A importância de uma prática interdisciplinar, motivadora, contextualizada e diferenciada fez com que olhasse para o momento da planificação como um prognóstico da prática na sala de aula, podendo assim preparar e antever momentos de aprendizagem, estratégias e modelos de ensino a ser aplicados. Apesar de tudo, senti muita dificuldade neste aspeto, os momentos de planificação eram difíceis para mim pois

penso que demorava mais tempo do que o necessário para tal, contudo, ao longo da prática, essa dificuldade foi diminuindo e fui-me sentindo cada vez mais capaz e mais à-vontade, dado que me fui adaptando aos novos métodos de trabalho implicados a esta etapa curricular.

Outra das dificuldades sentidas foi na área curricular de Matemática, sendo esta uma disciplina que envolve muito o desenvolvimento do raciocínio da criança, fator este que deve ser acompanhado de forma eficaz e clara pelo docente, tendo-me sentido por vezes receosa e pouco à vontade para esclarecer e explorar, de uma forma significativa, o pensamento da criança. Tal como refere o atual currículo:

“a diversidade de tarefas e de experiências de aprendizagem é uma das exigências com que o professor se confronta, e a escolha das que decide propor aos alunos está intimamente ligada com o tipo de abordagem que decide fazer, de cunho essencialmente directo ou transmissivo, ou de carácter exploratório”. (MEC, 2013, p. 11)

De forma a concluir, penso que, apesar dos receios e medos, esta etapa foi concluída com sucesso, pois considero ter evoluído bastante quer a nível pessoal, quer a nível profissional, aprendi muito com esta experiência e aprendi muito com as crianças. Elas foram a realidade com a qual contactei e a realidade à qual estive inserida e tive que me adaptar. Refiro ainda que os momentos de reflexão com os professores supervisores foram fundamentais para esta evolução, as suas críticas, *feedback* e apoio, foi realmente fulcral em todo este processo, ajudando-me a tornar-me numa pessoa mais consciente, madura, crítica e profissional.

Após este período tão rico em todos os sentidos, seguiu-se um novo ciclo, novas crianças, novo contexto educativo e novas realidades.

Apesar das aprendizagens realizadas na PES I, no que se refere ao funcionamento de um centro escolar, ao acompanhamento de um grupo, ao tipo de trabalho desenvolvido com um grupo do pré-escolar, a PES II proporcionou uma perspetiva mais abrangente, uma vez que correspondia aos cinco dias no contexto, incrementando essas aprendizagens. Uma das vantagens foi poder delinear uma sequência de atividades semanal, numa perspetiva de continuidade, tendo percebido ao longo do

semestre a importância de respeitar o tempo das crianças e que esse tempo não é igual ao dos adultos, o que condiciona a planificação, fator que considerei sempre na minha prática.

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto do 2º Ciclo do Ensino Básico foi igualmente realizada numa escola no concelho de Viana do Castelo e decorreu entre fevereiro e maio de 2016, com duas turmas, uma de 5º ano de escolaridade na qual foi lecionada a disciplina de Ciências Naturais e outra de 6º na qual foram lecionadas as disciplinas de Português, Matemática e História e Geografia de Portugal com a qual foi realizado o presente estudo; uma turma constituída por vinte e seis alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, na qual estava inserido um aluno com NEE. É de referir que inicialmente senti dificuldades em controlar o seu comportamento, mas com o decorrer do tempo esta dificuldade foi diminuindo significativamente.

O 1º Ciclo é muito distinto do 2º ciclo, porque apresenta um modelo de ensino completamente diferente, o que é visível desde logo na organização do espaço. A gestão do tempo é outro dos aspetos distintos, visto que no 1º ciclo não havia pressão para cumprir o programa e para lecionar os conteúdos como nestes ciclos de ensino.

Tal como aconteceu no estágio no 1º ciclo, também o do 2º Ciclo foi dividido em duas fases; a primeira foi de observação direta sobre a turma e as aulas foram lecionadas pela professora orientadora cooperante. Nas restantes semanas decorreu a fase de implementação.

Durante a fase de observação pude conhecer a professora orientadora cooperante que me iria acompanhar e os seus métodos de ensino, a turma com a qual iria trabalhar e realizar o meu projeto de investigação, assim como as rotinas e regras instituídas na sala de aula. Desde do início percebi que não poderia ter ficado mais bem entregue visto, que a professora orientadora cooperante Susana Cerqueira, para além de ser uma excelente profissional, nutria o mesmo interesse que eu pelo ensino da ortografia e as suas práticas dentro de sala de aula não poderiam ir mais ao encontro do que era pretendido para a realização deste estudo. Consequentemente, um dos meus focos de observação foi a postura e a prática profissional da professora orientadora cooperante, visto que nas semanas seguintes a iríamos substituir durante a regência.

Constatei que alguns alunos eram muito conversadores e estavam constantemente distraídos, obrigando a contínuas chamadas de atenção. Além disso, foi possível observar que a turma possuía diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho, o que foi um aspecto a ter em consideração nas planificações e nas intervenções pedagógicas. Os alunos eram ativos, participativos, interessados em aprender. Sempre que para a aula era levado algum material didático ou era utilizada uma nova tecnologia, os alunos ficavam de imediato motivados. Em todas as planificações tentei, sempre que possível, ter isso em consideração, de forma a cativar os alunos e a proporcionar-lhes melhores aprendizagens.

Após a observação e o diagnóstico das dificuldades dos alunos, foquei-me na deteção de uma situação-problema para a definição e construção do meu projeto de investigação, tendo previamente limitado a disciplina de Português para objeto de estudo, sendo este o erro ortográfico.

A minha intervenção teve sempre em conta os interesses e as dificuldades dos alunos, mas que fossem ao encontro do que está definido nos Programas e nas Metas. Relativamente aos diferentes ritmos de trabalho da turma, eu e o meu colega preparámos outras atividades para os alunos que acabassem primeiro, tendo em conta o nível de desenvolvimento de cada um, e procurando potenciar as capacidades de todos.

Procurei acompanhar as tarefas implementadas com material manipulável, principalmente na área da Matemática, pois é uma forma de os alunos captarem mais facilmente a informação transmitida.

Nestas duas realidades diferentes que constituíram o 1º e o 2º Ciclos, a principal dificuldade que senti foi no controlo disciplinar de toda a turma, isto é, em fazer com que todos se mantivessem atentos durante as atividades. Com o tempo e a prática que estas experiências me proporcionaram, consegui melhorar esta situação, de modo a que o bom funcionamento das atividades não ficasse prejudicado pela falta de concentração dos alunos.

Ao longo de todo o estágio, a relação com o par pedagógico foi fundamental para que a prática tenha decorrido da melhor forma. Criamos uma relação de entreajuda em

todos os momentos, tanto nas planificações e implementações, como nos momentos de reflexão.

O estágio, em ambos os contextos, e de forma global, foi um percurso bastante trabalhoso, durante o qual tentei dar sempre o meu melhor para que decorresse de forma agradável e repleto de aprendizagens, para mim e para os alunos. Com estas experiências, adquiri saberes e competências necessárias para exercer a profissão de professora. Além disso, também senti que as reflexões com as professoras orientadoras cooperantes, os professores orientadores supervisores e o meu par de estágio contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Assim termina este percurso, mas permanece o sentimento de que este contribuiu para a minha formação pessoal e profissional e o desejo de continuar a trabalhar para o sucesso e aprendizagem das crianças.

Como ponto positivo, realço o grupo com quem me foi dada a possibilidade de contactar, um grupo que, apesar das limitações que apresentava no que toca à consciência linguística, demonstrava uma motivação para aprender extraordinária, além de que sempre respondeu de forma positiva a todos os desafios que lhes foram sendo lançados.

Também a realização deste relatório de estágio permitiu o meu enriquecimento académico, pois foram necessárias muitas horas de investigação, pesquisas e análise de dados para o conseguir concluir com sucesso. Este conhecimento e estas competências que adquiri acompanhar-me-ão ao longo do meu futuro, devendo sempre ser enriquecidos com novas aprendizagens.

Preparada para novos desafios, termino esta reflexão consciente de que ainda tenho muito para aprender e melhorar, esperando poder um dia ser a professora que sempre quis ser.

## Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asas Editores.
- Almeida, J. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- Amado, A. (2009) *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação* (Relatório de Disciplina Apresentado nas provas de Agregação.) Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Alves, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barbeiro, L. (1999). *Jogos de escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barbeiro, L., Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdos*. Lisboa: Ed.70.
- Baptista, A, Barbeiro, L.& Viana, F. (2008). *PNEB- O Ensino da Escrita: Dimensões Gráficas e Ortográfica*; Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Lisboa.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Grávida.
- Bogdan, R. & Biklen. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação em Língua materna: a sociolinguística na sala de aula*: São Paulo: Parábola.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2005). *Nós chegamu na escola, e agora? Sociolinguística & Educação*. São Paulo: Parábola.
- Bortoni-Ricardo, S. M.; Oliveira T. (2013). *Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno?* Ricardo, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Machado, V. R. (org). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola.

- Buesco, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães, V. F. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português. Ministério da Educação e Ciência.
- Cagliari, L. C. (1989). *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione.
- Cagliari, L. C. (1993). *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione.
- Celis, G. e Jolibert, J. (1997). *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Artmed editora
- Cohen. L. & Manion. L; (1990). *Métodos de investigation educativa*; La Muralha, S.A; Madrid.
- Carraher, T. N. (2001). *Leitura e Escrita: Processos e Desenvolvimento*. Alencar, Eunice Soriano. *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino Aprendizagem*. 4º ed. São Paulo: Cortez.
- Caramaza, A. (1991). *Issues in Reading, writing and speaking. A neuropsychological perspective*. Boston. London: Kluber Académic Publishers.
- Carmo, H., & Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. (2005). Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. (U. Minho, Ed.) Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humana: Teoria e Prática* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo.
- Estrela, E. (1993) – *A Questão Ortográfica. Reformas e acordos da Língua Portuguesa*. Lisboa: Ed. Notícias.
- Frith, U. (1985) – *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K. Patterson, J.C. Marshall, & M. Coltheart (Eds), *Surface Dyslexia*. Londres: Routledge at Kegan Paul.
- Frith, U. (1986). *A developmental framework for developmental dyslexia*. *Annals of Dyslexia*. London, England.
- Geraldi, J. W. (2012). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo.
- Kato M. (2005). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- Lampreia, M. (1997). *A criança e a linguagem escrita*. Moraes. Lisboa.

- Lazzarotto-Volcão, C. (2012). *Um novo olhar sobre o ensino da ortografia*. Irala, V. B; Silva, S. (orgs) *Ensino na área da linguagem: perspectivas a partir da formação continuada*. Campinas: Mercado de Letras.
- Maluf, M. R.; Barrera, S. D. (1997). *Consciência Fonológica e Linguagem Escrita em Pré-Escolares*. Psicologia: Reflexão e Crítica.
- Marconi, M.D, & Lakatos, E. M. (1990). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Marquardt, V. (2015). *Um estudo dos erros ortográficos em produções escritas de alunos do 9º ano do ensino fundamental*. Revista Educação e Linguagens.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora.
- Marcuschi, L. A. (2010). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez,
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar – ambiente e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miceli, G., Silveri, M. C & Caramazza, A. (1985) – *Cognitive Analysis of a case of Pure Dysgraphia. Brain and Language*.
- Miranda, A. R. M. (2010). *Um estudo sobre o erro ortográfico*. Heining, O. L; Fronza, C. A. (org.). *Diálogos entre linguística e educação*. Blumenau: Edifurb.
- Miranda A. R. M. *Informação fonológica na aquisição da escrita*. Ré, A. Del; Komesu, F.; Tenani, L.; Vieira, A. J. (Org.). (2013). *Estudos linguísticos contemporâneos: diferentes olhares*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Montez, R. (2009). *“O Erro Ortográfico. Estratégias de Intervenção Sobre Incorreções Ortográficas e de Ensino Explícito da Ortografia”*. Teixeira, M., Rondoni, I. (orgs.) (coorf.). In *A Formação de Professores – Contributo para uma Mudança das Práticas*.
- Morais, A. (2002). *Ortografia: Ensinar e Aprender*. São Paulo: Ática.
- Morais, A. G. (2003). *Ortografia: ensinar e aprender. Vol.4. Ed.9. reimp.* São Paulo: Ática.
- Neves, M. & Martins, M. (2000); *Descobrimos a linguagem escrita*; Escolar Editora; Lisboa.

- Nunes, G. P. (2006). *O aproveitamento da ordem da aquisição das sílabas nas cartilhas adotadas no município de Catalão-GO*. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.
- Oliveira, M. A. (2005) *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG.
- Pereira, L. A., & Azevedo, f. (2005). *Como Abordar... A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Peters, M. L. (1970). *Success in Spelling a study of the factors affecting improvement in spelling in the junior school*. Cambridge Institute of Education.
- Pinto, G. e Girolamil- Boulinier, A. (1994) – *A Ortografia em crianças francesas, inglesas e portuguesas*. Línguas e Literatura XI.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação e Ciência.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Santos, D. S. (2002). *Prestígio linguístico e ensino da língua materna*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, Óscar C. (2000). *Ortografia e Escola*. Revista de Humanidades e Tecnologias. 95-103.
- Vale, I. (2004). *Algumas Notas Sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática. O Estudo de Caso*. Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Vol.5.
- Wing, A. M. & Baddeley, A. D. (1980) – *Spelling Errors in Handwriting: A corpus and a distributional analysis*. In Uta Frith (Ed). *Cognitive Processes in Spelling*. Londres: Academic Press.

Zorzi, J. L. (1997). *A apropriação do sistema ortográfico nas 4 primeiras séries do primeiro grau*. Campinas, SP: Biblioteca digital da Unicamp. Obtido em 20 janeiro 2017 de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000115517>.

**ANEXOS**

## Anexo 1 - Planificação da aula de matemática

### Agrupamento de Escolas de Santa Maria Maior

#### Plano de Aula

Professor Cooperante: Antonieta Machado

<b>Mestrando: Ana Cristina Silva</b>	<b>Ano/Turma:</b>	<b>Período: 3.º</b>	<b>Dia da semana: sexta-feira</b>	<b>Data: 15/04/2016</b>	
<b>Área disciplinar:</b> Matemática			<b>Tempo: das 10.20h às 11.50h</b>		
<p><b>Sumário:</b> Correção do trabalho de casa.                  Construção de modelos e planificação de sólidos geométricos.                  Resolução de exercícios.</p>					
Tema/Tópicos/ Conteúdos	Competências/ Objetivos Específicos/ Descritores	Pré-Requisitos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação
<p><b><u>Geometria e medida</u></b>                  Sólidos geométricos e propriedades                  - Prismas; prismas oblíquos e</p>	<p><b><u>Sólidos geométricos</u></b>                   Identificar sólidos geométricos</p>	<p><b><u>Propriedades geométricas</u></b>                  - Retângulos como quadriláteros de ângulos retos;                  - Polígonos regulares;                  - Polígonos geometricamente iguais;                  -</p>	<p>A aula inicia-se com o registo do sumário. A professora faz o registo no quadro e os alunos, posteriormente, copiam para o caderno diário.                  De seguida é feita a correção do trabalho de casa, os alunos são convidados a dirigir-se ao quadro e a restante turma corrige as devidas respostas no lugar.</p>	<p><b><u>Espaço Físico:</u></b>                   Sala de aula</p>	<p><b>O aluno:</b>                  -ouve atentamente;                   Questiona</p>

<p>regulares;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pirâmides;</li> <li>- Bases, faces laterais e vértices de prismas e pirâmides;</li> <li>- Pirâmides regulares;</li> <li>- Cilindros;</li> <li>- Cones;</li> <li>- Cilindros e cones retos;</li> <li>- Relação entre o número de arestas e de vértices de um prisma (ou pirâmide) e da respetiva base;</li> <li>- Poliedros convexos;</li> <li>- Relação de Euler;</li> <li>- Planificações de sólidos;</li> <li>- Problemas envolvendo sólidos geométricos e</li> </ul>	<p><b><u>Reconhecer</u></b> <b><u>propriedades dos sólidos geométricos</u></b></p> <p>Identificar sólidos através de representações em perspetiva num plano.</p> <p><b><u>Resolver problemas</u></b></p> <p>Resolver problemas envolvendo sólidos geométricos.</p>	<p>Planos paralelos; - Paralelepípedos retângulos; dimensões; - Prismas retos; - Planificações de cubos, paralelepípedos e prismas retos; - Pavimentações do plano.</p> <p><b><u>Medida Área</u></b> - Unidades de área do sistema métrico;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Medições de áreas em unidades do sistema métrico; conversões;</li> </ul> <p><b><u>Volume</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Medições de volumes em unidades cúbicas; - Fórmula para o volume do paralelepípedo retângulo</li> </ul>	<p>No momento seguinte a professora distribui o material polydrons e cartolinas. Pede que, com o material construam sólidos geométricos que tenham estudado até então.</p> <p>Em grande grupo apresentam a sua construção à turma, tendo em conta o nome do sólido, o nº de faces, o nº de arestas, o nº de vértices e o nº de bases.</p> <p>De seguida, mantendo as peças unidas entre si, os alunos abrem as construções criadas de forma a obterem uma figura no plano.</p> <p>Voltam a analisar e comparar, desta vez entre pares, as planificações obtidas.</p> <p>A professora explica que como podem verificar, cada sólido pode dar origem a diferentes figuras no plano. A essas figuras dá-se o nome de planificação. Assim pode-se recorrer a uma planificação sempre que se pretenda construir um sólido.</p> <p>Os alunos constroem a planificação do sólido formado com a utilização dos polydrons na cartolina fornecida no início da aula.</p> <p>No momento seguinte, a professora projeta um conjunto de planificações e pede que os alunos, no caderno diário façam uma planificação diferente para o mesmo sólido apresentado.</p> <p>Como consolidação de conhecimentos resolvem os exercícios das páginas 94 e 95 (<b>ver anexo5</b>). Terminam em casa.</p>	<p><b><u>Recursos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- quadro;</li> <li>-caderno diário;</li> <li>-manual;</li> <li>-material polydron.</li> </ul>	<p>acerca do que ouve;</p> <p>Manifesta interesse pelo saber;</p> <p>-reconhece propriedades dos sólidos geométricos;</p> <p>-identifica faces, arestas, vértices e bases.</p> <p>-planifica os sólidos evidenciando conhecimento adquirido;</p> <p>-resolve os exercícios propostos evidenciando conhecimento</p>
--	--	--	--	---	--

respetivas planificações.					adquirido.
------------------------------	--	--	--	--	------------

## Anexo 2 - Planificação de Ciências Naturais

### Agrupamento de Escolas de Santa Maria Maior

#### Plano de Aula

Professor Cooperante: Ana Cristina Paula

<b>Mestrando: Ana Cristina Silva</b>		<b>Ano/turma:</b>	<b>Período: 3.º</b>	<b>Dia da semana: segunda-feira</b>	<b>Data: 18/04/2016</b>
<b>Área disciplinar:</b> Ciências Naturais			<b>Tempo: das 08.30h às 10.00h</b>		
<b>Sumário:</b> Elaboração de mapa de conceitos. Resolução de ficha de trabalho.					
<b>Tema/Tópicos/ Conteúdos</b>	<b>Competências/ Objetivos Específicos/ Descritores</b>	<b>Pré-Requisitos</b>	<b>Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho</b>	<b>Recursos/Espaços Físicos</b>	<b>Avaliação</b>
Diversidade de Seres Vivos e as suas interações com o meio - Diversidade nos Animais	Conhecer a diversidade de comportamentos dos animais relacionados com a reprodução. Como se reproduzem? - Comportamento dos animais na época de reprodução; - Animais vivíparos e		A aula inicia-se com o registo do sumário. A professora faz o registo no quadro e os alunos, posteriormente, copiam para o caderno diário.  Uma vez que esta aula é a aula anterior à ficha de avaliação, será elaborado um mapa de conceitos pelos alunos da turma e, posteriormente, realizada uma ficha de trabalho para que os alunos tenham oportunidade de rever os conteúdos aprendidos até então e que	<b>Espaço Físico:</b>  Sala de aula  <b>Recursos:</b> - Material de escrita;  - Caderno diário;	<b>O aluno:</b> -visualiza atentamente de modo a melhor compreender os conceitos adquiridos anteriormente.

	<p>animais ovíparos e animais ovovivíparos; - Metamorfoses na rã e nos insetos.</p>		<p>fazem parte da matéria que necessitam saber para ter um bom desempenho na ficha de avaliação de final de período.</p> <p>Deste modo, a professora inicia a aula questionando a turma se existe alguma dúvida ou dificuldade em alguma parte da matéria que tem vindo a ser trabalhada. Caso existam dúvidas serão dadas as devidas explicações e resolvidos alguns exercícios de forma a colmatar essas dificuldades.</p> <p>De seguida, a professora para dar início à construção do mapa de conceitos, distribui os conceitos chave juntamente com uma folha A4 lisa e pede que os alunos construam o seu próprio mapa de conceitos a pares. A Correção é feita em grande grupo com recurso ao PowerPoint onde a professora vai pedindo a colaboração dos alunos e confrontando os mapas construídos pela turma com o apresentado no final.</p> <p>No momento seguinte, a professora distribui uma ficha de trabalho (<b>Ver Anexo 8</b>) a todos os elementos da turma. Esta será resolvida exercício a exercício para uma mais fácil correção e perceção das dificuldades que possam aparecer aquando da resolução das tarefas.</p> <p>Pela ordem da turma, cada aluno na sua vez lerá a questão e resolve-a no caderno e, posteriormente no quadro, onde será feita a sua correção em grande grupo.</p> <p>No final da aula será feito um apanhado geral de todos os conteúdos que sairão na ficha de avaliação para que os alunos tenham em atenção tudo o que necessitam saber para realizar a ficha de avaliação final com êxito.</p>	<p>- Computador;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Vídeos.</p>	
--	---	--	--	--	--

### Anexo 3 – Planificação História e Geografia de Portugal

#### Agrupamento De Escolas De Santa Maria Maior

#### Plano de Aula

<b>Mestrando:</b> Cristina Silva		<b>Ano/Turma:</b>	<b>Período:</b> 3.º período	<b>Dia da semana:</b> Sexta-feira	<b>Data:</b> 20/05/2016
<b>Área disciplinar:</b> História e Geografia de Portugal		<b>Tempo:</b> das 13h:45m às 14h:30m			
<b>Tema/Tópicos/ Conteúdos</b>	<b>Competências/Objetivos Específicos/Descritores</b>	<b>Pré- requi sitos</b>	<b>Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho</b>	<b>Recursos/Espaços Físicos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Tema</b> <b>Portugal Hoje</b>  <b>Subtemas:</b> <b>A população portuguesa no limiar do século XXI</b> <b>- A evolução da população portuguesa</b> <b>- População absoluta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o termo «população absoluta».</li> <li>- Conhecer o termo «recenseamento» e suas características.</li> <li>- Reconhecer fatores da variação da população.</li> <li>- Reconhecer os termos «natalidade» e «mortalidade» e seus significados.</li> <li>- Reconhecer o conceito de «emigração», «imigração» e «migração».</li> </ul>		<p>Inicia-se a aula com a correção do trabalho de casa, em grande grupo.</p> <p>É distribuído, por cada aluno, um cartão que contém uma pergunta e uma resposta. Para iniciar, o aluno lê a questão presente no seu cartão enquanto outro aluno terá escutar atentamente e fornecer a resposta se a tiver consigo, lendo, de seguida, a questão que também possui no cartão, para que depois um outro aluno leia a resposta correspondente e assim sucessivamente até ao seu término. Apenas o aluno que tem a resposta pode responder. Salienta-se o facto de esta atividade ocorrer com bastantes pausas, pois à medida que o jogo aborda um determinado conteúdo, a turma discute em grande grupo. Esta atividade tem como objetivo rever todos os conteúdos dados até então, preparando os alunos para o teste de avaliação que se realizará na semana seguinte.</p>	<b>Recursos Físicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- manual de História e Geografia de Portugal;</li> <li>- cartões.</li> </ul>	O aluno: <ul style="list-style-type: none"> <li>- participa ativamente;</li> <li>- usa, corretamente, o termo «população absoluta»</li> <li>- sabe o significado de «recenseamento» e a sua importância;</li> <li>- conhece os fatores que influenciam na variação da população;</li> <li>- usa, corretamente, os termos «natalidade» e «mortalidade» e</li> </ul>

<p>- <b>Caraterísticas da população portuguesa.</b></p> <p>- Composição por idade e por sexo.</p> <p>- Grupos etários.</p> <p>- Envelhecimento da população.</p> <p>- <b>Distribuição espacial da população portuguesa.</b></p> <p>- Densidade populacional.</p> <p>- Áreas atrativas e áreas repulsivas.</p> <p><b>Subtema:</b></p> <p><b>Os lugares onde vivemos</b></p>	<p>- Saber os principais destinos para a emigração, imigração e migração.</p> <p>Saber as consequências do aumento da população idosa e diminuição da jovem para o país.</p> <p>- Reconhecer os termos «grupo etário» e «faixa etária».</p> <p>- Conhecer a distribuição da população portuguesa, por grupos etários.</p> <p>- Saber os fatores que influenciam a diminuição da população masculina ao longo dos anos.</p> <p>- Saber os fatores que influenciam na diminuição da população jovem e no aumento da população idosa.</p> <p>- Saber o conceito de densidade populacional.</p> <p>- Saber como se calcula a densidade populacional de uma dada região.</p> <p>- Conhecer motivos que levam à maior ou menor concentração de pessoas em dadas regiões.</p> <p>- Conhecer os termos «áreas atrativas» e «áreas repulsivas».</p> <p>- Conhecer diferentes caraterísticas das áreas</p>				<p>reconhece-os como fatores influenciadores no número de indivíduos de uma população;</p> <p>- usa e reconhece, acertadamente, os termos «emigração», «imigração» e «migração» como fatores da variação da população;</p> <p>- sabe quais os principais destinos escolhidos pela população emigrante, imigrante e migrante.</p> <p>- reconhece os termos «grupo etário» e «faixa etária».</p> <p>- conhece a distribuição da povoação portuguesa, por grupos etários e por sexo.</p> <p>- sabe as razões pelas quais a população masculina diminuiu.</p> <p>- sabe os fatores que influenciam na diminuição da população jovem e no aumento da população idosa e relaciona-os à natalidade e mortalidade.</p> <p>- sabe que o aumento da população idosa é prejudicial para o desenvolvimento do país, tal como a</p>
---	--	--	--	--	---

<p>- Os campos: os vestígios do passado e as mudanças</p> <p>- Povoamento rural.</p> <p>- Povoamento urbano</p> <p>- Povoamento rural disperso e agrupado.</p> <p>- Dimensão e crescimento</p> <p>- Condições de vida</p> <p>- Problemas na vida quotidiana do campo</p> <p><b>Os centros urbanos</b></p> <p>- áreas de atração da população</p> <p>- Povoamento urbano.</p> <p>- Dimensão e</p>	<p>atrativas e áreas repulsivas.</p> <p>- Saber os tipos de povoamento de Portugal Continental.</p> <p>- Reconhecer os termos «povoamento rural» e «povoamento urbano».</p> <p>- Conhecer os termos «povoamento rural disperso» e «povoamento rural agrupado»;</p> <p>- Reconhecer os tipos de povoamento em várias regiões de Portugal.</p> <p>- Conhecer as condições de vida, no campo, relativamente à habitação, vestuário, equipamentos coletivos e contacto com a Natureza.</p> <p>- Conhecer as vantagens e desvantagens da vida em centros rurais.</p> <p>- Reconhecer o termo «povoamento urbano» e sua organização no espaço.</p> <p>- Saber onde se localizam os principais centros urbanos de Portugal continental e insular.</p> <p>- Conhecer as condições de vida, na cidade, relativamente à habitação, vestuário, equipamentos coletivos e contacto com a Natureza.</p>				<p>diminuição da população jovem;</p> <p>- sabe o conceito de densidade populacional;</p> <p>- sabe como se calcula a densidade populacional de uma dada região;</p> <p>- Reconhece a desigualdade da distribuição espacial da população e os motivos subjacentes;</p> <p>- conhece e usa, corretamente, os termos «áreas atrativas» e «áreas repulsivas».</p> <p>- conhece fatores que atraem população para as áreas atrativas e fatores que afastam a população das áreas repulsivas;</p> <p>- conhece os tipos de povoamento existentes em Portugal;</p> <p>- reconhece os termos «povoamento rural» e «povoamento urbano»;</p> <p>- Distingue, corretamente, povoamento rural disperso de agrupado;</p> <p>- reconhece tipos de povoamento em diferentes regiões de Portugal;</p> <p>- conhece as condições e modos de vida</p>
--	---	--	--	--	--

<p>crescimento</p> <p>- Condições de vida</p> <p>- <b>Problemas na vida quotidiana das cidades</b></p> <p><b>Subtema:</b></p> <p><b>As atividades económicas que desenvolvemos</b></p> <p>- <b>O mundo do trabalho</b></p> <p>- População ativa e não ativa.</p> <p>- Setores de atividade.</p>	<p>- Conhecer as vantagens e desvantagens da vida em centros urbanos e periferias.</p> <p>- Saber o conceito dos termos «população ativa» e «população não ativa».</p> <p>- Reconhecer os termos «setor primário», «setor secundário» e «setor terciário».</p> <p>- Reconhecer os principais contraste na distribuição das diversas atividades económicas no espaço português.</p> <p>- Reconhecer atividades económicas englobadas no setor primário, secundário e terciário.</p> <p>- Conhecer o termo «criação intensiva».</p> <p>- Conhecer o termo «ZEE».</p> <p>- Conhecer o termo «indústria transformadora» e sua distribuição espacial em Portugal continental.</p> <p>- Reconhecer diferentes tipos de indústrias e suas desvantagens.</p> <p>- Conhecer o comércio em centros rurais e urbanos.</p> <p>- Reconhecer os termos «comércio interno» e «comércio externo».</p> <p>- Reconhecer os principais produtos importados e exportados.</p>		<p>de regiões rurais;</p> <p>- conhecer os benefícios e inconvenientes da vida em regiões rurais.</p> <p>- reconhece o termo «povoamento urbano» e a sua organização espacial;</p> <p>- sabe a localização dos principais centros urbanos;</p> <p>- conhece as condições de vida, no seu global, relativas à cidade;</p> <p>- conhece os benefícios e desvantagens da vida em centros urbanos e periferias.</p> <p>- sabe o que significa «população ativa», «desemprego» e «população não ativa», usando os termos com correção;</p> <p>- reconhece e usa, corretamente, os termos «setor primário», «setor secundário» e «setor terciário».</p> <p>- reconhece os principais contrastes na distribuição das atividades económicas no espaço português;</p> <p>- refere, corretamente, atividades económicas do setor primário, secundário e terciário.</p>
---	---	--	--

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- sabe o conceito de «criação intensiva»;</li> <li>- conhece o termo «ZEE»;</li> <li>- sabe o conceito de «indústria transformadora» e identifica, corretamente, as suas áreas de maior concentração;</li> <li>- reconhece, corretamente, diferentes tipos de indústrias e as suas desvantagens;</li> <li>- caracteriza, corretamente, o comércio em centros urbanos e rurais;</li> <li>- reconhece os termos «comércio interno» e «comércio externo»;</li> <li>- sabe quais os principais produtos importados e exportados;</li> <li>. observa e interpreta, corretamente, diapositivos e vídeos sobre as atividades económicas em áreas rurais e urbanas.</li> </ul>
--	--	--	--	---

## Anexo 4 – Panificação Português

### Agrupamento de Escolas de Santa Maria Maior

#### Plano de Aula

**Professor Cooperante: Susana Cerqueira**

<b>Mestrando: Ana Cristina Silva</b>		<b>Ano/Turma:</b>	<b>Período: 3.º</b>	<b>Dia da semana: segunda-feira</b>	<b>Data: 30/05/16</b>
<b>Área disciplinar:</b> Português			<b>Tempo: das 08.30h às 10.00h</b>		
<b>Sumário:</b> Atividade prática: identificação, análise e correção de erros ortográficos. Regras de ortografia.					
Tema/Tópicos/ Conteúdos	Competências/ Objetivos Específicos/ Descritores	Tempo	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação
<u>LEITURA E ESCRITA</u>  Textualização: ortografia, acentuação, pontuação e sinais auxiliares de escrita; construção frásica (concordância,	<u>Redigir corretamente.</u>  -Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita. – Controlar e mobilizar estruturas gramaticais adequadas.		A aula inicia com a professora a questionar a turma se os alunos são utilizadores de redes sociais como, por exemplo, o Facebook. Conforme as respostas dadas pelos alunos, a professora estagiária tenta perceber se esta utilização é sob a supervisão dos encarregados de educação ou autónoma, alertando para os perigos associados à utilização da internet.  Após esta reflexão, a professora anuncia que a aula de hoje será através do Facebook. Com o auxílio do projetor é projetado e analisado um conjunto de	<u>Espaço Físico:</u>  Sala de aula  <u>Recursos:</u>	<u>O aluno:</u>



## Anexo 5 – Questionário inicial

### Questionário Inicial

**Sexo:** M      F      **Idade:** \_\_\_\_\_      **Ano de Escolaridade:** \_\_\_\_\_

1) Gostas de escrever?

Sim      Não

Porquê?

---

---

2) Costumas escrever?

Sim      Não

3) Onde?

---

4) Escreves por iniciativa própria?

Sim      Não

Se respondeste não, a escrita é sugerida por quem?

---

5) Tens dificuldades na escrita?

Sim      Não

Se      sim,      quais?

---

6) Costumas dar muitos erros?

Sim      Não

Que tipo de erros?

Acentuação      Transcrição de fala      Desconhecimento de regras      Outros

7) Consideras importante a escrita no percurso escolar?

Sim      Não

Porquê?

---

---

## Anexo 6 - Questionário final alunos

### Questionário

**Sexo:** M      F      **Idade:** \_\_\_\_\_ **Ano de Escolaridade:** \_\_\_\_\_

Durante as aulas de Português realizaste diversas atividades de identificação e correção de erros ortográficos.

1) Gostaste de realizar as tarefas?

Sim      Não

Porquê?

---

---

2) Qual foi a atividade que achaste mais interessante? Justifica a tua resposta.

---

---

3) Realizaste todas as atividades propostas?

Sim      Não

3.1) Se respondeste não indica a razão.

---

4) Gostas/preferes ser ajudado nas atividades de escrita?

Sim      Não

Porquê? \_\_\_\_\_

5) Qual foi a pessoa que te deu mais apoio na realização das atividades?

Pai                                  Mãe                                  Outro                                  Qual?

---

6) Consideras que estas atividades contribuíram para melhorar a tua capacidade ortográfica?

Sim      Não

Porquê?

---

---

## Anexo 7 - Questionário Encarregados de Educação

### Questionário

**Sexo:** M      F      **Idade:** \_\_\_\_\_

**Habilitações académicas:** \_\_\_\_\_ **Profissão:** \_\_\_\_\_

8) Considera importante a realização de atividades de escrita?

Sim      Não

Porquê?

---

---

9) Relativamente às propostas de atividades.

2.1) Auxiliou o seu educando na realização das atividades?

Sim      Não

2.2) Considera as atividades pertinentes e adequadas?

Sim      Não

Porquê?

---

---

2.3) Considera que o seu educando estava motivado para a realização destas?

Sim      Não

10) Costuma apoiar o seu educando nas atividades escolares?

Sim      Não

Porquê?

---

---

3.1) Esse apoio é dado:

Espontaneamente

Quando solicitado

11) Na sua opinião o trabalho colaborativo proporciona uma melhoria para a aprendizagem?

Sim      Não

Porquê?

---

---

## Anexo 8 – Atividade 3: Regras do concurso literário

### Concurso Literário

O que motivou:

---

---

Objetivos:

---

---

Regulamento:

Quem pode concorrer?

---

---

Quantos textos pode entregar cada participante?

---

---

Há alguma limitação em relação aos textos?

---

---

Qual é o tema?

---

---

Qual é a data-limite para a entrega dos trabalhos?

---

---

Como e onde podem ser entregues os trabalhos?

---

---

Em que data será conhecido o vencedor do concurso?

---

---

## Anexo 9 – Atividade 4: Imagem utilizada para a criação do poema



## Anexo 10 – Atividade 6: Completar

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

Data: \_\_\_/\_\_\_/2016 Nº \_\_\_\_\_

### O bu\_\_o

\_\_ejam o \_\_urro, Cama\_\_adas

Esta \_\_ebra pe\_\_ena \_\_estida de lama \_\_onita fo\_a

Tem \_\_atro pernas de andar aos saltinhos

Duas o\_\_elhas ouvidouras de ou\_\_ir tudo \_\_em

Dois o\_\_os e \_\_ertos \_\_eios até às lágrimas de pa\_\_iência

O nari\_\_do fo\_\_inho mu\_\_to fre\_\_o e ma\_\_io

O bu\_\_o é \_\_urro, Cama\_\_adas?

Quem di\_\_que é bu\_\_o e despre\_\_a este co\_\_pa\_\_eiro?

Quem qui\_\_er ofender-me não me chame de \_\_urro

Quem qui\_\_er ofender-me não se\_\_a amá\_\_el!

Quem qui\_\_er ofe\_\_der-me in\_\_enta outra pala\_\_ra

Por\_\_e chama\_\_-me \_\_urro le\_\_bra-me bu\_\_o mesmo

E não po\_\_o magoar-me com simpatia.

Não e\_\_tou a defe\_\_der o amigo útil some\_\_te

Não estou a pen\_\_ar bem deste que fa\_\_o meu esforço e pu\_\_a

Não pen\_\_o que ele me ou\_\_e tudo e pu\_\_a mais forte a\_\_im.

\_\_á coisas de\_\_te compa\_\_eiro para pen\_\_ar melhor e espa\_\_ar.

Falo agora some\_\_te só de si\_\_patia.

*Mutimati, in Primeiro livro de Poesia,  
sel de Sophia de Mello Breyner Andresen,*

*Porto Editora, 2014*

## Anexo 11 – Atividade 7: Completar

Completa os balões de falas utilizando as palavras do quadro abaixo. Podes usar a mesma palavra mais do que uma vez.

Aço	Asso
-----	------



Completa os balões de falas utilizando as palavras do quadro abaixo. Podes usar a mesma palavra mais do que uma vez.

## Anexo 12 – Atividade 8: Identificação de erro

### Tubarixa

- É muinto inbejada pelos tuvarões, a tubarixa: de cada ves que um tubarão lhe come o rabo, nasçe-lhe sempre outro, como à lagarticha.

Quando se farta do prio e do mar, a tubarixa tira umas férias. Bai suvir parredes e apanhar muinto sol. Manias de lagarticha, as da tubarixa! Só que, grande como um tuvarão, ela tem dificuldades em pasar despersebida. Imagina só, olhares para a parede e, em bez de uma lagarticha, encomtrares uma enorme tubarixa!

*Miguel Neto, A Arca de Não É- ou o guia dos animais que poderiam ter existido, 2ª ed, Escritório Editora, 2009*

## Anexo 13 – Atividade 9: Identificação de erro

### Carta de uma mãe para um filho que está na Bósnia.

Mê querido filho:

Escrevo-te algumas linhas apenas pra saberes que tou viva. Estou-te a escrever devagar, pois sei que nã sabes lêr depressa.

Nã vãs reconhecer a nossa casa quando voltares, pois nós mudamo-nos. Temos uma máquina de lavar rôpa, mas nã trabalha muito bem, a semana passada pus lá catorze camisas, puxei a corrente e nunca mais as vi.

A magana da tua irmã Maria teve bebé esta semana, mas sabes, eu nã consegui saber sé menino ou menina, portanto nã sei sês tio ó tia.

Na quinta-feira fui ao médico e o tê pai foi comigo. O médico pôs-me um pequeno tubo na boca e disse-me pra nã falari durante dez minutos. Atão nã sabes que o tê pai ofereceu-se logo pra comprar o tubo ao médico.

Recebemos uma carta do cangalhero que informava que se o último pagamento do enterro da tua avó nã fôr fêto no prazo de sete dias, devolvem-na.

Olha mê filho cuida-te.

## Anexo 14 – Atividade 9: Identificação de erro



## Anexo 15 – Atividade 10: Identificação e correção de erro

  29/5 às 17:36 · 

Pessoal ja descobrimos que e que entre nos nossos faces ele chama se brunocurreia e ele quenos taa entrar nos faces vamos denuncia lo e bolquialo de vez

---

 Partilhar

  29/5 às 10:30 · 

Pessoal aviso que estao entrarem nasbossas contas ativem o pin do timv no face pf tou avisar

---

 Partilhar

  23/5 às 16:19 · 

Pessoal eu aviso que ja se encontra o novo vidio no youtube pf vejam o vidio e facam sbscrever