



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Diana Areias Ribeiro

**Compreender e Prevenir o Erro:  
Contributos para a Aprendizagem da  
Competência Ortográfica  
(Um estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do  
Ensino Básico)**

janeiro de 2014



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Diana Areias Ribeiro

**Compreender e Prevenir o Erro:  
Contributos para a Aprendizagem da  
Competência Ortográfica  
(Um estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do  
Ensino Básico)**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do  
1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva**

janeiro de 2014

Nome: Diana Areias Ribeiro

Endereço eletrónico: dianareiasribeiro@gmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 14002955

Título do relatório:

## **Compreender e Prevenir o Erro: Contributos para a Aprendizagem da Competência Ortográfica**

(Um estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico)

Orientador: Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO,  
MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 31 de janeiro de 2014

Assinatura: \_\_\_\_\_

**“Diz-me e eu esquecerei;  
mostra-me e eu poderei lembrar;  
envolve-me e eu compreenderei”.**

Confúcio (551-479 a.C.)



## Agradecimentos

Nesta minha jornada, várias foram as pessoas que me acompanharam e deram riquíssimos contributos para que a mesma se tornasse especial e realmente significativa. Por esse feito, merecem um lugar de destaque, tendo o meu apreço e enorme agradecimento.

Agradeço a todos os docentes que fizeram parte do meu percurso académico e que de diversas formas contribuíram para o meu crescimento como pessoa e profissional. Em especial, à Professora Íris Pereira, pela disponibilidade, pela atenção e pelos momentos esclarecedores, ainda que fogazes, sobre os meus anseios e questionamentos urgentes.

Ao Professor Carlos Silva, pelo apoio e rigor, pela escuta dos receios e pelos incentivos na busca do sucesso, por todos os momentos de reflexão conjunta e pela partilha dos seus saberes, um agradecimento ainda maior. Estimo a sabedoria com que valoriza cada pessoa individualmente e a ideia de abrir vários horizontes na resolução dos problemas/dúvidas, cabendo a nós a escolha consciente do melhor caminho.

Às Educadoras, Professoras/Professores e Auxiliares das instituições que me acompanharam neste processo, um muito obrigada pelos conselhos, pela disponibilidade, pela participação e por me ajudarem a progredir. A todos os meninos e meninas que nos deram oportunidade de os “envolvermos para aprender”, um agradecimento gigante e carinhoso.

E porque os amigos estão sempre presentes: à Diana Neto, à Diana Lopes e à Marta Silva, amigas e companheiras de estágio, pelos diálogos, pelos risos, pelas aventuras, pela força interior de cada uma; à Patrícia Oliveira e à Ana Paula Faria, que apesar de, por vezes, estarem distantes, apoiam-me incondicionalmente e despertam sempre a minha felicidade.

Agradeço muito à minha família em geral, aos meus pais e ao irmão Eduardo, por toda a paciência, carinho, por ouvirem os meus desabafos, por me ajudarem a levantar dos percalços e por vibrarem com as minhas conquistas. À minha afilhada Victória, que com a sua tenra idade, já faz parte das minhas grandes inspirações, para querer evoluir sempre mais como profissional da educação.

Por fim, mas de extrema importância, obrigada ao Bruno Martins, por todo o amor, dedicação, sinceridade, por me encorajar, pela sublime qualidade de ouvinte e, por simplesmente, apreciar-me tal como eu sou!



## Resumo

Este trabalho apresenta todo o percurso investigativo realizado durante uma intervenção pedagógica desenvolvida numa turma do 2.º ano de escolaridade. Configurando-se como um projeto de investigação-ação, este teve finalidades, quer de natureza pedagógica, quer de natureza investigativa. Desta forma, o objetivo central deste projeto configurou-se pelo interesse em conhecer o impacto de estratégias de intervenção no âmbito da promoção da competência ortográfica e da aprendizagem dos processos de escrita de textos. Nesse sentido, foi meu objetivo compreender, aperfeiçoar e avaliar as minhas práticas pedagógicas nas áreas em estudo, permitindo, assim, o desenvolvimento de competências profissionais.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida através da metodologia de Projeto Curricular Integrado, no qual destaco a atividade integradora “Caça ao erro para melhor escrever!”, que é o objeto de estudo central neste relatório. Esta intervenção consistiu na implementação de diferentes atividades e estratégias, mobilizadas em torno da ortografia e da escrita de textos, promovendo as habilidades metacognitivas dos alunos, para tornar as aprendizagens significativas e enriquecedoras. Para isso, recorri a diversas estratégias e instrumentos de recolha de informação que permitiram sustentar a avaliação deste projeto. A análise dos dados recolhidos foi predominantemente qualitativa e pontualmente quantitativa.

Os resultados obtidos revelam que os alunos evoluíram nos seus saberes relativamente às convenções da ortografia e aos processos de escrita de textos, nos quais se evidenciou igualmente a revisão ortográfica. Especificamente referindo-me à competência ortográfica, os alunos compreenderam as estratégias recorrentes das duas vias utilizadas no acesso à escrita ortográfica das palavras do português: a via fonológica (unidades e regras de correspondência entre sons e unidades sonoras) e a via lexical (memorização da forma ortográfica da palavra). Do mesmo modo, os alunos demonstraram ter aprendido explicitamente estratégias que podem mobilizar para futuras situações de escrita, tanto ao nível da questão ortográfica, como de outros aspetos em jogo numa produção textual.

O relato deste projeto finaliza com uma reflexão sobre o impacto do trabalho por mim realizado no desenvolvimento das minhas competências, enquanto pessoa e futura profissional da educação, das quais saliento a capacidade reflexiva.





## **Abstract**

This study presents the entire investigative path realized during a pedagogical intervention developed in a second grade class of the first cycle of Basic. Setting up as an action - research project, had this purpose, either pedagogical or investigative in nature. Thus, the main goal of this project set up by the interest in knowing the impact of intervention strategies in promoting spelling competence and learning the processes of writing texts. In this sense, my goal was to understand, optimize and evaluate my pedagogical practices in the areas under study, thus allowing the development of professional skills.

The educational intervention was developed through the methodology of Integrated Curriculum Project, in which I highlight the integrative activity "Error hunt for a better writing", that is the central object of study in this report. This intervention consisted of the implementation of different activities and strategies, mobilized around the spelling and the writing of texts, promoting metacognitive skills of students, to make learning meaningful and enriching. For this, I resorted to various strategies and instruments to collect information that enabled support the evaluation of this project. The analysis of the data collected was predominantly qualitative and quantitative punctually.

The results show that students progressed in their knowledge in relation to the conventions of spelling and processes of writing texts, which showed also proofreading. Specifically referring to the spelling proficiency, students understood the recurrent strategies used in the two ways access to the written words of the Portuguese spelling: phonological route (units and rules of correspondence between sounds and sound units) and via lexical (memorization of the form spelling of the word). Similarly, the students showed that they explicitly learned strategies that can be mobilized for future situations of writing, as well as in spelling terms, as in other aspects belonging in textual production.

The report of this project concludes with a reflection on the impact of the work carried out by me in developing my skills as a person and future professional of education, which I emphasize the reflective capacity.



# Índice

Agradecimentos.....	v
Resumo .....	vii
Abstract .....	ix
Índice de quadros, figuras e gráficos.....	xiii
Siglas e abreviaturas.....	xv
Introdução.....	1
Capítulo 1 - Definição do Estudo .....	5
Contexto de Intervenção e Definição da Investigação .....	5
1. O Colégio e a turma.....	7
2. Definição da investigação: a competência ortográfica e os processos de escrita de textos .	9
Capítulo 2 - Enquadramento Teórico .....	15
O Currículo do Ensino Básico e a Aprendizagem da Competência Ortográfica .....	15
1. A Educação Básica e o Currículo .....	17
1.1. O 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	20
2.2. O Currículo no 1.º. Ciclo do Ensino Básico .....	27
2.3. A metodologia de Projeto Curricular Integrado .....	29
2. Língua Materna e aprendizagem da competência ortográfica .....	33
2.1. O erro ortográfico: concepções e natureza .....	39
2.2. O erro ortográfico: tipologias e intervenção pedagógica .....	43
2.3. A ortografia na escrita de textos: processo de escrita.....	48
Capítulo 3 - Metodologia de Investigação/ Enquadramento Metodológico .....	53
A investigação-ação e a construção do Projeto Curricular Integrado .....	53
1. Procedimento metodológico .....	55
2. Plano de intervenção .....	57
2.1. Desenho global do projeto.....	61
3. Objetivos da investigação e da intervenção pedagógica .....	64

4. Estratégias e instrumentos de recolha de informação .....	65
4.1. Observação participante .....	66
4.2. Diário reflexivo .....	66
4.3. Questionário inicial (escrito) .....	67
4.4. Ditado de diagnóstico inicial .....	67
4.5. Tabela de classificação dos erros ortográficos .....	68
4.6. Tabelas de correção dos alunos .....	68
4.7. Fichas de trabalho .....	69
4.8. Registo fotográfico .....	69
4.9. Tabelas de autoavaliação da aprendizagem e Peddy-Paper .....	70
4.10. Placard final.....	70
 Capítulo 4 - Apresentação e Discussão de Resultados .....	 73
Intervindo em prol da aprendizagem da competência ortográfica: Desenvolvimento da Atividade Integradora “Caça ao erro para melhor escrever!” .....	 73
1. “Caça ao erro para melhor escrever!” .....	75
1.1. Avaliação inicial dos conhecimentos sobre ortografia.....	77
1.2. Atividades de intervenção: estratégias de promoção da competência ortográfica e dos processos de escrita de textos .....	86
1.3. Avaliação das aprendizagens construídas .....	108
1.4. Divulgação da atividade integradora .....	114
2. Análise reflexiva da atividade integradora .....	116
 Capítulo 5 - Considerações Finais .....	 119
Entre a competência ortográfica e os processos de escrita de textos: contributos para o desenvolvimento curricular e profissional .....	119
1. Competência ortográfica e processos de escrita de textos .....	121
2. Desenvolvimento curricular e profissional.....	124
3. Limitações e recomendações .....	126

Referências Bibliográficas e Legislação Consultada.....	133
Anexos.....	145
Anexo A – Competências específicas principais das atividades realizadas .....	147
Anexo B – Desenhos das atividades integradoras: “Ao encontro dos museus de Guimarães” e “A gastronomia típica vimaranense” .....	150
Anexo C – Questionário inicial sobre ortografia .....	151
Anexo D – Tabela dos erros ortográficos recolhidos na turma.....	152
Anexo E – Ficha de trabalho do caso ortográfico da letra <s>.....	157
Anexo F – Ficha de trabalho com vários casos ortográficos .....	158
Anexo G – Descrição do “Anjo Tocheiro” .....	159
Anexo H – Tabela das fases do processo de escrita .....	160
Anexo I – Texto argumentativo-expositivo “Quando for adulto gostaria de ser...” / Técnica de pontilhismo .....	161
Anexo J – Tabela de correção dos erros dos alunos .....	162
Anexo K – Regras de ortografia trabalhadas durante a atividade integradora .....	163
Anexo L – Jogo das Palavras Desafiadoras - quatro exemplos com diferentes desempenhos	166
Anexo M – Descrição do animal inventado .....	167
Anexo N – Ditado inicial de diagnóstico corrigido pelos alunos .....	168
Anexo O – Tabela de autoavaliação da atividade integradora .....	169
Anexo P – Guião do Peddy-Paper.....	170

## **Índice de quadros, figuras e gráficos**

Figura 1 – Estrutura curricular do 1.º Ciclo, de acordo com o Decreto-Lei n.º 91/2013. ....	27
Figura 2 – Modelo para a construção do PCI (Alonso, 1996, 1998). ....	32
Figura 3 – Desenho global do PCI “Voar à Descoberta da Cultura de Guimarães” .....	61
Figura 4 – Desenho da atividade integradora "Caça ao erro para melhor escrever!" .....	76
Figura 5 – Mapa de conteúdos da atividade integradora. ....	77
Figura 6 – Caixa onde se selaram os ditados. ....	83
Figuras 7 e 8 – Decoração dos cadernos da ortografia. Aluno a colar as regras ortográficas no caderno.....	85
Figura 9 – Realização, em grupo, do jogo “Eu já sei as regras”. ....	89

Figuras 10 e 11 – Momento conjunto de textualização. Aluno a passar a limpo a descrição. ....	92
Figuras 12 e 13 – Indicações apontadas pelos alunos para a realização do texto descritivo.	
Cooperação entre os alunos para a correção dos textos. ....	94
Figuras 14 e 15 – Aluna a corrigir os erros do texto realizado na tabela de correção. Técnica do pontilhismo. ....	96
Figuras 16 e 17 – Exemplo de um gráfico de pontos construído por um aluno. Exemplo de uma tabela de frequências. ....	98
Figuras 18 e 19 – Construção do gráfico e contabilização dos pontos na tabela de frequências. .	99
Figuras 20 e 21 – Aluno a criar o seu animal inventado. Aluna a expor à turma o seu animal inventado. ....	104
Figura 22 – Exploração, em grupo, das famílias de palavras. ....	105
Figuras 23 e 24 – Aluno a retirar uma tira com uma palavra. Aluno a registar as palavras correspondentes à sua regra ortográfica. ....	106
Figuras 25 e 26 – Jogo da “Maré Ortográfica” e Jogo “Dança com os sons” . ....	108
Figura 27 – Alunos a colaborarem na correção dos ditados (consulta de dicionário). ....	109
Figura 28 – Questões do Peddy-Paper relacionadas com a atividade integradora “Caça ao erro para melhor escrever!”. ....	112
Figuras 29 e 30 – Realização do Peddy-Paper no interior e no exterior do Colégio. ....	114
Figuras 31 e 32 – Alunos a participarem na construção do placard de aprendizagens. O placard já exposto à porta da sala. ....	115
Quadro 1 – Plano de atividades. ....	58
Quadro 2 – Questionário acerca da ortografia. ....	79
Quadro 3 – Percentagem de erros nos três jogos. ....	100
Quadro 4 – Níveis de desempenho dos alunos ao longo dos três jogos. ....	102
Quadro 5 – Contagem das respostas do Peddy-Paper. ....	113
Gráfico 1 – Classificação dos erros ortográficos da turma. ....	84
Gráfico 2 – Média e desvio-padrão em relação à percentagem de erros nos três jogos. ....	101
Gráfico 3 – Análise dos erros ortográficos no ditado. ....	110
Gráfico 4 – Total de respostas dos alunos ao Peddy-Paper. ....	113

## **Siglas e abreviaturas**

PES	Prática de Ensino Supervisionada
PCI	Projeto Curricular Integrado
PE	Projeto Educativo
PCE	Projeto Curricular de Escola
EPE	Educação Pré-Escolar
1.º CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
NEE	Necessidades Educativas Especiais
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
PCT	Projeto Curricular de Turma
PROCUR	Projeto Curricular e Construção Social
PNEP	Programa Nacional para o Ensino do Português





# INTRODUÇÃO



O presente relatório foi proposto no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um mestrado profissionalizante realizado no Instituto da Educação da Universidade do Minho. A sua principal finalidade aponta para o desenvolvimento e a construção de um conhecimento profissional consciente e informado, sustentado numa investigação pedagógica contextualizada. Neste sentido, apresenta-se um estudo de natureza descritiva e reflexiva, baseado na metodologia de investigação-ação, que constituiu um relato pessoal das experiências vivenciadas, bem como das aprendizagens construídas, enquanto pessoa e futura profissional, durante todo o processo supervisionado de intervenção pedagógica. O projeto visou a promoção da competência ortográfica, integrada também na aprendizagem sobre os processos de escrita de textos com alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade.

Os objetivos que sustentam este projeto de investigação têm um duplo alcance, pois encontram-se centrados quer nos alunos, quer em mim enquanto professora em formação: (1) promover a aprendizagem consciente da competência ortográfica e dos processos de escrita de textos; (2) desenvolver competências profissionais, nomeadamente, (a) compreender o impacto das estratégias de intervenção pedagógica na promoção da competência ortográfica e na escrita de textos, (b) avaliar o impacto desta experiência de investigação-ação no meu desenvolvimento profissional.

Sendo assim, o trabalho de gestão curricular e intervenção pedagógica desenvolveu-se segundo a metodologia de Projeto Curricular Integrado (PCI), tendo em conta os conhecimentos prévios, necessidades, interesses e curiosidades dos alunos. A articulação das diferentes áreas curriculares, bem como da cultura Vimaranesa, os aspetos relacionados com a ortografia e a escrita de textos, a construção dos próprios conhecimentos por parte dos alunos, e simultaneamente o enquadramento da prática com o Projeto Educativo (PE) e o Projeto Curricular de Escola (PCE), foram preocupações educativas centrais. Ao longo deste relatório, é dado destaque à atividade integradora intitulada de “Caça ao erro para melhor escrever!”, pois esta possibilitou o trabalho transversal em torno dos objetivos referidos acima e constituiu o núcleo deste projeto de investigação-ação.

Para um melhor entendimento do projeto de investigação, o presente relatório está dividido em vários capítulos, que passo a explicitar de seguida.

No primeiro capítulo realizo uma breve caracterização do contexto de intervenção e

também identifico e justifico a questão que suscitou a intervenção pedagógica.

No segundo capítulo, numa primeira parte, pretendi observar e clarificar o conceito de currículo e compreender a essência da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), aprofundando particularmente este último, pois refere-se ao nível de ensino onde foi desenvolvido este projeto. Como tal, são interpretados os principais documentos orientadores e recorda-se alguma legislação central deste nível de ensino. Também é realizada uma análise à metodologia de PCI, colocando em relevância de que forma esta contribuiu para a promoção da competência ortográfica e da escrita de textos. Numa segunda parte, apresento o enquadramento teórico, construído a partir das minhas pesquisas bibliográficas relevantes nas duas áreas de estudo já citadas: “competência ortográfica” e “processos de escrita de textos”. Deste modo, exponho a sustentação, quer concetual, quer pedagógico-didática que esteve na base da construção deste projeto de investigação.

No terceiro capítulo, surge a sintetização do plano de intervenção. Nomeadamente destaco alguns aspetos importantes da metodologia de investigação-ação, que orientaram a minha intervenção, apresento o desenho global do PCI e descrevo os objetivos gerais deste processo de intervenção. Igualmente são analisadas, neste capítulo, as várias estratégias e instrumentos de recolha de informação utilizados ao longo da prática pedagógica.

No quarto capítulo, é relatado o desenvolvimento e avaliação de toda a intervenção. Portanto, descrevo os diferentes momentos deste processo e apresento e analiso os dados recolhidos, evidenciando o impacto das várias atividades realizadas. Num último ponto, ainda analiso reflexivamente alguns aspetos fulcrais de toda a intervenção, no âmbito da competência ortográfica e da escrita de textos, ficando assim evidenciada, neste capítulo, a importância da ligação realizada entre a teoria e a prática, explicitando a forma como os conceitos influenciaram a minha intervenção.

No quinto capítulo, realizo uma reflexão geral sobre todo o processo investigativo, apresentando as conclusões, limitações e recomendações desta intervenção pedagógica. Nesta reflexão ainda refiro as aprendizagens construídas pelos alunos e por mim enquanto futura profissional da educação.

No final do relatório, estão listadas todas as referências bibliográficas consultadas e também os anexos que acompanharam toda a prática pedagógica.



## Capítulo 1

### Definição do Estudo

---

**Contexto de Intervenção e Definição da Investigação**



# Apresentação

Para o desenvolvimento deste projeto de investigação-ação foi essencial reunir informações relevantes, relativamente ao contexto de intervenção. Sendo assim, a contextualização descritiva que se segue teve como base: a análise dos documentos oficiais da instituição, as observações diárias do contexto e as interações com os diversos intervenientes e as crianças do mesmo. O estudo destes dados permitiu delinear uma intervenção ajustada e contextualizada às necessidades, interesses e características das crianças da turma do 2.º ano B.

## 1. O Colégio e a turma<sup>1</sup>

O Colégio do Ave foi o contexto selecionado para a intervenção e caracteriza-se como uma instituição privada, que se situa na Rua do Alto da Bandeira, em Creixomil, Guimarães.

O meio socioeconómico e a diversidade sociocultural da população escolar situam-se num nível de médio-alto. A diversidade de espaços e a riqueza dos materiais didáticos de que dispõe apresentam-se como elementos potenciadores de aprendizagens ativas e significativas para as crianças. É uma instituição cujas infraestruturas permitem garantir um acompanhamento pedagógico ajustado às crianças dos diferentes níveis etários, e que, por isso, possui as valências de creche, pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos.

Importa ainda referir que o Projeto Curricular do Colégio do Ave denomina-se “Voar à Descoberta”, e encontra-se organizado em grandes Atividades Integradoras e Subprojetos, de forma a possibilitar a cada professor/educador a contextualização significativa, integrada e reflexiva das orientações curriculares nacionais.

A turma do 2.º Ano B, na qual desenvolvi a intervenção pedagógica, era constituída por quinze alunos, sendo sete do sexo masculino e oito do sexo feminino, integrando uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Todos nasceram no ano de 2005 e é de referir que a maioria das crianças vivia com a família nuclear e residia em Guimarães.

Relativamente ao nível socioeconómico, os alunos pertenciam à classe média-alta, uma

---

<sup>1</sup> Informações recolhidas a partir de documentos relativos à organização do currículo e da prática pedagógica da Professora Cooperante.



vez que a maioria dos pais tinha habilitações de nível superior. Existiam diversas atividades profissionais entre os pais, sendo as mais frequentes engenheiros e professores.

Era um grupo muito heterogéneo, mas que revelava vontade de aprender, entusiasmo e motivação nas experiências de aprendizagem das diferentes áreas curriculares. Contudo, o seu entusiasmo era maior aquando da realização de atividades lúdico-didáticas e/ou com recurso a materiais diversificados, mostrando maior envolvimento e compreensão das aprendizagens que se iam desenvolvendo. Todos eles eram participativos, empenhados e muito criativos, dando preferência aos trabalhos de grupo, à audição de histórias e à construção de textos. Demonstravam afeição pelos livros e pelos seus escritores e gostavam de viver esse mundo maravilhoso.

Por outro lado, eram alunos extremamente dóceis, meigos, manifestando por palavras e gestos a sua afetuosidade, tanto para a Professora, como para os colegas. Também demonstravam uma relação de cooperação, partilha, solidariedade, tolerância, responsabilidade e respeito pelo trabalho individual e da própria turma. Igualmente o gosto pelo trabalho de grupo era bastante notório, evidenciando espírito colaborativo nos vários contextos em que se inseriam.

Todo o trabalho pedagógico com a turma primava por regras de atuação dentro e fora da sala, onde os alunos compreendiam o modo de operação e sentiam-se responsáveis pelas suas ações.

Referindo particularmente a Língua Portuguesa, foi observável, no geral, que existiam ainda algumas dúvidas significativas quanto à componente da escrita, mais concretamente ao nível da ortografia. Constantemente, os alunos preocupados em não “cometer” erros ortográficos, questionavam sobre qual a maneira correta de escreverem determinadas palavras. E, quando não questionavam, verificavam-se frequentemente erros ortográficos. Era evidente tanto a dificuldade ao nível da ortografia, como também a falta de autonomia na procura de soluções para a escrita correta das palavras.

Constatou-se também que o método das 28 palavras, foi o escolhido para o processo de ensino da leitura e da escrita na turma do 2.º ano B. Trata-se de um método que promove a aprendizagem da leitura e da escrita através de situações concretas e reais para os alunos. É um método analítico ou global, que tem por base a apresentação de 28 palavras-tipo. As primeiras cinco palavras são apresentadas como um todo, sem descer à análise dos seus elementos. De seguida, parte-se para a análise e decomposição das primeiras palavras-tipo, a partir das quais

surtem “novas palavras”. As crianças sentem o prazer de ler e escrever e de descobrir novas palavras com sílabas já conhecidas (Craveiro, Figueiredo & Dias, 2003).

Por outro lado, a partir da observação e do diálogo com os alunos, estes revelaram possuírem poucos conhecimentos sobre a história/cultura local, do meio onde o Colégio se encontra inserido. O interesse e a curiosidade dos alunos por este tipo de temáticas evidenciava-se quando partilhavam o gosto de saber mais acerca da cultura da cidade de Guimarães e de outros aspetos característicos da mesma.

Em relação à aluna com NEE esta apresentava alterações nas funções intelectuais, nas funções mentais da linguagem, na função tátil e nas funções relacionadas com o controlo do movimento voluntário. Esta aluna usufruiu de apoio de Intervenção Precoce nos anos letivos de 2008/2009 e 2010/2011. Tinha um Programa Educativo Individual e um Currículo Específico Individual, e, por isso, acompanhava a turma apenas nas aulas coadjuvadas, pelo que não frequentava com regularidade a sala de aula, à exceção dos tempos dedicados à Formação Cristã. Nesse sentido, ao longo do ano letivo, de acordo com as suas especificidades, beneficiava de algumas medidas educativas especiais, enquadradas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro<sup>2</sup>, relativo à definição de apoios especializados para alunos com determinadas limitações.

## **2. Definição da investigação: a competência ortográfica e os processos de escrita de textos**

Com este texto pretendo proceder à identificação e justificação das questões e problemáticas que suscitaram o âmbito da intervenção pedagógica, ou seja, enquadrar a definição da investigação. Assim, partindo da contextualização das características e necessidades da turma, prosseguiu-se para a definição da temática deste projeto de investigação. Como tal, de seguida são apresentadas e justificadas as razões dessa escolha, que recaiu sobre a “competência ortográfica” e “os processos de escrita de textos”

Ao longo de algumas semanas de observação e de intervenções esporádicas, pude

---

<sup>2</sup> De acordo com o Artigo 1.º (objeto e âmbito) “o presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida”.

constatar que, no geral, todos os alunos apresentavam dúvidas e levantavam questões acerca da forma ortográfica correta de certas palavras, não tendo autonomia para encontrar soluções. Em consequência, eram frequentes erros ortográficos que advinham dessas incertezas. Muitas vezes acontecia que os alunos conheciam as regras ortográficas para escrever a palavra, mas não as sabiam aplicar.

Após refletir e pesquisar sobre esta problemática pude compreender que se trata de uma situação natural e característica deste ano de escolaridade, já que é no 2.º ano que os alunos começam por dar um uso mais significativo à escrita e a aplicar todas as regras que foram aprendendo. Porém, considerei pertinente desenvolver uma intervenção nesta área, primando por uma ação pedagógica essencialmente preventiva, isto é, atuar desde cedo para que as dúvidas já existentes não persistissem. De facto, o erro deve ser evitado e prevenido ao invés de remediado, sendo esta uma máxima de grande valor no ensino-aprendizagem da ortografia. Se os erros são cometidos, eles devem ser corrigidos o mais rápido possível, de forma individual e com um espírito positivo (Barberá, Collado, Morató, Pellicer & Rizo, 2004).

Tratou-se, também, de promover o desenvolvimento de capacidades curricularmente previstas. De acordo com os “Programas de Português do Ensino Básico” (Reis et al., 2009, p.25), os resultados esperados para as competências específicas da escrita e do conhecimento explícito da língua no 1.º e no 2.º ano são os seguintes:

- Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho;
- Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua;
- Explicitar regras de ortografia e pontuação;
- Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos.

Para demonstrar mais especificamente como se apresenta o plano ortográfico nos “Programas de Português do Ensino Básico”, apresento alguns descritores de desempenho que surgem aí mencionados: explicitar algumas regras básicas de ortografia (incluindo a translineação); escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correção ortográfica; identificar erros; respeitar as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação; planificar, redigir e rever pequenos textos em colaboração com o professor, mediante proposta ou por iniciativa própria.

Consultando o PCE, constam referenciadas as metas curriculares daquilo que se pretende alcançar por ano de escolaridade. Vou passar a enumerar algumas, que contribuem para realçar também a pertinência do meu projeto de intervenção e investigação<sup>3</sup>:

- Desenvolver o conhecimento da ortografia (escrever corretamente todas as sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado);
- Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente, e mostrar que compreende a razão da grafia correta;
- Mobilizar o conhecimento da pontuação (identificar e utilizar os acentos – agudo, grave e circunflexo – e o til);
- Transcrever e escrever textos (escrever um pequeno texto, em situação de ditado, respeitando as regras posicionais e contextuais relativas à grafia de c/q; c/s/ss/ç/x; g/j; e m/n, em função da consoante seguinte);
- Escrever textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando;
- Planificar a escrita de textos (formular as ideias-chave sobre o tema); redigir corretamente (cuidar da apresentação final do texto).

Segundo o documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001, pp.32-33)<sup>4</sup>, é necessário existir uma apropriação por parte dos alunos “das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correção no seu uso funcional”, bem como “desenvolver a consciência linguística, tendo em vista objetivos instrumentais e atitudinais, e desenvolver um conhecimento reflexivo, objetivo e sistematizado da estrutura e do uso do Português padrão”.

Como sabemos, um mau domínio da ortografia pode influenciar não só a comunicação, como também criar outros obstáculos linguísticos. A ortografia abrange um domínio social bastante significativo na vida do aluno, já que será um indicador de qualidade da aprendizagem que este realizou, quando sai da escola (por exemplo, na procura de um emprego, na escrita de um currículo ou de uma carta de apresentação). Segundo Silva e Morais (2007), na nossa

---

<sup>3</sup> Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto. Homologa as Metas Curriculares das disciplinas de Português, Matemática, TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), EV (Educação Visual) e ET (Educação Tecnológica), do Ensino Básico.

<sup>4</sup> Documento revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Decreto-Lei n.º 245, 2.ª Série de 23-12-2013.

sociedade, e em particular no contexto escolar, a correção ortográfica continua a ser exigida dos que usam a língua portuguesa: os que não atendem à norma são discriminados, censurados, uma vez que escrevem com muitos erros. Nesse sentido, compreende-se que a escola tem um papel essencial no que se refere a ensinar os alunos a escrever corretamente.

Por outro lado, na vida escolar pode não resultar diretamente na penalização do aluno em relação às classificações, mas pode constituir uma barreira para um desenvolvimento de uma relação positiva com a escrita (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

Após compreender a importância do estudo e da intervenção nesta temática, na turma em questão, foi delineada juntamente com os alunos uma atividade integradora denominada “Caça ao erro para melhor escrever!”. Esta atividade inseriu-se no PCI “Voar à Descoberta da Cultura de Guimarães”, desenvolvido em conjunto com a minha colega de estágio. Para além da referida atividade integradora, incluíram-se outras duas neste PCI: “Ao encontro dos museus de Guimarães” e “A gastronomia típica vimaranense”. Estas três atividades integradoras complementaram-se e seguindo uma perspetiva transversal, todas as áreas curriculares foram aproveitadas para trabalhar a Língua Portuguesa, dando sentido a uma aprendizagem integrada e significativa por parte dos alunos. Sendo assim, foi possível promover um trabalho em equipa, interligado e integrado, o que constituiu uma mais-valia, já que através de um PCI, a interdisciplinaridade é fomentada naturalmente, potenciando todas as competências da Língua Portuguesa. Relativamente ao presente relatório, vou focar-me maioritariamente na descrição e reflexão dos resultados da atividade integradora, que permitiu desenvolver o meu projeto de intervenção pedagógica, no sentido de proceder a um estudo de investigação de acordo com alguns princípios oriundos da metodologia de investigação-ação.

Outro aspeto importante a salientar no desenvolvimento desta atividade integradora, relaciona-se com o facto de que esta esteve interligada, sempre que oportuno, com o PE e o PCE. Esta articulação visou promover nos alunos a consciencialização da relevância, na vida escolar e no seu quotidiano, das aprendizagens específicas ao nível da competência ortográfica e da escrita de textos (uma das tarefas preferenciais dos alunos, como foi referido no ponto anterior deste capítulo).

Este projeto de investigação propôs-se então promover uma melhoria significativa na aprendizagem da competência ortográfica e dos processos de escrita de textos, através do conhecimento de metodologias para esse efeito. Ou seja, torna-se desejável que o aluno

desenvolva a sua consciência ortográfica, mas também que assimile que

aprender a escrever implica compreender os diferentes usos que as pessoas fazem da escrita (...) e em relação à aprendizagem da ortografia, há consenso entre especialistas que ela deverá surgir integrada na compreensão e na produção de textos, na prática de atividades comunicativas e globais. Serão as repetidas experiências de leitura e de escrita, assim como o conhecimento da língua, que farão com que as informações que se vão instrumentando acabam por se fixar na memória. (Pereira & Azevedo, 2005, pp.45-46)

Para a concretização deste projeto, também foi importante identificar as particularidades do currículo do Ensino Básico e de que forma este se pode desenvolver através do PCI, contribuindo para a promoção da competência ortográfica e dos processos de escrita de textos.





## Capítulo 2

### Enquadramento Teórico

---

**O Currículo do Ensino Básico  
e a Aprendizagem da Competência Ortográfica**





## **Apresentação**

O capítulo agora iniciado apresenta o enquadramento teórico que sustentou a construção do projeto de investigação. Assim, numa primeira parte, reflito acerca de alguns aspetos ligados aos conceitos de Educação Básica e de Currículo, também a aspetos relacionados com o sistema educativo português em geral e, mais especificamente, ao currículo do 1.º CEB. Ainda nestes pontos é incluída uma análise realizada em torno da metodologia de PCI, onde demonstro de que forma esta potenciou a aprendizagem da competência ortográfica e da escrita de textos.

Numa segunda parte, surge uma fundamentação teórica de diferentes temáticas relacionadas com a aprendizagem da competência ortográfica e com os processos de escrita de textos, que fundamentaram toda a intervenção realizada nestas áreas.

## **1. A Educação Básica e o Currículo**

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é a lei que estabelece a estrutura atual do Sistema Educativo Português, determinando a sua organização e os seus princípios. Esta lei foi aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, n.º 49/2005, de 30 de agosto, e n.º 85/2009, de 27 de agosto<sup>5</sup>.

Na LBSE é destacado o caráter universal e gratuito da Educação Básica, no qual o Estado deve ser responsável por “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. Por outro lado, o Sistema Educativo Português deve contribuir “para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. Para isso é garantido a todos o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com

---

<sup>5</sup> 1.ª Alteração: regimes de acesso ao ensino superior; sistemas de graus e sistemas de formação de professores.

2.ª Alteração: organização da formação superior (sistema de créditos europeu; adoção do modelo de três ciclos de estudos (Processos de Bolonha- graus de licenciado, mestre e doutor); possibilidade do ensino politécnico conferir o grau de mestre; modificação das condições de acesso ao ensino superior; reconhecimento da experiência profissional através da sua creditação).

3.ª Alteração: revoga a norma que estabelecia que a obrigatoriedade de frequência do ensino básico terminava aos 15 anos; autoriza o governo a definir um regime mais amplo quanto à universalidade, obrigatoriedade e gratuidade na organização geral do sistema educativo.

as escolhas possíveis (Artigo 2.º). Ainda segundo a LBSE, “o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (Artigo 4.º).

A EPE destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos de idade e a idade de ingresso no ensino básico, sendo considerada “universal para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade” (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). A frequência desta é facultativa, cabendo à família um papel essencial neste processo (Artigo 5.º). Relativamente à frequência facultativa da EPE, tenho a opinião de que esta deveria incluir-se também na educação considerada universal e obrigatória, em termos legais. Este meu parecer é apoiado pelo que foi estabelecido pela Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Artigo 2.º), a qual estabelece como princípio fundamental:

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Neste sentido, a EPE tem vindo a ser considerada a “primeira etapa da educação básica”, na medida em que se articula cada vez mais com o sistema nacional de educação, nomeadamente com o ensino básico.

A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior (Artigo 4.º). O ensino básico de carácter obrigatório, universal e gratuito, tem a duração de 12 anos<sup>6</sup> e inclui três ciclos sequenciais (o 1.º ciclo – do 1.º ao 4.º ano; o 2.º ciclo – do 5.º ao 6.º ano; e o 3.º ciclo – do 7.º ao 9.º ano) e o ensino secundário. Neste trabalho foco a minha análise no 1.º CEB, já que este projeto de investigação-ação se desenvolveu no ciclo referido.

É de realçar a importância da articulação entre as várias etapas do percurso educativo, implicando esta uma sequencialidade progressiva, na qual cada etapa tem a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior. Ora, compete aos educadores de infância e aos professores do 1.º CEB ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade, criando condições para uma articulação co-construída, escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspetivas.

---

<sup>6</sup> Terceira alteração à LBSE. Lei n.º 85/ 2009, de 27 de agosto, que estabeleceu o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar (entre os 6 e os 18 anos).

Em suma, a frequência da Educação Básica tem como objetivo o desenvolvimento da criança/jovem enquanto ser humano e cidadão crítico e consciente, desempenhando um papel relevante em diferentes dimensões (dimensão pessoal/afetivo; dimensão das aquisições básicas, motoras e intelectuais fundamentais/cognitivas; e dimensão para a cidadania/social) necessárias para um percurso de aprendizagem e de vida harmonioso, integrado e global.

O conceito de currículo, tanto na EPE como no 1.º CEB, “é um conceito passível de múltiplas interpretações no que se refere ao seu conteúdo e quanto aos inúmeros modos e variadas perspectivas acerca da sua construção e desenvolvimento” (Apple, 1997, citado por Roldão, 1999, pp.23-24).

Segundo Roldão (1999, p.24), o “currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. A autora atribui, assim, um destaque fundamental ao papel da escola, enquanto instituição responsável pela organização das aprendizagens/competências dos alunos em diferentes níveis.

Alonso (2004, pp.11-12), entende

o Currículo como o Projecto Global de Formação (capacidades a desenvolver) e de Cultura (aprendizagens a realizar) da instituição escolar para a educação de novas gerações, que fundamenta, articula e orienta, a diferentes níveis de decisão e especificação, todas as actividades e experiências educativas realizadas sob a tutela da escola, dando-lhes um sentido e intencionalidade e integrando todo o conjunto de intervenções diferenciadas, num projecto unitário.

Esta definição dá-nos a visão de um currículo de uma forma integrada e globalizadora, colocando também o aluno como agente central das actividades.

Para Zabalza (1992, p.12),

o currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano.

De salientar que na definição currículo de Zabalza são evidenciados os diversos tipos de conteúdos existentes no currículo: conceituais, procedimentais e atitudinais. O termo “conteúdo” deve ser entendido como “tudo quanto se tem de aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais

capacidades” (Zabalza, 1998, p.30). Portanto, serão também conteúdos de aprendizagem, aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. Considerando a tipologia conceitual, procedimental e atitudinal, podemos confirmar que existe uma maior semelhança na forma de aprender esses conceitos e, portanto, de ensiná-los, pelo facto de serem conceitos, factos, métodos, procedimentos, atitudes, etc., e não pelo facto de estarem ligados a uma disciplina (Zabalza, 1998).

Como já verificamos, o currículo corresponde a um vocábulo polissémico. Porém, se analisarmos todas as suas concepções podemos encontrar alguns aspetos comuns. É importante reter que o currículo é entendido como um conjunto de aprendizagens (conceitos, procedimentos e atitudes), que a escola deve planear, para que se promova o desenvolvimento diferenciado dos alunos, enquanto futuros cidadãos reflexivos e transformadores de uma sociedade.

## **1.1. O 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O 1.º CEB ajusta-se, segundo a LBSE, como parte integrante do ensino básico e concretiza-se numa formação universal, abrangente e homogénea.

Em Portugal, o 1.º CEB tem uma duração de quatro anos, destinando-se a uma faixa etária compreendida entre os 6 e os 10 anos de idade. Relativamente à organização escolar, em cada escola, os alunos estão organizados por turmas, sob a responsabilidade de um professor único (regime de monodocência), que pode ser coadjuvado em áreas especializadas do currículo e nas Necessidades Educativas Especiais, com especialistas em Educação Especial, em função de algumas características de alunos integrados na turma com necessidade de apoios específicos.

O currículo é nacional e está definido em normativos legais de aplicação obrigatória. Existem diversos documentos orientadores do 1.º CEB, que todos conhecemos, aprendemos e ensinamos, enquadrados no funcionamento homogéneo da escola e do sistema educativo do nosso país, que constituem o currículo e materializam uma determinada forma de o gerir. Deste modo, para a realização deste projeto de investigação foi necessária a consulta desses mesmos documentos, dos quais destaco: “Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico” (ME/DEB, 2004); “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001); “Programas de Português do Ensino Básico” (Reis et al., 2009); “Programa de Matemática do Ensino Básico” (Ponte et al., 2007); “Metas Curriculares do Ensino Básico”

(MEC, 2012).

Os documentos “Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico” (ME/DEB, 2004) e “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001), apresentam um conjunto de aprendizagens e competências gerais, transversais e específicas que os alunos devem desenvolver ao longo do ensino básico.

O primeiro exclusivamente direcionado para o 1.º CEB está organizado por áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, incluindo cada uma destas, objetivos gerais e blocos temáticos. Para cada bloco temático, apresenta-se um conjunto de ideias a valorizar associadas à abordagem dos conteúdos, abrangendo algumas observações de natureza metodológica, seguidas de uma listagem de objetivos específicos, discriminados para cada ano de escolaridade. A Organização Curricular e Programas (ME/DEB, 2004, p.23) também preconiza os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º Ciclo, sendo que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, deve constituir “uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno”.

O segundo documento direciona-se para todos os ciclos do Ensino Básico e está organizado por disciplinas. Este define o conjunto de competências essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, elucida sobre o perfil de competências de saída deste nível de ensino e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas aos alunos. O referido documento constituiu uma referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento de projetos curriculares de escola e de turma, perspetivando uma conceção de currículo mais abrangente, associada a práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto. Para o meu projeto de intervenção, tive em conta o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001), dado a sua pertinência e pelo facto de ter sido trabalhado no âmbito da minha formação de Licenciatura e Mestrado. No entanto, não é um documento de referência oficial para as escolas e professores, pois está revogado desde dezembro de 2011 (Despacho n.º 17169/2011. Decreto-Lei n.º 245, 2.ª Série de 23-12-2011).

Os “Programas de Português do Ensino Básico” (Reis et al., 2009) organizam-se em quadros, que contêm descritores de desempenho (resultados esperados) e conteúdos (natureza

declarativa e procedimental) esperados para cada ciclo do ensino básico, discriminados por anos de escolaridade. Esses quadros estão organizados de acordo com o conjunto de competências específicas estabelecidas no “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001) para a disciplina de Português, a saber: compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. Para cada competência são enunciadas algumas notas com sugestões de atividades e clarificações. Estes programas derivam de uma incorporação de resultados de análises sobre práticas pedagógicas, de avanços metodológicos que a didática da língua tem conhecido, bem como da reflexão produzida em matéria de organização curricular.

Relativamente ao “Programa de Matemática do Ensino Básico” (Ponte et al., 2007), este apresenta inicialmente finalidades, que são concretizadas através de objetivos gerais do ensino da Matemática. Está organizado em cada ciclo, em torno de quatro grandes temas matemáticos (“Números e Operações”, “Geometria”, “Álgebra e Organização” e “Tratamento de dados”) e três capacidades transversais fundamentais (Resolução de Problemas, Raciocínio e Comunicação). No 1.º ciclo consideram-se dois blocos, o 1.º e 2.º ano, e o 3.º e 4.º ano. Este programa de Matemática (Ponte et. al, 2007) apresenta ainda diversas orientações metodológicas gerais, um conjunto de princípios gerais para a avaliação e sublinha de modo especial a importância da gestão curricular realizada a nível da escola.

É de realçar que todos os documentos até agora mencionados foram estruturados de acordo com o que é defendido no “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001), complementando-se, pois este constituiu até à data de 23 de dezembro de 2011, o documento orientador do ensino básico<sup>7</sup>.

E como último documento referimos as “Metas Curriculares do Ensino Básico” (MEC, 2012), onde se considera que são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respetivos programas curriculares. É, assim, defendido que a definição destas metas organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão objetiva daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no essencial e ajuda a delinear as estratégias de ensino mais eficazes.

---

<sup>7</sup> Despacho n.º 17169/2011. Decreto-Lei n.º 245, 2.ª Série de 23-12-2013. Revoga o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”.

Em face da definição de documentos que foram essenciais para estruturar e gerir o processo de intervenção pedagógica que está na origem desta investigação, quero agora fazer uma síntese, que procura ser um contributo para elucidar sobre o estado atual do ensino básico no nosso país, sobre um conjunto diverso de medidas e alterações legislativas dos últimos anos, que correspondem à vigência do atual Governo da República, que tomou posse em julho de 2011. De alguma forma, estas alterações iniciam um novo ciclo de pensar e organizar o currículo nacional e que coloca em fim todo o processo denominado de Reorganização Curricular, que surgiu com o Decreto-Lei n.º 6/2001. É de salientar que a formação que obtive, a PES e o próprio processo de investigação desenvolvido no âmbito da mesma, têm os seus referenciais e práticas intimamente relacionados com o movimento da Reorganização Curricular, de 2001.

Precisamente, começamos por referir o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro<sup>8</sup>, que legisla a Reorganização Curricular do ensino básico, estabelecendo como princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, os seguintes aspetos (Artigo 3.º): sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário; integração do currículo e da avaliação; existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares; integração da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares; valorização das atividades experimentais; racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos; autonomia da escola na definição de um projeto de desenvolvimento de um currículo; valorização da diversidade de metodologias, estratégias de ensino e atividades de aprendizagem; diversidade de ofertas educativas, tendo em consideração as necessidades dos alunos.

No âmbito da Reorganização Curricular, fica consignado que o desenvolvimento do currículo organiza-se em torno da definição e desenvolvimento de competências. É assim, publicado o documento “Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001). Refira-se que esta iniciativa não se faz acompanhar de um movimento de alteração/adequação dos programas curriculares em vigor, mantendo-se os programas que resultaram da Reforma Curricular de 1989 (Decreto-Lei n.º 286/1989, de 29 de agosto).

Nestes anos decorridos ao nível da organização curricular do sistema educativo, o ensino básico foi sofrendo algumas alterações substantivas. Assim, pelo Despacho n.º 12591/2006, de

---

<sup>8</sup> Retificado pela Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro, e alterado pelos Decretos-Leis n.º 209/2002, de 17 de outubro, n.º 396/2007, de 31 de dezembro, n.º 3/2008, de 7 de janeiro, n.º 18/2011, de 2 de fevereiro (não chegou a entrar em vigor, devido à mudança de governo entretanto ocorrida), e n.º 94/2011, de 3 de agosto.



16 de janeiro, são sistematizadas um conjunto de iniciativas que se relacionam com a definição de áreas de intervenção ao nível da Escola Básica: – normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular; – concretização de projetos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de “escola a tempo inteiro”.

De referir que o Despacho enunciado revoga outros documentos legislativos iniciais que apontavam para medidas específicas agora consideradas de uma forma interligada e estruturada. Assim, o Despacho n.º 12591/2006, revoga os seguintes documentos:

– Despacho n.º 14753/2005, de 5 de julho, que aprova o programa de generalização do ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o qual se desenvolve ao longo do ano letivo em regime de complemento educativo, de frequência gratuita, abrangendo os 3.º e 4.º anos de escolaridade<sup>9</sup>;

– Despacho n.º 16795/2005, de 3 de agosto, que define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público onde funcione a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, aquilo que se pode considerar como a génese da “escola a tempo inteiro”.

A seguir a este primeiro passo, que lança os fundamentos da “escola a tempo inteiro”, na qual se inclui o despoletar da oferta das atividades de enriquecimento curricular, assiste-se à publicação de um conjunto alargado de outros documentos e orientações, que tenderam a estruturar a dinâmica do funcionamento da referida “escola a tempo inteiro”, onde se inclui a oferta das ditas atividades de enriquecimento curricular, medidas estas que ocupam essencialmente um horizonte temporal dos anos 2005 a 2008 (Matthews, Klaver, Lannert, Conluain & Ventura, 2009).

Uma outra iniciativa de interesse que informa e detalha a oferta educativa que se enquadra ainda sob o signo da Reorganização Curricular, embora possa questionar-se em consonância com os seus princípios, é a atribuição de tempos mínimos para a lecionação das

---

<sup>9</sup> Também revoga o Despacho n.º 21440/2005, de 12 de outubro, que procede à alteração da redação do Artigo 11.º do Despacho n.º 14753/2005, onde se estabelece as orientações relativas ao perfil dos professores de inglês, identificando-se um conjunto de cursos/graus que são reconhecidos internacionalmente e que não se encontravam contemplados no referido despacho.

áreas curriculares disciplinares no 1.º Ciclo (Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro), o que parece contrariar o carácter de ensino globalizante e integrador, próprio deste nível de escolaridade, e uma lógica de monodocência pautada por uma gestão flexível do currículo.

Salienta-se também a iniciativa da definição, em 2010, das “metas de aprendizagem”<sup>10</sup>, ainda sobre a responsabilidade da Ministra da Educação, Isabel Alçada. Assim “o Projeto «Metas de Aprendizagem» insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional delineada pelo Ministério da Educação, em Dezembro de 2009”. Tem como principal objetivo a “conceção de referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo de ensino, desenvolvidos na sua sequência por anos de escolaridade, incluindo ainda metas finais para a Educação Pré-escolar”. São entendidas como referentes “passíveis de ajustamentos no quadro da autonomia de cada escola ou agrupamento de escolas”. Importa referir que as “Metas de Aprendizagem” são definidas como “instrumentos de apoio à gestão do currículo (...) disponibilizados para serem utilizados voluntária e livremente pelos professores”, de onde se depreende que a sua utilização deve decorrer “do reconhecimento da sua utilidade prática por parte dos professores, dos alunos e das famílias”.

A partir de 2011, com a tomada de posse do novo Governo Português, assiste-se progressivamente a alterações ao nível da estrutura e da organização dos currículos do Ensino Básico, colocando em causa os princípios orientadores que definem todo o edifício construído em torno daquilo que se consignou denominar de Reorganização Curricular de 2001. Assim, recentemente, através do Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro, a última alteração ao Decreto-Lei n.º 6/2001, no 1.º Ciclo, a área de projeto é eliminada, assim como também desaparecem dos currículos do 2.º e 3.º Ciclos as áreas curriculares não disciplinares. Com este Decreto-Lei passa a ser permitido às escolas a autonomia de organizarem os seus tempos letivos em períodos de 45 ou 90 minutos.

Uma ação legislativa paradigmática da inversão do rumo no currículo do Ensino Básico em Portugal reporta-se ao conteúdo do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, onde se refere que o “Currículo Nacional do Ensino Básico” (ME/DEB, 2001) deixa de constituir-se como o documento orientador do Ensino Básico em Portugal. Assim, para além de revogar o currículo nacional do ensino básico, prevê a realização de documentos ditos de clarificadores das

---

<sup>10</sup> Referências retiradas da apresentação do projeto “Metas de Aprendizagem” (disponível online no site «<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>», consultado em setembro de 2013).

prioridades nos conteúdos fundamentais dos Programas, com a forma de “Metas Curriculares”.

De seguida, salienta-se o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que revoga o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, e estabelece um novo quadro de “princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básicos e secundário” (Artigo 1.º). A primeira alteração realizada a este diploma faz-se pelo no Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, onde se destaca o desaparecimento das áreas curriculares não disciplinares (área de projeto, estudo acompanhado e educação para a cidadania). O “apoio ao estudo”, estabelecido no âmbito das medidas consignadas na “escola a tempo inteiro”, passa a fazer parte do currículo e é de frequência obrigatória (pelo menos uma hora e meia por semana). Este inclui-se também no 1.º Ciclo e visa o reforço do apoio nas disciplinas de Português e Matemática. Para além disso, é introduzida uma Oferta Complementar (mínimo de 60 minutos semanais), espaço onde a educação para a cidadania, o inglês e as tecnologias de informação podem ser lecionadas. Um aspeto importante diz respeito à avaliação externa dos currículos, que passa a compreender a realização de provas finais no 4.º, 6.º e 9.º ano de escolaridade nas disciplinas de Português, Matemática e Português Língua Não Materna.

Entretanto, com o Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto, foram homologadas as Metas Curriculares das disciplinas de Português, Matemática, TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), EV (Educação Visual) e ET (Educação Tecnológica), do ensino básico. Este projeto das “Metas Curriculares”, de algum modo, como vimos, surge a partir de uma intenção explícita de revogar o currículo nacional do ensino básico (Despacho n.º 17169/2011), assumindo o lugar das anteriores “metas de aprendizagem”, que se investiam de um carácter de consulta e de orientação não obrigatória, ao contrário das novas “metas curriculares” ao estabelecerem-se como um documento de definição curricular obrigatório (o Despacho n.º 15971/2012, DR. Série - II, de 14 de dezembro, define o calendário de implementação das Metas Curriculares enquanto documentos de utilização obrigatória por parte dos professores, bem como os seus efeitos na avaliação externa dos alunos).

Refira-se ainda que, com o Despacho n.º 5165-A/2013, de 16 de abril, o “Programa de Matemática do Ensino Básico” (Ponte et al., 2007) foi revogado, passando a constituir-se como documento de referência auxiliar, de acordo com normas de transição a serem concretizadas.

## 2.2. O Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O conhecimento dos documentos oficiais anteriormente apresentados, permite-nos conhecer as diretrizes do currículo do 1.º CEB. Para além disso, propõem fundamentos, apontam para perspetivas estratégicas de desenvolvimento das práticas educativas nos diversos domínios e incorporam objetivos que enunciam competências que cada aluno deverá atingir.

Para compreendermos de forma ainda mais esclarecedora como se encontra organizado o currículo do 1.º CEB, incluindo todos estes aspetos, apresenta-se abaixo a Figura 1 relacionada com o seu desenho curricular. Esta é baseada nas matrizes curriculares que surgem em anexo no Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, que incluem as diversas componentes do currículo.

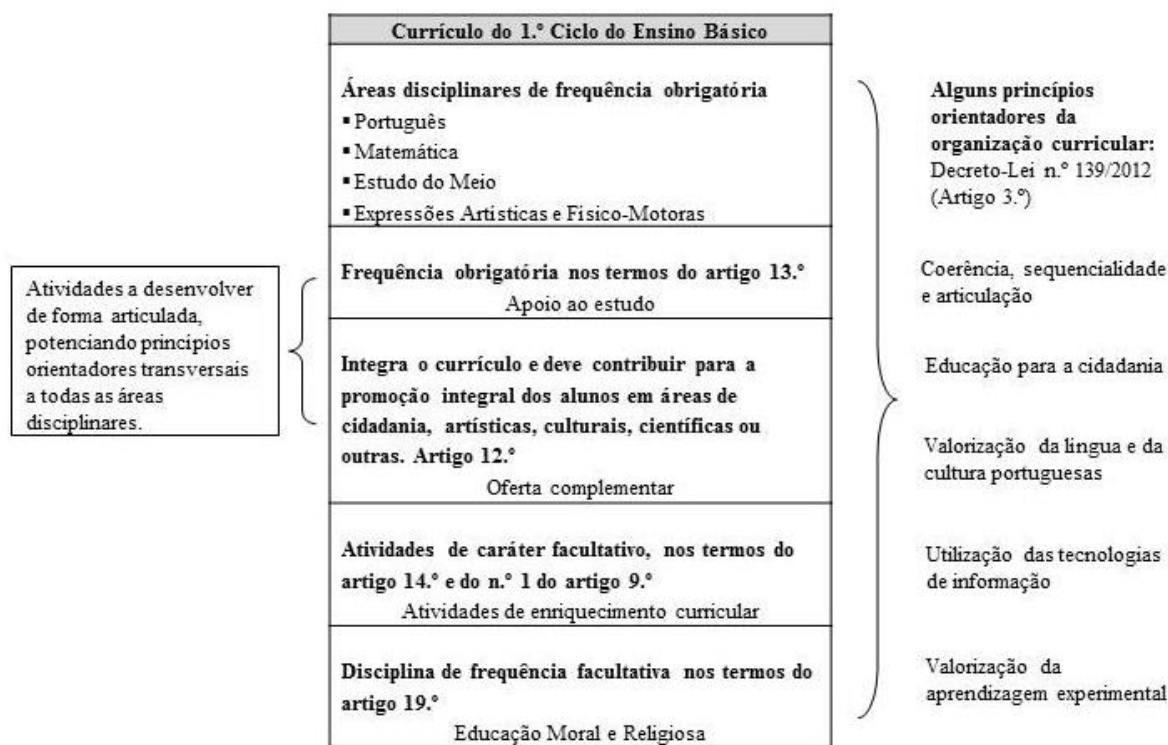


Figura 1 – Estrutura curricular do 1.º Ciclo, de acordo com o Decreto-Lei n.º 91/2013.

O professor tem um papel fundamental na interpretação dos documentos que constituem o currículo nacional, para que exista posteriormente uma adaptação à realidade da turma e seja possível construir um Projeto Curricular de Turma (PCT) coerente e consistente. Assim, os alunos desenvolvem aprendizagens e competências nas diversas áreas do currículo, de forma transversal e com um sentido lógico. Alonso e Silva (2005, p.49) elucidam-nos sobre o perfil do Professor atual:

(...) o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança.

Para evidenciar o papel essencial do professor, refiro o Decreto-Lei n.º 240/2001, que define o perfil geral e comum de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário. Ora, de acordo com o mesmo, esse perfil é definido em quatro dimensões, enunciando particularidades comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de escolaridade. A primeira, “dimensão profissional, social e ética”, defende que o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico, resultante de uma combinação entre várias vertentes. Em relação à segunda, “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, o professor deve promover aprendizagens no âmbito de um currículo, integrando conhecimentos das áreas que o fundamentam, enfatizando-se para além das aprendizagens escolares ao nível das várias áreas, as aprendizagens socializadoras e personalizadoras. A terceira, “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade”, compreende que o professor deve exercer a sua atividade profissional, de forma integrada, nas diferentes dimensões da escola. E, por último, na “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida”, defende-se que o professor deve analisar de forma consciente e constante a sua prática pedagógica, promovendo a reflexão e a investigação, em cooperação com outros profissionais.

Quanto aos perfis de desempenho profissional específicos dos Educadores e Professores do 1.º CEB, estes estão definidos e aprovados pelo Decreto-Lei n.º 241/2001. Em anexo a este diploma são especificadas as diferentes dimensões que enquadram o âmbito da qualificação profissional para a docência destes níveis de ensino. Ambos os perfis são estruturados e desenvolvidos de acordo com dois aspetos comuns: a “conceção e desenvolvimento do currículo” e a “integração do currículo”. Em relação ao perfil do professor do 1.º CEB, este deve desenvolver o respetivo currículo no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando conhecimentos e competências para a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, deve promover a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável.

## 2.3. A metodologia de Projeto Curricular Integrado

A prática educacional quotidiana e a reflexão sobre a prática são muito apoiadas pelo conhecimento aprofundado de modelos curriculares concretos. Assim, um modelo curricular corresponde a

uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam. (Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1996, p.15)

Deste modo, os modelos curriculares são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática e evidenciam uma determinada forma de levar os currículos à prática. Como sabemos, cabe ao Estado promover a definição de aprendizagens, estabelecendo linhas curriculares. Posteriormente, os centros educativos e os docentes têm sempre autonomia para adotar o modelo curricular que se adegue à realidade educativa em que se inserem e promoverem a qualidade nas suas práticas. Por serem construções teóricas, na prática podem ser conjugados vários modelos, prevalecendo um ou outro tipo de orientação.

Existe uma variedade considerável de modelos curriculares, mas para este projeto de investigação faço uma análise do Modelo PROCUR (Projeto Curricular e Construção Social) e da subjacente metodologia de Projeto Curricular Integrado (Alonso, 1998), utilizada no âmbito da intervenção no 1.º CEB, a qual permitiu articular os processos de intervenção/ação pedagógica subjacentes aos dois projetos de investigação encetados pelo grupo de estágio.

O Projeto “PROCUR” iniciou-se em 1994, numa rede de escolas do 1.º CEB e de Educação de Infância, em articulação com a formação inicial de professores, sendo coordenado por uma equipa de investigação e acompanhamento da Universidade do Minho (Alonso, 2002). Para operacionalizar este modelo, foi concebido o PCI, que do ponto de vista do aluno, surge como uma perspetiva de organização do processo de ensino-aprendizagem e do conhecimento, e para o professor constitui uma ferramenta metodológica e de aprendizagem da construção e gestão curricular.

Portanto, na concretização do projeto de intervenção, que integra a atividade integradora proporcionadora deste projeto de investigação, o currículo é entendido e orientado numa perspetiva de projeto “que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção

pedagógica nas escolas com o fim de permitir uma mediação educativa de qualidade para todos os alunos” (Alonso, 2001, p.3). Opta-se, assim, por uma metodologia investigativa, reflexiva e colaborativa, que estimula a “observação, a curiosidade, a pesquisa e a atitude científica perante a realidade” para que os alunos, progressivamente, possam “ampliar e modificar as suas concepções, tornando a aprendizagem mais significativa, reflectida e funcional, e desenvolvendo um pensamento crítico e consistente sobre a mesma” (Alonso, 2001, p.16).

O surgimento deste projeto está “baseado no diagnóstico de necessidades da comunidade educativa e dos alunos, assim como na avaliação dos recursos e condições organizacionais” (Alonso, 2001, p.7), elementos que proporcionam uma definição pertinente dos princípios educativos e dos objetivos que orientam os processos de mudança educativa. Segundo a mesma autora (2001, p.2), “aproximar as decisões educativas das realidades diversificadas e plurais, parece uma via essencial para melhorar a qualidade educativa, oferecendo aos alunos um currículo relevante e significativo para a sua formação integral, enquanto indivíduos e cidadãos”. Assim, o projeto relaciona-se com o meio envolvente, proporcionando uma abertura à comunidade, de forma a aproveitar e valorizar os recursos que o meio ambiente favorece.

Ao utilizar o meio como recurso fundamental de aprendizagem, através da pesquisa e da procura de fontes alternativas aos manuais, facilita o estabelecimento da relação entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem do quotidiano, revertendo, por sua vez, no enriquecimento cultural do território educativo envolvente. (Alonso, 2001, p.7)

Deste modo, o PCI respeita critérios de relevância e adequação, apresentando uma perspectiva de desenho aberto, flexível e dinâmico, articulado em torno de problemas relevantes para os interesses dos alunos. Esta organização e orientação permite “aos professores, em conjunto com os seus alunos, colocar-se numa postura de investigação e reflexão perante o currículo, de maneira a permitir a adequação das orientações curriculares de âmbito nacional às necessidades do seu contexto específico, através de propostas globais e articuladas de intervenção pedagógico-didáctica” (Alonso, 2001, p.12), trabalhando em colaboração, partilha e entreajuda. Estas propostas, bem como os problemas/temas a investigar, são organizados “em torno da planificação, desenvolvimento e avaliação sequencializadas e interligadas de «actividades integradoras»”, utilizando, para o efeito, diferentes instrumentos conceituais e metodológicos das áreas curriculares e do meio envolvente. Estas atividades são “globalizadoras, significativas e contextualizadas na experiência e nas concepções prévias dos alunos” (Alonso, 2001, p.8), desencadeando processos de investigação educativa que requerem dos alunos uma

postura de pesquisa e reflexão perante o seu processo de ensino-aprendizagem e o estabelecimento de conexões entre os seus saberes e os conteúdos do programa.

Consequentemente, a metodologia de PCI baseia-se numa conceção construtivista “na qual a aprendizagem é entendida como um processo de construção pessoal e social do conhecimento, o qual é elaborado através de um processo interactivo de reestruturação contínua das ideias sobre a realidade e dos esquemas de conhecimento” (Alonso, 2001, p.3). Nessa construção do conhecimento, destacam-se não só as capacidades cognitivas, mas também são mobilizadas todas as dimensões afetivas, sociais e motoras, numa lógica de desenvolvimento integrado e harmonioso do indivíduo.

O desenvolvimento progressivo e articulado das atividades propostas potencializa uma construção aberta e flexível do projeto, que, desta forma, se vai “enriquecendo, crescendo e adequando, através de processos de investigação, experimentação e avaliação” (Alonso, 2001, p.6), avaliação esta que é contínua e formativa. Através desta reflete-se a prática e a teoria que sustentam as atividades, o que permite melhorar os processos e resultados, através da procura de soluções criativas, criteriosas e relevantes no processo de desenvolvimento e gestão curricular. O desenvolvimento do currículo é planificado e gerido de forma participada e negociada entre todos os participantes no projeto, através de processos de colaboração que os implicam e responsabilizam, nas decisões e procedimentos organizativos e de construção do conhecimento (Alonso, 2001), tornando as aprendizagens mais significativas e relevantes, pois partem dos interesses e conceções dos alunos.

De seguida, é apresentado um modelo esquemático (Figura 2) que serve de base para o desenho e reflexão do PCI, de natureza aberta, flexível e integrada, superando os modelos de planificação linear e instrumentalista (Alonso, 1996, p.31), razão pela qual optamos por trabalhar ao longo do estágio do 1.º CEB de acordo com esta metodologia, que foi apresentada e explorada no âmbito da Unidade Curricular<sup>11</sup> de “Desenvolvimento Curricular e Metodologia do Ensino Básico”.

---

<sup>11</sup> Unidade Curricular situada no 2.º semestre do 1.º ano do “Mestrado de Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, do Instituto da Educação da Universidade do Minho.



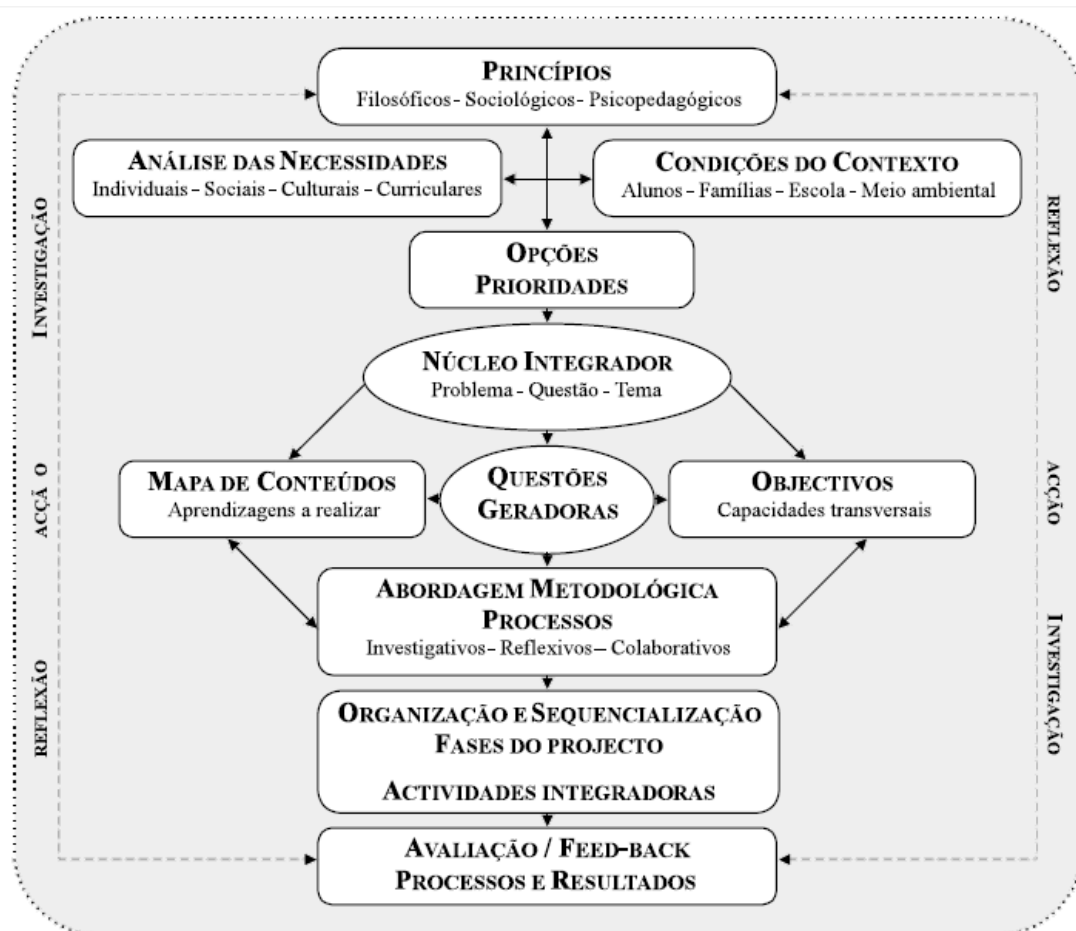


Figura 2 – Modelo para a construção do PCI (Alonso, 1996, 1998).

Para completar a explicação deste paradigma, é também importante realçar os critérios para a construção do currículo. Estes constituem referentes orientadores nos processos de construção e desenvolvimento curricular e servem de critérios para analisar ou avaliar um determinado projeto curricular. Alguns dos mais significativos são: adequação, relevância, articulação vertical (continuidade curricular), articulação horizontal (interdisciplinaridade), articulação lateral (abertura), equilíbrio, flexibilidade, pluralismo, sistematicidade e proporção (Alonso, 1996).

Ora, destacando a articulação horizontal, é possível compreender e justificar a pertinência e a adequação do trabalho em equipa desenvolvido com a minha colega de estágio. Isto é, a atividade integradora “Caça ao erro para melhor escrever!” faz parte do desenvolvimento do PCI “Voar à Descoberta da Cultura de Guimarães”, objeto da investigação da minha colega, promovendo, assim, um trabalho interligado, transversal e globalizador dos processos de ensino e aprendizagem e, por inerência, dos projetos de investigação.

Efetivamente, este é um aspeto preconizado pelo PCI, fundamental para o desenvolvimento curricular e para a aprendizagem escolar, no qual se destaca que “a estrutura curricular deve mostrar e possibilitar a interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes, desenvolvidos nas diferentes actividades curriculares, numa perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência” (Alonso, 2004, p.10). Logo, permite-se, assim, que os alunos adquiram uma visão global da realidade, “através da conjugação dos diferentes olhares das disciplinas num olhar integrado, capaz de utilizar uma metodologia globalizadora na aproximação da realidade e na resolução dos seus problemas, que são, por natureza, complexos e globais” (Alonso, 2002, p.66).

Como podemos verificar, essa interdisciplinaridade potencializa o desenvolvimento de todas as competências de Língua Portuguesa, nomeadamente, na escrita, da competência ortográfica e da elaboração de textos, dois aspetos focalizados na atividade integradora “Caça ao erro para melhor escrever!”, os quais são alvo de análise neste projeto de investigação.

Tal como é referenciado nos “Programas de Português do Ensino Básico” (Reis et al., 2009, p.21), “pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos”. De facto, no caso do 1.º CEB, a aprendizagem da língua não pode restringir-se aos momentos estabelecidos para a aula de Português. Os professores devem apropriar-se das outras áreas para, numa perspetiva transversal, trabalhar a Língua Portuguesa (Reis et al., 2009).

## **2. Língua Materna e aprendizagem da competência ortográfica**

É notável a forma como “os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida – a sua língua materna – e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.15).

Ora, tal como sucede no presente projeto de investigação, o Português constitui-se como a língua materna que determina de forma irrevogável a formação dos alunos da turma em questão, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros. A língua que aprendem e que a

escola posteriormente incorpora como matéria central, está diretamente ligada às suas origens e aos seus desenvolvimentos como seres humanos (Reis et al., 2009). Assim, o seu domínio oral e escrito torna-se num fator de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares e condicionador do sucesso escolar.

Ao longo da vida, o crescimento linguístico de um sujeito vai-se desenvolvendo através de cinco competências, que embora conceptualmente distintas, estão sempre relacionadas como um todo. Sendo elas, a compreensão oral, a leitura, a expressão oral, a escrita e o conhecimento explícito.

Relativamente à escrita, esta entende-se como “o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto)” (Reis et al., 2009, p.16). Sendo que, de acordo com o que está descrito acima, a escrita encontra-se relacionada com o conhecimento explícito da língua, capacidade que permite “sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e correcção do erro” (Reis et al., 2009, p.16).

Aprofundando a competência da escrita, relembra-se a ortografia como uma das componentes da linguagem escrita, que pode ser definida como “um sistema convencionado de regras que estabelecem, para uma determinada língua, a grafia correta das palavras e o uso dos sinais de pontuação”<sup>12</sup>. Por outras palavras, a ortografia corresponde a uma disciplina gramatical que fixa as regras de representação escrita de uma língua, visando normalizar a representação escrita de uma língua. Esta iguala-se a um filtro que controla a passagem da oralidade para a escrita.

Segundo Morais (2005a, p.8), “a ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um carácter normatizador, prescritivo”, pois é a sociedade que regula a convenção da escrita. Trata-se, assim, de um código de representação que reflete a história e a cultura da língua que representa.

A ortografia de uma língua investe-se de um valor social relevante, pois é-lhe atribuído o

---

<sup>12</sup> Referências retiradas da apresentação do projeto “DT - Dicionário Terminológico para consulta em linha” (disponível online no site «<http://dt.dgjedc.min-edu.pt/>», consultado em setembro de 2013).

papel de “carta de recomendação”, sendo o dado mais evidente e imediato para apreciar o nível de instrução de um indivíduo e o sucesso que este obteve na aprendizagem escolar. Por outro lado, um nível deficiente no domínio da ortografia, tende a refletir-se na própria relação com a escrita, ainda durante a escolaridade e para além dela, podendo mesmo representar um obstáculo. Tal como refere Barbeiro (2007, p.9), “os problemas de ortografia tornam-se visíveis na superfície textual, pelo que, quando numerosos, tendem a marcar o texto e a própria escrita do aluno”.

De seguida, apresento uma abordagem de alguns aspetos que considero importantes acerca da aquisição e aprendizagem da competência ortográfica. É relevante lembrar que a competência ortográfica insere-se nas três competências fundamentais exigidas na aprendizagem da escrita: competências grafomotoras, na escrita manual (asseguram a materialização da linguagem sob forma gráfica), competências ortográficas (asseguram a codificação apropriada das unidades linguísticas na sua forma escrita) e competência compositiva (capacidade de combinar unidades linguísticas do nível da frase para formar uma unidade textual coesa e coerente, com diversas finalidades).

Ao longo do tempo, as conceções sobre o ensino da escrita e da ortografia foram evoluindo, concebendo-se atualmente ideias sobre o papel ativo das crianças na construção dos seus conhecimentos, transformando a própria língua escrita num objeto de conhecimento. Sendo assim, o ensino da ortografia deve ser analisado a partir de uma ótica construtivista, em que os alunos são levados a analisar, a refletir e a explicar os seus conhecimentos sobre a norma ortográfica. Deste modo, torna-se uma construção na qual elaboram hipóteses sobre como se escrevem corretamente as palavras da sua língua.

Desde os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979) tem sido amplamente afirmado que as crianças constroem hipóteses a respeito da escrita. Isto quer dizer que elas buscam compreender as regras do jogo, ao contrário do que se pensou acerca da aprendizagem mecânica por automatização e memorização. (Zorzi, 1998, p.95)

Assim, para poderem adquirir conhecimentos sobre a escrita, as crianças procuram assimilar as informações que o meio lhes fornece. Neste sentido, a criança age sobre a linguagem, procurando descobrir e organizar as suas propriedades. Tais hipóteses servem como referência, isto é, são geradoras, no sentido de que determinam os modos de proceder e de produzir escrita num determinado momento.

Tradicionalmente, o ensino da ortografia aconteceria mediante a repetição e a

memorização, estando subjacente a crença de que se aprende ortografia sem ser necessário pensar (Silva & Morais, 2007). As propostas de alfabetização tinham como pressuposto que a criança começaria a aprender alguma coisa sobre a escrita a partir da sua exposição a um determinado método e predominava a noção de que “escrever bem era escrever ortograficamente certo” (sobrevalorização da ortografia). A escrita tendia a ser tomada como uma transcrição da oralidade, e, neste sentido, para se escrever bem era necessário falar bem, assim como ouvir bem para falar bem (Zorzi, 1998).

Num outro extremo, surgiu uma conceção dita “progressista”, na qual encontramos orientações ligadas à ausência de ensino (ou ensino assistemático) da ortografia na escola, ou seja, mesmo não sendo ensinada, continua-se a exigir indeliberadamente que os alunos escrevam com correção ortográfica. Muitos professores passaram a interpretar que não era mais necessário ensinar ortografia, pois esta seria aprendida espontaneamente, através do contacto com os textos escritos. Desse modo, os alunos aprenderiam a escrever corretamente “com o tempo”, pela exposição repetida às palavras da sua língua (Silva & Morais, 2007).

Nas abordagens atuais, o ensino da escrita e da ortografia não se reduz a uma simples transcrição da oralidade, nem depende de processos perceptivos envolvendo discriminação e memória ou tão pouco da sobrevalorização/ausência do seu ensino. Realça-se a perspetiva segundo a qual a escola deve ensinar ortografia, mas tratando-a como um objeto de reflexão. E quando se fala em sobrevalorização da ortografia, não se está a negar a necessidade que os alunos venham a ter um domínio sobre a forma de escrever as palavras, mas estes devem compreender também os usos e funções sociais da língua escrita. Deste modo, ao “descobrirem as funções da escrita e usarem-na de forma diversificada, é o caminho que pode levá-los à compreensão da necessidade de se escreverem as palavras de determinadas formas, de acordo com as convenções sociais” (Zorzi, 1998, p.22).

A aprendizagem da ortografia efetua-se no quadro da própria aprendizagem da leitura e da escrita. A descoberta do princípio alfabético e o desenvolvimento para a conformação da escrita à norma ortográfica da língua são postos em curso pela aprendizagem da leitura e da escrita. Os contactos com as formas ortográficas e a construção de conhecimento explícito neste domínio são facultados por essa aprendizagem. Para além disso, os métodos adotados para proporcionar a aprendizagem também têm reflexos no percurso de construção do conhecimento ortográfico (Barbeiro, 2007).

Sendo assim, é importante destacar o relevo do conhecimento fonológico de uma língua na competência ortográfica. Isto porque, por um lado, a aquisição e aprendizagem da ortografia insere-se num sistema linguístico oral e, por outro lado, o sistema de escrita português é um sistema alfabético, apresentando uma correspondência mais ou menos regular entre sons e letras.

Igualmente, destaco a importância da relação que a leitura tem com a competência ortográfica, nomeadamente afirmando que as crianças que adquirem bons hábitos de leitura, ganham vantagem na hora de escrever corretamente. Segundo Real e Roazzi (2005, p.105), “autores como Stanovich e West (1989) apontam que aqueles que têm maior contacto com a língua escrita apresentam melhor desempenho em tarefas de escrita de palavras, o que implica que o contacto frequente com actividades de leitura auxilia a aprendizagem da ortografia”.

Tal como referido acima, a escolha de um bom método pode auxiliar na compreensão da leitura e da escrita. Existem três modelos que contribuem para organizar as aprendizagens em torno da leitura e da escrita (modelos de processamento ascendente ou de baixo para cima – bottom-up, modelos de processamento descendente ou de cima para baixo – topdown, e modelos interativos) e em torno destes surgiram métodos de ensino. A estes métodos correspondem respetivamente: aos modelos de processamento ascendente, o método sintético, aos modelos de processamento descendente, o método analítico ou global, e aos modelos interativos, o método misto. Os métodos de ensino da leitura e escrita podem ser organizados de acordo com o modo como as crianças aprendem: modelos globais ou analíticos, modelos fónicos ou sintéticos e, ainda, os modelos mistos ou analítico-sintéticos que procuram integrar os dois métodos.

De seguida, realizo uma breve síntese sobre o modelo e, respetivamente, o método de ensino da leitura e da escrita – o método das 28 palavras – utilizado na turma envolvida neste projeto de investigação. Ora, o método das 28 palavras, apoia-se no modelo descendente, o qual concebe que a leitura parte de processos cognitivos de ordem superior até à análise perceptiva das letras. Além disso, a leitura é um jogo de adivinhas psicolinguísticas em que o leitor procura desde o início a significação do texto, a partir de toda a informação disponível, fazendo antecipações que se limitariam a confirmar (Barbeiro, 2007). Ao modelo descendente corresponde o método analítico ou global, no qual a aprendizagem inicia-se por processos de nível superior, enfatizando-se os processos de compreensão: utilização dos conhecimentos

prévios sobre o tema e a imagem de algumas palavras; fazem-se antecipações que depois são confirmadas através de alguns índices visuais do seu conhecimento léxico-semântico. Essencialmente recorre a estratégias visuais e de antecipação.

Dos diferentes sistemas de representação escrita que existem, o sistema alfabético é o sistema que integra a escrita do Português, ou seja, uma língua alfabética em que se representam sons e unidades prosódicas, a base da escrita é constituída pela identificação de sons, símbolos e regras convencionais para essa transcrição. A apropriação do sistema ortográfico depende do domínio dos aspetos que caracterizam a natureza alfabética da escrita. Portanto, para alcançarem uma competência ortográfica eficiente (capacidade do sujeito de escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence), as crianças devem realizar as seguintes conquistas em termos de aprendizagem: discriminar os sons que integram as palavras, saber como esses sons podem ser transcritos e selecionar, de entre as várias formas de representação possíveis para esses sons, a que está de acordo com a norma ortográfica.

O primeiro fator, relacionado com a complexidade das relações som-grafema, origina que os sistemas ortográficos não apresentem uma correspondência de um para um entre os sons e os grafemas ou letras que os representam. Este facto equivale a dizer que um som não é representado sempre pelo mesmo grafema e um grafema não representa sempre o mesmo som (Baptista et al., 2011).

O segundo fator, que diz respeito à existência de uma forma ortográfica única, origina que diferentes formas de pronunciar uma palavra são representadas na escrita pela mesma forma ortográfica. A representação escrita não consiste na representação diferenciada de cada uma das formas de uma palavra que são realizadas na oralidade. Ela assenta numa norma, que pode ser comum a diferentes pronúncias. De um modo geral, cada palavra só se escreve de uma única maneira (diferentes formas de pronunciar uma palavra são representadas na escrita pela mesma forma ortográfica) (Baptista, et al., 2011).

Assim, há que dominar as correspondências e regras de representação dos sons, ou seja, dominar a via fonológica ou sublexical da escrita ortográfica. Porém, esta é insuficiente, pois há muitas palavras em Português cuja ortografia só será correta se tivermos na nossa memória a sua forma correta. Por isso, para além da via fonológica, será necessário aceder à forma escrita das palavras pela via visual ou lexical.

Por outro lado, é necessário alertar o aluno para o facto de que a maneira como este pronuncia a palavra pode não ser a que mais se aproxima da forma como a palavra é escrita. Por isso, há a necessidade de promover a correção na articulação das palavras (atuação na base da via fonológica), de dar a conhecer a oralidade padrão que serve de base à norma escrita e de facilitar o acesso a essa variedade (atuação na base da via fonológica) e, por fim, há a necessidade de explorar a via lexical de acesso à ortografia (necessária para passar da oralidade para a escrita – monitorização –, ou seja, perceber o que está implicado, para controlarem autonomamente).

Este modelo de duas vias (vias de acesso à forma ortográfica) surge, tal como outros, para explicar o modo como a criança atinge uma fase de aquisição estável da leitura e da escrita. Este defende a existência de dois procedimentos para aceder às representações da linguagem escrita. É importante que seja encontrada uma combinação sistemática de ambos os tipos de estratégias pedagógicas suportada por contextos de leitura e de escrita reais e autênticos, que alimentem na criança o gosto de ler e escrever.

## **2.1. O erro ortográfico: concepções e natureza**

Existem diversas atitudes perante o erro ortográfico e o facto de este ser considerado como algo a evitar, como a revelação de uma aprendizagem que não atingiu os objetivos, não deve impedir-nos de procurar nas incorreções dos alunos, o que elas nos podem revelar.

Uma das leituras que o erro ortográfico pode ter está relacionada com a visão clássica da falha e constitui objeto de “censura” com vista a melhores desempenhos de acordo com a norma ortográfica estabelecida e transmitida aos aprendentes. A outra leitura do erro trata-se de uma via que nos permite penetrar no modo como a escrita se pode revelar um objeto em construção, a partir dos conhecimentos que a criança possui no momento. Por isso, pode conferir-nos a capacidade de acompanhar o processo inerente ao desenvolvimento do conhecimento (Pinto, 1998, citado por Barbeiro, 2007). Deste modo, os erros são visualizados de forma construtiva, revelando a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Azevedo (2000) menciona que vários autores sublinham que o erro faz parte da aprendizagem, ou seja, é percecionado como um fenómeno de integração de novos conhecimentos, como uma passagem obrigatória para o saber. Porém, Zorzi (1998, p.18) afirma que, contrariamente ao discurso, “a escola não consegue ainda conceber o erro como algo



inerente ao processo de aprendizagem”. No entanto, já Ferreiro e Teberosky (1998, citados por Azevedo, 2000) acentuavam que certos erros poderiam mesmo constituir pré-requisitos necessários à obtenção de respostas corretas, sendo necessário que na prática pedagógica se permitisse ao sujeito “passar por períodos de erro construtivo”.

Alguns autores também sublinham o interesse que o estudo dos erros deve suscitar, “pois os erros são instrumentos de trabalho, fonte de informação para o professor, que irá nortear a sua acção junto de cada aluno, para o ajudar a dominar a escrita” (Azevedo, 2000, p.65). Os erros podem realmente funcionar como pistas para intervenções didáticas diferenciadas que levem os alunos a refletir sobre as convenções ortográficas.

Posto isto, os erros infantis demonstram toda a exploração cognitiva que as crianças efetivamente vivenciam enquanto constroem a sua competência ortográfica. Assim, a produção escrita da criança pode ser um indício do quanto conseguiu apropriar-se do sistema ortográfico, entendendo os erros como etapas de apropriação.

Considerando-se, assim, a aprendizagem da escrita como um processo de formação de conhecimentos, os erros que surgem na produção gráfica das crianças podem ser reveladores da apropriação de uma nova linguagem e surgiriam como indicadores das possíveis hipóteses ortográficas que elas estariam utilizando para a escrita. Ou seja, os erros podem corresponder a tentativas de compreender e dar sentido às propriedades características do sistema de escrita. (Zorzi, 1998, p.20)

Inúmeros são os fatores que podem contribuir para que os alunos errem ao escrever. A descoberta das causas dos erros ajudará o professor na sua intervenção, pois “só localizando a origem do erro, a sua identificação e denominação, se poderiam prever exercícios de correcção adequados” (Figueiredo, 1994, citado por Azevedo, 2000, p.68).

Nunes (1992, citado por Real & Roazzi, 2005), na busca de compreender os motivos dos erros na grafia de palavras cometidos pelas crianças, apresentou resultados de estudos onde percebeu que mais do que memorizar a escrita de palavras isoladas, as crianças erravam ou acertavam por conhecerem ou desconhecerem princípios do sistema ortográfico. Ao analisar os erros, a autora refere que a criança apoia-se em informações e hipóteses, e os erros refletem as lógicas por elas utilizadas e o desconhecimento de princípios ortográficos específicos.

Porém, há dificuldades que podem não situar-se apenas no nível linguístico, mas encontrar origens mais profundas, através de diversas perturbações. Gomes (1989, citado por Carvalho, 1999, p.72) refere as seguintes causas do erro ortográfico:

as de natureza psicológica relacionadas com a memória, a atenção, a percepção; as derivadas dos métodos de leitura seguidos; as que têm a ver com o meio social em que o aluno se insere; as que resultam de um contacto frequente com situações predominantemente orais; as que derivam da complexidade da própria língua; a interferência de outras línguas.

Focando nas causas que podem derivar dos métodos de leitura e escrita seguidos, e não tendo como intenção questionar a sua viabilidade, penso que é importante referir que o método das 28 palavras aplicado na turma deste projeto de investigação, apresenta, tal como todos os outros, aspetos menos positivos: a forma como são feitas e testadas as predições, os tempos de leitura e as próprias predições e o facto da via visual não poder ser a única via utilizada na leitura (Martins & Niza, 1998). Estes aspetos podem contribuir para o aparecimento de dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. Todavia, estes podem ser retificados, se o professor se aperceber destas características e adaptar e melhorar o método, recorrendo a diferentes estratégias.

Frith (2002, citado por Barbeiro, 2007) indica que o percurso de desenvolvimento pode ser dificultado pelo contributo de fatores adicionais, situados em três categorias: fatores ambientais (condições das escolas, formação dos docentes, atitudes culturais para com a leitura e a escrita, condições socioeconómicas do aluno), fatores biológicos (aspetos genéticos e neuro-anatómicos) e fatores cognitivos (mecanismos de processamento de informação). A autora citada, no seu estudo, coloca em relevo a ação dos fatores ambientais sobre três níveis relevantes para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita: nível biológico (podem existir ou não anomalias, designadamente cerebrais), nível cognitivo (existência ou não de défices no processamento relativos à realização das funções envolvidas na aprendizagem) e nível comportamental (nível a que normalmente se tem acesso, correspondente ao desempenho/manifestações do aluno). Esta perspetiva de Uta Frith alerta-nos para o facto de o nível comportamental não ser o único a ser tido em conta. Os fatores ambientais podem mesmo sobrepor-se aos fatores cognitivos e biológicos que condicionam a aprendizagem da leitura e da escrita (Barbeiro, 2007).

Para além disso, os problemas associados a essa aprendizagem podem também surgir ligados a duas vertentes. Por um lado, ligados aos casos de deficiências sensoriais e motoras, como a paralisia cerebral, deficiências intelectuais e emocionais graves como o autismo; por outro lado, também podem estar associados aos problemas de aprendizagem conhecidos por “distúrbios”, cujas causas são intra-individuais e atribuídas a disfunções cerebrais mínimas ou a

disfunções neurológicas, que interferem na percepção e no processamento linguístico, onde se incluem a dislexia e a disortografia (Rebello, 1993, citado por Barbeiro, 2007).

Há outros estudos que atribuem também, como causas dos erros, razões de ordem psicológica (interesses, sentimentos, precipitações, cansaço, falta de atenção,...) e de ordem lógica (falácias, sofismas, razões aparentes) (Torre, 1993, citado por Azevedo, 2000).

Caso estivéssemos perante uma criança que ao fim de um certo tempo e após a realização de observações sistemáticas, mantivesse ou aumentasse a frequência e a variedade de alterações ao código escrito, poderíamos supor que a apropriação do sistema ortográfico não se estaria a proporcionar de forma adequada.

Em casos como este poderíamos pensar em possíveis distúrbios. Mas nem sempre a presença de dificuldades significa a presença de um distúrbio. Além disso, essas dificuldades podem não estar centradas nas crianças, uma vez que o não aprender pode também ser consequência de um ensino deficiente ou ineficaz. Mesmo que se trate de um distúrbio de aprendizagem, isso não significa uma incapacidade para aprender ou, mais concretamente, para se apropriar do sistema ortográfico. (Pereira & Azevedo, 2005, pp.50-51)

O papel da escola perante estes casos é, em vez de diagnosticar, o de acompanhar atentamente a evolução do processo de apropriação para poder compreender realmente o que podem significar as dificuldades das crianças. Igualmente deve encontrar soluções que contribuam para uma aprendizagem mais efetiva e não encaminhar as crianças para alguma forma de tratamento, excluindo a escola de responsabilidades (Zorzi, 1998). Portanto, embora possam ser parte integrante da aprendizagem, os erros não podem ser simplesmente aceites, indiscriminadamente, como algo natural que acabará por ser admitido. Algumas crianças podem mesmo necessitar de estratégias diferenciadas ou mesmo requerer mais tempo para adquirir certas competências.

Por isso, é necessário compreender de forma mais adequada o processo gradual de construção do sistema ortográfico, assim como as dificuldades que lhe são inerentes, para se distinguir as dificuldades que fazem parte da aprendizagem daquelas que podem constituir distúrbios (Pereira & Azevedo, 2005).

Perante o que foi apresentado, posso concluir que as causas dos erros são muitas, de diferente natureza e nem sempre são fáceis de identificar. Da mesma forma não existe uma relação automática entre o erro identificado, a causa descoberta e a intervenção remediativa.

Estas causas devem ser vistas no âmbito das competências que são afetadas, perspetivando a procura de estratégias pedagógicas que permitam aos alunos ultrapassar as dificuldades e alcançar uma competência ortográfica eficiente.

## **2.2. O erro ortográfico: tipologias e intervenção pedagógica**

O conhecimento da natureza do erro proporciona um guia estratégico da prática didática. A análise dos erros ortográficos produzidos pelas crianças fornece pistas importantes acerca dos obstáculos enfrentados e das soluções criadas por estas no processo de apropriação da norma ortográfica, bem como permite avaliar quais os erros que surgem de forma mais sistemática. A etapa seguinte, para o professor, passa por encontrar estratégias e atividades que permitam às crianças desenvolver a sua competência ortográfica (Baptista et al., 2011).

Torna-se, portanto, necessário utilizar algum modelo classificatório dos erros que oriente a intervenção pedagógica. E, sendo presumível que não existe uma categoria única de erros, passo a citar algumas que serviram de base para a proposta apresentada por Barbeiro (2007, pp.109-110), tendo sido esta a tipologia utilizada para classificar os erros dos alunos, no âmbito deste projeto de investigação.

O referido autor indica, assim, alguns estudos e propostas (Mateus, 1962; Nelson, 1980; Girolami-Boulinier, 1984; Sprenger-Charolles, 1992; Pinto, 1998; Gomes, 1987, 1989; Pereira, 1995; Rio-Torto, 1998; Silva, 2001; Ferreira, 2002; Zorzi, 2003), analisando as características gerais de cada tipologia. A escolha da tipologia de Barbeiro (2007) para este projeto de investigação, justifica-se por ser bastante atual e de clara compreensão, tornando-se um instrumento bastante útil e prático na recolha e classificação dos erros. Por outro lado, surge referenciada numa das obras publicadas no âmbito do PNEP (Programa Nacional para o Ensino do Português), que constituiu um programa oficial de formação contínua de professores e, por isso, a sua utilização está recomendada na prática pedagógica. Por fim, através de uma breve análise dos erros ortográficos cometidos pelos alunos da turma que participa na investigação, verifica-se que a maior parte desses erros se enquadra na tipologia definida por Barbeiro.

Antes de analisar especificamente a tipologia, é necessário sistematizar os princípios atuantes na construção do conhecimento ortográfico, que sustentam as suas categorias e estão implicados na aprendizagem da ortografia. Na organização dos princípios são considerados três

níveis, estruturados hierarquicamente, sendo que o último nível, o nível ortográfico, tem de dar resposta às exigências dos restantes: o nível de representação gráfica (princípio da presença do sinal gráfico – competência de inscrição), o nível de transcrição (princípio da sequencialidade – competências de segmentação, identificação e ordenação) e o nível ortográfico (princípio da unicidade – competência ortográfica) (Barbeiro, 2007).

Tendo em conta o que está dito no item anterior sobre as vias de acesso à forma ortográfica e os princípios ortográficos, apresenta-se de seguida a tipologia de Barbeiro (2007), apoiada em descrições de Baptista et al. (2011). Esta tipologia apresenta-se dividida em nove categorias:

1. Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita. As incorreções que surgem podem ser devidas ao processamento dos fonemas (segmentação, identificação e ordenação) ou à utilização de grafemas que não representam o mesmo som; estas incorreções têm geralmente como resultado uma alteração da forma fonética da palavra.
2. Incorreções por transcrição da oralidade. Incorreções correspondentes à transcrição de formas ligadas a variedades e registos que diferem da forma representada na norma ortográfica.
3. Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica. Estas regras ortográficas podem ter na sua base os seguintes aspetos: contextuais, ou seja, relativos à combinação com outros sons; acentuais, ou seja, relativos fundamentalmente à posição, tónica ou átona, em que se encontram.
4. Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica/morfossintáticas. Representação dos morfemas – complementando a informação fonológica com a informação morfológica, os alunos podem selecionar a forma ortográfica correta para escrever a palavra, se tiverem associado uma determinada forma ortográfica ao morfema em causa.
5. Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras. Nem sempre é possível recorrer a uma regra para decidir qual a grafia da palavra. Nesses casos, a forma ortográfica da palavra em causa deve ser aprendida pela via lexical ou direta, de forma a ser fixada e passar a fazer parte do léxico ortográfico do aluno.

6. Incorreções de acentuação gráfica. A acentuação deve ser objeto de atenção específica. As regras de acentuação gráfica conjugam critérios que se baseiam: na posição acentual, critérios contextuais, morfológicos e lexicais.
7. Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas. A utilização de minúsculas e maiúsculas iniciais é regida essencialmente por dois tipos de regras – ligadas ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/próprios, e ligadas à organização das frases no texto, designadamente à utilização de maiúscula no início de período.
8. Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra. Nestas incorreções estão incluídas a junção de palavras, a separação de elementos de uma palavra e a utilização de hífen. Para o domínio da unidade palavra conjugam-se diversos aspetos, designadamente acentuais e entoacionais, morfológicos, lexicais e semânticos.
9. Incorreções ao nível da translineação. A translineação em Português efetua-se, de um modo geral, atendendo à regra da divisão silábica. Contudo, apresenta algumas situações específicas a ter em conta.

Relativamente à ação pedagógica ao nível da ortografia, o professor não pode esperar pelo erro; deve ter um papel preventivo, intervindo desde cedo. Nesse sentido, deve promover estratégias pedagógicas adequadas ao desenvolvimento de cada via (via fonológica e via lexical). Do mesmo modo, há que desenvolver estratégias adequadas ao desenvolvimento da consciencialização sobre a variação na oralidade e as suas implicações na ortografia. E, ainda, dar lugar a estratégias adequadas ao desenvolvimento do conhecimento de regras para a representação gráfica das unidades prosódicas.

Numa segunda fase, quando surgem os erros e estes persistem, o professor deve intervir de forma remediativa, atuando sobre os erros ortográficos, proporcionando estratégias pedagógicas adequadas ao tipo de erro. Na opinião de Norrish (1992, citado por Azevedo, 2000), é importante o professor identificar o tipo de erro, assinalando-o, para ajudar o aluno conscientemente a ultrapassá-lo. A preocupação que deve orientar o professor, nesta fase, segundo Torres (1993, citado por Azevedo, 2000), não é tanto a de corrigir o erro, mas conseguir uma certa mudança nos processos de aprendizagem do aluno.

Como salientei até este ponto, as estratégias consideradas no ensino da ortografia podem ligar-se predominantemente a uma orientação corretiva ou a uma orientação preventiva.

A orientação corretiva pode recorrer a diversos métodos. O método mais tradicional consiste no método dedutivo, isto é, no método que se baseia na aprendizagem das regras de ortografia. Este realiza-se a partir de uma seleção de regras ortográficas a estudar para serem memorizadas e aplicadas em casos concretos (Barberá et al., 2004). O método dedutivo apresenta limitações, pois as regras nem sempre são absolutas e podem encontrar-se exceções.

A orientação preventiva, pelo papel que concede ao aluno, recorre ao método indutivo, “que parte do estudo de um conjunto de palavras com a mesma estrutura ortográfica, cabendo ao aluno a construção da regra que dê conta da ortografia desses vocábulos” (Barbeiro, 2007, p.142). A preocupação dos procedimentos preventivos está dirigida para proporcionar o contacto com as formas que podem apresentar dificuldades, a fim de evitar que o aluno chegue a cometer a incorreção. Este método pode apresentar dois inconvenientes, sendo o primeiro, o facto de o aluno não ter consciência de qual é a sua falha ortográfica, e o segundo, o facto de o aluno copiar e construir frases com palavras em relação às quais talvez nem sinta dificuldades.

Posto isto, as estratégias a aplicar para desenvolver a competência ortográfica devem ser colocadas em ação no âmbito de duas vertentes.

Por um lado, uma vertente integradora, que promova a relação entre a escrita e outras competências atuantes, além da competência ortográfica. Esta vertente mobiliza o processo na sua globalidade, não incidindo apenas na representação gráfica da palavra, isto porque

a ortografia constitui para alguns alunos um dos obstáculos maiores a que consigam construir a relação com a escrita. As estratégias integradoras visam conquistar o sujeito para a escrita, pela via de outras dimensões, a fim de chegar a reeducar ou a alcançar a aprendizagem da própria ortografia. (Barbeiro, 2007, p.146)

Por outro lado, uma vertente metalinguística, de construção de um conhecimento consciente, que permita a resolução de problemas ligados a alguns dos critérios atuantes no sistema ortográfico. As atividades relativas à vertente metalinguística ao nível ortográfico devem proporcionar “a descoberta e a tomada de consciência da aplicação dos critérios e regras ortográficas, bem como das próprias formas ortográficas de palavras específicas” (Barbeiro, 2007, p.159).

Seguidamente, apresento alguns pontos importantes relacionados com a intervenção pedagógica, com vista à promoção da competência ortográfica e, nomeadamente, ao papel do professor como mediador dessa aprendizagem. “O professor desempenha aqui o papel de

mediador especialista, fornecendo apoio à reflexão e à descoberta das características e regularidades do sistema ortográfico” (Doly, 1999, citado por Baptista et al., 2011, p.102).

Primeiramente, para proporcionar a aprendizagem de um bom domínio ortográfico, é necessário que o professor esteja consciente das características ortográficas da língua em causa, das dificuldades de aprendizagem que colocam ao aluno e das estratégias ou vias que podem ser seguidas para alcançar esse domínio e para possibilitar a descoberta e conquista das possibilidades da escrita (Barbeiro, 2007).

De igual forma, para se realizar um ensino eficaz, é necessário levar os alunos a refletir sobre as peculiaridades da norma ortográfica, planeando as atividades da sala de aula com base no que eles já sabem e no que ainda precisam de aprender (Morais, 2007a). “A análise das incorreções ortográficas permite tomar consciência do tipo de dificuldades encontradas pelos alunos e delinear estratégias com vista à sua superação” (Baptista et al., 2011, p.61). É necessário adotar uma perspectiva que tenha em conta as vias de processamento possíveis, para se detetar o que conduziu à incorreção. O professor deve ter a preocupação de analisar as incorreções ortográficas do aluno tendo em conta não apenas o produto escrito, mas também o processo que o mesmo terá seguido para optar por escrever daquela forma e não de outra.

É de realçar a importância da escrita por parte dos alunos inserida em práticas de leitura e escrita reais. A escola pode proporcionar muitas situações em que a comunicação escrita seja indispensável, utilizando para isso as diferentes áreas do conhecimento. Tornam-se em momentos básicos e privilegiados para a aprendizagem da ortografia, porque o aluno pode manifestar as suas novas aquisições, os seus conhecimentos sobre a língua escrita, analisando e refletindo. O contraste com a norma estabelecida permite verificar ou corrigir as hipóteses que formulou.

O ensino da ortografia não pode limitar-se ao trabalho ocasional dos problemas que aparecem nos textos dos alunos. Embora se deva partir de situações de escrita reais, os problemas devem ser delimitados para se poder efetuar uma observação sistemática de regularidades, de diferenças e de relações entre os diferentes elementos da escrita. Essa sistematização facilita a reflexão metalinguística, permite consolidar os conhecimentos e o seu uso posterior.

Outra ideia importante baseia-se na fomentação da aprendizagem sistemática da ortografia, sendo a criança que parte à descoberta, colocando questões. Os aspetos ortográficos



devem surgir como um problema a ser resolvido. Na verdade, o objetivo da aprendizagem da ortografia é a automatização dos conhecimentos ortográficos para que o aluno liberte a sua atenção dos níveis mais baixos de elaboração de um texto e se concentre nos aspetos diretamente relacionados com a produção de significado (Camps, Milian, Bigas, Camps Cabré, 2009).

Para desenvolver um ensino do tipo reflexivo é necessário que o professor auxilie o aluno a identificar as regularidades e os casos irregulares da norma ortográfica, perspectivando sequências didáticas diferentes: umas mais adequadas à compreensão e descoberta de regras e outras mais adequadas à memorização (Morais, 2007b). Com efeito, a reflexão e o conhecimento consciente constituem estratégias prepotentes, melhor dizendo, “é necessário construir situações em que os estudantes sejam solicitados a pensar, a reflectir, a discutir e a explicitar o que sabem sobre a ortografia da sua língua” (Silva & Morais, 2007, p.67).

Para finalizar, relembro algo que Zorzi (1998) afirmou relativamente ao adulto/professor servir como modelo para o aluno. Para aprender a escrever a criança centra muitas vezes a sua atenção na escrita do outro, tomando-o como modelo ou referência para desenvolver a sua própria escrita. Há uma necessidade em comparar as suas ideias sobre como escrever as palavras com aquilo que é escrito pelos outros. Daí a importância da leitura e da escrita sistemáticas realizadas pelo professor diante dos alunos. O Professor deve ter em atenção que serve de exemplo, tentando fazer chegar aos alunos os procedimentos que utiliza para ler ou escrever, explicitando os seus conhecimentos.

### **2.3. A ortografia na escrita de textos: processo de escrita**

Segundo Azevedo (2000, p.223), há consenso entre vários autores que a aprendizagem da ortografia deve “surgir integrada na compreensão e na produção de textos, na prática de actividades comunicativas e globais”.

Os alunos precisam que a escola lhes ofereça a oportunidade de aprender a escrever segundo a norma, paralelamente aos momentos em que são inseridos em práticas de leitura e escrita significativas. Em alguns momentos os estudantes devem ler e escrever textos com finalidades reais, noutros momentos devem analisar e refletir sobre a ortografia da sua língua. Não há nenhuma oposição entre trabalhar com textos e ensinar a norma ortográfica, desde que se conceba a ortografia como objeto de reflexão (Silva & Morais, 2007).

Chama-se a atenção, ainda, para a possibilidade de ativação de uma vertente integradora, em relação à globalidade da escrita, na reeducação de problemas ortográficos. “Através dessa vertente, o aluno vê valorizado o seu texto escrito, o que normalmente não acontece, porque a sua relação com a escrita é sobretudo marcada pelas falhas ortográficas” (Barbeiro, 2007, p.148).

Para que os alunos escrevam melhor os seus textos é necessário que eles próprios e os professores tenham consciência dos processos de aprendizagem da linguagem escrita e das dificuldades que surgem nessa aprendizagem. Os alunos têm de compreender e apropriar-se das múltiplas operações envolvidas no processo de produção de textos. O professor deve realizar com os alunos, os comportamentos característicos da elaboração da escrita, para que as atividades atinjam o seu objetivo real: hesitação, substituição, releitura parcial, reorganização do texto, etc.

Para esclarecer de forma breve as fases do processo de escrita de um texto, foco maioritariamente esta análise no modelo de Flower e Hayes (1980). Este modelo preconiza três subprocessos (planificação, textualização e revisão) que interagem no decurso do processo de escrita e são entendidos como fases, pois são considerados atividades que, em diferentes momentos, com maior ou menor intensidade e em relação a diferentes níveis textuais, ocorrem quando se escreve.

A planificação consiste na representação interna do saber. Nesta fase procura-se e regista-se informação relevante para o texto que se vai escrever; organizam-se essas notas num plano, segundo uma ordem temporal ou hierárquica, de acordo com a importância que têm e identifica-se o que é fundamental na escrita do texto. A textualização consiste na transformação das ideias em linguagem visível, isto é, transforma-se o plano de escrita, previamente estabelecido, em frases escritas, organizadas gramaticalmente de modo a serem percebíveis por quem o for ler. A revisão compreende a análise do texto já produzido e a sua eventual modificação. Nesta fase tem-se como intenção melhorar a qualidade do texto, verificando-se a coerência entre os segmentos de texto que se sucedem e a correção necessária das falhas detetadas (Martins & Niza, 1998).

Salgado (1997, citado por Azevedo, 2000) salienta a importância do trabalho consciente e reflexivo sobre o nível ortográfico, no momento da revisão e controlo do texto escrito, para a aprendizagem da ortografia e, conseqüentemente, para a construção da língua escrita. Neste

momento é fundamental que o professor favoreça o desenvolvimento da aprendizagem, ajudando o aluno a tomar consciência das possibilidades de erro, selecionando as informações pertinentes e orientando-o também na busca autónoma dessas informações.

Igualmente destaca-se que a revisão de textos, do ponto de vista ortográfico e em relação a outros aspetos textuais, é um lugar ideal de colaboração. “É difícil para o professor corrigir todas as produções dos alunos, por isso se faz necessário o desenvolvimento nos alunos da atitude de auto-revisão e da atitude de colaboração como revisor de textos de outrem” (Leite, 2007, p.120).

Relativamente ao lugar da revisão ortográfica na produção textual, um ponto importante deve ser lembrado.

A questão ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Primeiramente, para o aluno que, preocupado sobretudo com a ortografia, perderá de vista o sentido do trabalho que está realizando, isto é, a redacção de um texto que corresponde a uma tarefa de linguagem; em segundo lugar, para o professor, cujo olhar, atraído pelos “erros ortográficos”, não se deterá nem na qualidade do texto nem em outros erros considerados mais fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação, etc. (Schneuwly, Dolz & Colaboradores, 2004, citados por Leite, 2007, p.111)

Para além de aspetos ligados à textualidade, é preciso compreender que a escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes géneros em que se realiza (Antunes, 2003, citado por Leite, 2007).

De facto, o domínio incompleto da ortografia não pode justificar que não escrevam textos, pois apesar de conhecimentos mais limitado, as crianças podem e devem escrevê-los (Zorzi, 1998). Para que os alunos reflitam sobre o funcionamento da língua e sobre a comunicação que essa língua permite é preciso que leiam, produzam e reproduzam, não frases isoladas, mas textos. A escrita ajuda a pensar e a construir conhecimento sobre o próprio ato de escrever e, por isso, é preciso ativar um ensino que se centre no processo de escrita e não assente, apenas, na definição do que está bem ou mal, em função do produto final. Por outro lado, a aprendizagem do escrever exige tempo de maturação e implica criar condições para que o que se aprende em determinada situação seja canalizado para outra situação de escrita (Pereira & Azevedo, 2005).

Para além da correção ortográfica, a prioridade pedagógica deve estar voltada para os

usos sociais da língua escrita, já que a escrita corresponde a uma construção de significados (Kramer, 1986, citado por Zorzi, 1998).

Alcançar um bom domínio ortográfico revela-se algo importante. Em primeiro lugar, porque logo que seja alcançado esse nível, o aluno pode “colocar essa preocupação, em grande medida, para trás das costas enquanto escreve (ou seja, operando de forma quase automática), focalizando a sua atenção nas outras dimensões da construção textual, designadamente nos aspectos relativos ao conteúdo e à expressão” (Barbeiro, 2007, p.39). Em segundo lugar, a ortografia “faz parte das características do produto que chega até aos leitores. A presença de incorreções ortográficas pode, desde logo, desvalorizar o produto perante estes, que tenderão a não ir para além das irregularidades para apreender a força da mensagem” (Barbeiro, 2007, p.40).

Podemos concluir que em relação ao texto escrito, este planifica-se, revê-se, reescreve-se e partilha-se, devendo o professor atuar ao longo do processo como um supervisor que estimula, orienta e ajuda o aluno a corrigir o que faz. Além disso, o professor precisa ainda de desenvolver entre os seus alunos um sentido de comunidade e de partilha para que a escrita possa ser realizada em colaboração e cooperação.





## Capítulo 3

# Metodologia de Investigação/ Enquadramento Metodológico

---

**A investigação-ação e a construção  
do Projeto Curricular Integrado**



## **Apresentação**

Seguidamente à fundamentação teórica que sustenta o projeto de investigação, neste capítulo apresento a metodologia na qual se fundamenta este estudo, bem como o plano de intervenção geral, que integra uma síntese dos seus diferentes momentos e das várias opções tomadas. Além disso, apresento os objetivos que norteiam todo o projeto e a minha ação enquanto professora-investigadora. Por fim, sistematizo alguns dos instrumentos de recolha de informação, que contribuíram para interpretar a realidade educativa e desenvolver uma intervenção pedagógica ajustada.

### **1. Procedimento metodológico**

Do ponto de vista do enquadramento metodológico, o desenvolvimento deste projeto sustenta-se nas principais linhas orientadoras da metodologia de investigação-ação (Cohen & Manion, 1989), com o intuito de tornar este processo profundamente reflexivo e de cariz eminentemente prático. Sendo assim, penso que é fundamental definir este conceito e enunciar algumas das suas características essenciais.

Após a realização de várias leituras, compreendi que existem imensos autores que definem o conceito e as características da investigação-ação, pelo que vou centrar-me apenas em alguns, focalizando determinados aspetos relativos a esta metodologia, que foram substanciais a todo este projeto de intervenção.

Segundo Elliott (1993, citado por Latorre, 2003, p.24), podemos definir a investigação-ação como “um estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”. Por outro lado, Bodgan e Biklen (1994, p.292) referem que a “investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”. McKerman (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20) define a investigação-ação como “um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal”. Deste modo, são pontos fulcrais desta metodologia: melhorar a prática pedagógica, promover mudanças e proporcionar aprendizagens/conhecimentos. Ora, tal como já referido, esse sempre constituiu um dos meus objetivos centrais neste projeto de investigação:



construir uma intervenção curricular e pedagógica ajustada à realidade dos alunos da sala do 2.º Ano B, proporcionando o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a promoção da competência ortográfica e a escrita de textos, permitindo-me, em simultâneo, evoluir no desenvolvimento das minhas competências profissionais.

Segundo Máximo-Esteves (2008, p.20), a investigação-ação deve ser “entendida, fundamentalmente, como um processo e não como um produto”. Uma das características fundamentais desta metodologia recai sobre o papel do professor como um investigador, que reflete, discute e analisa a sua própria prática, com o intuito de a melhorar, transformar e inovar. Mencionando novamente McKernan (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20), este enuncia que a investigação-ação “é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática”.

Por outro lado, a investigação-ação é uma metodologia participativa e colaborativa, que envolve todos os intervenientes no processo e na qual se evidencia a articulação constante entre a teoria e a prática. Estas encontram-se extremamente unidas e em diálogo constante. A prática e a teoria “devem ter um espaço comum de diálogo, em que o professor assuma o papel de investigador, pois ninguém melhor do que ele tem condições para identificar, analisar e dar uma resposta pertinente aos problemas educativos” (Latorre, 2003. p.13).

Esta metodologia de investigação-ação baseia-se em estudos de casos, “termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso” (Adelman et al., 1977, citado por Bell, 2002, pp.22-23). Igualmente, os vários instrumentos ou técnicas a que mais se recorre para recolher e analisar dados têm por base o paradigma da investigação qualitativa. Nesta, os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.

A investigação-ação é um processo que se caracteriza pelo seu carácter cíclico, e implica um “vaivém” – espiral dialética – entre a ação e a reflexão, de tal modo, que os dois momentos encontram-se integrados e complementam-se. Este processo é flexível e interativo em todas as fases ou etapas do ciclo. Por outras palavras, a investigação-ação é uma espiral de ciclos de investigação e ação constituídos pelas seguintes fases: planificar, agir, observar e refletir (Latorre, 2003).

Assim, num primeiro momento o professor investigador deve realizar uma observação

constante, avaliando a sua prática e os seus alunos. Para isso, deve realizar um planeamento flexível, formulando as primeiras questões. De seguida, o professor deve agir, tendo em conta o resultado das várias pesquisas realizadas no contexto prático, a partir da observação das aprendizagens dos alunos e das estratégias aplicadas. Após a ação, o professor deve efetuar uma análise crítica e uma avaliação/validação das observações e registos realizados. Nesta fase é importante o diálogo com amigos críticos (colegas, supervisores) e com outros significantes, para que ajudem a encontrar o rumo para a análise. Tal como refere Latorre (2003), a reflexão, inserida na investigação-ação, constitui a fase com que se encerra o ciclo e leva ao desenvolvimento do relatório e, possivelmente, ao repensar do problema para iniciar um novo ciclo na espiral autorreflexiva. Por último, o professor deve partilhar as suas ideias e interpretações, de forma a dar a conhecer o seu trabalho a outros profissionais (Fischer, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Em suma, do meu ponto de vista, a metodologia de investigação-ação constitui uma mais-valia para o professor, uma vez que através da reflexão constante e da interação entre a teoria e a prática, este será capaz de compreender, alterar e produzir melhorias no processo educativo e no ambiente da sala de aula. Esta minha conclusão pessoal apoia o desenvolvimento deste projeto de investigação, já que o mesmo se promoveu através da reflexão continuada, tendo sempre presente a teoria, no sentido de poder intervir adequadamente. Esse processo possibilitou a construção de aprendizagens ao nível pessoal, que serão bastante úteis para aplicar no futuro enquanto profissional da educação.

## **2. Plano de intervenção**

No Quadro 1 realizo uma sistematização de todas as tarefas concretizadas durante o desenvolvimento deste projeto de investigação, no âmbito da competência ortográfica e da escrita de textos, organizadas em torno de vários momentos e respetivas questões geradoras (Anexo A).

Sendo assim, é importante voltar a referir que o processo de intervenção educativa se inicia com a observação. Nesta fase utilizam-se várias técnicas de observação, que me permitem caracterizar o contexto educativo onde me inseria. Esta fase é de extrema importância, pois consegue-se perspetivar quais os interesses e necessidades dos alunos da turma do 2.º Ano B.

A esta fase segue-se a planificação sendo esta baseada nos aspetos observados anteriormente, pois só assim é possível desenvolver uma intervenção ajustada à turma e ao contexto em questão. Além disso, a planificação deve conter objetivos viáveis de serem atingidos, deve estar de acordo com as orientações descritas nos documentos oficiais e deve integrar estratégias de avaliação adequadas aos objetivos propostos.

Quadro 1 – Plano de atividades.

<b>Momentos</b>	<b>Questões Geradoras</b>	<b>Atividades</b>
<b>⊕ 1.º Momento</b> Motivação / Recolha de conhecimentos prévios	♦ O que sabemos acerca da ortografia e a escrita de textos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preenchimento de um questionário acerca da ortografia;</li> <li>• Diálogo: partilha de conhecimentos e ideias;</li> <li>• Realização de um ditado inicial de diagnóstico;</li> <li>• Caderno da ortografia.</li> </ul>
<b>⊕ 2.º Momento</b> Desenvolvimento / Sistematização	♦ Podemos escrever melhor?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de fichas de trabalho;</li> <li>• Análise do processo de escrita;</li> <li>• Análise de casos de ortografia;</li> <li>• Atividades de sistematização de regras de ortografia e de desenvolvimento da memória visual da escrita das palavras (léxico mental);</li> <li>• Compreender a complexidade das relações som-fonema;</li> <li>• Criação de áreas vocabulares e famílias de palavras (importância para a correção);</li> <li>• Elaboração de textos descritivos, através do processo de escrita (partes constituintes do texto);</li> <li>• Elaboração de um texto argumentativo-expositivo, através do processo de escrita (partes constituintes do texto);</li> <li>• Realização semanal do “Jogo das Palavras Desafiadoras”;</li> <li>• Realização do “Jogo das Palavras Misteriosas”;</li> <li>• Realização do “Bingo Ortográfico”;</li> <li>• Realização do jogo “Eu já sei as regras!”;</li> <li>• Realização de uma gincana;</li> <li>• Organização dos dados em tabelas de informação, gráfico de barras e em gráfico de pontos;</li> <li>• Aprendizagem de provérbios ligados à gastronomia.</li> </ul>
<b>⊕ 3.º Momento</b> Avaliação / Divulgação	♦ O que aprendemos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção do ditado inicial de diagnóstico;</li> <li>• Preenchimento de tabelas de autoavaliação;</li> <li>• Peddy-Paper;</li> <li>• Construção de um Placard.</li> </ul>

Posto isto, durante estas duas fases são constatadas duas evidências, que se tornam fundamentais para estabelecer os projetos de investigação e os respetivos planos de intervenção pedagógica que lhes deram corpo. Por um lado, os alunos demonstram interesse em saber mais acerca da cultura vimaranense (cidade onde se inseria o Colégio) e, por outro lado, existe na turma a necessidade de se promover a competência ortográfica e a escrita de textos.

Tendo em conta que ainda não existia um PCT, este é construído e orientado, por mim e pela minha colega de estágio, em conjunto com os alunos. Por isso, começamos por realizar

uma articulação com o PE e o PCE “Voar à Descoberta”, que aponta para uma filosofia de aceitação do pluralismo cultural e da diversidade das potencialidades e necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem e concebe o currículo enquanto representação da cultura escolar, através das diferentes experiências de aprendizagem que se proporcionam à criança, de forma aberta e flexível. Dai surge o título “Voar à Descoberta da Cultura de Guimarães”, sendo que este projeto integra-se num PCI, que abarca a atividade integradora referente ao meu projeto de intervenção pedagógica, “Caça ao erro para melhor escrever!”.

Relativamente, à opção de trabalhar com a metodologia do PCI, trata-se de uma decisão consciente, já explorada no enquadramento teórico desta investigação, que assenta na possibilidade de realizar atividades integradoras que “constituem espaços/tempos pedagógicos privilegiados para organizar o conhecimento escolar de forma globalizadora e contextualizada na experiência da criança, desencadeando processos de investigação educativa que requerem dos alunos uma postura de pesquisa e de reflexão perante a cultura e o saber” (Alonso, 2001, p.13), o que pressupõe a construção do conhecimento como uma interação ativa entre significados que o indivíduo já possui e as diversas informações que lhe chegam do exterior. É um processo mediante o qual o sujeito elabora significados próprios, não se limitando simplesmente a recebê-los ou a assimilá-los (Alonso, 1996).

Desta forma e tendo sido já comprovado o carácter transversal da competência ortográfica e da escrita de textos, possibilita-se uma profunda articulação entre projetos de investigação, através de uma opção por uma intervenção pedagógica integrada, construída e desenvolvida a partir do PCI, bem como com a ação da Professora Titular de Turma.

A partir das diferentes atividades integradoras do PCI, tanto eu, como a minha colega de estágio desenvolvemos uma prática educativa integrada, que incorpora as intenções dos dois projetos de investigação, cada um respetivamente com os seus objetivos investigativos. O projeto de investigação da minha colega intitula-se “A Valorização da Cultura Local como contexto para o desenvolvimento do Currículo na Educação Básica: contributos do Projeto Curricular Integrado”, enumerando os seguintes objetivos: reconhecer a cultura local como motivação para o desenvolvimento do currículo e compreender a importância da metodologia de PCI na aprendizagem da criança. Relativamente ao meu projeto de investigação este denomina-se “Compreender e Prevenir o Erro: Contributos para a Aprendizagem da Competência Ortográfica (Um estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico)”, tendo como objetivo principal:

compreender o impacto das estratégias de ação no desenvolvimento da competência ortográfica e dos processos de escrita de textos.

Seguindo-se a fase da intervenção e focando-me no desenvolvimento do meu projeto de investigação, começo por expor que este estudo se subdivide em três etapas.

Numa primeira, concretizam-se duas atividades de diagnóstico, relacionadas com a competência ortográfica, com o intuito de perceber quais são os conhecimentos prévios acerca da mesma. Através destas tarefas torna-se possível recolher dados, para planear as atividades seguintes.

Numa segunda etapa, são desenvolvidas diversas atividades que visam promover nos alunos a competência ortográfica e também uma melhoria na tarefa de escrita de um texto, onde a ortografia tem lugar tanto na sua elaboração, como na revisão dos mesmos. No final desta etapa, realizam-se três momentos de avaliação, contemplando estes aspetos relacionados com o PCI em geral e outros focando as questões da ortografia e da escrita de textos. Com estes momentos de avaliação pretende-se verificar em que medida os objetivos propostos são alcançados e que aprendizagens os alunos constroem.

Numa terceira etapa, pretende-se promover a divulgação do PCI e da atividade integradora, através da construção de um placard a ser afixado à porta da sala, para que a comunidade educativa possa tomar conhecimento do trabalho realizado pelos alunos.

O plano de intervenção revela-se um instrumento importante, pois sistematiza todo o projeto e permite observar as várias tarefas desenvolvidas e os objetivos específicos inerentes a cada momento. Neste sentido, este plano apresenta-se como flexível, uma vez que ao longo do projeto pretende-se reestruturá-lo e modificá-lo, tendo em conta os dados que vão sendo recolhidos.

Em suma, o meu papel neste projeto de investigação enquanto Professora é o de proporcionar aos alunos experiências que permitam a organização e integração dos novos conhecimentos nos conhecimentos que estes já possuíam, desenvolvendo um currículo associado à construção permanente da competência de aprender a aprender. Ou seja, trata-se de promover as possibilidades de aprendizagem dos alunos através do desenvolvimento de procedimentos e estratégias adequadas para a aquisição de conhecimento por si mesmos, tornando-os aprendizes autónomos para além da escola e ao longo de toda a vida (Alonso, 1996).

## 2.1. Desenho global do projeto

Partindo das “ideias e experiências dos alunos e tendo em conta os seus interesses” (Alonso, 2001, p.17), um projeto vai-se desenvolvendo e evoluindo, no caso concreto desta investigação, pode ser representado pelo desenho global seguidamente exposto (Figura 3).



Figura 3 – Desenho global do PCI “Voar à Descoberta da Cultura de Guimarães”.

No núcleo do desenho global encontramos o coração que simboliza a cidade de Guimarães como Capital Europeia da Cultura, rodeado pelo título do PCI “Voar à Descoberta da Cultura de Guimarães”, que, tal como o nome indica, tem como tema principal a cultura vimaranense. No restante espaço do mapa, encontram-se as três atividades integradoras desenvolvidas até ao final do projeto: “Ao encontro dos museus de Guimarães”, “A gastronomia típica vimaranense” e “Caça ao erro para melhor escrever!”.

Na atividade integradora **“Ao encontro dos museus de Guimarães”** (Anexo B) temos como imagem representativa o Paço dos Duques de Bragança. Esta atividade integradora foi assim denominada por decisão dos alunos, que escolheram o seu título. Seleccionámos este museu para representar a referida atividade integradora, pelo facto de ser um dos mais antigos e importantes da cidade, e também pelos alunos desconhecerem esta função do edifício. Outro dos motivos pelo qual optámos por esta imagem como representativa da descoberta dos museus, foi o facto de o termos ido visitar e os alunos terem ficado maravilhados com as histórias que a guia contou. Estas histórias surgiram a partir de quatro cópias das tapeçarias da série de Pastrana, que são comemorativas da tomada de Arzila e de Tânger na época dos Descobrimentos Portugueses.

Tal como aconteceu na atividade integradora anterior, os alunos referiram um conjunto de ideias para o título da atividade integradora que aborda a gastronomia vimaranense e decidiram optar por **“A gastronomia típica vimaranense”** (Anexo B). Nesta encontramos D. Afonso Henriques no papel de cozinheiro e a segurar o prato típico da cidade – “Naco à Conquistador”. Este rei é símbolo da nossa cidade e contribuiu para a riqueza do património vimaranense, tendo por isso grande importância para Guimarães. O “Naco à Conquistador”, onde podemos encontrar uma réplica da espada de D. Afonso Henriques trespassada no naco de carne, também faz parte da história e do património da cidade, uma vez que é o único prato típico de Guimarães. Podemos igualmente fazer uma analogia à imagem de D. Afonso Henriques, O Conquistador, comparando-a com os alunos da turma, uma vez que apesar de não partirem à descoberta de novas terras, partiram à conquista da descoberta dos pratos e doces típicos de Guimarães.

Relativamente à atividade integradora **“Caça ao erro para melhor escrever!”**, seleccionámos um menino, que representa os alunos como investigadores autónomos, que com as suas lupas partem em busca não só da cultura vimaranense, mas também da correção do

erro ortográfico, em todas as outras atividades integradoras.

Esta atividade integradora teve a particularidade de ser transversal a todo o projeto e as pegadas que encontramos no desenho global remetem-nos para essa ideia. Estas evocam o caminho (traçado no mapa) por onde os alunos passaram na sua aprendizagem, isto é, pela cultura de Guimarães, na vertente dos museus e da gastronomia, ao mesmo tempo que procuravam melhorar a sua competência ortográfica a vários níveis, incluindo o nível textual. Outro aspeto importante a salientar é a questão particular da palavra “erro” aparecer com diversas cores, no sentido de nos dar a ideia da existência de uma classificação de diferentes erros de ortografia, pois as incorreções dos alunos foram analisadas e trabalhadas a partir de uma tipologia que integra diferentes categorias. Por outro lado, pretendemos transmitir a ideia de que ao longo desta atividade integradora os erros ortográficos foram vistos como uma oportunidade dos alunos verificarem as suas dificuldades e, posteriormente, ultrapassá-las ou melhorá-las. Assim, os erros dos alunos não devem ser vistos como algo a penalizar, mas como etapas da apropriação do sistema ortográfico. É necessário “tomar os erros como indicadores do que é necessário ensinar, para decidir sobre a sequenciação das dificuldades ortográficas e como proceder para ajudar seus alunos a superá-las” (Melo, 2007, p.79).

O facto desta atividade integradora se denominar “Caça ao erro para melhor escrever!”, divulga exatamente o percurso percorrido pelos alunos em torno da ortografia e das suas convenções. Isto porque primeiramente os alunos tiveram de tomar consciência dos seus erros ortográficos e das suas causas e só, posteriormente, chegaram às vias que poderiam seguir para escrever as palavras corretamente. Ou seja, num primeiro momento realizaram uma “caça” ao erro, e só depois de o identificarem é que foram melhorando o seu conhecimento sobre a ortografia. Este título também se revelou bastante motivador para os alunos, pois de imediato aderiram com entusiasmo à ideia lúdica de realizarem uma “caça” ao erro, com o objetivo de este ser corrigido e ultrapassado.

As pegadas dão a sensação que o caminho continua para fora do desenho global do projeto, pois pretendemos demonstrar que a busca pelo conhecimento da cultura e da correção ortográfica ainda não terminou e pode ser continuada se assim houver oportunidade e for desejável.

A metodologia do PCI baseia-se num desenho progressivo e aberto, envolvendo constantemente os alunos. A partir de uma primeira conceção inicial, o projeto vai-se



enriquecendo, crescendo e adequando, através de processos de investigação, experimentação e avaliação. O PCI é planejado e gerido de forma participada e negociada entre os alunos, professores e outros parceiros, através de processos de colaboração, que os implicam e responsabilizam, nas decisões, na organização e na construção do conhecimento (Alonso, 2002). Posto isto, não é algo que pode ser concebido como plano prévio, pois apesar de termos ideias prévias, que vão ser discutidas com os alunos, o desenho final só está pronto com a conclusão dos trabalhos, havendo sempre algo a acrescentar até ao final do mesmo.

Um projeto “requer o contributo articulado das diferentes áreas do saber e da experiência” (Alonso, 2001, p.2). Deste modo, o projeto deve organizar de forma global, integrada e funcional os conteúdos para que os alunos possam construir um conhecimento global e integrado da realidade. Assim, as atividades integradoras realizadas integraram simultaneamente várias áreas do currículo, de modo a que fosse permitido aos alunos desenvolver todas as suas capacidades, saberes e atitudes de uma forma integrada e contextualizada.

### **3. Objetivos da investigação e da intervenção pedagógica**

Atendendo à caracterização do contexto e à identificação da questão que suscita a intervenção pedagógica, o projeto “Compreender e Prevenir o Erro: Contributos para a Aprendizagem da Competência Ortográfica (Um estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico)” propôs-se a criar momentos enriquecedores no desenvolvimento da competência ortográfica e na escrita de textos. Assim sendo, traçamos alguns objetivos gerais que sustentam todo o processo de intervenção pedagógica, estruturado de acordo com alguns dos procedimentos da metodologia de investigação-ação.

Diga-se que os objetivos aqui traçados não se confinam exclusivamente ao processo de investigação. Como faço parte de um grupo de estágio, a trabalhar numa mesma realidade, para a qual concebemos uma intervenção pedagógica integrada, faz sentido para mim que aqui possa também sistematizar algumas intenções principais de âmbito mais genérico. Assim para além dos objetivos mais específicos relacionados com a minha investigação, também apresento objetivos relacionados com aspetos pedagógicos, com a aprendizagem escolar e o meu próprio desenvolvimento profissional. Os objetivos apresentados seguem esta lógica do mais específico

para o mais abrangente:

- Promover a aprendizagem consciente das características da ortografia e das suas convenções;
- Promover a aprendizagem dos processos de escrita de textos;
- Possibilitar, na medida do possível, a redução de algumas incorreções ortográficas;
- Mobilizar estratégias apropriadas na monitorização da expressão escrita (“aprender a aprender”, autonomia na deteção e correção dos erros);
- Compreender o impacto das estratégias de intervenção pedagógica na promoção da competência ortográfica e dos processos de escrita de textos;
- Promover situações que despertem o interesse pela escrita e o gosto pelo uso correto e adequado da língua portuguesa;
- Contribuir para a compreensão da utilidade dessas aprendizagens em todas as áreas curriculares e para o quotidiano;
- Fomentar a curiosidade, o espírito crítico e a construção do conhecimento/saberes;
- Promover a articulação das diferentes áreas curriculares;
- Contribuir para a abertura da escola ao meio envolvente, potencializam recursos e valorizando a cultural local como fonte privilegiada de aprendizagens motivadoras e significativas;
- Valorizar a comunidade educativa e a cultural local como meios pertinentes para a adequação e pertinência dos processos de desenvolvimento curricular;
- Avaliar o impacto desta experiência de investigação-ação, no desenvolvimento profissional do estagiário.

#### **4. Estratégias e instrumentos de recolha de informação**

Tendo em conta os objetivos e o quadro concetual que enquadra este projeto de investigação, recorri a várias estratégias e instrumentos de recolha de informação para sustentar a avaliação da implementação deste projeto. Latorre (2003) menciona que a recolha de dados constitui um momento importante no ciclo de uma investigação qualitativa e, em concreto, na metodologia de investigação-ação. O investigador precisa de recolher informação sobre a intervenção, para constatar que consequências ou efeitos a sua prática está a apresentar. As técnicas de recolha de dados permitem-nos reduzir de forma sistemática e intencionada a

realidade social que pretendemos estudar, tornando-a num sistema de representação mais fácil de tratar e analisar.

Dentro das diversas técnicas que selecionamos para proceder à recolha de informação é importante referir que todas têm em comum a característica de se movimentarem, essencialmente, em torno da atividade a concretizar pelos alunos, na medida em que pretendemos averiguar, de diferentes formas, o impacto da nossa intervenção nos seus comportamentos e nas suas conquistas. Assim as técnicas a utilizar são as seguintes: observação participante, diário reflexivo, questionário inicial (escrito), ditado de diagnóstico inicial e sua posterior correção, tabela de classificação dos erros ortográficos, tabelas de correção dos alunos, fichas de trabalho, registos fotográficos, tabelas de autoavaliação da aprendizagem dos alunos, Peddy-Paper e placard final.

#### **4.1. Observação participante**

Na fase anterior à implementação do projeto e posteriormente durante a sua aplicação e concretização, a observação participante torna-se num instrumento fundamental para a recolha de informação relativa ao contexto e à turma. A técnica de observação exige uma implicação e participação por parte do professor investigador para obter uma compreensão aprofundada do fenómeno a estudar (Latorre, 2003). O professor é assim um participante completo, que simultaneamente estuda e intervém no contexto educativo em questão.

#### **4.2. Diário reflexivo**

Em processos de investigação-ação é fundamental a construção de um diário reflexivo, no qual se possa registar todo o tipo de notas de campo, análises e reflexões sobre o desenvolvimento das atividades e observações importantes que se pretende mais tarde relembrar. Segundo Máximo-Esteves (2008, p.89), os diários “são colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos, de observações estruturadas e registos de incidentes críticos”, podendo igualmente incluir sequências interpretativas. Assim sendo, o diário é algo pessoal, onde para além de dados mais descritivos, é também possível incorporar outro tipo de entradas mais intimistas e pessoais. No caso desta investigação, foi isso que aconteceu, tendo o diário sido utilizado muitas vezes para

registar os meus sentimentos, crenças, receios, alegrias e sucessos alcançados. Através deste conseguia analisar o desenrolar do projeto, consciencializar-me acerca do meu desenvolvimento pessoal e reconstruir ou melhorar as minhas práticas.

### **4.3. Questionário inicial (escrito)**

Um questionário inicial tem uma função fundamental de nos dar o estado atual de determinada situação. Trata-se de uma avaliação diagnóstica, que nos remete para uma determinada realidade que deve ser enquadrada nas considerações acerca do que pretendemos fazer. Estabelece um ponto de partida, assim como nos dá uma base de comparação para o grau de sucesso da intervenção realizada. De alguma forma estamos a inquirir a realidade (neste caso através de um questionário escrito) e a estabelecer parâmetros que qualificam de uma determinada forma. Segundo Latorre (2003, p.66), o questionário “é a ferramenta mais universal utilizada no campo das ciências sociais”. O mesmo autor também afirma que existem boas razões para o uso do questionário num projeto de investigação-ação e algumas já foram mencionadas acima.

Assim, para iniciar o projeto de investigação optei por realizar um questionário por escrito. Através deste seria possível compreender e avaliar quais os conhecimentos prévios acerca da escrita, em geral, e da ortografia, em específico. Este instrumento de investigação permitiu-me balizar o processo de construção de aprendizagens que era necessário promover. Ao questionário seguiu-se um diálogo onde os alunos partilharam as suas respostas e confrontaram opiniões. Este diálogo foi bastante enriquecedor, pois os alunos começaram a considerar mais hipóteses para as suas respostas, ficando recetivos à descoberta de novos conhecimentos e à melhoria das duas competências referidas.

### **4.4. Ditado de diagnóstico inicial**

Este instrumento tem, em termos gerais, as mesmas funções atribuídas às técnicas de inquérito. Trata-se de um instrumento que procede a uma avaliação diagnóstica inicial, que, por um lado, retrata a realidade, e, por outro, dá-nos pistas para alinhar o caminho adequado em direção ao nosso objeto de investigação. Barbeiro (2007) refere o ditado como uma competência que os alunos devem dominar (conseguir transpor um texto apresentado oralmente para a

escrita). Este é também bastante utilizado com o propósito de verificar a aplicação das hipóteses construídas pelos alunos até ao momento.

Deste modo, este instrumento teve como preocupação central avaliar a competência ortográfica dos alunos e constituiu um momento para que estes tomassem consciência das suas dificuldades. Por outro lado, permitiu sustentar a recolha de erros já iniciada por mim noutras atividades e a sua classificação, para que fosse possível posteriormente planejar estratégias dirigidas para as dificuldades dos alunos. Sendo assim, inicialmente houve uma preparação em torno do texto escolhido, em que o aluno teve oportunidade de dirigir a sua atenção para a forma escrita das palavras. No final do projeto de intervenção, os alunos puderam corrigir autonomamente os seus ditados, aplicando as aprendizagens realizadas ao longo das atividades e verificaram outras dificuldades que ainda permaneciam.

#### **4.5. Tabela de classificação dos erros ortográficos**

Trata-se de um instrumento que surgiu no desenvolvimento do projeto, no sentido de sistematizar de forma rigorosa as ocorrências dos erros ortográficos. A sua construção só foi possível na medida em que procedi a um estudo bibliográfico que me elucidou para as diferentes tipologias de erros ortográficos. Como tal, os dados obtidos com este instrumento tornaram-se pertinentes para estabelecer, ao longo da investigação, um rumo considerado pertinente para o desenvolvimento da investigação.

A tabela elaborada por mim enquanto professora-investigadora, permitiu-me sistematizar, por categorias, os erros ortográficos dos alunos que foram recolhidos em várias atividades. A partir desta classificação, compreendi algumas dificuldades com que os alunos se deparavam na aprendizagem da competência ortográfica, bem como as soluções que encontravam para escrever as palavras. Assim, pude avaliar os erros de forma sistemática e orientar a prática pedagógica para estratégias que ajudassem os alunos a superar essas dificuldades (Baptista et al., 2011).

#### **4.6. Tabelas de correção dos alunos**

Ao longo do projeto foi criado um sistema de registo em tabela para que os alunos pudessem tomar anotações sobre os seus erros de ortografia, em várias atividades. Esse registo

proporcionava uma reflexão sobre a escrita das palavras e conduzia à antecipação da probabilidade de erro. Também dava ao aluno a hipótese de analisar ele próprio os seus erros, tomando consciência das suas dificuldades. Baptista et al. (2011) referem que este tipo de instrumentos confere algum grau de autonomia, na aprendizagem da ortografia, pois o aluno pode olhar algumas palavras, prestando atenção à sua forma, para fixar como se escrevem e mobilizar o seu esforço para a aprendizagem da forma correta. Assim, sendo um instrumento de monitorização do andamento da investigação, tornou-se também e sobretudo num elemento de suporte para o acompanhamento dos progressos dos alunos. Esta informação tornava-se valiosa para o professor, no sentido de ajustar a intervenção pedagógica, mas também para o aluno, uma vez que podiam apreciar os seus progressos. Neste sentido, procurei criar um clima favorável para potencializar o sucesso de todos os alunos, no sentido de obter ganhos de confiança e motivação para o combate às várias causas na base de erros mais frequentes.

#### **4.7. Fichas de trabalho**

Durante todo o processo de intervenção, os alunos realizaram algumas fichas de trabalho que incluíam a interpretação dos enunciados, de conceitos gramaticais e tarefas de análise da ortografia. Estas tiveram como objetivos, uma orientação das tarefas que iam sendo realizadas e o registo dos conhecimentos aprendidos nas mesmas. Todas as fichas de trabalho eram acompanhadas de uma reflexão sobre os porquês dos erros cometidos, que para além de serem corrigidos, tornavam-se em material de análise na sala de aula. Desta forma, os alunos eram auxiliados a refletir sobre as suas aprendizagens, adotando uma atitude ativa e participativa na construção dos seus conhecimentos (Silva & Morais, 2007).

#### **4.8. Registo fotográfico**

O registo ortográfico esteve presente em todas as tarefas realizadas. “A função das fotografias é documentar a ação, mas também podem utilizar-se como prova de comprovação e avaliação” (Latorre, 2003, p.81). Este instrumento permitiu rever os diferentes momentos deste projeto de investigação, refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para a construção deste relatório.

## **4.9. Tabelas de autoavaliação da aprendizagem e Peddy-Paper**

No final do desenvolvimento da atividade integradora “Caça ao erro para melhor escrever!”, os alunos preencheram tabelas de autoavaliação das aprendizagens construídas. Estas tinham como objetivo levar os alunos a lembrarem as tarefas e a realizarem uma meta-reflexão sobre as mesmas, mencionando as aprendizagens que tinham desenvolvido, as dificuldades com que se depararam e quais as atividades que gostaram mais de realizar. Na mesma linha de ação, foi realizado um Peddy-Paper pelo Colégio, que incluiu perguntas referentes a todas as atividades integradoras do projeto “Voar à Descoberta da Cultura de Guimarães” e pretendia avaliar as aprendizagens construídas pelos alunos.

Os dados recolhidos a partir destes dois instrumentos, possibilitaram-me uma reflexão sobre o desenvolvimento das aulas, compreendendo de forma mais aprofundada as dificuldades e as aprendizagens dos alunos. A avaliação terá de centrar-se na evolução dos percursos escolares, através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno das múltiplas aprendizagens realizadas, diariamente, nas diferentes áreas que integram o currículo. Para que essa tomada de consciência seja exercitada, é desejável “a construção e utilização de instrumentos de registo sistemático e partilhado que garantam a leitura do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno” (ME/DEB, 2004, p.25). Esse registo permite, tal como já foi referido, uma gestão adequada do estado das aprendizagens e realizações do aluno e dos processos de ensino que o professor deverá utilizar ou corrigir para promover o conhecimento.

## **4.10. Placard final**

Na fase final de implementação do projeto, os alunos construíram com a ajuda das Professoras Estagiárias, um placard no qual sistematizaram o percurso realizado até ao momento e mencionaram as aprendizagens que tinham construído relativamente à competência ortográfica e à escrita de textos. Este ficou exposto na entrada da sala, para que a comunidade educativa ficasse consciencializada do trabalho desenvolvido. Através desta tarefa, os alunos comunicaram, partilharam e debateram os saberes construídos, tomando consciência do valor individual e social desses saberes. Tal como menciona Ferreira (2010, p.99), um projeto “só se conclui com a organização e preparação da apresentação do projeto aos colegas e/ou à

comunidade, na qual os alunos expõem e explicam os trabalhos e os produtos nele elaborados e verbalizam as aprendizagens feitas”.

Os dados recolhidos através dos diferentes instrumentos referidos anteriormente foram alvo de análise e interpretação. Para isso, recorri a dois tipos de análise: análise qualitativa e análise quantitativa. A análise qualitativa, utilizada maioritariamente ao longo deste projeto de investigação, centra-se no conteúdo e consiste na recolha e interpretação de dados não numéricos (de natureza discursiva e visual) de modo a compreender profundamente um fenómeno particular. A análise quantitativa, utilizada pontualmente, sempre que relevante, consiste na recolha e análise de dados numéricos para descrever, explicar ou controlar fenómenos (Coutinho, 2004). Nesta recorreu-se a uma análise estatística descritiva simples, usando alguns gráficos e quadros para sintetizar e organizar os dados.

Há vários autores que estudam a técnica de análise de conteúdo e praticamente todos os estudos de índole qualitativa realizam análise de conteúdo, isto é, interpretam-se dados de natureza qualitativa. No caso da investigação realizada nesta intervenção pedagógica, foram tidas em conta algumas indicações pertinentes da análise de conteúdo. Bardin (1997, p.38) refere que a análise de conteúdo “consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Não existe propriamente um modelo fixo para a análise, mas apenas algumas regras base estruturadas, pois a análise de conteúdo tem de se adaptar aos problemas investigados e aos seus objetivos e a interpretação não pode por em risco a pesquisa. Tendo como ponto de partida uma organização, a análise de conteúdo organiza-se à volta de três polos: a fase de pré-análise (período de intuições, onde a leitura se torna mais precisa, em função de hipóteses mais emergentes), a exploração do material (tarefas de codificação, escolha de unidades e categorias) e, por fim, a inferência e a interpretação (tratamento dos dados, para que se tornem válidos e com significado).

Todos os dados foram interpretados por mim enquanto professora-investigadora, com o intuito de constatar a evolução dos alunos, relativamente aos objetivos que orientaram a realização deste estudo, centrados na competência ortográfica e na escrita de textos, no âmbito deste projeto de intervenção conscientemente desenhado e implementado. Considero importante ainda mencionar que todos os instrumentos de recolha de informação utilizados foram



essenciais no processo de construção deste relatório. Estes possibilitaram-me um recuo no tempo e uma reconstrução de todos os momentos do projeto, ajudando-me a refletir sobre a intervenção nas aulas e também sobre a construção do meu papel enquanto Professora.



## Capítulo 4

### Apresentação e Discussão de Resultados

---

**Intervindo em prol da aprendizagem da competência ortográfica: Desenvolvimento da Atividade Integradora “Caça ao erro para melhor escrever!”**



## **Apresentação**

Neste capítulo realizo a descrição dos vários momentos que constituíram a atividade integradora “Caça ao erro para melhor escrever!”, a qual permitiu desenvolver o atual projeto de investigação-ação. Posto isto, serão apresentados e analisados os dados recolhidos. Atendendo aos objetivos gerais perspectivados no plano de intervenção, também faço uma avaliação progressiva dos resultados, conforme a descrição dos mesmos.

### **1. “Caça ao erro para melhor escrever!”**

Com efeito, é importante realçar que para a elaboração deste projeto de intervenção, foi necessário percorrer um processo de pesquisa, discussão e reflexão. Para apoiar esse processo, incluiu-se a construção do desenho global do projeto e dos desenhos das atividades, com os respetivos mapas de conteúdos. Este tipo de dispositivos desempenham um papel importante nas opções metodológicas a realizar ao longo do projeto, nas diferentes atividades integradoras.

Sendo assim, a concretização do desenho do projeto curricular, traduz-se nas atividades integradoras, que são estruturadas em torno de uma ou mais questões geradoras (e de eventuais subquestões) significativas e desencadeiam todo um percurso de atividades interligadas, através da articulação, tanto vertical e horizontal, como da articulação lateral, no sentido de procurar respostas adequadas, utilizando para isso os diferentes instrumentos conceituais e metodológicos das áreas e disciplinas e do meio envolvente. Ao aprender desta forma, proporciona-se a ligação de duas atitudes, a fundamentação teórica e a prática (Alonso, 2001). Ora, a

organização do conhecimento (conceitos, procedimentos e atitudes) em mapas ou redes de conteúdos é uma estratégia que se tem revelado de grande consistência nesta representação integrada do currículo escolar desejável e no desenvolvimento de competências, numa perspectiva integradora do saber, saber fazer e saber ser. (Alonso, 2001, p.19)

De seguida, são apresentados o desenho da atividade integradora “Caça ao erro para melhor escrever!” (Figura 4) e o respetivo mapa de conteúdos (Figura 5) que evoca algumas atividades desenvolvidas (foram selecionadas apenas algumas atividades centrais, por questões de espaço e de gestão do conteúdo a apresentar). Estes elementos pretendem dar uma visão

global do trajeto percorrido, das questões que foram colocadas pelos alunos e de que forma se integraram os conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) das diversas áreas curriculares.



Figura 4 – Desenho da atividade integradora "Caça ao erro para melhor escrever!".

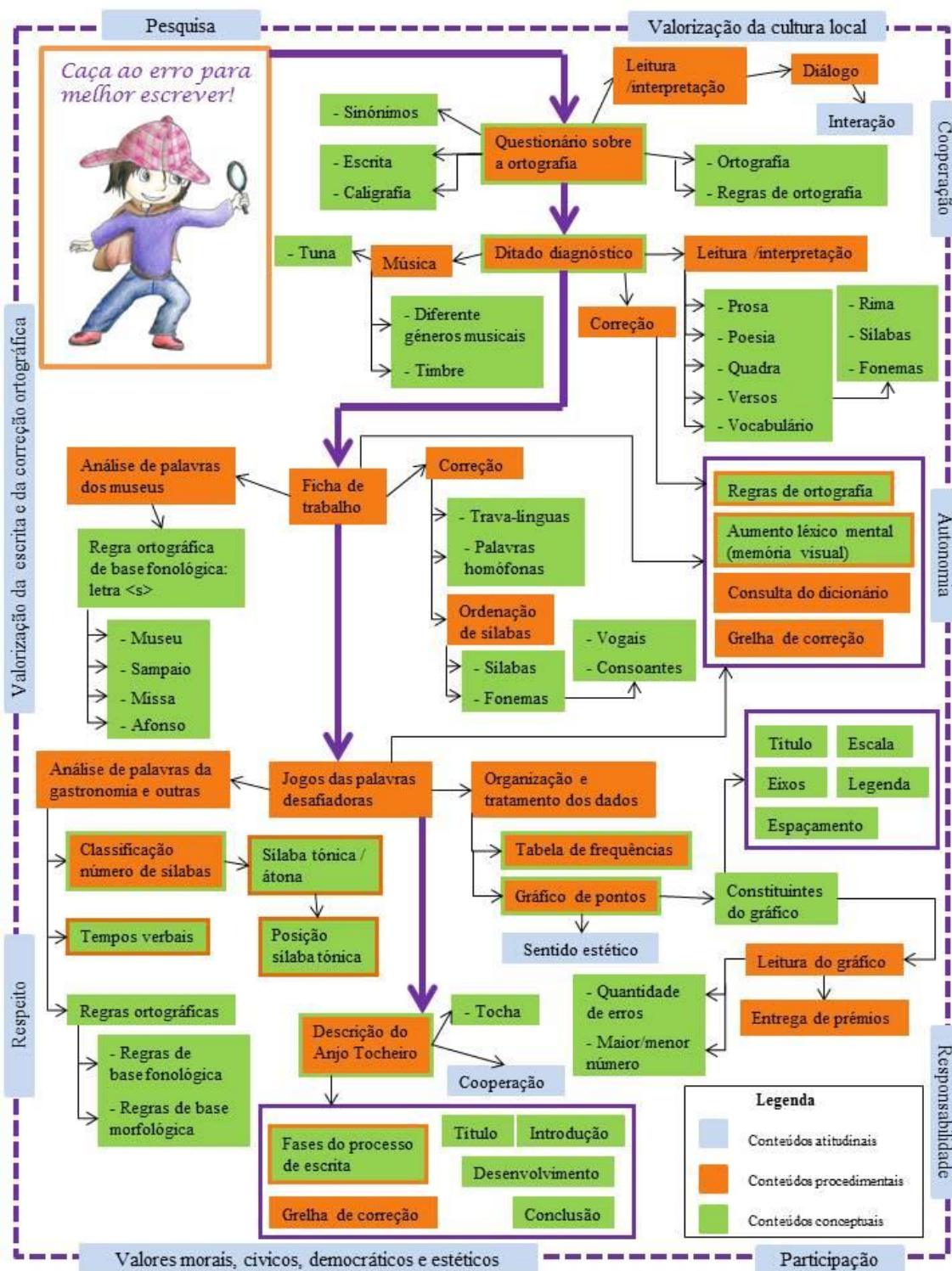


Figura 5 – Mapa de conteúdos da atividade integradora.

## 1.1. Avaliação inicial dos conhecimentos sobre ortografia

Entendendo a temática “Caça ao erro para melhor escrever!” como uma atividade integradora transversal a todo o PCI e articulada com todas as atividades que deste surgiram,

esta iniciou-se com uma definição dos problemas a investigar e uma análise das concepções prévias dos alunos. Tal como referem Alonso e Lourenço (1998, citados por Alonso, 2002), as atividades integradoras desenvolvem-se ao longo do Projeto Curricular, numa sequencialidade progressiva e em espiral, articulando as áreas do currículo na realização de atividades de aprendizagem significativas e contextualizadas na experiência das crianças, com uma metodologia de investigação de problemas pessoal e socialmente relevantes.

Logo, os alunos preencheram um **questionário** (Anexo C), ao qual se seguiu um diálogo que permitiu explorar a temática referida. O preenchimento do questionário possibilitou um levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos acerca da utilidade da escrita, da importância de escrever sem erros, dos seus desempenhos ao nível da ortografia, dos métodos a que podiam recorrer para saberem a forma ortográfica correta das palavras, e puderam expressar o que sentiam quando erravam a escrever. Latorre (2003) refere o questionário como o instrumento universal mais utilizado no campo das ciências sociais. Os questionários serviram como um instrumento de recolha de informação, que forneceram respostas escritas às questões formuladas, dando-nos a opinião dos alunos. Para que a informação recolhida fosse válida, antes do preenchimento do questionário, procurei garantir que todos os alunos entendessem as questões, compreendessem a sua finalidade e não tivessem receio de o fazer, pois não se tratava de uma avaliação, mas sim de uma orientação do que pensavam acerca do tema. Assim, foi possível traçar de forma mais consciente as questões do projeto (Pais & Monteiro, 1996).

Após o questionário, os alunos tiveram oportunidade de partilharem e confrontarem as suas ideias com as dos seus colegas e proporcionou-se, desta forma, um diálogo a partir do qual se foram aprimorando e explicitando as suas ideias, expressando oralmente os seus argumentos, tomando consciência do que já sabiam e do que pensavam acerca da temática. Além disso, foram também definidos alguns interesses que os alunos queriam investigar, aprofundar e melhorar ao nível da ortografia, começando por perspetivar, em conjunto, um plano de trabalho e a delinear a investigação. O plano só foi concretizável, pois os alunos perceberam e assumiram as suas dificuldades ao nível da correção ortográfica e concordaram em participar na atividade integradora que os auxiliaria a promover essas competências. Nesta fase foi enfatizado o caráter contínuo e de articulação que a “Caça ao erro para melhor escrever!” teria com todo o projeto.

A partir do Quadro 2 podemos retirar algumas conclusões relativamente às respostas dos alunos a este questionário.

Quadro 2 – Questionário acerca da ortografia.

<b>Questionário acerca da ortografia</b>		
<b>Questões</b>	<b>Respostas dadas</b>	<b>Total</b>
<b>Para que serve a escrita?</b>	Aprender/ fazer trabalhos da escola	9
	Escrever cartas, mensagens, comunicar algo, trabalhar/profissão	14
	Corrigir, melhorar a letra	2
	Lembrar/recordar, lista de compras, distinguir	6
	Escrever textos, poemas, ler livros	3
<b>Porque é importante saber escrever corretamente?</b>	Para não termos erros	6
	Para aprendermos bem	4
	Para sabermos ler	1
	Para verem que escrevemos bem	1
	É bom para nós	1
	Outras respostas	2
<b>Consideraste bom em ortografia?</b>	Sim	8
	Não	4
	Mais ou menos	2
<b>Porque pensas assim?</b>	Dou muitos erros	4
	Só às vezes é que dou erros	5
	Não dou erros	5
	Outras respostas	1
<b>O que fazes quando não sabes escrever uma palavra?</b>	Pergunto à professora/outra pessoa	5
	Escrevo como sei	3
	Consulto o dicionário	4
<b>O que pensas que podes fazer para seres cada vez melhor em ortografia?</b>	Penso nas suas sílabas	3
	Escrever e ler mais	3
	Treinar mais a ortografia	7
	Pensar melhor nas palavras, antes de escrever	4
<b>Como te sentes quando escreves uma palavra de forma incorreta?</b>	Não preciso de melhorar	1
	Triste/mal	13
<b>Porquê?</b>	Normal	1
	Não gosto de dar erros/ não quero dar erros	9
	Podia ter pensado melhor, antes de escrever	2
	Tenho vergonha de dar erros, sinto que não sou capaz de escrever	2
	Porque não dou muitos erros	1

Quero deixar registado que depois de chamar a atenção dos alunos para a problemática que envolvia a atividade integradora e a importância da sua concretização, constatei que a maior parte destes se mostraram motivados, partilhando que queriam “ser melhores na ortografia, cometer menos erros e saber corrigir as palavras”. Porém, alguns demonstraram pouco entusiasmo, dizendo que “ia ser difícil e que não gostavam de errar, nem de corrigir os erros”. Ao conversar com a Professora Cooperante entendi que os alunos desta turma, em geral, não gostavam mesmo de errar e esforçavam-se para dar o seu melhor em todas as tarefas. Os alunos que demonstraram pouco entusiasmo pela temática eram precisamente os que não gostavam tanto de escrever, por ser uma tarefa trabalhosa e morosa e eram os que cometiam mais erros. Perante isso, pensei que o tipo de atividades que se pretendia propor ao longo da



atividade integradora é que podia modificar a forma de pensar desses alunos e, assim, motivá-los para que autonomamente identificassem e corrigissem os seus próprios erros ortográficos e ampliassem as suas ideias em relação às funções e importância da escrita.

Em relação às respostas do questionário, pude verificar que, em algumas, os alunos apresentavam ideias pouco desenvolvidas ou até mesmo muito incipientes. No entanto, tal como já referido, ao longo do diálogo de partilha de opiniões, essas concepções foram sendo debatidas, aprofundadas e evoluíram para ideias mais consistentes e completas.

A partir das opiniões dos alunos, compreendi que a maioria encarava a escrita na sua função meramente instrumental, isto é, a escrita serve para comunicar uma informação de carácter geral e para estudar e partilhar conhecimentos. Os resultados seguintes confirmam que os alunos consideravam que a escrita serve para memorizar e transmitir dados concretos, e um número reduzido de respostas atribui à escrita o sentido de prazer ou sensibilidade estética e ainda através da qual se pode rever um escrito próprio. Nenhum aluno chega a mencionar que escrever serve também para dar instruções (Martins & Niza, 1998). Aprender a escrever implica para Zorzi (1998, citado por Azevedo, 2000, p.60)

compreender os diferentes usos que as pessoas fazem da escrita. Implica compreender as funções sociais da escrita, ou seja, que as pessoas lêem e escrevem para dar ou receber informações, para questionar, para convencer, para instruir, para se organizarem no tempo e no espaço, assim como para o próprio lazer ou diversão.

Em contrapartida, praticamente todos os alunos compreenderam a importância de escrever sem erros e quais as vantagens que isso acarretaria nos seus percursos, ainda que sejam noções mais básicas, próprias das suas idades. Outro dos pontos a salientar é que estes reconheceram a relação da escrita com a leitura, bem como a sua influência na aprendizagem do conhecimento nas outras áreas. Porém, também esteve muito patente a ideia de que escrever bem significa ter uma boa ortografia, ideia incorreta que já foi debatida no segundo capítulo deste relatório, pois “escrever não é apenas grafar corretamente” (Monteiro, 2003, citado por Leite, 2007, p.110). Nesse sentido, há outros aspetos a ter em conta relacionados com a textualidade.

Relativamente ao desempenho de cada um em ortografia, foi curioso perceber que a grande maioria dos alunos considerou que dá poucos erros e que tem um bom desempenho ortográfico. Porém, ao longo do diálogo e da partilha de opiniões, foram dados vários exemplos de palavras nas quais costumavam ter dificuldade, percebendo também que apenas se

recordavam de algumas regras de ortografia e grande parte delas não as sabiam aplicar nas atividades recorrentes de escrita. Em conversa com a Professora Cooperante compreendi que era um aspeto que a mesma já tinha observado. A Professora partilhou que era necessário trabalhar no sentido dos alunos ganharem maior consciência dos seus erros e de os irem controlando, deixando de lado o elevado ego que tinham construído.

Também se verificava a necessidade de posteriormente incentivar a autonomia dos alunos na resolução de problemas de ortografia, pois a maior parte mencionou que recorreria à Professora ou a outra pessoa para os resolver. Uma pequena parte referiu que consultaria o dicionário, refletiria acerca das sílabas das palavras ou escreveria como soubesse.

Em relação às estratégias para melhorar a ortografia, verifiquei que seria necessário uma consciencialização crescente de várias estratégias possíveis para alcançar esse objetivo, sendo uma das metas que pretendia realizar ao longo da atividade integradora.

Na última questão, relacionada com a forma como os alunos se sentiam quando escreviam uma palavra de forma incorreta, verificou-se que a maior parte ficava descontente, sentia vergonha, porque a vontade de darem o seu melhor e de ter sucesso era muito evidente.

Uma vez que alguns alunos confundiam ortografia com caligrafia, considerei esta questão na categoria de “outras respostas” em duas das perguntas. Esta também foi uma das dúvidas esclarecidas no diálogo posterior ao preenchimento do questionário.

Seguidamente, num momento de diagnóstico inicial, os alunos realizaram um **ditado**, que possibilitou um contacto direto destes com as ideias e pensamentos já partilhados no questionário, ao prestarem atenção às palavras em que sentiam mais dificuldade a escrever. Para além disso, o ditado permitiu avaliar com maior precisão o grau de dificuldades ortográficas e aprofundar o conhecimento da lógica dos alunos ao cometerem esses erros. Do mesmo modo, enriqueceu a classificação dos erros ortográficos que já vinha a ser completada de outras atividades.

Nesta tarefa não se tratou de usar o ditado apenas para ensinar ortografia, mas também de fazê-lo com um objetivo claro e pontual: diagnosticar cuidadosamente o domínio de certas correspondências som-grafia. Os ditados foram vistos como um instrumento que, de forma económica e rápida, ajudou a ter um amplo retrato dos conhecimentos ortográficos de toda a turma (Morais, 2007a).

Para a escolha do texto a ser ditado, contribuíram vários critérios que passo a explicar. Em primeiro lugar, o texto proposto está escrito em poesia, adaptado da letra da música “Guimarães, nossa cidade”. Tal como o título indica, interligou-se esta atividade com a temática do PCI a ser desenvolvido, “Voar à Descoberta da Cultura de Guimarães”. Em segundo lugar, o facto de ser um poema fez com que os alunos pensassem na sonoridade das palavras, auxiliando na descodificação dos sons durante o ditado. Sobretudo, parti do pressuposto, tal como se refere nas “Orientações para actividades de leitura. Programa – Está na hora da leitura!”, que a poesia

é um meio privilegiado para despertar o amor pela língua materna. A rima, o ritmo, a sonoridade, permitem uma descoberta progressiva dos cambiantes, da riqueza, das potencialidades da linguagem escrita. Essa descoberta, tão decisiva para a formação do indivíduo, adquire assim um carácter lúdico. (ME, 2007, p.12)

Por fim, em terceiro lugar, o facto de o poema conter palavras com várias características ortográficas e palavras com poucas probabilidades de terem sido muito visualizadas anteriormente, foram também particularidades tidas em conta.

Sendo assim, inicialmente foram lembradas as características dos textos escritos em prosa e poesia. Depois o poema foi lido na íntegra para que os alunos pudessem apreender o seu sentido. A seguir, procedeu-se a uma análise do vocabulário desconhecido, relacionando-o sempre que possível com palavras que já faziam parte do léxico dos alunos. Durante o ditado, as palavras foram pronunciadas naturalmente, sem artificializar a pronúncia, para não impedir que os alunos revelassem o seu conhecimento real, e os versos foram repetidos diversas vezes, dando a oportunidade de todos acompanharem a tarefa.

Os que defendem o ditado colocam em relevo o facto de esta tarefa mostrar os conhecimentos ortográficos do aluno. Acentuam as virtualidades do ditado preparado, ou seja, do ditado em que o aluno tem a oportunidade de dirigir a sua atenção para a forma como se escrevem as palavras, antes da sua realização. Desta forma, têm a possibilidade de verificar a eficácia e o grau de sucesso das estratégias de preparação. (Baptista et al., 2011, p.96)

Posteriormente, mostrei uma caixa (Figura 6) na qual os ditados iriam ficar selados até ao final do projeto e só aí, depois de realizadas várias aprendizagens, é que os próprios alunos iriam voltar a consultá-los e autonomamente corrigir os seus erros.

Os alunos devem estar implicados nas tarefas com vista à melhoria da ortografia e serem parte ativa na identificação e compreensão dos erros para que apreendam o sentido dessas mesmas tarefas. Por outro lado, essa atitude torna-se positiva para melhorar ou desautomatizar

o erro, já que é necessário pensar antes de escrever (Baptista, Viana & Barbeiro, 2008). Ora, após esta explicação, os alunos demonstraram-se confiantes e motivados, realizando o ditado com empenho e atenção. No final, perguntaram quando começariam a realizar atividades para o projeto, pois estavam ansiosos por corrigirem os seus ditados e identificarem os seus erros.



Figura 6 – Caixa onde se selaram os ditados.

Tal como foi dito, perante esta tarefa de ditado e considerando os erros que já vinham a ser recolhidos noutras atividades, consegui analisar, como mostra o Gráfico 1, de que forma estes se distribuíam pelas diferentes categorias da tipologia de Barbeiro (2007) (Anexo D) e, posteriormente, selecionar quais iríamos priorizar para a atividade integradora. Convém salientar que a norma ortográfica é complexa e muitas das suas questões devem ser tratadas sistematicamente ao longo de vários anos escolares (Silva & Morais, 2007). Por isso, os alunos não aprendem logo a escrever sem erros, muito menos deve existir a ideia que se deve ensinar tudo de uma vez. Estes instrumentos de diagnóstico tiveram aqui um papel fundamental, pois permitiram selecionar as questões ortográficas a serem ensinadas na turma, ao constatar quais eram as maiores fontes de dificuldades dos alunos ao escreverem.

Após uma breve análise dos erros da turma do 2.º ano B, foi possível verificar que os erros mais frequentes se encontravam na categoria 3, correspondendo às incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, e na categoria 5, correspondendo às incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras. Os erros da categoria 3 demonstravam que os alunos ainda não conseguiam analisar as situações de forma mais precisa e aplicar e generalizar as regras de ortografia. É também possível que ainda conhecessem

poucas. Os erros da categoria 5 demonstraram que os alunos necessitavam de treinar e aumentar os seus léxicos mentais ou a memória visual de palavras, para poderem decidir entre as formas de grafar uma palavra à qual não correspondiam regras de ortografia.

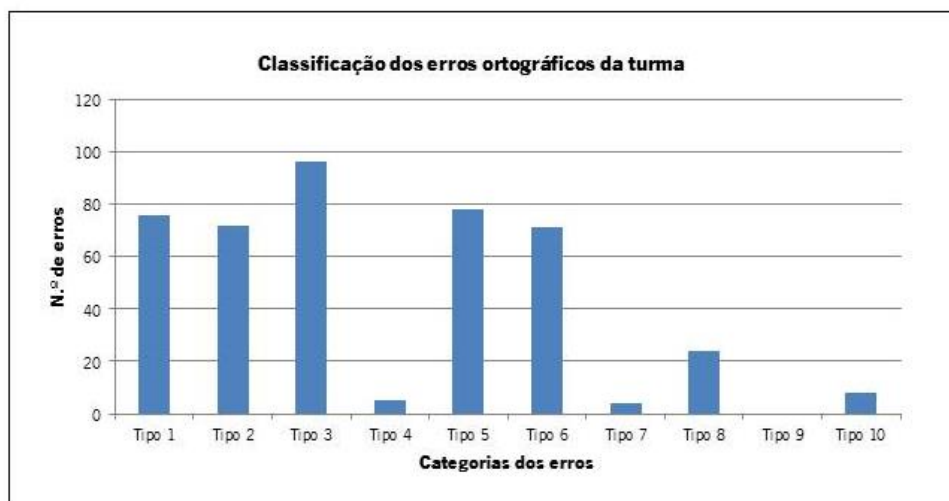


Gráfico 1 – Classificação dos erros ortográficos da turma.

Assim, para este projeto de investigação teve-se em conta o que Gomes (1989, citado por Azevedo 2000, pp.78-79) recomenda quanto aos erros de ortografia, isto é, “que se trate em primeiro lugar os erros mais frequentes, visto que, resolvidos estes, se notarão progressos imediatos na expressão escrita. Se há um tipo de erros que é dominante na turma, poder-se-á optar por um tratamento colectivo desse tipo de erros”. Posto isto, as duas categorias referidas acima foram seleccionadas para se concretizar um ensino sistemático e reflexivo da ortografia, sendo este organizado de modo a favorecer sobretudo a compreensão dos casos regulares da norma ortográfica e, paralelamente, a memorização de palavras que têm irregularidades, mas que são frequentemente utilizadas pelos alunos na língua escrita. Segundo Silva e Morais (2007, p.74), os “critérios regularidade (irregularidade) e frequência de uso das palavras na língua escrita são bastante pertinentes para orientar a organização do ensino de ortografia na escola”.

Porém, é necessário registar que a tipologia de Barbeiro (2007) encontra-se incompleta, na medida em que não abrange os erros de pontuação, pois estes não afetam, em si, a ortografia das palavras. Contudo, esse não foi um aspeto impeditivo da sua utilização, pois devido ao curto tempo de intervenção, esses erros não foram abrangidos na recolha efetuada. Assim, se o projeto de investigação se prolongasse, seria necessário introduzir novas categorias, pois surgiu um número reduzido de erros que não se integrava nas mesmas (categoria 10).

Quanto às categorias 7 e 9, dificuldades na utilização de maiúsculas e minúsculas e incorreções ao nível da translineação, estas apresentaram, respetivamente, um número reduzido e um número nulo de erros, aquando da recolha realizada. Sabemos que exigiriam um trabalho específico e aprofundado em torno das suas especificidades, pelo que, por opção, foi dado mais ênfase às restantes categorias, possuindo estas um caráter urgente de intervenção. No entanto, ao longo das atividades, sempre que se verificava alguma dúvida relativa a estas categorias, a mesma era esclarecida de imediato e os alunos relembavam aprendizagens já realizadas.

Outro momento enquadrado nesta primeira fase de atividades foi a proposta feita aos alunos do **caderno da ortografia**, tendo sido incentivados a enfeitá-lo aos seus gostos, utilizando diferentes materiais e técnicas. “A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies” (ME/DEB, 2004, p.89). Este caderno acompanhou toda a atividade integradora, no qual os alunos puderam sistematizar todas as aprendizagens trabalhadas no âmbito da mesma, bem como consultá-lo sempre que necessitassem. Perante a proposta desta tarefa, os alunos demonstraram bastante entusiasmo, pois iriam ganhar um novo caderno de atividades, decorando-o de acordo com os seus gostos pessoais. Por outro lado, o facto de ser um instrumento de trabalho individual apelou ainda mais ao sentido de responsabilidade e autonomia de cada um, tanto na informação que integraram, como na sua organização.



Figuras 7 e 8 – Decoração dos cadernos da ortografia. Aluno a colar as regras ortográficas no caderno.

## 1.2. Atividades de intervenção: estratégias de promoção da competência ortográfica e dos processos de escrita de textos

Aproveitando a **temática dos museus** motivou-se os alunos para a reflexão acerca da ortografia de palavras exploradas nessa mesma temática. Para isso, pedi que explicassem como se escreviam as palavras “museu”, “Sampaio”, “missa” e “Afonso”. Entretanto, focaram a sua atenção para os sons da letra <s> nessas palavras, bem como a posição que estes sons ocupavam, correspondendo a uma escrita específica. Após isso, formularam as suas conclusões e relembrou uma regra de ortografia já conhecida pelos mesmos. Através deste exercício inicial, os alunos desenvolveram a capacidade de identificar e descrever o contexto de ocorrência de determinado som da fala ou grafema.

[É] importante, em primeiro lugar, que a escola crie oportunidades para que as crianças possam fazer as suas descobertas e só então sistematizá-las de forma tranquila e agradável. E não há melhor forma que sistematizar os aspetos da língua do que levar as crianças a ler e a escrever e, principalmente, a pensar sobre o que lêem e escrevem. Permite-lhes avaliar suas possíveis hipóteses, questionar as dos companheiros, trocar ideias, tirar conclusões, explorar tudo aquilo que a língua permite e com isso avançar efetivamente no domínio das regras ortográficas. (Monteiro, 2005, pp.58-59)

Para verificarem se as suas conclusões estavam corretas, propôs-se a realização de uma **ficha de trabalho** (Anexo E), contemplando exercícios que apelavam autonomamente à explicitação da regra referente a este caso ortográfico, permitindo a sua sistematização e aplicação. “ [A] norma ortográfica de nossa língua contém tanto aspetos regulares, isto é, que são determinados por certas regras e podem ser aprendidos pela compreensão, como irregularidades, que temos de memorizar” (Morais, 2007b, p.19). O facto de a realizarem em conjunto, permitiu um trabalho colaborativo, uma partilha e um confronto de ideias, onde os alunos com mais dificuldades podiam ser apoiados de forma sistemática. Inicialmente a ficha foi lida na totalidade e as perguntas foram interpretadas. Ao longo da sua realização, surgiam palavras que os alunos desconheciam e estes eram incentivados a procurá-las no dicionário, para descobrirem o seu significado. Também foi possível através da ficha de trabalho abordar o conceito de **trava-língua** e exercitar um pouco a consciência fonológica com as suas repetidas leituras, onde eram identificados os sons parecidos e os sons que suscitavam dúvidas. Os alunos entusiasmaram-se em repeti-lo, pois não contactavam frequentemente com esta forma da literatura tradicional oral e cada um queria tentar dizê-lo cada vez mais rápido e sem enganos. A

divisão silábica, a contagem de sílabas, a classificação das palavras quanto ao número de sílabas, a adição de sílabas para formar palavras e a construção coerente de frases, foram outros aspectos exercitados nesta ficha de trabalho.

No final, corrigiram a ficha de trabalho em conjunto, expuseram as suas dúvidas e verificaram se as suas ideias iniciais estavam devidamente formuladas. Ao longo da correção, a regra ortográfica ia sendo lembrada e aplicada nos vários exercícios. Para sistematizar este trabalho em torno da primeira regra selecionada, os alunos colaram no caderno de ortografia a explicação da mesma, acompanhada de exemplos ilustrativos. Assim, os alunos promoveram a via fonológica, que “recorre à identificação dos fonemas e à aplicação de regras que estabelecem a representação do som em causa, em diferentes contextos, a fim de se efetuar a conversão dos fonemas em grafemas de forma correta ” (Baptista, et al., 2011, p.53).

Nesta tarefa ainda foi possível explorar o conceito de **palavras homófonas**. Isto porque durante a realização da ficha de trabalho surgiu uma dúvida quanto à ortografia da palavra “coser”, isto é, se se escrevia com <s> ou <z>. Para esclarecer esta dúvida, solicitei aos alunos que procurassem no dicionário as duas palavras, para que pudessem primeiro comprovar a sua existência. Quando as duas palavras foram encontradas, escrevi no quadro os seus significados e os alunos puderam chegar a uma conclusão, explicando com a sua própria linguagem. Através dos exemplos, os alunos perceberam que estas palavras se liam da mesma maneira, mas escreviam-se de forma diferente. E, também, que para as escrevermos corretamente, primeiramente teriam de pensar no significado que pretendiam realçar e no sentido da frase que iam escrever. Assim, naquele contexto da ficha de trabalho, a palavra “coser” com <s> era a correta. Para que esta aprendizagem não ficasse esquecida, os alunos registaram o conceito de palavras homófonas no caderno da ortografia, seguido de alguns exemplos ilustrativos, e ficou combinado que sempre que descobrissem mais palavras podiam registá-las naquele espaço. “[O] significado pode ser importante enquanto elemento gerador de grafia (palavras derivadas), na compreensão da existência de semelhanças semânticas, correspondendo à representação de radicais através de uma mesma forma ortográfica” (Guimarães & Roazzi, 2005, p.63).

Na via fonológica da escrita das palavras encontramos uma limitação, pois esta não permite alcançar a diferenciação, existente na escrita, entre palavras homófonas. Estas palavras apresentam a mesma forma fonológica, o que pode conduzir a criança a escrever as duas da



mesma maneira. Já a via lexical permitir-nos-á associar aos diferentes significados as diferentes escritas das palavras homófonas, ou seja, leva-nos a ligar a informação acerca da ortografia de cada uma delas à representação dissemelhante que para elas já possuímos, quer quanto ao significado, quer quanto a outras propriedades combinatórias. “No caso das palavras homófonas, para decidirmos qual a palavra a usar, temos de ser capazes de proceder a uma análise das suas relações sintáticas e semânticas em contexto de frase” (Baptista, et al., 2011, p.55).

Acho que através deste momento, compreendemos efetivamente uma das particularidades interessantíssimas de sermos Professoras. Há momentos propícios a novas aprendizagens que podem surgir espontaneamente de intervenções, dúvidas dos alunos, e nós enquanto Professoras devemos estar em alerta e aproveitar essas situações para promover os seus conhecimentos. Assim, as aprendizagens estarão interligadas e farão mais sentido para os alunos, criando momentos de grande significatividade.

Apesar de esta ficha de trabalho ter permitido a exploração de diversas aprendizagens, acabei por refletir que não poderia continuar a adotar este método de trabalho para relembrar e introduzir outras regras de ortografia. Primeiramente, mesmo por uma questão de diversificar e utilizar outras estratégias. Em segundo lugar, os alunos demoravam muito tempo a realizá-la e sendo regras que já conheciam e que apenas era pretendido que as relembassem, não seria uma estratégia coerente, devido ao curto tempo de intervenção. E, em terceiro lugar, percebi que o facto de a ficha ser dirigida apenas para um caso ortográfico, esse aspeto não apresentava grande desafio para os alunos, pois estes já sabiam que apenas tinham de aplicar a respetiva regra. No entanto, se a palavra aparecesse noutra contexto, já poderiam constituir exercícios mais completos. Nas atividades seguintes o objetivo era o de dar ênfase à orientação pedagógica e ao papel central dos alunos, em que seriam estes, de uma forma participativa e reflexiva, a deduzirem e descobrirem as regras e os seus contextos de aplicação.

Numa fase seguinte, novamente aproveitando a temática dos museus, motivou-se os alunos para a reflexão acerca da ortografia de algumas palavras bastante exploradas no projeto: “Paço”, “Duques”, “Bragança”, “Guimarães” e “Sampaio” (dicionando a atenção para os correspondentes **casos ortográficos**). Os alunos eram assim questionados, como nestes exemplos: “Porque é que na palavra «Duques», a sílaba final se escreve com <qu> e não apenas com <c>?”, “Porque é que a palavra «Bragança» se escreve apenas com <g> e a palavra “Guimarães” se escreve com <Gu>?”. É importante referir que para escrever as palavras no

quadro, foi solicitado que soletrassem na tentativa de compreender se sabiam escrevê-las corretamente. Este exercício também auxiliou a lembrar os alunos, de algumas regras ortográficas já conhecidas pelos mesmos.

Após a partilha de opiniões os alunos realizaram o jogo **“Eu já sei as regras”**, a partir do qual executaram a correspondência entre cartões com regras ortográficas e cartões com palavras que as ilustravam. O facto deste jogo se ter realizado em grupo, permitiu uma dinâmica interessante, já que os alunos discutiam entre si e argumentavam sobre a correspondência correta entre os cartões. Quando surgiam dúvidas ou opiniões divergentes, analisavam atentamente as palavras e apontavam aspetos ortográficos que os ajudassem a esclarecê-las. Assim, estiveram envolvidas estratégias como a identificação, a explicitação e a tomada de decisão. No final, cada grupo ficou responsável de explicar uma regra à turma, exemplificando-a e partilhando as conclusões obtidas. Também expuseram as suas descobertas e verificaram as suas ideias em relação às palavras anteriormente referidas. Para sistematizarem as aprendizagens, foram distribuídas, pelos alunos, as regras abordadas, no sentido de colá-las no caderno da ortografia. Repare-se que nesta atividade estão integrados aspetos fulcrais da correção ortográfica: “a focalização da atenção na forma escrita das palavras, a capacidade de explicitação para os colegas dessa forma, das suas características, das relações que estabelece com outras palavras e das próprias regras ortográficas” (Baptista, et al., 2011, p.104).



Figura 9 – Realização, em grupo, do jogo “Eu já sei as regras”.

Completando esta atividade, os alunos realizaram uma segunda **ficha de trabalho** (Anexo F), que envolveu dois contextos de palavras, com exercícios que apelavam à aplicação das

regras ortográficas lembradas, e outros que desenvolviam a memória visual em relação a palavras sem regras (foram utilizadas tanto palavras já exploradas na sala, como outras menos conhecidas). Também surgiam exercícios com palavras escritas de forma incorreta que os alunos teriam de corrigir. Estes aspetos serviram para criar o desafio e colocá-los perante uma situação de decisão. Através destes exercícios percebemos que algumas crianças desconheciam a forma escrita de algumas palavras, uma vez que não as corrigiam. Outras tinham alguma dificuldade em definir quais as palavras que estavam corretas ou incorretas. Durante a atividade, propositadamente incentivamos os alunos a resolverem a ficha de trabalho autonomamente, para que tomassem consciência das suas dificuldades. Reparamos que ao terem essa autonomia, estes apoiavam-se tanto no caderno da ortografia, como no **dicionário**, partindo à descoberta, investigando, tentando corrigir corretamente. Segundo Morais, Leite e Silva (2007, p.98), o dicionário “é um verdadeiro tesouro, que permite aventuras cada vez mais aprofundadas para quem, letrando-se mais e mais, aprende a refletir sobre a língua” e o Professor deve desenvolver no aluno o hábito de consulta do mesmo.

Sempre seguindo uma perspetiva integradora e aproveitando uma visita de estudo a dois museus de Guimarães, foi proposto aos alunos que escolhessem uma obra de arte das que tinham observado, para realizarem uma **descrição** (Anexo G) sobre a mesma. Perante o desafio, escolheram a peça “Anjo Tocheiro” que estava exposta no Museu Alberto Sampaio.

Nesta atividade, os alunos foram consciencializados para as **etapas** que implica a **produção textual**, e clarificaram o objetivo e a função desta tipologia textual, através do preenchimento de uma tabela (Anexo H). Estes aspetos precisavam de ser trabalhados, pois durante a fase de observação, verifiquei que os alunos planificavam e textualizavam ao mesmo tempo e, normalmente, era a Professora que revia todos os textos. Segundo Carvalho (2003, citado por Balça, 2007, p.134),

é fundamental que o professor ensine os seus alunos a escrever através, nomeadamente, de modelos do processo de escrita centrados no processo e não no produto como, por exemplo, o modelo de Flower e Hayes, de 1981, que elege como fulcrais as diversas componentes do processo de escrita – planificação, redacção e revisão.

O conhecimento do processo de escrita<sup>13</sup> por parte dos alunos permite que estes não só

---

<sup>13</sup> Processo cognitivo exigente que envolve a ativação de diferentes procedimentos específicos, implicando os seguintes aspetos: planificação, textualização, revisão e edição.

aprendam a escrever bem diferentes tipos de textos, mas também que desenvolvam um saber consciente da construção e das características de cada género. Assim, perante qualquer situação de escrita, o aluno vai saber o que escrever e autocontrolar a sua aprendizagem.

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007, p.8), um dos princípios da ação do Professor e da escola relaciona-se com o ensino sobre os textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes, isto é, “a aprendizagem da escrita deve enquadrar o contacto com a diversidade de géneros textuais relevantes, de modo a que os alunos possam apreender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo e para que possam aceder à realização de funções reais por meio dos produtos escritos”.

Ora, sendo assim, os alunos começaram por **planificar** o texto, pelo que definiram a tarefa, pensaram no que já sabiam sobre o tema, estruturaram e registaram as várias ideias na sebenta da cultura e organizaram a estrutura do texto (segundo o título, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão). “A componente da planificação do processo de escrita é mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.18).

A seguir, passamos para a **textualização** (Figuras 10 e 11), na qual os alunos ditavam as suas ideias e o Professor escrevia-as no quadro. Os alunos participavam ativamente em todas as decisões, construindo frases coerentes e bem estruturadas, e caso fosse preciso, reformulavam e melhoravam. “A componente da textualização é dedicada à redacção propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.18).



Figuras 10 e 11 – Momento conjunto de textualização. Aluno a passar a limpo a descrição.

No final, o texto foi **revisto e aperfeiçoado**, para posteriormente ser passado a limpo, no caderno da ortografia, e divulgado. Os alunos tiveram de rever os seus textos, realizando uma avaliação acompanhada e instrumentada, que é fundamental para o desenvolvimento da consciência metalinguística e metadiscursiva. Com esta tarefa, desenvolveu-se a capacidade de detetar autonomamente incorreções nos textos. É importante reconhecer que um trabalho sistemático sobre a reformulação das produções textuais pode ser transformador dos modos de agir e de pensar dos alunos relativamente aos textos, passando a ser vista como uma operação de reformulação profunda (Pereira & Azevedo, 2005).

Esta descrição foi construída coletivamente, o que agradou particularmente aos alunos, pois já estavam habituados a este tipo de tarefas em grupo e gostavam imenso de as realizar. Por outro lado, o facto de termos realizado uma tarefa de escrita colaborativa acabou por se tornar um exercício interessante e gratificante, pois foi espantosa a motivação e o trabalho de cooperação e de partilha entre os alunos. Todos completavam com as suas ideias e quando não concordavam com a formulação das frases ou com aspetos estruturais do texto, indicavam sugestões para melhorar. Alguns comentários foram registados: “Oh Professora, ali eu achava melhor fazermos parágrafo!”; “Eu acho que não, porque estamos a falar da mesma coisa F., pode ficar assim.”; “Não podemos começar outra vez com «O Anjo Tocheiro», porque senão fica igual à outra frase e estamos sempre a repetir... Podemos por Este Anjo, e já fica bem.”; “Temos de por ponto final ali, porque se não fica uma frase muito grande e confusa!”.

Ao longo da escrita do texto, também foi possível observar que os alunos prestavam atenção a aspetos de ortografia e explicavam uns aos outros o motivo de se ter escrito daquela forma a palavra em questão. Recordo alguns comentários: “Não sabia que eletricidade se

escrevia com <c>.”; “Claro, é como cidade, também escrevemos assim, por isso é igual”.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007, p.10),

a interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. Coloca em relação alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo. A colaboração reflete-se, por outro lado, na vertente emocional – igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita – e no reforço do sentimento de participação.

Em síntese, a utilização desta estratégia de aprendizagem conseguiu efetivamente favorecer o desenvolvimento da competência ortográfica.

A propósito da exploração das profissões, no âmbito da temática da **gastronomia Vimaranense**, propôs-se novamente aos alunos a escrita de um texto, desta vez recorrendo a outra tipologia. Propôs-se um texto do tipo **argumentativo-expositivo** (Anexo I) com o tema “Quando for adulto gostaria de ser...”. Assim, foi possível relembrar novamente todas as fases do processo de escrita, auxiliando os alunos a definir a tarefa de escrita (tipo de texto), o seu propósito e a organizar as ideias a conter no texto, através da tabela já citada para esse efeito. Penso que estes momentos foram ajudando os alunos a tomarem consciência de que existiam várias fases, que antecederiam a própria textualização e que estas são de extrema importância.

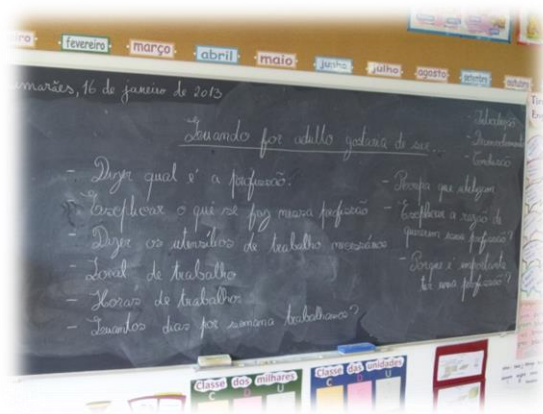
Esta abordagem também permitiu o desenvolvimento de um relacionamento mais positivo e afetivo com a escrita, por parte de certos alunos que ainda demonstravam alguma relutância e dificuldade nas tarefas de escrita. Assim, quando chegava o momento da textualização, os alunos já continham uma bagagem e um suporte que os auxiliava a compor o seu texto, tornando a atividade mais sustentada. Este percurso feito pelos alunos, através das componentes do processo de escrita revela-se indispensável para a sua apropriação do processo de escrita em si e para a conseqüente produção de textos, com uma estrutura na sua composição cada vez mais sólida (Balça, 2007).

Por outro lado, é importante que o Professor promova o ensino explícito do processo de escrita de diferentes géneros de textos (com base em modelos, que funcionam como referência para depois serem aplicados), de uma forma autêntica e multifuncional (ensino integrado, utiliza os textos em diferentes situações de comunicação social que integram as atividades curriculares, dando-lhes uma função real).

Seguiu-se o momento de revisão processada através da leitura, da avaliação e da correção ou reformulação do que foi escrito. Esta foi marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido (Barbeiro & Pereira, 2007). Introduzindo uma estratégia diferente, os alunos trocaram a pares os textos entre si, e cada um assinalou no texto do colega aspetos que achavam pertinentes melhorar, como erros ortográficos, repetições, pontuação, substituição de expressões, frases erradamente construídas, introdução de conectores para tornar o texto mais coeso, etc. Squire (1983, citado por Azevedo, 2000) revela que a fase da revisão, além de envolver a avaliação do texto produzido, corresponde a uma etapa de partilha. Através desta interação, os alunos explicitaram e organizaram melhor as suas ideias, tornando-se melhores ouvintes e autoavaliadores ao discutirem e reconsiderarem o seu trabalho sob novas perspetivas. Foi interessante verificar os efeitos e a interação que esta atividade provocou, pois os alunos estavam bastante motivados, por executarem um papel tão ativo na correção das suas produções. Constantemente questionavam os colegas sobre algo que não percebessem no texto e davam sugestões para melhorarem. Penso que todos os alunos beneficiaram com a tarefa, uma vez que a escolha dos pares foi propositada, juntando alunos com mais dificuldades a alunos com menos dificuldades, havendo uma partilha enriquecedora de conhecimentos.

Conforme refere Leite (2007, p.121),

o objetivo essencial da atividade de revisão ortográfica numa produção textual é que o aluno melhore progressivamente sua capacidade ortográfica, refletindo princípios ortográficos, dominando, progressivamente, as formas de grafia “autorizadas”. Ele precisa aprender a grafia correta; dominar as irregularidades ortográficas; compreender e construir as regularidades da norma, sem, contudo, ter “medo” de escrever, de dizer a sua palavra.



Figuras 12 e 13 – Indicações apontadas pelos alunos para a realização do texto descritivo. Cooperação entre os alunos para a correção dos textos.

Sabemos que os alunos devem ser implicados na dimensão de análise das suas

incorreções ortográficas ou das dos colegas, trazendo isso ganhos quanto à atenção dirigida para a forma ortográfica, à capacidade de descrição das unidades linguísticas e ao aprofundamento da reflexão (tomada de consciência das causas do erro e das vias que podem seguir para escrever a palavra corretamente) (Baptista et al., 2011). Por isso, só depois da correção por parte dos alunos, é que intervim para verificar se era necessária uma revisão mais detalhada. No final, cada aluno corrigiu os erros ortográficos numa **tabela de correção** (Anexo J) e para isso auxiliavam-se dos dicionários, das regras de ortografia compiladas no caderno da ortografia, bem como dos colegas que estavam próximos. Posteriormente embelezaram a imagem da sua profissão, através da **técnica do pontilhismo**. Tal como surge referenciado na “Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo” (ME/DEB, 2004), os alunos devem explorar as possibilidades técnicas dos materiais, despertando a sua imaginação e criatividade.

Apesar desta atividade se ter estendido para lá do tempo previsto, porque os alunos não estavam familiarizados com a correção autónoma dos seus erros, penso que possibilitou o desenvolvimento de diversas competências.

A reflexão sobre a escrita conduz à antecipação da probabilidade de erro. É, pois, importante que o aluno adquira ferramentas/estratégias para a análise das diferentes hipóteses e para a tomada de decisão. Para atingir este nível, deverá ser ele próprio a analisar os seus erros (com o apoio do professor), tomando consciência das suas dificuldades. (Baptista et al., 2011, p.101)

No sentido de proporcionar aos alunos uma tarefa motivadora, que promovesse o contacto com as **duas vias no acesso à escrita ortográfica** das palavras do português (via fonológica ou sublexical e via visual ou lexical), propôs-se a realização de um **ditado semanal de palavras** seleccionadas segundo critérios específicos. Estas palavras foram escolhidas a partir de uma recolha realizada por mim, em diversas atividades ao longo da estadia no Colégio, inclusive palavras que constaram no ditado inicial de diagnóstico. Para este jogo iam sendo escolhidas palavras nas quais os alunos erravam mais, incluindo as que tivessem regras de ortografia associadas ou outras que apenas se conseguissem escrever corretamente decorando visualmente a sua forma escrita. Quando a tarefa foi explicada aos alunos de forma detalhada, estes foram convidados a atribuírem um nome ao jogo, o qual denominaram de “**Jogo das Palavras Desafiadoras**”. No entendimento dos alunos, todas as semanas as palavras iam pô-los à prova e estes seriam desafiados a descobrirem qual a forma correta de as escrever.





Figuras 14 e 15 – Aluna a corrigir os erros do texto realizado na tabela de correção. Técnica do pontilhismo.

O procedimento do jogo está descrito de seguida. Primeiramente, os alunos estudavam as palavras previamente em casa, depois realizavam o ditado e, posteriormente, corrigiam-no recorrendo a diversos suportes, inclusive à tabela de correção que acompanhou todos os exercícios da atividade integradora. Por outro lado, eram introduzidas **regras de ortografia**, tanto de base fonológica, como de base morfológica (Anexo K) que auxiliavam na compreensão da escrita de certas palavras e na dissipação de algumas dúvidas dos alunos. O trabalho relativo às regras ortográficas não se confinava a levar os alunos a serem capazes de as enunciar ou aplicar aos contextos em causa. Esse trabalho implicava envolver a tomada de consciência dos contextos e a tentativa de formulação das próprias regras (Baptista et al., 2011).

A tabela de correção constituiu uma estratégia utilizada na correção dos exercícios, permitindo aos alunos concluírem em que tipos de palavras erravam, anteciparem os erros e desenvolverem estratégias de autorregulação. Conduzia ainda a uma maior motivação e envolvimento dos alunos, que se viam como parte ativa no processo de recuperação (Baptista et al., 2011). Constantemente ouviam-se comentários: “ Oh Professora, já descobri quais são as palavras que erro mais! Olha, são estas que têm o <nh>, o <lh>... e agora estou sempre atenta para ver se não me engano.”; “Estou sempre a enganar-me no <o> e no <u>... às vezes escrevo <o> e é <u>, ou ao contrário.”; “Oh, às vezes escrevo as palavras com <l> e afinal é com <e>!”.

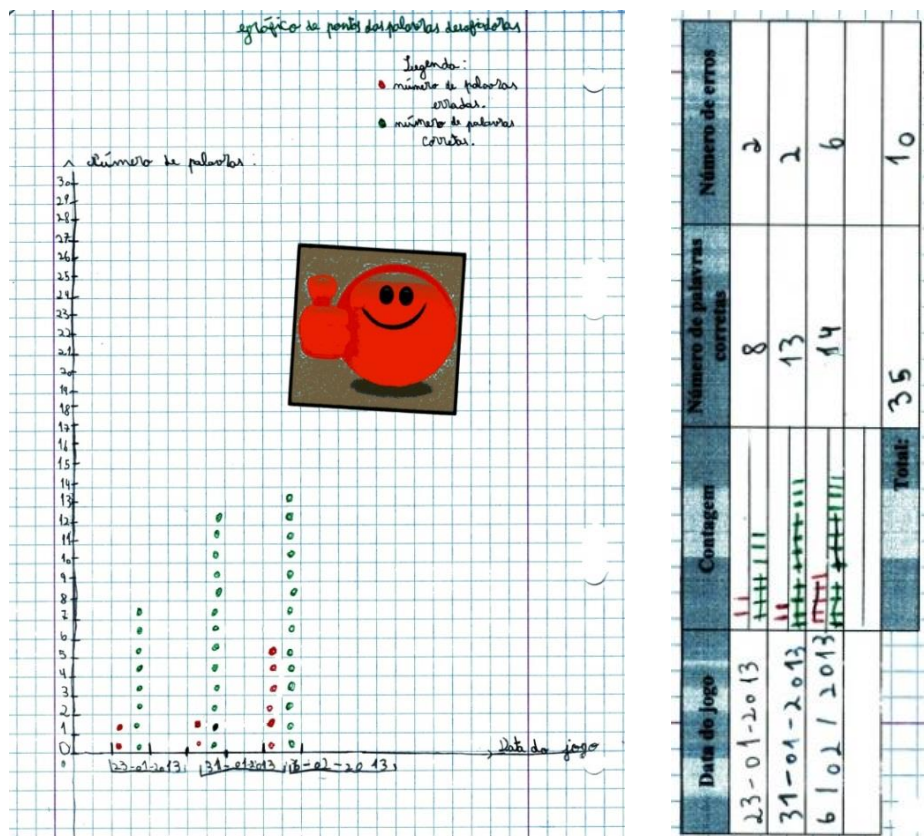
Para verificarem, de facto, os erros que poderiam ter nas palavras, eu auxiliava escrevendo-as todas no quadro, a fim de favorecer a imagem visual das mesmas. Depois havia um reforço auditivo por meio da leitura e da repetição. Quando era necessário, as palavras eram também analisadas e explicadas ao nível do conteúdo semântico, das sílabas e dos sons que as compunham. Por último, os alunos eram auxiliados na indução da regra ortográfica que se aplicava aos vocábulos explicados, através de diferentes estratégias, como, por exemplo, o

agrupamento de palavras com características semelhantes, sugestões de pistas dadas por mim, análise de outros aspetos importantes, transgressões propositadas, questionar os alunos perante erros e palavras escritas corretamente, etc.

A colocação em prática de um ensino voltado para a explicitação dos conhecimentos sobre a ortografia exige como princípio norteador a reflexão ortográfica. “[T]em-se visto que as crianças podem beneficiar de um ensino que lhes ajuda a compreender e formular com suas próprias palavras as regras que estão aprendendo” (Morais, 2005b, p.95). A análise das palavras era realizada maioritariamente segundo um método indutivo, pois os alunos partiam do estudo de um conjunto de palavras com a mesma estrutura ortográfica, para construir a regra que dava conta da ortografia desses vocábulos. Assim, promoveu-se uma aprendizagem de explicitação de conhecimentos, em que os alunos foram levados a pensar, a refletir, a discutir e a explicitar o que sabiam sobre ortografia, tomando consciência das irregularidades e das regularidades da norma ortográfica.

Antes de prosseguirem na atividade, os alunos eram solicitados a explicarem à turma, quais as estratégias utilizadas em casa, no estudo das palavras. Este momento de partilha permitia que os alunos com mais dificuldade ficassem a conhecer algumas estratégias que podiam ajudá-los a melhorar a sua ortografia. Das diferentes estratégias utilizadas, os alunos foram destacando a cópia, o ditado das palavras com a ajuda de familiares, a leitura repetida em voz alta, a elaboração de frases com as respetivas palavras, etc.

Posteriormente, os alunos foram construindo um **gráfico de pontos**, contabilizando primeiro os erros numa **tabela de frequências**. Isto porque os “alunos devem aprender a recolher dados, a organizar os seus próprios dados ou os de terceiros e a apresentá-los em gráficos e tabelas, úteis na obtenção de respostas para as suas questões” (NCTM, 2007, p.52).



Figuras 16 e 17 – Exemplo de um gráfico de pontos construído por um aluno. Exemplo de uma tabela de frequências.

A construção deste gráfico apoiou-se em diversos objetivos. O primeiro, passava pelos alunos contactarem com uma forma diferente e simplificada de organizarem os dados. O segundo era o de implicar os alunos na própria construção do gráfico, já que era um aspeto novo para estes, mas que era benéfico começarem a habituar-se à elaboração e compreensão destes esquemas. Em terceiro lugar, permitiria aos alunos verificarem o seu desempenho em cada um dos jogos realizados. Era evidente o entusiasmo e o envolvimento dos alunos, até por se tratar de um exercício diferente e inovador, sendo que era importante iniciarem-se nestas construções, para entenderem todas as suas particularidades. À medida que construíam o gráfico, iam indicando os constituintes necessários para que ficasse perceptível, por exemplo, o título, o nome dos eixos, uma legenda, etc. Por outro lado, ao utilizar esta tipologia de gráfico, foi dada a oportunidade aos alunos de diversificarem os seus conhecimentos, pois ainda não a conheciam.

Sendo assim, puderam também explorar os conceitos de gráfico de pontos, tabela de frequências e contagem gráfica (“tally charts”). Este último aspeto agradou particularmente aos alunos, já que compreenderam que a representação da contagem dos dados ficava mais simplificada e incentivava-os a quererem verificar como representariam as suas contagens.

No trabalho que realizam em Estatística, os alunos aprendem o significado de novos termos (...) e fazem bastante uso das operações numéricas já suas conhecidas (...). O trabalho a realizar deve ter por base temas e questões significativas, que justificam a actividade de recolha e tratamento de dados, e às quais se procura dar resposta no final. (Ponte & Serrazina, 2002, p.210)

Quando procediam à contabilização dos erros, os alunos eram estimulados a aplicar estratégias de cálculo mental, mobilizando aprendizagens já realizadas.

Torna-se necessário proporcionar aos alunos situações diversas que lhes permitam desenvolver o cálculo mental. Para isso, devem ser trabalhadas diferentes estratégias de cálculo baseadas na composição e decomposição de números, nas propriedades das operações e nas relações entre números e operações. (Ponte et al., 2007, p.14)

Na tabela e no gráfico eram contabilizados tanto os erros ortográficos, como as palavras escritas corretamente, dando ao aluno uma perspetiva mais ampla da atividade. Era notável a satisfação de alguns alunos, por reunirem um maior número de pontos verdes (palavras corretas) em relação aos vermelhos (palavras com erros), pois constantemente mostravam-se orgulhosos dos seus gráficos. Entretanto, esse aspeto também motivava os restantes alunos, já que comentavam que nos jogos seguintes estudariam mais para aumentarem o número de pontos verdes e experimentariam outras estratégias de estudo (Figuras 18 e 19).

Os alunos lêem e interpretam tabelas e gráficos simples e formulam questões sobre um dado assunto, identificam os dados a recolher, e organizam, representam e interpretam esses dados com o propósito de dar resposta às questões formuladas. Em todas estas situações cabe ao professor estimular o questionamento, a tomada de decisões, o uso de linguagem apropriada e o sentido de rigor, de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. (Ponte et al., 2007, p.26)



Figuras 18 e 19 – Construção do gráfico e contabilização dos pontos na tabela de frequências.

Para incentivar a uma participação plena dos alunos nesta tarefa, foram atribuídos prémios pelo bom desempenho. Apesar do objetivo do jogo ser o de tentar reduzir as incorreções

ortográficas, eu tinha noção que esse feito não se conseguia em tão poucos jogos. Igualmente, sabia que alguns alunos apesar de terem muitos erros, esforçavam-se tanto ou mais do que os restantes, não obtendo mesmo assim sucesso. Então decidi premiar todos, mas de maneira distinta. Os alunos que tiveram menos erros, receberam um **selo da boa ortografia** com uma taça de ouro impressa. Os restantes alunos receberam um **'smile' de bom trabalho**, pelo esforço demonstrado. Penso ter sido mais justo, pois os seus estudos foram igualmente recompensados. Todos ficaram radiantes com os prémios e ainda pudemos dialogar sobre estratégias para que os alunos menos bem-sucedidos pudessem melhorar.

De seguida, surge um quadro com uma sistematização dos resultados obtidos nos três jogos, por cada aluno (Quadro 3), e também um gráfico que simula a média e o desvio-padrão deste pequeno estudo (Gráfico 2). Antes de prosseguir para a análise, é importante referir que apesar de a turma ser constituída por 14 alunos, para este estudo só foram considerados 11 alunos, já que os restantes não estiveram presentes nos três jogos realizados.

Ao analisar o Quadro 3 e o Gráfico 2 verificamos que de uma maneira geral, a média de erros aumentou de jogo para jogo, sendo que o desejável seria que diminuísse, ou pelo menos que mantivesse. Este facto pode ser explicado por várias razões que passo a mencionar. Primeiramente, o tempo de intervenção foi curto e era um pouco ambicioso da minha parte pensar que os alunos poderiam melhorar de um momento para o outro. Para este estudo revelar resultados mais precisos exigiria uma aplicação mais prolongada e sistemática. Em segundo lugar, os alunos nem sempre estudavam as palavras em casa, alegando diversos motivos (falta de tempo, prioridade dada a outros trabalhos exigidos pela Professora Titular de Turma, etc.). Assim, numa aplicação futura, teria de existir um compromisso maior de ambas as partes (alunos e Professora). O facto de o número de palavras aumentar de jogo para jogo, constituía um desafio e ao mesmo tempo uma dificuldade acrescida, dado que é também um aspeto a considerar para a análise destes resultados. Outro ponto importante prendia-se com o grau das palavras escolhidas que poderia não ser uniforme, pois apesar de umas possuírem regras de ortografia em comum de jogo para jogo, existiam outras às quais não correspondiam regras e tinham de ser memorizadas visualmente. Este aspeto era sempre discutido oralmente com os alunos, mas talvez uma solução para este pormenor seria a separação dos dois tipos de palavras, introduzindo-se à vez nos diversos jogos (principalmente nos iniciais), havendo uma divisão clara das duas estratégias a mobilizar.

Quadro 3 – Percentagem de erros nos três jogos.

Alunos	Percentagem de erros nos três jogos		
	1.ª Jogo	2.ª Jogo	3.ª Jogo
1	20%	33%	45%
2	70%	73%	55%
3	60%	47%	50%
4	10%	20%	45%
5	10%	7%	0%
6	20%	13%	30%
7	20%	27%	60%
8	30%	27%	55%
9	0%	13%	0%
10	10%	0%	10%
11	50%	53%	70%
<b>Média</b>	27%	28%	38%
<b>Desvio-padrão</b>	22%	21%	23%

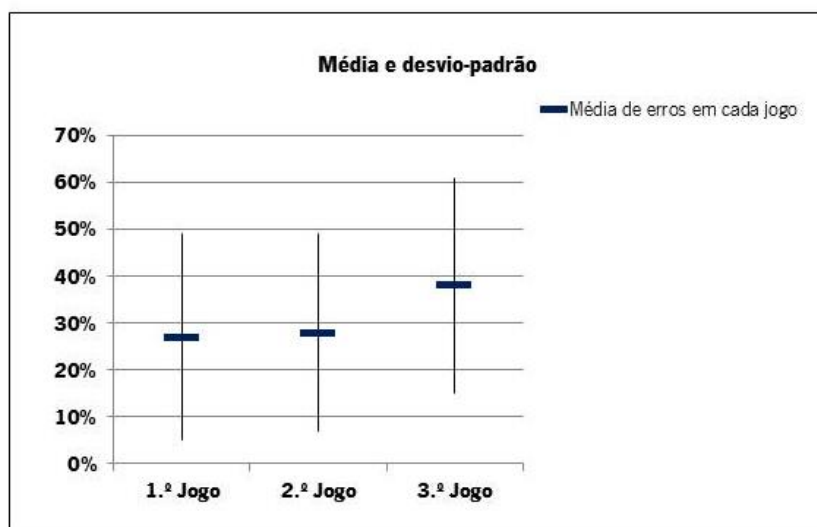


Gráfico 2 – Média e desvio-padrão em relação à percentagem de erros nos três jogos.

Contudo se atendermos aos resultados demonstrados pelo Gráfico 2, podemos reparar que a média geral em cada jogo não é um valor preciso, porque lhes correspondem valores de desvio-padrão bastante altos. Ora, isto sucede porque se formos analisar individualmente cada aluno, os seus desempenhos nos três jogos são muito variados (Anexo L), o que faz com que os dados estejam muito dispersos/espalhados por uma gama de valores e não se aproximam da média. Igualmente, este detalhe ocorre porque a amostra de alunos é reduzida.

Inicialmente o objetivo seria que o número de palavras se mantivesse constante e até que se fossem repetindo palavras nas quais os alunos demonstrassem dificuldades, para terem uma segunda oportunidade de as trabalharem. Porém, em conversa com a Professora Cooperante esta aconselhou ao aumento do número de palavras de jogo para jogo e que estas fossem sempre diferentes. Este conselho tinha a preocupação de motivar cada vez mais os alunos, pois se o jogo fosse concretizado como estava inicialmente previsto, poderiam achar demasiado fácil e perder o interesse, já que era uma turma que gostava de desafios e era posta à prova constantemente. Sendo assim, aceitei a sugestão e, começando com dez palavras, foram-se aumentando cinco em cada jogo. Porém, como foi dito acima, apesar do aumento, tentava sempre integrar palavras cujas regras já tinham sido abordadas no jogo anterior, dando a oportunidade aos alunos de mobilizarem e aplicarem os conhecimentos adquiridos.

Para os resultados obtidos na tarefa anterior foi também realizado um estudo paralelo de caráter mais qualitativo, atribuindo aos três jogos diferentes graus de dificuldade, sendo o 1.º jogo considerado como o nível fácil, por conter 10 palavras, o 2.º jogo, como o nível médio, por conter 15 palavras, e o 3.º jogo, como o nível difícil, por conter 20 palavras. Aos resultados obtidos em cada jogo foram atribuídos três níveis de desempenho, em função da percentagem de palavras erradas, a saber: 'bom' [0% a 33%], 'ok' [34% a 66%] e 'mau' [67% a 100%].

Quadro 4 – Níveis de desempenho dos alunos ao longo dos três jogos.

		Níveis de desempenho		
		Mau [67% a 100%]	Ok [34% a 66%]	Bom [0% a 33%]
Graus de dificuldade	Fácil 1.º Jogo	1	2	8
	Médio 2.º Jogo	1	2	8
	Difícil 3.º Jogo	1	6	4

Analisando o Quadro 4, ao aumentar o grau de dificuldade, de fácil para médio, os alunos responderam positivamente, pois mantiveram o nível de desempenho. No entanto, baixaram ligeiramente o nível de desempenho com a passagem de médio para difícil. Apesar de não ter existido uma diminuição do número de erros ortográficos nesta atividade, a motivação, o empenho e a capacidade de autonomia adotada pelos alunos possibilitaram que conseguissem responder muito satisfatoriamente ao aumento do grau de dificuldade por mim imposto.

Da mesma forma, os objetivos primordiais da elaboração do gráfico de pontos foram cumpridos: os alunos contactaram com uma forma diferente e simplificada de organizarem os dados; participaram na própria construção do gráfico, já que era um aspeto novo para estes, mas era benéfico começarem a habituar-se à construção e compreensão destas representações; e permitiu uma verificação do seu desempenho em cada um dos jogos realizados. Os alunos compreenderam a finalidade geral desta atividade, desenvolvendo uma maior autonomia na correção dos erros ortográficos de jogo para jogo e, no final, todos queriam mostrar qual era a configuração dos seus gráficos. Também foi possível, através da tabela de frequências, contabilizar o total de erros em cada jogo e realizar uma comparação entre todos os alunos. À medida que se comparavam, enunciavam-se algumas justificações para resultados menos positivos e estratégias de melhoria para uma próxima atividade do género.

Aproveitando a exploração da temática dos animais, ainda inserida na **gastronomia Vimaranense**, os alunos foram incentivados a ‘inventar’ um animal, a partir da colagem de diversas partes do corpo de animais que foram cedidos em imagens. Após isso, propôs-se que cada aluno realizasse uma **descrição** do seu animal (Anexo M), indicando as características principais do mesmo e articulando com os conhecimentos abordados no Estudo do Meio, para que depois pudessem apresentá-los à turma. Desta forma, foram seguidas as mesmas etapas já referenciadas anteriormente para a escrita de textos.

A actividade de produção de textos escritos exige a ativação de um número importante de conhecimentos e de processos. Esta actividade comporta tarefas relativas a três componentes: planificação, textualização e revisão. (...) As diferentes técnicas de planificação, textualização e revisão devem ser ensinadas e treinadas, para que o aluno se torne cada vez mais autónomo na realização das tarefas de escrita. Devem estar acessíveis materiais de apoio que possam ser utilizados para ajudar a resolver problemas durante todo o processo de escrita. (Reis et al., 2009, p.71)

No final, cada aluno realizou a revisão do texto, contando com o meu auxílio e o dos restantes colegas, ao apresentar o seu animal à turma. Através de uma revisão indireta cada aluno leu o seu texto à turma, apresentando e mostrando o seu animal. Isto porque “a consideração da perspectiva dos outros pode ocorrer ainda durante o processo, transformando a colaboração num instrumento de aprendizagem” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.10). Nesta apresentação foram tidas em conta a capacidade de síntese, a argumentação, a forma de se expressarem para o público e a postura. Verifiquei que foi havendo uma evolução nesta partilha de trabalhos, já que os alunos começaram a interiorizar os cuidados que têm de ter quando se



dirigem para uma plateia. Sendo assim, à medida que o aluno ia lendo, a turma comentava, fazendo uma apreciação global, com sugestões de reformulação decorrentes de eventuais detalhes a melhorar, tanto a nível de forma como de conteúdo. Na fase de revisão, pode e deve ser mobilizada a colaboração dos colegas da turma para a heterocorreção do texto. Neste âmbito, a criança é chamada a resolver problemas e a tomar consciência da forma ortográfica das palavras, com a orientação e a ajuda do Professor e com a colaboração dos colegas (Ann Browe, 1993, citada por Barbeiro, 2007). Após isso, ficou combinado que os alunos passariam o texto a limpo, noutra momento oportuno, com a Professora Cooperante.

Para desenvolver a competência de escrita preconiza-se que os alunos vivam situações diversificadas, aprendendo a produzir diferentes tipos de texto. As situações de escrita criadas deverão ser o mais significativas possível para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e se apropriem dos diferentes tipos de texto. Para valorizar as produções dos alunos deverão ser criados circuitos que possibilitem a sua divulgação. (Reis et al., 2009, p.71)

Os alunos demonstraram-se bastante estimulados para realizarem a atividade e empenharam-se com criatividade, pois proporcionou-se a vivência de uma experiência pessoal de escrita, já que cada um era dono do seu animal e podia recriá-lo ao seu gosto.



Figuras 20 e 21 – Aluno a criar o seu animal inventado. Aluna a expor à turma o seu animal inventado.

Prosseguindo nas atividades, a partir de uma exploração de **provérbios** relacionados com a gastronomia, solicitou-se aos alunos uma explicitação das suas ideias quanto a esse conceito recente. Depois confrontaram os seus conhecimentos prévios com características que eu ia acrescentando, para fazer compreender melhor a existência destas produções do património literário, enquanto se explorava mais uma vez a linguagem escrita e oral. De seguida, em grupos, realizaram uma junção de várias tiras de papéis, que continham provérbios relacionados com a

gastronomia. No final, compartilharam os provérbios encontrados e, com a minha mediação, interpretaram o sentido real de cada frase.

A partir dos provérbios analisados, os alunos selecionaram algumas das suas palavras com o intuito de construir **famílias de palavras**, situação aproveitada para relembrar este conceito (Figura 22). Posto isto, em grupo, com a ajuda do dicionário, tentaram descobrir o maior número de palavras para construir o seu esquema de “família de palavras”, o qual foi partilhado com os colegas, realizando-se uma sistematização no quadro. Para finalizar, os alunos foram incentivados a descobrirem a importância das famílias de palavras no desempenho da correção ortográfica, isto é, consciencializarem-se de que há palavras que são construídas a partir de outras (palavra mãe) e as suas grafias são idênticas. Como indica Baptista et al. (2011), perante um conjunto de palavras, podem ser estabelecidas redes que sustentem a aprendizagem da ortografia, como, por exemplo, associações morfológicas (*e. g.*, a escrita de *analisar*, tendo em conta a relação com *análise*). Assim, “a aprendizagem de que radicais semânticos iguais são escritos da mesma forma diminui significativamente a necessidade de memorização da grafia convencional da nossa língua” (Guimarães & Roazzi, 2005, p.66).



Figura 22 – Exploração, em grupo, das famílias de palavras.

Recorrendo a mais uma forma lúdica de abordar questões ortográficas, realizou-se o jogo do **“bingo ortográfico”**, onde os alunos identificaram contextos de aplicação das regras ortográficas. Cada um recebeu um cartão com uma regra, e à medida que iam sendo retiradas palavras de uma caixa, os alunos selecionavam aquelas que pudessem ser escritas corretamente

a partir da sua regra. Este bingo permitiu sistematizar todas as aprendizagens realizadas até ao momento, quer em relação às regras ortográficas, quer em relação ao desenvolvimento da memória visual da escrita de palavras. No final, quando realizamos a correção dos cartões, verificou-se que, a grande maioria dos alunos, fez um registo correto das palavras relacionadas com a sua regra (Figuras 23 e 24). Assim, a escola precisa de ajudar os alunos a alcançarem um conhecimento explícito das regras e irregularidades da nossa ortografia. O aluno deve organizar mentalmente a norma ortográfica, de modo a que ele próprio avance na identificação das questões ortográficas que podem ser compreendidas e das restrições que devem ser memorizadas. Mais útil e importante do que compreender as regras é saber identificar o que é irregular, colocando como princípio norteador a reflexão ortográfica (Morais, 2005b).

“A atividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos Programas doutras Áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação” (ME/DEB, 2004, p.35). Assim, de forma a interligar conteúdos de Expressão e Educação Físico-Motora, com os conteúdos que estavam a ser abordados nas atividades integradoras da **gastronomia** e da **ortografia**, os alunos foram desafiados a participar numa **gincana dos saberes**, cujos objetivos gerais eram

elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas, cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios e participar, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de atividades, procurando realizar as ações adequadas com correção e oportunidade. (ME/DEB, 2004, p.39)



Figuras 23 e 24 – Aluno a retirar uma tira com uma palavra. Aluno a registar as palavras correspondentes à sua regra ortográfica.

Especificamente, referindo-me aos dois jogos que envolveram componentes relacionadas com a ortografia, deixo aqui algumas considerações. Começando pelo jogo “**Maré**

**ortográfica**”, este desenvolveu-se a partir de uma maré desenhada no chão, dividida em várias casas. Em cada casa encontrava-se um papel com algumas letras e dígrafos. O objetivo do jogo consistia em expor uma palavra que incluísse esses caracteres. Para iniciar o jogo, os alunos saltavam tantas casas quanto o dado ditava. Por exemplo, imaginando que o aluno parava na casa onde se encontrava um duplo <rr>, teria de dizer palavras como garrafa, carro, carrossel, etc. Em relação ao jogo **“Dança com os sons”** este baseou-se no jogo da dança das cadeiras. Assim, foram colados no chão diferentes papéis intercalados com as letras <s> e <z>, formando um círculo. Tal como no jogo das cadeiras, os alunos deslocavam-se à volta dos papéis segundo as minhas indicações – aos saltos, a correr, como se estivessem muito tristes, muito contentes, cansados, à tesoura, sempre a cantar, etc. Quando ouvissem uma palavra, os alunos identificavam o som específico da mesma e selecionavam o grafema com que se escrevia, dirigindo-se para a respetiva casa. Assim, caso a palavra fosse “azeite”, o aluno dirigia-se para a casa do <z> e não do <s>.

Através destes dois jogos foi possível alertar os alunos, mais uma vez, para a complexidade existente na **relação fonema-grafema**. De facto, este fator

dá origem a que a maior parte dos sistemas ortográficos não apresente uma correspondência de um para um entre os sons e os grafemas ou letras que os representam. Este facto equivale a dizer que um som pode não ser representado sempre pelo mesmo grafema e um grafema pode não representar sempre o mesmo som. (Baptista et al., 2011, p.52)

De uma maneira geral, a atividade teve pontos muito positivos e fez com que os alunos pudessem sair um pouco da sala de aula e desenvolver as suas aprendizagens em contacto com o meio exterior, num local diferente. Estes mostraram-se extremamente contentes por poderem realizar os jogos e estavam ansiosos por experimentar todos. Estavam tão entusiasmados e entregues aos jogos que, na hora de terminar, mostraram vontade de continuar e não queriam interromper o momento (Figuras 25 e 26).

Deve ficar retida uma ideia fundamental acerca das relações fonema-grafema:

A consciência de que se pode tratar de uma palavra irregular ou a existência de mais do que uma possibilidade para a representação de determinado som, segundo as regras ortográficas, deixarão em aberto a necessidade de uma confirmação. (Baptista et al., 2011, p.54)



Figuras 25 e 26 – Jogo da “Maré Ortográfica” e Jogo “Dança com os sons”.

O professor deverá, por conseguinte, promover o conhecimento do modo como a palavra se escreve, sendo que a frequência do contacto com a mesma e a ativação refletida permitem representações ortográficas estáveis.

### 1.3. Avaliação das aprendizagens construídas

Para verificar de maneira mais concreta eventuais evoluções, a partir do momento em que começamos a trabalhar a atividade integradora “Caça ao erro para melhor escrever!”, os alunos foram convidados a confrontarem-se com os seus **ditados iniciais de diagnóstico** (Anexo N) e a identificarem o maior número de erros possível. Neste momento, os alunos tinham oportunidade de reconhecerem a maioria dos erros dados no ditado, escreverem as palavras corretamente e aplicarem e mobilizarem algumas regras de ortografia.

[A] análise de incorreções ortográficas por parte do aluno constitui uma estratégia que o fará tomar consciência da existência da incorreção e da forma correta de escrever a palavra, para além de o alertar para o tipo de erros que comete com mais frequência. (Baptista et al., 2011, p.89)

Primeiramente, cada aluno de forma autónoma identificou, a lápis, todos os erros que na sua opinião constavam no ditado. Quando terminava, eu auxiliava e caso identificasse mais erros, estes eram sublinhados a caneta verde. Esta particularidade deu aos alunos uma perspetiva, daqueles erros que já identificavam e de outros que ainda mereciam uma atenção especial, precisando de um trabalho mais sistemático. A maior parte das palavras que constavam no ditado foram sendo trabalhadas em diversas atividades ao longo da intervenção, tanto ao nível das regras de ortografia, como da via visual. Posteriormente, corrigiram todas as palavras na grelha de correção e identificaram algumas regras ortográficas que estavam

associadas a essas palavras. Para realizarem a correção autonomamente, recorreram ao dicionário, às regras ortográficas no caderno da ortografia, às outras palavras da tabela de correção, aos colegas, etc. Os alunos também verificaram que havia palavras para as quais não existiam regras, compreendendo que, provavelmente, ainda existiriam mais regras para serem aprendidas, mas entretanto podiam “fotografar” essas palavras visualmente. Relativamente ao dicionário, é importante fazer com que os alunos “descubram que o manuseio de um dicionário pode auxiliar na busca da escrita correta” (Melo, 2007, p.92) (Figura 27).

O termo “fotografar” foi fazendo parte do vocabulário dos alunos nestes exercícios, pois foi-lhes explicado que existem palavras que não estão associadas às regras e precisam de ser decoradas visualmente. Assim, os alunos prenderam a sua atenção para a ludicidade do termo e ficaram a compreender bem o que se pretendia. Frequentemente ouviam-se comentários: “Professora, esta palavra não tem regra, vamos fotografá-la!” (acompanhando com o gesto).

Os alunos demonstraram-se bastante satisfeitos por terem um papel tão ativo nesta tarefa e mostravam-se orgulhosos pelos erros que conseguiam identificar e corrigir. Constantemente ouviam-se comentários: “Ui! Como é que eu escrevi a palavra assim?!”; “Já consigo corrigir esta palavra sem ir ver!”; “Acho que agora vou dar menos erros nestas palavras.”; “Professora, consegui descobrir tantos erros e corrigi-los, mas agora já não os dou mais, vou estar atenta!”. “A reflexão e o conhecimento consciente constituem estratégias poderosas para evitar que o aluno assuma as formas ortograficamente incorretas que vê. Assim sendo, é necessário desenvolver hábitos de reflexão, de tentativas de explicação das incorreções produzidas e de antecipação das dificuldades” (Baptista et al., 2011, p.102).



Figura 27 – Alunos a colaborarem na correção dos ditados (consulta de dicionário).

Ao analisar os ditados, bem como o Gráfico 3, percebi que metade da turma conseguiu corrigir mais de 50% dos erros ortográficos que constavam nos ditados, aspecto que me agradou particularmente, já que esta atividade integradora se desenvolveu em pouco tempo e não era esperado que os alunos melhorassem de um momento para o outro. Mas fiquei grata, enquanto Professora, por ter dado o meu contributo para a promoção da ortografia destes alunos.

Sabemos que os alunos devem ser integrados no seu processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a participação de forma ativa “em todas as fases dos projetos globalizados, desde a sua concepção até à sua avaliação” (Alonso, 2002, p.68). Por isso, propôs-se a avaliação da atividade integradora “Caça ao erro para melhor escrever!”, através de uma **tabela de autoavaliação** (Anexo O). Questionámos os alunos acerca do que aprenderam, do que fizeram; solicitámos a sua opinião sobre a atividade integradora (definindo a atividade que gostaram mais e a que não gostaram). Santos (1994, citado por Azevedo, 2000) dá relevo ao desenvolvimento da capacidade de autoavaliação, considerada crucial na formação dos alunos e na autogestão da sua própria formação. Destaco algumas opiniões registadas: “Eu gostei muito de fazer esta atividade e de participar!”; “Foi importante para aprendermos a escrever corretamente as palavras”; “As atividades foram divertidas e engraçadas”; “Ajudaram-me a dar menos erros”; “Gostei muito, foram atividades diferentes e aprendemos coisas novas”; “Foi importante, porque ajudaram a escrever melhor as palavras em que tinha mais dificuldades”; “Ajudaram-me a aprender melhor as regras de ortografia e a escrever bem os textos”.

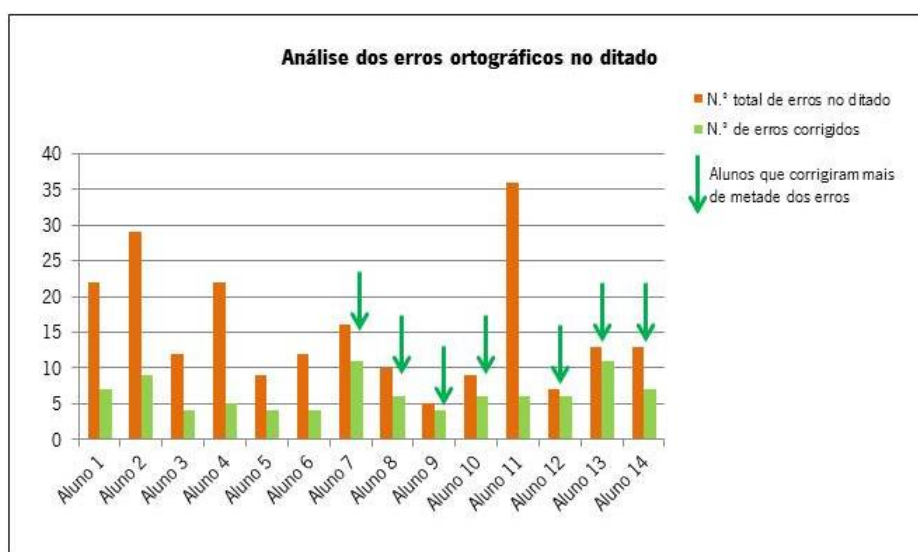


Gráfico 3 – Análise dos erros ortográficos no ditado.

Os alunos desempenharam um papel importante em todo o processo de construção do PCI, pelo que as suas opiniões devem ser sempre tidas em conta até no momento de avaliação. Logo, preenchendo estas tabelas de forma individual, entendi que as aprendizagens tinham sido realmente significativas para os alunos, dando uma perspetiva do que ainda poderiam melhorar.

A avaliação constitui um elemento e um processo fundamental no desenvolvimento curricular, sendo uma componente integrante do mesmo e, por isso mesmo, deve ser coerente com as conceções e opções educativas que sustentam todo o processo de construção do projeto curricular. (Alonso, 1996, p.51)

Igualmente foram avaliadas algumas aprendizagens relevantes, através da realização de um **Peddy-Paper**, com questões relativas à temática da ortografia e da construção textual, de forma a verificar que conhecimentos foram adquiridos pelos alunos. No Peddy-Paper, os alunos foram distribuídos por três equipas – número de adultos presentes na sala – e percorreram um determinado percurso ao longo do Colégio. Nesta atividade também foram integradas perguntas associadas às diferentes atividades integradoras, bem como aos conteúdos abordados nas diferentes áreas curriculares. Estas questões (Figura 28) foram colocadas nos diferentes pontos intermédios do Colégio e foi criado um guião com indicações que explicavam a atividade, bem como com as instruções que referiam os pontos intermédios do percurso, através de pequenos enigmas (Anexo P). No verso do guião, existia espaço para responderem às questões e colocarem o carimbo que confirmava a passagem no respetivo local. O guião foi lido e interpretado em conjunto com os alunos no início da atividade, dissipando potenciais dúvidas.



**10. Porque é que há palavras que têm de ser “fotografadas”?**

- a) Porque são palavras muito extensas e difíceis de escrever.
- b) Porque são palavras em que a sua escrita só é explicada pela sua origem e não há regras ortográficas que ajudem a escrevê-las corretamente. Uma solução eficaz é decorarmos visualmente a sua grafia.
- c) Porque são palavras que não têm regras ortográficas associadas.

**11. Porque é que as regras ortográficas são importantes?**

- a) Porque quando temos dúvidas na escrita das palavras, estas ajudam-nos a perceber qual é a maneira correta de as escrevermos. E também nos explicam o motivo de as escrevermos daquela forma.
- b) Porque ajudam a melhorar a nossa ortografia.
- c) Porque ganhamos um prémio se as soubermos todas.

**12. Quando escrevemos um texto, temos de ter em atenção algumas etapas. Indica a que está em falta, na sequência abaixo:**

\_\_\_\_\_, 2. Escrita do texto, 3. Revisão, 4. Edição.

**13. Um texto tem sempre uma estrutura própria e organizada. Indica as outras duas partes que estes devem conter:**

Título, introdução, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

**14.** Dá exemplo de uma palavra que obedeça à seguinte regra ortográfica: “Todas as palavras começadas por /els/ (na oralidade), escrevem-se sempre com <ex>”.

**15.** Explica por que motivo a palavra “garrafa”, se escreve com duplo r (rr).

Figura 28 – Questões do Peddy-Paper relacionadas com a atividade integradora “Caça ao erro para melhor escrever!”.

A análise do Quadro 5, relativa à atividade integradora “Caça ao erro para melhor escrever!”, revela que as crianças tiveram mais dificuldades nas questões número 12 e 13. Estas relacionam-se, respetivamente, com as fases do processo de escrita e com as partes constituintes de um texto. Penso que mais importante do que saber denominá-las, a intenção era despertar a consciência dos alunos para a sua existência e aplicação. Assim, essa consciencialização foi bem-sucedida, como se verificou nas tarefas de escrita de textos. Já em relação à sua denominação específica, os alunos tiveram mais dificuldade em assimilar, pois trata-se de vocábulos novos e recentes, que não necessitavam de um uso integral.

Quadro 5 – Contagem das respostas do Peddy-Paper.

Perguntas	Número de respostas corretas	Número de respostas erradas	Número de respostas nulas
<b>Número 10</b>	13	2	0
<b>Número 11</b>	14	1	0
<b>Número 12</b>	11	4	0
<b>Número 13</b>	12	3	0
<b>Número 14</b>	13	2	0
<b>Número 15</b>	14	0	1

O Gráfico 4 dá-nos uma visão geral, em média, das respostas corretas, erradas e nulas obtidas no Peddy-Paper. Assim, percebemos que os alunos conseguiram responder corretamente a uma percentagem considerável de questões. Sendo que a percentagem de respostas erradas é baixa e a percentagem de respostas nulas refere-se a questões que não foram respondidas.

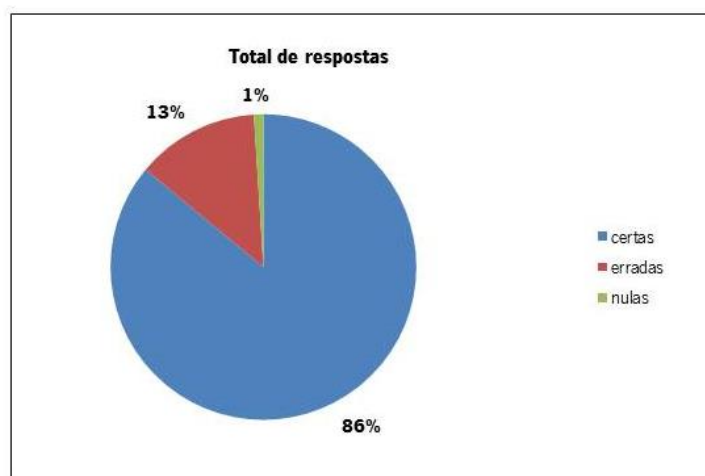


Gráfico 4 – Total de respostas dos alunos ao Peddy-Paper.

O Peddy-Paper (Figuras 29 e 30) constituiu uma atividade que motivou os alunos e, por isso, funcionou muito bem. Os alunos puderam relembrar aprendizagens e conviver com os colegas. Durante a prova estavam empolgados, cheios de alegria e referiram que nunca tinham feito uma atividade do género. Partilharam que gostaram de colocar autonomamente os carimbos e empenharam-se em conseguir responder a todas as questões. Segundo os alunos “foi espetacular”, “fenomenal” e “muito divertido”.

Tal como refere Alonso (2001), utilizando estas duas atividades de reflexão e avaliação os alunos tomaram consciência do processo utilizado, das dificuldades sentidas e como as ultrapassaram, das mudanças produzidas nas suas conceções e dos novos problemas e questões que o processo de investigação lhes suscitou.



Figuras 29 e 30 – Realização do Peddy-Paper no interior e no exterior do Colégio.

Posto isto, coexistiram três tipos de avaliação das aprendizagens neste projeto de investigação, que se complementaram. Em primeiro lugar, teve lugar uma **avaliação inicial**, que detetou e diagnosticou “os esquemas de conhecimento e de acção, as aptidões e atitudes prévias do aluno, necessários para o novo processo a iniciar, de forma a poder adequar este processo às suas possibilidades, para que este se torne significativo” (Alonso, 1996, p.54). Em segundo lugar, esteve presente uma **avaliação formativa** e contínua (qualitativa), através de um processo diário de observação e reflexão, que evidenciou as mudanças que se iam produzindo nos alunos. Este tipo de avaliação contemplou os processos de aprendizagem, para se adaptarem às necessidades dos alunos, procurando as causas dos erros ortográficos. Por outro lado, utilizou-se também uma **avaliação sumativa**, na qual se reuniram todas as informações recolhidas ao longo do processo, e avaliaram-se resultados perante os objetivos que tinham sido estabelecidos (Barberá et al., 2004). Pode servir como “balanço e ponto de chegada e, ao mesmo tempo, como ponto de partida para orientação do processo seguinte, podendo vir a coincidir com uma avaliação diagnóstica” (Alonso, 1996, p.54).

#### 1.4. Divulgação da atividade integradora

Tendo em conta que a dimensão colaborativa do PCI favorece a construção interativa e social do conhecimento, torna-se imprescindível que os alunos comuniquem, partilhem e debatam os saberes construídos, tomando consciência do valor individual e social desses saberes (Alonso, 2001). Assim, de forma a mostrar à comunidade educativa o que fizeram e aprenderam com o PCI, os alunos construíram um placard para afixar na parede exterior da sala (Figuras 31 e 32). Devido ao reduzido tempo de intervenção, a estrutura do placard foi

previamente preparada por nós, Professoras Estagiárias, onde: desenhámos imagens representativas das três atividades integradoras e o título do projeto, elaborámos uma lista de tudo o que os alunos fizeram e aprenderam em cada atividade – partindo das avaliações feitas pelos alunos – e selecionámos as fotografias a colar no placard. Os alunos deram o seu contributo, tratando de pintar, colar, contornar e distribuir os diferentes objetos no placard.

À medida que os alunos iam ornamentando o placard, decidi colocar uma música para acompanhar o trabalho. Como o ditado inicial de diagnóstico correspondia a uma letra de uma música, aproveitei esse momento para explorar um pouco essa área artística e fomos descobrindo de onde conhecíamos a canção. Também foi explorado o conceito de Tuna, ao verificarem que a autoria da letra da música era da “Tuna de Engenharia da Universidade do Minho”. Entretanto, os alunos foram confrontando as suas opiniões e registaram-se alguns comentários em relação à música: “Ah é uma música do tempo do D. Afonso Henriques”; “É bonita, parece que fala de dois namorados!”; “Gostava de saber que instrumentos é que estão a tocar!”; “Tem palavras que rimam e partes que estão a repetir”. Este momento poderia ter sido mais explorado (ritmo, contagem de tempos, instrumentos utilizados, género musical, etc.) se o tempo de intervenção fosse mais extenso. Certamente, ao nível da Expressão e Educação Musical esta canção proporcionaria inúmeras aprendizagens, podendo-se interligar com as restantes áreas curriculares. No “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001, p.165), são enunciadas duas competências específicas que se adequam a este tipo de momentos: “apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical crítica, fundamentada e contextualizada em diferentes estilos e géneros musicais” e “conhecimento e valorização do património artístico-musical nacional e internacional”.



Figuras 31 e 32 – Alunos a participarem na construção do placard de aprendizagens. O placard já exposto à porta da sala.

## 2. Análise reflexiva da atividade integradora

Após a realização deste projeto de investigação é possível reter alguns pontos essenciais acerca da promoção da competência ortográfica e da escrita de textos.

Em primeiro lugar, tal como acontece em qualquer aprendizagem que se quer promover nas mais diferentes áreas do saber, é necessário considerar as aprendizagens já construídas pelos alunos. Assim, de acordo com essa premissa, neste estudo foram exploradas as habilidades, estratégias e as noções iniciais dos alunos sobre a questão ortográfica e a escrita de textos, no sentido de se estabelecerem pontes com os novos conhecimentos que se queriam desenvolver nessas duas vertentes.

Em segundo lugar, é importante promover as habilidades metacognitivas dos alunos, através da reflexão sobre a escrita das palavras, sobre as suas próprias conceções e sobre as conceções dos colegas, confrontando-as com a forma convencional da escrita. Para promover a explicitação verbal das hipóteses dos alunos é fundamental estimular a interação cooperativa entre os alunos e o Professor na construção de um saber partilhado, enriquecendo as possibilidades de trocas e negociações. O aluno deve ser visto como um ser ativo, que reflete conscientemente acerca dos problemas que são colocados na tarefa de escrita, levando-o ainda a perceber as regularidades e irregularidades da nossa língua. Recomendam-se atividades onde os alunos pensem “acerca das motivações ortográficas e tentem entender os usos dos princípios e regras que regem a escrita, explorando, dessa forma, a capacidade de refletir, de gerar hipóteses, de generalizar e restringir, aprendendo os contextos de uso das diferentes motivações que regem nosso sistema ortográfico” (Leal & Roazzi, 2005, p.119). Nesta perspetiva, os erros tornam-se indicadores, pistas muito importantes para que o Professor compreenda o processo de aprendizagem de escrita e a partir daí elabore formas de intervenção didática.

Em terceiro lugar, o Professor deve ocupar a posição de mediador da interação do aluno com a escrita. Para isso, é necessário um conhecimento dos aspetos implicados no domínio ortográfico, reconhecendo as dificuldades e adotando estratégias para a sua superação. É fundamental também que o Professor valorize a produção dos seus alunos, que lhes mostre os vários percursos a realizar e os faça acreditar que conseguem progredir apesar dos erros.

Referindo-me mais especificamente à produção textual, Barbeiro e Pereira (2007, p.8) mencionam que “a aprendizagem da escrita implica um ensino do processo, isto é, deve ser

dado a conhecer um reportório alargado de ações associadas às suas componentes de planificação, de textualização, de revisão e edição”. Por outro lado, os textos podem ser aproveitados para o trabalho sistemático, consciente e reflexivo com as hipóteses de ortografia, com as dificuldades regulares e irregulares, sobretudo na fase da revisão. “Importante se torna (...) reconhecer que só um trabalho sistemático sobre a reformulação das produções textuais (revisão/reescrita) pode ser transformador dos modos de agir e de pensar dos alunos relativamente aos textos” (Pereira & Azevedo, 2005, p.12).

O desafio que se coloca na aprendizagem da ortografia é o de libertar rapidamente o aluno da sobrecarga de problemas desse domínio, com o intuito de deixar espaço para a conquista das funções e potencialidades da escrita. Os alunos precisam de diversificar os seus escritos para compreenderem que a escrita também serve para comunicar e constitui uma estratégia essencial de aprendizagem, não só dos seus próprios processos, como de outros domínios do saber. É necessário ter presente que numa produção textual interessa igualmente ter em atenção os aspetos relacionados com a própria textualização e não unicamente destacar as incorreções dos alunos ao nível ortográfico. Deste modo, é vital valorizar aquilo que a criança produz, o conteúdo do texto e o sentido que lhe dá, fazendo com que esta venha a gostar de escrever e desenvolva uma relação positiva com a produção textual.

Em virtude de tudo isto, a metodologia do PCI utilizada neste projeto proporcionou uma perspetiva globalizadora, através de uma organização do currículo e dos processos de aprendizagem que permitiram abordar e analisar os temas, problemas e acontecimentos de forma contextualizada e relacional, utilizando os instrumentos das várias disciplinas para a compreensão significativa da realidade (Alonso, 2002). Assim, foi possível aproveitar todas as áreas disciplinares e trabalhar a língua padrão, o Português, numa perspetiva transversal.

Em síntese, a opção por uma metodologia investigativa e colaborativa, resultou numa construção reflexiva e crítica do conhecimento por parte dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e funcional, exigindo, de mim, como Professora, de forma congruente, atitudes e saberes característicos da metodologia de investigação-ação no meu próprio processo reflexivo de construção de conhecimento profissional (Alonso, 1998).





## Capítulo 5

### Considerações Finais

---

**Entre a competência ortográfica  
e os processos de escrita de textos: contributos  
para o desenvolvimento curricular e profissional**





## **Apresentação**

Neste último capítulo, surgem as considerações finais referentes a todo o processo que envolveu o meu projeto de intervenção pedagógica e de investigação. Sendo assim, este capítulo encontra-se estruturado em três pontos distintos de análise e reflexão, em jeito de síntese: desenvolvimento da competência ortográfica e dos processos de escrita de textos; contributos para desenvolvimento curricular e profissional; referências a algumas limitações do estudo e recomendações para eventuais intervenções pedagógicas e investigações futuras no âmbito da temática explorada neste trabalho.

O primeiro ponto, competência ortográfica e processos de escrita dos textos, evidencia um carácter transversal em relação aos restantes pontos, pois implicitamente essas duas temáticas tratam das questões da aprendizagem escolar. Neste são apresentadas algumas conclusões sobre o ensino da ortografia e da escrita de textos resultantes de todo o projeto desenvolvido. Por outro lado, revelo o meu parecer, enquanto Professora, acerca dessas temáticas e o alcance dos objetivos propostos inicialmente. No segundo ponto, desenvolvimento curricular e profissional, são destacadas as minhas aprendizagens enquanto profissional da educação, quer ao nível do desenvolvimento curricular, quer ao nível do desenvolvimento profissional e pessoal, abrangendo de forma específica a área da Língua Portuguesa e as questões ligadas ao desenvolvimento de um currículo. No terceiro ponto, limitações e recomendações, são enumerados alguns desafios que foram ultrapassados no decorrer deste processo, bem como aspetos e sugestões que podem ser considerados à luz de uma intervenção futura. Os dois últimos pontos fazem referência a conteúdos que contribuíram para uma melhor aprendizagem escolar e referem igualmente objetivos que foram sendo alcançados ao longo de todo o percurso.

### **1. Competência ortográfica e processos de escrita de textos**

Realizando uma introspetiva sobre todo o processo resultante deste projeto de intervenção pedagógica e de investigação, orientado segundo princípios da metodologia de investigação-ação, subsiste a perceção da complexidade dos objetivos traçados inicialmente. Isto porque, o tempo efetivo de intervenção prática no contexto correspondeu a cerca de um mês e meio, o que

acarreta implicações, posteriormente, ao nível das metas que se pretendem alcançar e das conclusões deste estudo.

Sem dúvida que, caso o tempo de intervenção tivesse sido mais longo, muito mais poderia ter sido realizado e aprofundado, surtindo outro tipo de efeitos igualmente significativos na prática educativa. No entanto, não deixo de destacar o alcance de vários objetivos definidos no âmbito da competência ortográfica e da escrita de textos. Ao longo das várias atividades, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver tanto a via fonológica, como a via lexical, no acesso à escrita ortográfica das palavras do Português, promovendo assim reflexivamente os seus conhecimentos ortográficos. Igualmente na atividade final de diagnóstico (ditado) foi possível observar um decréscimo significativo de algumas incorreções ortográficas. Neste caso, talvez o desejável seria ter observado um decréscimo mais acentuado, mas é sempre bom lembrar que a norma ortográfica é complexa, e as suas questões devem ser tratadas sistematicamente ao longo de vários anos de escolaridade. Logo, num espaço de tempo tão curto, os alunos não poderiam aprender de imediato a escrever sem erros, é algo que tem de ser alcançado progressivamente. No final pude entender, enquanto Professora, que quando se assume explicitamente que há dificuldade na ortografia de um conjunto de palavras, cada escrita correta de uma dessas palavras constitui uma conquista a que devemos dar relevo e valorizar junto dos alunos, recompensando o trabalho de ambos. Relativamente à escrita de textos, os alunos foram capazes de desenvolver as suas aprendizagens ao nível dos processos de escrita de textos, demonstrando-se cada vez mais autónomos, quer na redação, quer na deteção e correção dos seus erros.

Penso que como Professora essencialmente entendi o papel que a ortografia ocupa no ensino. Em relação ao impacto na vida do aluno, sabemos que o domínio imperfeito do código escrito pode trazer consequências pouco satisfatórias, já para não referir que se trata de um fracasso para a escola o facto de um cidadão português poder concluir os seus estudos sem o domínio desse código. Não quero deixar de referir que muitas vezes me questioneei sobre essa questão, pois reparei ao longo do meu percurso que a ortografia tende, por um lado, a ser valorizada em demasia, tornando-se quase a única componente essencial da escrita, ou então, é desvalorizada de tal forma, existindo a ideia que expondo os alunos às palavras escritas já basta para que estes desenvolvam de forma espontânea a sua competência ortográfica. Ora, na minha opinião tem de existir um equilíbrio no ensino dos conhecimentos ortográficos e estes têm pois de ser ensinados, mas como objetos de conhecimento, criando espaços de reflexão sobre a

ortografia, tanto ao nível das dificuldades regulares e irregulares. Realce-se que a aprendizagem da ortografia não pode ser um processo passivo, mas antes uma construção em que os alunos elaboram hipóteses sobre como se escrevem corretamente as palavras da sua língua.

Para além disso, compreendi que diagnosticar e planear atividades, criar materiais que podem ajudar os alunos a alcançarem um bom domínio ortográfico, é algo que se aprende e aprimora ao longo da nossa jornada como Professoras. Isto porque inicialmente pode parecer complexo e até podemos acabar por não estruturar as melhores atividades, mas ao longo do meu percurso entendi que é uma competência profissional que se consolida gradativamente, à medida que vamos tendo oportunidades para fazer e refletir sobre as particularidades da ortografia e sobre os efeitos das diferentes tarefas e atividades que colocamos em prática na sala de aula. Deste modo, interessa reafirmar a ideia de que os erros constituem fontes de informação importantíssimas para o professor. Através destes, pode-se construir com os alunos os acertos e, ao mesmo tempo, não ignorar a sua palavra escrita. Revela-se aqui a importância do erro como um fator pedagógico de relevo para alcançar um domínio de conhecimento de maior complexidade, desde que devidamente enquadrado e utilizado nas estratégias de superação das dificuldades e de promoção e valorização dos conhecimentos corretos. Nesse sentido, joga aqui um papel fundamental do processo de mediação que o professor deve ser capaz de estruturar do ponto de vista didático, que potencialize a aprendizagem.

Para concluir este ponto, destaco também o papel importante que as produções textuais dos alunos podem ganhar, quando são aproveitadas para se realizar um trabalho consistente e sistemático das incorreções ortográficas. Ao promover situações de ensino-aprendizagem que permitam aos alunos refletir e explicitar os seus conhecimentos sobre a ortografia, isso possibilita um avanço no domínio da norma ortográfica, tornando-se melhores escritores. Assim, não precisam de pensar tanto sobre como se escrevem as palavras e podem centrar mais a atenção na composição do texto. Por outro lado, não podemos descurar as questões ligadas à produção textual, em que é essencial que os alunos tenham conhecimento das várias ações associadas às componentes de planificação, textualização e de revisão. O essencial é valorizar acima de tudo o que o aluno escreve, a sua capacidade de redigir e auxiliá-lo, progressivamente, a evoluir na sua ortografia.

## 2. Desenvolvimento curricular e profissional

De facto, o estágio caracteriza-se por um período de tempo, onde temos a oportunidade de colocar em prática, enquanto Professoras/Educadoras, os conhecimentos adquiridos nos anos de formação inicial, também designados como o processo de “tornar-se professor” e de “aprender a ensinar” (Montero, 2001; Silva, 2011). É um momento onde somos confrontados com os nossos dilemas e receios, nos quais através da reflexão e tomada de decisões, vamos ultrapassando dificuldades, crescendo, aprendendo e consolidando aprendizagens. Aprendemos a ser espontâneas, flexíveis e a estar predispostas para inovar.

Efetivamente, a realização deste projeto de investigação-ação permitiu confirmar mais uma vez, as potencialidades da metodologia do PCI, compreendendo claramente que

estes projectos curriculares são espaços importantes, quer de reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais (...), quer de tomada de decisões pedagógico-didáticas para melhorar as práticas educativas, possibilitando uma maior coerência entre os valores educativos e a sua realização prática. (Alonso, 1998, p.29)

Esta metodologia assenta numa abordagem globalizadora, na qual os conteúdos e as capacidades a desenvolver são organizados em torno de sequências de aprendizagem interligadas (atividades integradoras) orientadas para a resolução de problemas, com sentido e intencionalidade, promovendo aprendizagens significativas e funcionais. Neste processo, os alunos mantêm sempre um papel central na sua aprendizagem, concretizando progressivamente as tarefas de forma autónoma, responsável e crítica e aprendem a analisar, a refletir e a participar na construção e tomada de decisões do projeto. Relativamente aos Professores, pretende-se que desenvolvam um perfil como construtores de currículo único e requer-se uma atitude e capacidade investigativa, para que possam refletir sobre o percurso dos alunos, delineando práticas revelantes para a construção do conhecimento num contexto interativo.

Referindo-me especificamente às minhas aprendizagens, posso concluir que cresci como pessoa e como profissional da educação. Melhorei as minhas competências ao nível da construção do PCI, do desenvolvimento da metodologia de investigação-ação, aprendi a envolver e a motivar os alunos, a trabalhar em equipa, a cooperar e, também, a investigar, a refletir e a tomar decisões/resolver problemas. Por outro lado, especializei-me de forma aprofundada ao nível da ortografia e dos processos que envolvem a produção textual. Nesse sentido, consegui compreender quais as estratégias de intervenção pedagógica que podem favorecer um

desenvolvimento bastante considerável dessas duas componentes, alcançando eu e os alunos o papel de investigadores da nossa língua.

Refletindo um pouco acerca do meu estilo docente, classifico-me como uma futura profissional da educação que revela persistência e decisão na procura das atitudes e competências que definem o perfil profissional, tentando sempre evoluir significativamente, sustentando a minha prática através de investigação, ação e reflexão na procura de soluções inovadoras. Além disso, tenho gosto em colaborar e parto sempre em busca de enfrentar os desafios com inovação e criatividade.

Considero que as competências de investigação e reflexão são fulcrais no desenvolvimento da prática pedagógica, porque mais importante do que pensar em atividades, é necessário compreender que utilidade estas terão para os alunos e que potencialidades terão para o seu desenvolvimento. Igualmente, aquando da discussão de temáticas, é necessário primar por um registo o mais claro e científico possível, pois para criarmos momentos de aprendizagem significativa, temos de ter conhecimentos sólidos nas temáticas que vamos trabalhar. A partir dessa constatação, potencia-se a realização e planificação de uma prática teoricamente fundamentada e adequada ao contexto, mobilizando para isso os conhecimentos e as competências das várias áreas curriculares do respetivo nível de ensino, tentando promover aprendizagens enriquecedoras para os alunos.

Ao nível das competências curriculares e pedagógicas, sempre foi objetivo realizar e planificar uma prática teoricamente fundamentada e adequada ao contexto. Para isso, fui mobilizando os conhecimentos das várias áreas curriculares deste nível de ensino, bem como as competências definidas em cada uma, tentando promover aprendizagens enriquecedoras para os alunos. Em todas as atividades realizadas, procurava prepará-las da melhor forma possível, prevendo dúvidas que os alunos poderiam ter, assim como reunindo a máxima informação possível, no sentido de aproveitar os diversos momentos de aprendizagem que pudessem surgir.

Relativamente à dimensão afetiva/relacional, penso que é relevante desenvolver uma relação de respeito mútuo e de profissionalismo na convivência com os alunos, permitindo uma pacífica gestão/organização da turma. O mesmo é referido ao nível das atitudes e posturas profissionais, onde devem destacar-se atitudes de respeito, cooperação, responsabilidade, partilha e coerência. Como futura profissional da educação, tento sempre estar disposta a aprender e a aceitar as reflexões críticas dos meus colegas, valorizando o trabalho colaborativo e

em equipa. Penso que os vários docentes devem colaborar, dialogar, dando sentido ao seu trabalho. No fundo, as ideias e ações dos outros estimulam a nossa ação pessoal. E esse foi um aspeto interessante que se promoveu ao longo deste projeto de investigação-ação, com as minhas colegas de estágio, pois mesmo estando a trabalhar temáticas diferentes e em salas distintas, havia sempre momentos de reflexão conjunta e troca de opiniões valiosas.

Em virtude disso, realizo uma apreciação global positiva de toda a minha prática pedagógica, no desenvolvimento deste projeto de investigação-ação, tendo a perfeita consciência que há aspetos que podem e devem ser sempre melhorados. Reforço a ideia de que o meu Projeto Docente encontrar-se-á em constante construção, pois à medida que vamos intervindo, vamos também crescendo como profissionais e pessoas. Para isso, é essencial desenvolvermos progressivamente a nossa capacidade de reflexão. A formação contínua torna-se fundamental, pois os Professores têm de saber adaptar-se às novas realidades do ensino, possibilitando e promovendo intervenções inovadoras nos contextos educativos. Para a minha prática pedagógica levo alguns ensinamentos substanciais. Primeiro que um Professor deve ser um investigador autónomo na busca de conhecimentos para resolver os desafios que surgem. Segundo, um Professor deve colaborar num objetivo comum com todos os elementos de uma comunidade escolar e educativa, promovendo uma educação de qualidade. E, em terceiro lugar, mas igualmente substancial, todas as práticas têm de ser devidamente fundamentadas e refletidas, pois só assim estaremos a promover experiências de aprendizagem reais e com sentido.

### **3. Limitações e recomendações**

Refletindo sobre o trabalho realizado e as aprendizagens daí resultantes, enumero de seguida alguns desafios que foram ultrapassados com perseverança e dedicação, bem como os aspetos positivos e outros que poderiam ser melhorados neste meu percurso.

Primeiramente foi um desafio conseguir desenvolver atividades que motivassem os alunos para a aprendizagem, ou seja, tornando-se efetivamente significativas. No entanto, verifiquei que estando eu como Professora, motivada, empenhada no sucesso dos alunos e atenta aos seus interesses, por si só facilitava a construção de atividades motivadoras e enriquecedoras, correspondendo a momentos significativos e contextualizados, de acordo com as necessidades e conhecimentos prévios dos alunos. Por outro lado, um desafio que foi sendo ultrapassado com a prática relaciona-se com o de conseguir promover um projeto curricular que organizasse de

forma integradora e flexível o currículo. Ainda assim, na minha opinião, é um aspeto que terá de ser aprimorado ao longo da minha profissão, pois, por vezes, estamos um pouco presos e condicionados pela planificação e por uma certa ordem ou lógica curricular mais ou menos linear, não dando espaço a estes momentos espontâneos de aprendizagem. Tenho, contudo, a convicção que são pormenores importantes que vão desenvolver-se, à medida que formos construindo e promovendo sabiamente o nosso Projeto Docente. Assim, vi cumprido mais um dos objetivos propostos para este projeto, que se prendia com o despertar da curiosidade, do espírito crítico dos alunos, construindo conhecimentos importantes e indispensáveis.

Em segundo lugar, nem sempre era fácil promover a inovação na prática pedagógica. Isto porque a turma não estava habituada a conceber o currículo numa perspetiva de projeto, sendo que a prática mais frequente se desenvolvia num ensino um pouco tradicionalista, que recorria constantemente ao manual. Posto isto, foi um desafio conseguir articular os conteúdos do programa que iam sendo solicitados pela Professora Cooperante, com a temática do projeto/atividade integradora desenvolvido por nós Professoras Estagiárias. Assim, muitas vezes os conteúdos tinham de ser abordados pela ordem que surgiam no manual e isso impedia o desenvolvimento de um projeto mais flexível.

Esta questão teria sido ultrapassada caso tivesse existido uma integração completa dos projetos das estagiárias no trabalho da Professora Cooperante, contribuindo para uma maior riqueza na construção integrada dos conhecimentos dos alunos e nas aprendizagens realizadas. Porém, subsistiu um pouco a ideia por parte da Professora Cooperante de que o PCI deve ser desenvolvido como um projeto à parte, ou seja, não deve integrar os conteúdos que têm de ser abordados diariamente. De uma forma consciente e ponderada, fomos tentando trabalhar a ideia de que a metodologia do PCI nos permitia exatamente organizar o currículo e os seus conteúdos, adequando-o à realidade educativa em questão. Através desta poderíamos organizar, numa perspetiva de projeto aberto e flexível, todas as aprendizagens que os alunos teriam de alcançar naquele ano de escolaridade. Todo esse processo seria desejavelmente planificado e gerido de forma participada e negociada entre todos os intervenientes no projeto.

Igualmente, este facto foi observado em relação aos Professores das áreas coadjuvadas, pois estes desenvolviam tarefas pouco relacionadas com as temáticas da aula da Professora Titular de Turma. Na minha opinião, devia existir uma maior cooperação entre estes e os Professores Titulares de Turma/Estagiários, para que fosse possível desenvolver práticas



integradas e realmente significativas para os alunos. Sendo assim, todas as áreas estariam realmente a ser aproveitadas para se desenvolver um projeto interligado.

Por outro lado, outra sugestão mais relacionada com a estrutura da nossa PES seria a escolha desejável de Professores Cooperantes com experiência e uma forte formação ao nível do desenvolvimento curricular, para colaborarem com os estagiários. Era igualmente interessante que fosse possível promover uma formação contínua para esses Professores, que estabelecesse alguns parâmetros fundamentais para garantir equidade e qualidade nos processos da PES. Essa formação poderia envolver questões de supervisão, de desenvolvimento curricular (com trabalho em determinadas metodologias, como é o caso do PCI), de desenvolvimento profissional. Esse aspeto é extremamente importante, pois são os Professores Cooperantes que juntamente com os Professores Supervisores, acompanham diariamente o trabalho que desenvolvemos nos contextos de prática e nos dão um suporte para que tudo se processe favoravelmente.

No final, penso que a nossa intervenção pode ter contribuído para questionar um pouco as conceções iniciais da Professora Cooperante, pois conseguimos mostrar que é possível trabalhar dessa forma e os progressos são evidenciados. Assim, de uma maneira geral, do ponto de vista do PCI, a articulação das diferentes áreas curriculares foi conseguida, despertando nos alunos o interesse pela escrita e o gosto pelo uso correto e adequado da Língua Portuguesa, dando sentido e utilidade a todas as aprendizagens.

Em terceiro lugar, acentuo as vantagens dos projetos de investigação dos estagiários estarem relacionados e integrados numa prática comum. Deste modo, foi desenvolvida uma intervenção global, integrada e funcional de todos os conteúdos das diversas áreas curriculares, bem como das diferentes temáticas dos projetos de investigação. Considero que no nosso caso, essa integração foi bem conseguida e faz sentido que assim seja, tanto para uma compreensão plena por parte dos alunos do que estão a aprender, como para os professores nos benefícios que acarretará nos trabalhos desenvolvidos. Seguindo esse pensamento, o trabalho colaborativo e em equipa entre os vários docentes ganha também mais sentido, pois estes devem cooperar em prol de um objetivo comum, possibilitando trocas e diálogos, aprendendo-se mais e melhor. No fundo, as ideias e ações dos outros estimulam a nossa ação pessoal. No entanto, sei que isso nem sempre acontece e pode ser um fator relevante no sucesso/insucesso das aprendizagens provenientes de um projeto.

Em quarto lugar, tal como já foi referido, o facto do estágio se ter desenvolvido num curto

espaço de tempo, fez com que certas atividades não pudessem ser aprofundadas e aproveitadas na sua plenitude, nem que se chegasse a conclusões mais concretas. Por exemplo, aquando da realização do “Jogo das Palavras Desafiadoras”, caso este se prolongasse, com certeza iríamos obter resultados mais fiáveis e atingir aprendizagens mais consolidadas. Por outro lado, poderíamos ter diversificado a forma como os alunos descobriam e induziam as regras de ortografia, nomeadamente explorando uma vertente mais lúdica que, como sabemos, motiva ainda mais os alunos. Outro exemplo que destaco relaciona-se com o “Questionário acerca da ortografia”, pois tenho noção que certas questões lá presentes podiam ter sido mais aprofundadas e exploradas. Em relação ao caderno da ortografia, penso que os alunos poderiam ter escrito as regras, em vez de as colarem, já que teria sido mais enriquecedor. No placard final, os alunos igualmente poderiam ter tido uma participação mais efetiva na sua total construção. Outros aspetos já foram sendo enunciados no Capítulo 4 deste relatório, e provavelmente outras situações poderiam ser também expostas para esta conclusão, no sentido de serem aperfeiçoadas, pois trata-se exatamente de um processo cíclico de permanente investigação, ação e reflexão, no sentido de promover as melhores práticas.

Em quinto lugar, ao nível da participação na comunidade escolar e educativa, esta experiência de estágio foi verdadeiramente enriquecedora. Através do desenvolvimento do PCI “Voar à Descoberta da Cultura de Guimarães”, foi possível valorizar a comunidade educativa e a “cultural local” (como já foi referido, objeto de investigação da minha colega de estágio) como meios pertinentes e fontes privilegiadas de aprendizagens motivadoras e significativas. Porém, na minha opinião os pais e encarregados de educação poderiam ter sido mais envolvidos no trabalho realizado no projeto, sendo estes importantíssimos na contribuição para o sucesso escolar dos alunos. Penso que a nossa intervenção e o trabalho dos alunos seriam ainda mais considerados se os pais e encarregados de educação tivessem verificado como os seus educandos estavam a aprender e que conhecimentos estavam a consolidar. No entanto, apercebi-me que estes participavam muitas vezes nas tarefas de ortografia que os seus educandos levavam para casa, questionavam acerca do que estavam a aprender e das atividades que se iam desenvolvendo, incutindo sempre a importância de escrevermos corretamente. Tal como é referido no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o Professor deve promover “interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos”. Este aspeto não foi concretizável devido a uma solicitação da instituição, no sentido do nosso estágio se desenvolver com discrição.

Em sexto lugar, e mais relacionado com a temática do meu projeto, penso que seria relevante continuar a promover outro tipo de experiências profissionais como o PNEP, no sentido de dotar os professores com conhecimentos especializados em áreas tão sensíveis para o sucesso das aprendizagens dos alunos. É nitidamente o caso da Língua Portuguesa, tratando-se também de uma área transversal, que influencia em grande escala o desenvolvimento de competências de comunicação, expressão. Para além deste aspeto, quero recordar que já foram enunciados outros de extrema importância sobre a minha visão, enquanto Profissional da Educação, de como se deve proceder o ensino da ortografia e da escrita de textos, patente no início deste capítulo.

Por último, reservo este espaço para expor algumas limitações/sugestões/pontos positivos mais relacionadas com a organização da PES e também da minha formação em geral.

Das atividades decorrentes neste semestre de formação começo por relembrar a importância que todos os seminários tiveram na compreensão e especificação de alguns assuntos e temas de interesse para uma prática de estágio e sobre os quais surgem sempre algumas interrogações. Os seminários constituíram momentos de reflexão, partilha e de esclarecimento sobre algumas dúvidas e preocupações, indo ao encontro de uma possível solução. Sendo assim, abordavam temáticas que estavam relacionadas com as nossas vivências e experiências na relação com a turma e a Professora Cooperante e que de alguma forma poderiam ser postas em discussão, tornando-se bastante enriquecedores, porque muitas vezes apercebíamos-nos que as nossas colegas também estavam ou tinham passado pelas mesmas experiências e podíamos ouvir os seus testemunhos. O mesmo acontecia com os Professores que dirigiam esses seminários, que tentavam sempre ajudar-nos a encontrar respostas/caminhos para as nossas inquietações.

Para além dos Seminários, destaco também as reuniões realizadas com a Professora Cooperante, o Professor Supervisor e a minha colega de estágio. São momentos essenciais que nos ajudam a consciencializar para o que realmente é importante na construção do papel enquanto futuros Professores, auxiliando-nos diversas vezes na tomada de decisões com mais segurança e na reflexão conjunta das nossas intervenções.

Em relação à nossa formação em geral e no caso específico da PES, gostaria de fazer uma referência óbvia à duração dos estágios e às intervenções nos contextos da prática. Penso que esses aspetos deveriam ser repensados no sentido de aumentarem o tempo de intervenção

dos estagiários nos contextos, pois tal é na escola que os professores/educadores aprendem... é no contexto de trabalho, e não apenas na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional (Canário, 2001, citado por Candeias & Maia, 2005).

Além disso, em relação às unidades curriculares que fizeram parte da nossa formação, penso que deveria existir uma preocupação maior em evidenciar a sua utilidade na prática das nossas profissões, logo desde o início do curso. Por outras palavras, para além da teoria bastante necessária referente a cada área, deveriam existir outras unidades curriculares (ou pelo menos deveriam prolongar-se mais) onde a didática (propostas de como fazer) estivesse na centralidade das aulas.

Em conclusão e pensando especificamente na realização deste projeto de investigação, relembro uma questão que poderia ser melhorada na estruturação da nossa formação e que contribuiria para uma qualidade ainda mais pautada destes mesmos projetos: criar uma unidade curricular transversal à formação sobre Metodologia de Investigação, que elucide os alunos para as diferentes metodologias de investigação em educação, para os diferentes procedimentos e técnicas metodológicas de recolha de dados, que permita também um trabalho prático ao nível do uso de normas bibliográficas, nomeadamente a norma bibliográfica da APA. Também seria um trabalho eminentemente prático, mas certamente muito útil, no sentido de melhorar a comunicação e a apresentação dos trabalhos académicos, aquele que poderia ser feito ao nível de ferramentas informáticas diversas para a elaboração de relatórios como este que agora termino, com a elucidação de processos de formatação e organização do texto e de arranjos gráficos que constam como exigências desses mesmos relatórios. Do mesmo modo, na elaboração destes trabalhos, seria importante explorar competências de concretização de outras tarefas diversificadas que visam, por um lado, facilitar o trabalho meramente técnico, e por outro lado, visam promover a qualidade estética da mancha gráfica e do conteúdo, assim como das relações significativas que se podem estabelecer entre estes elementos. E não se pense que são aprendizagens e competências destituídas de importância para o desempenho profissional dos professores. A proficiência na área da Tecnologia Educativa é o melhor caminho para saber explorar estas e outras ferramentas em prol de uma melhor prática pedagógica. O mesmo acontece nas relações entre o conhecimento do conteúdo científico e do conteúdo didático; qualquer um deles não se basta por si só para um desempenho profissional de qualidade.





## Referências Bibliográficas e Legislação Consultada

---



## Referências Bibliográficas

- Alonso, L. & Lourenço, G. (1998). *Metodologia de investigação de problemas*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança (Texto policopiado).
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.). *Ser professor do 1.º ciclo: Construindo a profissão* (pp.43-63). Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino – Manual de apoio ao desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança (Texto policopiado).
- Alonso, L. (2001). *A abordagem de Projeto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança (Texto policopiado).
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do Projeto “PROCUR”. *Infância e Educação, Investigação e Práticas: Revista GEDEI*, 5, 62-88.
- Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação (Texto policopiado).
- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. Areal Editores (Ed.). *Actas do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.15-30). Porto: Areal Editores.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Balça, A. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (Coord.). *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp.131-149). Lisboa-Porto: LIDEL.
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. (2008). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação – PNEP (brochura em construção).
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.



- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia*. Lisboa: ASA.
- Barberá, V., Collado, J., Morató, J., Pellicer, C. & Rizo, M. (2004). *Didáctica de la ortografía: estrategias para su aplicación práctica*. Barcelona: CEAC Educación.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M. & Cabré, P. (2009). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Editorial Graó.
- Candeias, I. & Maia, I. (2005). O referencial e os dispositivos de formação na construção das jornadas da prática pedagógica “Ser professor do 1.º ciclo”. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.). *Ser professor do 1.º ciclo: Construindo a profissão* (pp.65-75). Coimbra: Edições Almedina.
- Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Carvalho, L. (2009). *Cantinho da ortografia 2*. Porto: Editora Educação Nacional.
- CNE (2009) (Ed.). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Coutinho, C. (2004). Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. *Actas do XVII Congresso da ADMEE: A avaliação de competências - Reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas pela experiência*, pp.436-448. Lisboa: FPCE-UL.
- Craveiro, A., Figueiredo, A. & Dias, M. (2003). *Palavra a palavra – Livro de apoio ao método das 28 palavras*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. (2010). Vivências de integração curricular na metodologia de trabalho de projeto. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 18 (1), 91-105.

- Formosinho, J. (1998). *O ensino primário – De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação – Programa de Educação para Todos (Cadernos PEPT 2000, n.º 21).
- Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D. & Niza, S. (1996). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: ASA.
- Gregório, M., Valente, N. & Calafate, R. (2011). *Segredos das letras 1 – Casos de leitura*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Guimarães, G. & Roazzi, A. (2005). A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In A. Morais (Org.). *O aprendizado da ortografia* (pp.61-75). Belo Horizonte: Autêntica.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leal, T. & Roazzi, A. (2005). A criança pensa... e aprende ortografia. In A. Morais (Org.). *O aprendizado da ortografia* (pp.99-120). Belo Horizonte: Autêntica.
- Leite, K. (2007). (Orto)grafia e revisão textual: os impasses da correção. In A. Silva, A., A. Morais & K. Melo (Orgs.). *Ortografia na sala de aula* (pp.109-123). Belo Horizonte: Autêntica.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, S. (2012). *Alfa. Casos de leitura. Iniciação à escrita*. Porto: Porto Editora.
- Matthews, P., Klaver, L., Lannert, J. Conluain, G. & Ventura, A. (2009). *Política Educativa para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico: 2005-2008 – Avaliação Internacional*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- ME (2007). *Orientações para actividades de leitura. Programa – Está na hora da leitura!*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME/DEB (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.

- ME/DEB (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico do 1.º ciclo* (4.º ed.). Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- MEC (2013). *Metas curriculares de Português do Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação e Ciência. Acedido em setembro de 2013, em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>
- Melo, K. (2007). Reflectindo sobre a ortografia na sala de aula. In A. Silva, A. Morais & K. Melo (Orgs.). *Ortografia na sala de aula* (pp.77-94). Belo Horizonte: Autêntica.
- Monteiro, A. (2005). “Sebra – ssonno – pessado – asado”. O uso do “S” sob a ótica daquele que aprende. In A. Morais (Org.). *O aprendizado da ortografia* (pp.43-60). Belo Horizonte: Autêntica.
- Montero, L. (2001). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Santa Fé (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- Morais, A. (2005a). Ortografia: este peculiar objecto de conhecimento. In A. Morais (Org.). *O aprendizado da ortografia* (pp.7-19). Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, A. (2005b). Por que gozado não se escreve com U no final? – Os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In A. Morais (Org.). *O aprendizado da ortografia* (pp.77-98). Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais A. (2007a). O diagnóstico como instrumento para o planeamento do ensino de ortografia. In A. Silva, A. Morais & K. Melo (Orgs.). *Ortografia na sala de aula* (pp.45-60). Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais A. (2007b). A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada?. In A. Silva, A. Morais & K. Melo (Orgs.). *Ortografia na sala de aula* (pp.11-28). Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, A., Leite, K. & Silva A. (2007). Dicionário: prazer em conhecê-lo. In A. Silva, A. Morais & K. Melo (Orgs.). *Ortografia na sala de aula* (pp.95-107). Belo Horizonte: Autêntica.
- NCTM (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: Associação Portuguesa de Matemática (APM) – National Council Teachers of Mathematics (NCTM).
- Nogueira, J., Melo, A. & Morgado, J. (s/d). *Regras e exercícios de ortografia*. Lisboa: Livraria Pacheco.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação - Uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.

- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2002). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. & Oliveira, P. (2007). *Programa de matemática de ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Sebastião, I. (2012). *Fichas de ortografia 2*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. & Morais, A. (2007). Ensinando ortografia na escola. In A. Silva, A. Morais & K. Melo (Orgs.). *Ortografia na sala de aula* (pp.61-76). Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, C. (2011). *Tornar-se professor: Desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional – estudo de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico*. Vol. I e II. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério de Educação – Departamento da Educação Básica.
- Zabalza, A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, A. (1998). *A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise*. In A. Zabalza (Autor). *A prática educativa - Como ensinar* (pp.27-52). Porto Alegre: ARTMED.
- Zorzi, J. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.



## Legislação consultada

2013-05-10 – Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho – D.R. n.º 131, 1.ª Série ( estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário).

2012-12-14 – Despacho n.º 15971, de 14 de dezembro – D.R. n.º 242, 2.ª Série (define o calendário de implementação das Metas Curriculares).

2012-08-10 – Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto – D.R. n.º 155, 2.ª Série (homologa as Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do Ensino Básico).

2012-07-05 – Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – D.R. n.º 129, 1.ª Série (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensino básico e secundário).

2012-04-16 – Despacho n.º 1597-A/2013, de 16 de abril – D.R. n.º 74, 2.ª Série (revoga o Programa de Matemática para o Ensino Básico de 2007).

2011-12-23 – Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro – D. R. n.º 245, 2.ª Série (revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, divulgado em 2001).

2011-08-03 – Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto – D.R. n.º 148, 1.ª Série (revê a organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, no sentido de reforçar a aprendizagem em disciplinas estruturantes, como a Língua Portuguesa e a Matemática e de promover a eficaz avaliação do ensino básico, implementando provas finais a realizar no 2.º ciclo do ensino básico. Republica, no anexo II, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, com a redação atual).

2011-02-02 – Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro – D.R. n.º 23, 1.ª Série (permite a organização dos tempos letivos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico em períodos de 45 ou 90 minutos; elimina a área de projeto do elenco das áreas curriculares não disciplinares; procede à reorganização dos desenhos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos).

2009-08-27 – Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – D.R. n.º 166, 1.ª Série (estabelece o regime

da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade, que na prática se traduz numa escolaridade obrigatória de 12 anos).

2008-05-12 – Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio – D.R. n.º 91, 1.ª Série (primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular e cooperativo).

2008-01-07 – Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – D.R. n.º 4, 1.ª Série (define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular e cooperativo – revoga o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto).

2007-11-05 – Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro – D.R. n.º 212, 1.ª Série (cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e aprova os respetivos estatutos. Revoga o Decreto-Lei n.º 205/98, de 11 de Julho, com a conseqüente extinção do Conselho Nacional da Avaliação do Ensino superior (CNAVES), e o Decreto-Lei n.º 88/2001, de 23 de Março).

2006-06-16 – Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho – D.R. n.º 115, 2.ª Série (define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular; concretização de projetos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de “escola a tempo inteiro” – revoga os Despachos n.º 14753/2005, de 5 de Julho; 16795/2005, de 3 de Agosto; e n.º 21440/2005, de 12 de Outubro).

2006-01-25 – Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro – D.R. n.º 185, 2.ª Série (define os tempos mínimos para a lecionação do programa do 1.º ciclo).

2005-10-12 – Despacho n.º 21440/2005, de 12 de outubro – D.R. n.º 196, 2.ª Série (alteração à redação do artigo 11.º do Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho; referência às orientações relativas ao perfil dos professores de inglês, identificando-se um conjunto de cursos/graus que são reconhecidos internacionalmente e que não se encontravam contemplados no referido despacho).

2005-08-30 – Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto – D.R. n.º 166, 1.ª Série - A (segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior).

- 2005-08-03 – Despacho n.º 16795/2005, de 3 de agosto – D.R. n.º 148, 2.ª Série (define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público onde funcione a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico – “escola a tempo inteiro”).
- 2005-07-05 – Despacho n.º 14753/2005, de 5 de julho – D.R. n.º 127, 2.ª Série (aprova o programa de generalização do ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o qual se desenvolve ao longo do ano letivo em regime de complemento educativo, de frequência gratuita, abrangendo os 3.º e 4.º anos de escolaridade).
- 2002-10-17 – Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro – D.R. n.º 240, 1.ª Série - A (altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional).
- 2001-08-30 – Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – D.R. n.º 201, 1.ª Série - A (aprova o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- 2001-08-30 – Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – D.R. n.º 201, 1.ª Série - A (aprova os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).
- 2001-02-28 – Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro (retificação no quinto parágrafo do preâmbulo, onde se lê «concebido» deve ler-se «concebida»; os anexos n.º 1, 2 e 3 saíram com inexatidões, pelo que se procede de novo à sua publicação).
- 2001-01-18 – Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – D.R. n.º 15, 1.ª Série - A (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional; são aprovados os planos curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico – revoga o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto).
- 1997-09-19 – Lei n.º 115/97, de 19 de setembro – D.R. n.º 217, 1.ª Série - A (primeira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo).
- 1997-02-10 – Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – D.R. n.º 34, 1.ª Série - A (estabelece a Lei-Quadro, na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, que consagra o Ordenamento Jurídico da Educação Pré Escolar).



1989-08-29 – Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto – D.R. n.º 198, 1.ª Série (estabelece os princípios gerais que ordenam a estruturação curricular prevista na LBSE e são aprovados os planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário).

1986-10-14 – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – D.R. n.º 237, 1.ª Série (aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo Português)

**ANEXOS**



Anexo A – Competências específicas principais das atividades realizadas

Fases	Atividade	Competências específicas
1ª Fase – <b>Motivação/ Recolha de conhecimentos prévios</b>	Questionário	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Interpretar enunciados de natureza diversificada nas suas realizações verbal e não-verbal;</li> <li>– Mobilizar conhecimentos prévios;</li> <li>– Elaborar por escrito respostas a questionários.</li> </ul>
	Diálogo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Expressar-se de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo;</li> <li>– Participar em atividades de expressão orientada, respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros, esperar a sua vez, respeitar o tema);</li> <li>– Apresentar e emitir opiniões sobre leituras / trabalhos individuais ou de grupo.</li> </ul>
	Ditado	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Domínio das técnicas básicas de organização textual;</li> <li>– Escrever atendendo à correção ortográfica;</li> <li>– Identificar conceitos: poesia, verso, rima, prosa, parágrafo;</li> <li>– Prestar atenção a novos vocábulos, de modo a apropriar-se de novo vocabulário;</li> <li>– Reconhecer e identificar elementos espaço-temporais que se referem a acontecimentos, factos e marcas da história local;</li> <li>– Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor de afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico.</li> </ul>
2ª Fase – <b>Desenvolvimento/ Sistematização</b>	Caderno da ortografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Formular e explicitar regras de ortografia;</li> <li>– Aperfeiçoar a compreensão de textos;</li> <li>– Desenvolver o sentido estético;</li> <li>– Desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da destreza manual;</li> <li>– Desenvolvimento do prazer na realização de experiências diversas, que possibilitem atividades de expressão plástica.</li> </ul>
	Casos de ortografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Explicitar regras de ortografia, identificando contextos de aplicação das mesmas;</li> <li>– Sistematizar alguns “casos” ortográficos;</li> <li>– Desenvolver a memória visual da escrita de palavras (léxico mental);</li> <li>– Discriminar os sons da fala.</li> </ul>
	Fichas de trabalho / Jogos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Interpretar enunciados de natureza diversificada nas suas realizações não-verbal;</li> <li>– Aperfeiçoar a compreensão de textos (levantar hipóteses acerca do conteúdo de textos, a partir do título; identificar o sentido global do texto; identificar o tema central);</li> <li>– Aperfeiçoar a compreensão a escrita e a ortografia;</li> <li>– Utilizar o dicionário;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever palavras: criar áreas vocabulares e famílias de palavras;</li> <li>- Explicitar conceitos gramaticais;</li> <li>- Reconhecer produções do património literário oral e escrito.</li> </ul>
	<p>Texto descritivo: “O Anjo Tocheiro”</p> <p>Texto argumentativo-expositivo: “Quando for adulto quero ser...”</p> <p>Texto descritivo: “O meu animal”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir textos escritos em grupo, com diferentes objetivos comunicativos e atendendo à correção ortográfica;</li> <li>- Planificar, textualizar e rever textos com o apoio do professor;</li> <li>- Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita;</li> <li>- Identificar características estruturais dos textos escritos e orais;</li> <li>- Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção;</li> <li>- Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor de afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico;</li> <li>- Reconhecer modos de vida e funções de alguns membros da comunidade;</li> <li>- Identificar e descrever profissões;</li> <li>- Identificar instituições e serviços da comunidade;</li> <li>- Desenvolver a capacidade criativa e a destreza manual;</li> <li>- Conhecer a técnica do pontilhismo;</li> <li>- Reconhecer a variação da expressão consoante os materiais e as técnicas utilizadas;</li> <li>- Apresentar e emitir opiniões sobre leituras / trabalhos individuais;</li> <li>- Distinguir e identificar animais domésticos e selvagens: ambientes onde habitam, características externas, tipo de alimentação;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de comunicação e expressão.</li> </ul>
	Jogo das Palavras Desafiadoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar múltiplas situações que façam surgir a necessidade de comunicar descobertas, observações e de reter informação;</li> <li>- Sistematizar alguns “casos” ortográficos;</li> <li>- Desenvolver a memória visual da escrita de palavras (léxico mental);</li> <li>- Compreender a complexidade das relações som-fonema;</li> <li>- Resolver situações e problemas do dia a dia, utilizando técnicas de cálculo mental;</li> <li>- Explorar e interpretar dados organizados de diversas formas;</li> <li>- Formular questões e recolher dados registando-os através de esquemas de contagem gráfica (tally charts);</li> <li>- Classificar e organizar os dados de acordo com um dado critério, em tabelas de frequência absoluta e representá-los através de gráficos de pontos.</li> </ul>
	Gincana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar em jogos ajustando a sua iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação às oportunidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos;</li> <li>- Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aliar gestos e movimento ao som;</li> <li>- Explorar individualmente e coletivamente, diferentes níveis e direções no espaço;</li> <li>- Estabelecer relações de semelhança e diferença entre sons;</li> <li>- Desenvolver a memória visual da escrita de palavras (léxico mental).</li> </ul>
3ª Fase – <b>Avaliação/ Divulgação</b>	Correção do ditado inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar múltiplas situações que façam surgir a necessidade de comunicar descobertas, observações e de reter informação;</li> <li>- Utilizar o dicionário;</li> <li>- Aperfeiçoar a competência de ortográfica pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção;</li> <li>- Mobilizar aprendizagens adquiridas;</li> <li>- Enriquecimento das vivências sonoro-musicais;</li> <li>- Desenvolvimento da musicalidade;</li> <li>- Exploração de canções.</li> </ul>
	Preenchimento de tabelas de autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar e emitir opiniões sobre leituras / trabalhos individuais ou de grupo;</li> <li>- Capacidade de expressar opiniões e de desenvolver argumentação;</li> <li>- Capacidade de autoavaliar-se.</li> </ul>
	Peddy-Paper	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio dos mecanismos básicos de extração de significado de material escrito;</li> <li>- Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras;</li> <li>- Realizar pequenos percursos de orientação;</li> <li>- Localizar locais conhecidos;</li> <li>- Localizar os pontos de partida e chegada.</li> </ul>
	Placard	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de sintetizar informação;</li> <li>- Expressar-se de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo;</li> <li>- Aptidão para utilizar a visualização e o raciocínio espacial na análise de situações;</li> <li>- Explorar a relação imagem-texto;</li> <li>- Conhecer e aplicar os elementos visuais – linha, cor, textura, forma, plano;</li> <li>- Desenvolver a capacidade criativa e a destreza manual.</li> </ul>





M



### QUESTIONÁRIO

Olá, venho pedir a tua colaboração para que respondas a estas questões, sendo o mais sincero possível:

1. Para que serve a escrita?

Para aprender, escrever cartas, para as profissões e para fazer os trabalhos de casa.

2. Porque é importante saber escrever corretamente?

Porque os trabalhos ficam mais bonitos, para as pessoas verem que nós sabemos escrever bem.

3. Consideras-te bom em ortografia? Porque pensas assim?

Sim, porque só às vezes é que escrevo com erros.

4. O que é que fazes quando não sabes escrever uma palavra?

Vou ao dicionário ou pergunto à professora.

5. O que pensas que podes fazer para seres cada vez melhor em ortografia?

Posso ler mais livros e escrever mais textos.

6. Como te sentes quando escreves uma palavra de forma incorreta? Porquê?

Linto-me triste, porque não gosto de dar erros.

Obrigada pela tua colaboração©  
A Professora Estagiária,  
Diana Ribeiro



Anexo D – Tabela dos erros ortográficos recolhidos na turma

<b>Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita (Tipo 1)</b>		<b>Incorreções por transcrição da oralidade (Tipo 2)</b>		<b>Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica (Tipo 3)</b>	
* sere (ser)	* apalhada (apanhada)	* vem (bem)	* mediavais (medievais)	* teistos (textos)	* assustador (assustador)
* persizo (preciso)	* gogar (jogar)	* emportante (importante)	* trabalhos (trabalhos)	* irar (errar)	* arepiante (arrepiente)
* persiso (preciso)	* escodida (escondida)	* destinguir (distinguir)	* fotovol (futebol)	* eros (erros)	* lancou (lançou)
* persisamos (precisamos)	* apreder (aprender)	* inrradas (erradas)	* espriensias (experiências)	* coretamente (corretamente)	* arranger (arranjar)
* aperndermos (aprendermos)	* milhões (milhões)	* enros (erros)	* englêx (inglês)	* atensão (atenção)	* repararam (reparação)
* esquerever (escrever)	* apreido (aprendo)	* ingano (engano)	* chamenhe (chamem)	* pemsar (pensar)	* escorega (escorrega)
* esquerita (escrita)	* costroir (construir)	* emrei (errei)	* tamem (também)	* protogesa (portuguesa)	* espresão (expressão)
* quado (quando)	* goto (gosto)	* inradas (erradas)	* espresão (expressão)	* portugesa (portuguesa)	* escoguera (escorrega)
* escrefer (escrever)	* escoguera (escorrega)	* veijo (vejo)	* espreção (expressão)	* clases (classes)	* noma (numa)
* cando (quando)	* catigo (castigo)	* lixta (lista)	* esprecão (expressão)	* experiensias (experiências)	* estodo (estudo)
* adutos (adultos)	* línga (língua)	* outografia (ortografia)	* esperiencias (experiências)	* avaliacao (avaliação)	* inrradas (erradas)
* cosseguimos (consequimos)	* apernder (aprender)	* poímas (poemas)	* esprências (experiências)	* espreção (expressão)	* emrei (errei)
* miorar (melhorar)	* vou-no (vão-nos)	* espersão (expressão)	* sebro (cérebro)	* gerras (guerras)	* fassil (fácil)
* pocas (poucas)	* briquadeira (brincadeira)	* experiências (experiências)	* bolae bol (voleibol)	* qero (quero)	* dezenhare (desenhar)
* querecermos (escrevermos)	* milhões (milhões)	* pelastica (plástica)	* protogesa (portuguesa)	* portogesa (portuguesa)	* gropo (grupo)
* char (chamar)	* dezhare (desenhar)	* momaros (números)	* serbo (cérebro)	* espriensias (experiências)	* pintoras (pinturas)
* quanto (quando)	* relocio (relógio)	* espriências (experiências)	* espresão (expressão)	* briquadeira (brincadeira)	* nomeros (números)
* dogo (digo)	* vaser (fazer)	* descotir (discutir)	* groverno (governo)	* bamquinho (banquinho)	* poso (posso)
* adaltaram (adotaram)	* tabém (também)	* comonicarmos-nos (comunicarmo-nos)	* bampiro (vampiro)		* expreção (expreção)
	* felores (flores)	* dereito (direito)	* cérbro (cérebro)		* cassa (caça)
	* peremio (prémio)				* vaser (fazer)
	* deragão (dragão)				* faseis (fáceis)
					* faso (faço)

<ul style="list-style-type: none"> <li>* gegaram (chegaram)</li> <li>* costroiu (construiu)</li> <li>* dore (dor)</li> <li>* gradachuva (guarda-chuva)</li> <li>* nuca (nunca)</li> <li>* fazo (faço)</li> <li>* Afosso (Afonso)</li> <li>* gordava (guardava)</li> <li>* verese (ver-se)</li> <li>* silvlo (símbolo)</li> <li>* bresso (berço)</li> <li>* gitagas (guitarras)</li> <li>* pachão (paixão)</li> <li>* Portugal (Portugal)</li> <li>* nó (nós)</li> <li>* Quda (Cada)</li> <li>* esplendor (esplendor)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* contera (contra)</li> <li>* profssoras (professoras)</li> <li>* emtaom (então)</li> <li>* nuralha (muralha)</li> <li>* sinolo (símbolo)</li> <li>* Avonso (Afonso)</li> <li>* esponsor (esplendor)</li> <li>* Tortogal (Portugal)</li> <li>* vicou (ficou)</li> <li>* breso (berço)</li> <li>* sodade (saudade)</li> <li>* semper (sempre)</li> <li>* sibulo (símbolo)</li> <li>* noveres (nobres)</li> <li>* Lvarei (Levarei)</li> <li>* conto (canto)</li> <li>* psado (pesado)</li> <li>* orgo (orgulho)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* sebermecado (supermercado)</li> <li>* desaparcimento (desaparecimento)</li> <li>* enquantrado (encontrado)</li> <li>* englêz (inglês)</li> <li>* internidade (eternidade)</li> <li>* soudade (saudade)</li> <li>* soudades (saudades)</li> <li>* soldade (saudade)</li> <li>* esplendor (esplendor)</li> <li>* cinvolo (símbolo)</li> <li>* eternidade (eternidade)</li> <li>* socinha (sozinha)</li> <li>* nacher (nacer)</li> <li>* itrenidade (eternidade)</li> <li>* verso (berço)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* inglês (inglês)</li> <li>* indomado (inundado)</li> <li>* espoto (exposto)</li> <li>* emtaom (então)</li> <li>* purisso (por isso)</li> <li>* silvlo (símbolo)</li> <li>* intrenidade (eternidade)</li> <li>* etrenidade (eternidade)</li> <li>* predida (perdida)</li> <li>* naser (nacer)</li> <li>* nacer (nacer)</li> <li>* peinha (Penha)</li> <li>* espraitar (espreitar)</li> <li>* sinblo (símbolo)</li> <li>* reinha (rainha)</li> <li>* noveres (nobres)</li> <li>* iterenidade (eternidade)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* tam (tão)</li> <li>* doensa (doença)</li> <li>* emtaom (então)</li> <li>* brocha (bruxa)</li> <li>* apareceu (apareceu)</li> <li>* comesaram (começaram)</li> <li>* taboada (tabuada)</li> <li>* gitarras (guitarras)</li> <li>* rroas (ruas)</li> <li>* paixam (paixão)</li> <li>* Aci (Aqui)</li> <li>* gitagas (guitarras)</li> <li>* cinbolo (símbolo)</li> <li>* gitaras (guitarras)</li> <li>* paichão (paixão)</li> <li>* asim (assim)</li> <li>* sinbolo (símbolo)</li> <li>* sinblo (símbolo)</li> <li>*guitaras (guitarras)</li> <li>* cinbulo (símbolo)</li> <li>* nasam (nação)</li> <li>* Afomso (Afonso)</li> <li>* sinbólo (símbolo)</li> <li>* Afonso (Afonso)</li> <li>* corem (correm)</li> <li>* ispreitar (espreitar)</li> <li>* isplendor (esplendor)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* disionário (dicionário)</li> <li>* dezenhos (desenhos)</li> <li>* nese (nesse)</li> <li>* casa (caça)</li> <li>* construcões (construções)</li> <li>* difiseis (difíceis)</li> <li>* dis (diz)</li> <li>* nasão (nação)</li> <li>* nassão (nação)</li> <li>* breso (berço)</li> <li>* silencio (silêncio)</li> <li>* verçe (ver-se)</li> <li>* Quda (Cada)</li> <li>* corasão (coração)</li> <li>* pasado (passado)</li> <li>* paçado (passado)</li> <li>* quanto (canto)</li> <li>* Quada (Cada)</li> <li>* berco (berço)</li> <li>* nasam (nação)</li> <li>* orgo (orgulho)</li> <li>* orgulho (orgulho)</li> <li>* roas (ruas)</li> <li>* nosa (nossa)</li> <li>* moita (muita)</li> <li>* comesou (começou)</li> <li>* sosinha (sozinha)</li> </ul>
---	---	--	--	--	--

Incorreções por inobservância de regras de base morfológica/morfossintática (Tipo 4)		Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras (Tipo 5)		Incorreções de acentuação gráfica (Tipo 6)	
* damus (damos)		* irar (errar)	* fassam (façam)	* procurala (procurá-la)	* lingoa (língua)
* sentume (sinto-me)		* cilabas (sílabas)	* comonicar (comunicar)	* tambem (também)	* vidios (vídeos)
* repararam (repararão)		* pesso (peço)	* cumonicar (comunicar)	* éu (eu)	* caçã (caça)
* englêz (inglês)		* fasso (faço)	* comonicarmos-nos (comunicarmo-nos)	* ás (às)	* historias (histórias)
* avia (havia)		* corrigir (corrigir)	* maguado (magoado)	* cilabas (sílabas)	* fisica (física)
		* sertas (certas)	* maguar (magoar)	* dicíonário (dicionário)	* difiseis (difíceis)
		* profições (profissões)	* gosado (gozado)	* fassil (fácil)	* espetaculos (espetáculos)
		* Nu dia (No dia)	* vidios (vídeos)	* silabas (sílabas)	* colégas (colegas)
		* espetacular (espetacular)	* fizica (física)	* faseis (fáceis)	* relocio (relógio)
		* Portugal (Portugal)	* fizico (físico)	* á (à)	* a (à)
		* brocha (bruxa)	* língoa (língua)	* as (às)	* peremio (prémio)
		* seos (seus)	* morsego (morcego)	* construções (construções)	* tamem (também)
		* ceissentos (seiscentos)	* vensedor (vencedor)	* pelastica (plástica)	* sebro (cérebro)
		* dosentos (duzentos)	* abóbura (abóbora)	* matematica (matemática)	* serbo (cérebro)
		* atraz (atrás)	* fogiram (fugiram)	* plastica (plástica)	* esprências (experiências)
		* cuando (quando)	* assostar (assustar)	* veterinarias (veterinária)	* emtaom (então)
		* sojarme (sujar-me)	* jontaram-se (juntaram-se)	* abaco (ábaco)	* boscala (buscá-la)
		* descotir (discutir)	* assostadora (assustadora)	* experiensias (experiências)	* héxaguno (hexágono)
		* fixas (fichas)	* héxaguno (hexágono)	* rapido (rápido)	* atraz (atrás)
		* jugar (jogar)	* persizo (preciso)	* e (é)	* fizica (física)
		* ajodar (ajudar)	* persiso (preciso)	* estár (estar)	* fizico (físico)
		* sebro (cérebro)	* persisamos	* ginastica (ginástica)	* espriensias (experiências)
		* us (os)	* persisamos (precisamos)	* musica (música)	* esperiencias
		* portogesa (portuguesa)			
		* protogesa (portuguesa)			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>* fotebol (futebol)</li> <li>* escurrega (escorrega)</li> <li>* constroir (construir)</li> <li>* boscala (buscá-la)</li> <li>* purisso (por isso)</li> <li>* cinbulo (símbolo)</li> <li>* cilêncio (silêncio)</li> <li>* cimbulo (símbolo)</li> <li>* Centimos (Sentimos)</li> <li>* cinbolo (símbolo)</li> <li>* iternidade (eternidade)</li> <li>* cimbolo (símbolo)</li> <li>* itrenidade (eternidade)</li> <li>* simbulo (símbolo)</li> <li>* cinvolo (símbolo)</li> <li>* sibulo (símbolo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* fotovol (futebol)</li> <li>* costroir (construir)</li> <li>* costroiu (construiu)</li> <li>* serbo (cérebro)</li> <li>* Portogal (Portugal)</li> <li>* moralha (muralha)</li> <li>* au (ao)</li> <li>* purtugal (Portugal)</li> <li>* portogal (Portugal)</li> <li>* acim (assim)</li> <li>* noz (nós)</li> <li>* goardava (guardava)</li> <li>* iterenidade (eternidade)</li> <li>* verçe (ver-se)</li> <li>* Tortogal (Portugal)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* numeros ate (números até)</li> <li>* Dítado (Ditado)</li> <li>* saúdade (saudade)</li> <li>* silencio (silêncio)</li> <li>* ja (já)</li> <li>* Ditádo (Ditado)</li> <li>* silensio (silêncio)</li> <li>* simbolo (símbolo)</li> <li>* ate (até)</li> <li>* nos (nós)</li> <li>* cimbolo (símbolo)</li> <li>* simbulo (símbolo)</li> <li>* la (lá)</li> <li>* simbólo (símbolo)</li> <li>* sinolo (símbolo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(experiências)</li> <li>* milióes (milhões)</li> <li>* silvlo (símbolo)</li> <li>* sinblo (símbolo)</li> <li>* sibulo (símbolo)</li> <li>* cinvolo (símbolo)</li> <li>* cinbolo (símbolo)</li> <li>* sinbolo (símbolo)</li> <li>* cinbulo (símbolo)</li> <li>* cimbulo (símbolo)</li> <li>* noz (nós)</li> </ul>
--	--	---	--	--	---

Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas (Tipo 7)	Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra (Tipo 8)	Incorreções ao nível da translineação (Tipo 9)	Incorreções sem explicação (Tipo 10)
<ul style="list-style-type: none"> <li>* penha (Penha)</li> <li>* peinha (Penha)</li> <li>* pertugal (Portugal)</li> <li>* portogal (Portugal)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* considerome (considero-me)</li> <li>* sintome (sinto-me)</li> <li>* procurala (procurá-la)</li> <li>* sentume (sento-me)</li> <li>* cadavez (cada vez)</li> <li>* àsvezes (às vezes)</li> <li>* sojarme (sujar-me)</li> <li>* molharme (molhar-me)</li> <li>* Ede (E de)</li> <li>* bolae bol (voleibol)</li> <li>* purisso (por isso)</li> <li>* boscala (buscá-la)</li> <li>* gradachuva (guarda-chuva)</li> <li>* convidoua (convidou-a)</li> <li>* Derepente (De repente)</li> <li>* rasgoulhe (rasgou-lhe)</li> <li>* de baixo (debaixo)</li> <li>* impedirte (impedir-te)</li> <li>* verse (ver-se)</li> <li>* verese (ver-se)</li> <li>* a qui (aqui)</li> <li>* a sim (assim)</li> <li>* guarda-va (guardava)</li> <li>* verçe (ver-se)</li> </ul>	<hr style="width: 20%; margin: 0 auto;"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* escrevemos (escrevermos)</li> <li>* conseguirem (conseguirmos)</li> <li>* sento (sinto)</li> <li>* fozeram (fizeram)</li> <li>* sentume (sinto-me)</li> <li>* miorar (melhorar)</li> <li>* a historias (as histórias)</li> <li>* Levarem (Levarei)</li> </ul>

Anexo E – Ficha de trabalho do caso ortográfico da letra <s>



S brando (fraco) SS duplo	Data: <u>quinta-feira, 04 de janeiro de 2013</u>
	Nome: <u>[assinatura]</u>

1. Lê o trava-língua.

Olha o sapo dentro do saco.  
O saco com o sapo dentro,  
O sapo assobiando sempre.  
E o saco cosido por dentro.



Adaptado do Trava-Língua Popular

- 1.1. Sublinha todas as palavras que contêm a letra s.  
1.2. Copia as palavras que sublinhaste tendo em atenção o som da letra s.

Som s
<u>sapo</u>
<u>saco</u>
<u>sempre</u>
<u>assobiando</u>

Som z
<u>cosido</u>

2. Completa a regra com as palavras do quadro.

Na palavra “**Cosido**”, o som do s é brando (fraco), lê-se z, porque está no meio de duas vogais.  
Na palavra “**Sapo**”, o som do s é forte, porque está no princípio da palavra.  
Na palavra “**Assobiando**”, tem de se dobrar o s (escrever **ss**) para o som ser forte e porque está no meio de duas vogais.

- |           |
|-----------|
| princípio |
| meio      |
| vogais    |
| forte     |

3. Completa as palavras com s ou ss.

passadeira    Cassiano    masa    péssego

Vanessa    pássaro    flara    ginássio  
passeio    osso    bússola    vasso  
ssopa    cassota    ssoco    vassoura

4. Ordena as sílabas e escreve as palavras.

ss	pe	a	ssa	a	dor	sa	ca	rão	so	va
<p><u>pe</u> <u>ss</u> <u>a</u>    <u>ss</u> <u>a</u> <u>d</u> <u>o</u> <u>r</u>    <u>s</u> <u>a</u> <u>c</u> <u>a</u> <u>r</u> <u>ã</u> <u>o</u>    <u>s</u> <u>o</u> <u>v</u> <u>a</u></p> <p><u>pe</u> <u>ss</u> <u>a</u>    <u>ss</u> <u>a</u> <u>d</u> <u>o</u> <u>r</u>    <u>s</u> <u>a</u> <u>c</u> <u>a</u> <u>r</u> <u>ã</u> <u>o</u>    <u>s</u> <u>o</u> <u>v</u> <u>a</u></p> <p><u>pe</u> <u>ss</u> <u>a</u>    <u>ss</u> <u>a</u> <u>d</u> <u>o</u> <u>r</u>    <u>s</u> <u>a</u> <u>c</u> <u>a</u> <u>r</u> <u>ã</u> <u>o</u>    <u>s</u> <u>o</u> <u>v</u> <u>a</u></p>										

5. Descobre as palavras.

1 + 2 + 9 + 10 = passadeira  
3 + 5 + 12 = sorrego  
4 + 5 + 4 + 10 = assada  
8 + 7 + 11 = lisarão  
13 + 3 + 14 = carota  
6 + 7 + 10 = risada

Escreve frases com algumas dessas palavras.

O meu lisarão joga futebol.  
Eu comprei uma linda carota para o meu cão.  
Os meus amigos têm uma grande risada.  
A minha mãe não tem sorrego.

Anexo F – Ficha de trabalho com vários casos ortográficos



Data: quint-feira, 9 de janeiro de 2013,

Nome: CH

Ficha de trabalho

1. Coloca a cedilha nas palavras, quando for necessário.

caçador    cerveja    cimento    açúcar    moço    cabeçudo  
carapuço    melancia    cebola    certo    aquecedor    graça

2. Lê as frases. Sublinha as palavras com erros. Reescreve as frases corretamente.

O gipe do Guilherme é muito jiro.

O gipe de Guilherme é muito giro.

O Miguel pisa as uvas no algidar.

O Miguel pisa as uvas no alquidar.

A giboia é um animal selvajem.

A giboia é um animal selvagem.

Ontem, comi um dosse açucarado e ficei com muita cede.

Ontem, comi um doce açucarado e fiquei com muita sede.

3. Completa as palavras com n ou m.

ta m que    ta m bor    ta mbé m    nuve m    le m to  
te m po    li m do    pati m    cari m bo    co m putador  
mo m te    bo m    jeju m    fu m do    u m bigo  
tri m ta    ta m pa    jardi m    to m to    vale m te

4. Circunda a vermelho as palavras que apresentam erros e a verde as palavras que estão escritas corretamente.

quieto ✓	sera ✓	sentro ✓	cigana ✓	cevada ✓	quinhentos ✓	céu ✓
ceijada ✓	cilindro ✓	centeio ✓	inquieta ✓	cuociente ✓	pequeno ✓	cuota ✓
quintal ✓	cerâmica ✓	ducesa ✓	cicatriz ✓	cidade ✓	jaquetão ✓	quatro ✓
cuando ✓	queixa ✓	equipa ✓	siclista ✓	líquido ✓	cilómetro ✓	centro ✓

4.1. Agora copia todas as palavras, agrupando-as. Não te esqueças de corrigir os erros!

ce cevada, cerâmica, centro, centris, censored, céu, centro  
ci cilindro, cigana, cicatriz, cidade, ciclista  
que queijada, duquesa, queixa, pequeno, jaquetão  
qui quieto, quinhentos, inquieta, quintal, equipa, líquido, quilómetro  
qua quatre, quando  
quo quota, quociente

5. Completa com je, ji, ge, gi, gue ou gui.

via je m    gurra    ge lado    gi nástica    ji pe    gi ito  
ar gi la    ge latina    gi rafa    fo guira    je sus    ge neral  
ho je    fo gutes    gi zo    ji boia    gutarra    á guia

6. Lê as frases. Sublinha as palavras com erros. Reescreve as frases corretamente.

A Suzana ouviu um asobio e pensou que fosse o seu irmão a chamá-la.

A Suzana ouviu um asobio e pensou que fosse o seu irmão a chamá-la.  
Um rato marrado, com bigodes errçados, roeu a rolha da garafa do rei da Rússia.  
Um rato marrado, com bigodes errçados, roeu a rolha da garrafa do Rei da Rússia.

Guimarães, 11 de janeiro de 2013

### O Anjo Tocheiro

A estátua do Anjo Tocheiro encontra-se em exposição numa sala do Museu de Alberto Sampaio, e foi construída <sup>em 1733</sup> 1733 e 1735. Antes de ser exportada, esta estava na Igreja do Convento de Santa Euláxia.

O Anjo Tocheiro é feito de madeira polibromada e tem uma indumentária diferente com as cores verde e dourado. Também tem calçado: umas botas vermelhas e está a segurar uma tocha de ouro na mão esquerda.

Pensamos que nesta estátua esteja representado um homem, que <sup>está</sup> a olhar para as imagens do teto da igreja.

Este Anjo Tocheiro foi construído por António Carralho e Manuel Gomes de Azevedo.

Como antigamente não havia eletricidade, este servia para iluminar a igreja e também decorava os altares.

Não na minha opinião, achamos a estátua bonita, pois era tão grande que chamava a atenção de todos que entravam na sala do museu.

Trabalho coletivo, 2º ano B.





Data: exatidão, 10 de janeiro de 2013  
 Nome: Is

### Processo de escrita

Durante a produção do teu texto, assinala com um X o que já realizaste.

1.ª Etapa				2.ª Etapa	3.ª Etapa		4.ª Etapa	
Planificação				Escrita do texto	Revisão		Edição	
Defini a tarefa de escrita	Pensei no que já sabia sobre o tema	Organizei as ideias	Organizei o esquema do texto	Escrevi o texto	Revi o texto com apoio do meu professor	Aperfeiçoei o texto	Escrevi o texto final	Divulguei o meu texto
X Descon- ção	X Sim	X Sim	X Sim	X Sim	X Sim	X Sim	X Sim	X Sim

Quando for adulto vou ser Engenheiro petrolífero. Nesta profissão vou buscar petróleo debaixo do mar.

Os Engenheiros Petrolíferos usam uma broca 220 e 250, um fato de macacão à prova de fogo e trabalham em plataformas.

As horas de trabalho são 12 horas e trabalha-se todos os dias.

Eu quero ter essa profissão, porque gosto muito dela. É também importante pois dá-nos a gasolina, o petróleo e outros recursos.

Para mim é importante ter uma profissão, para ganhar dinheiro e para ter uma vida boa.



Vamos corrigir os erros!

Nome: *Y*

Data	Escrevi	Devia ter escrito	Data	Escrevi	Devia ter escrito
17/01/2013	Creser	Crescer		ispreitar x	espreitar
	utensítio	utensílios		dança ✓	
	usa	usa		silêncio ✓	
	costurar	Costurar		rimarmente ✓	
23/01/2013	Cérebro			impressão x	impressão
	guitarras			encontraram ✓	
	língua			paixão ✓	
	experiências	experiências		concentração ✓	
	corrigir			eternidade x	eternidade
	expressão	expressões		passado ✓	
	portuguesa			símbolo x	símbolo
	desaparecimento			saudade ✓	
	erram			zozinha ✓	
	textos		7/02/2013	guardava	guardava 8
24/01/2013	giro	giro		marer	marer
	doce	doce		simble	símbolo
	cede	cede		more	more
10/02/2013	desastre ✓			silencio	silêncio 19
	infância ✓			asim	assim 1
	exterior ✓			muralha	muralha 2
	japonês ✓				
	admiração ✓				
	inundação ✓				
	balanço ✓				



Para obtermos o som fraco (brando) entre vogais, devemos escrever <r>.

Exemplos: marado, cura, buraco, Catarina.

Para obtermos o som forte entre vogais, devemos escrever <rr>.

Exemplos: serra, terra, garrafa, correr.

No início das palavras, o <r> tem sempre som forte.

Exemplos: Rute, rato, rima, rolha.

O <r> também tem som forte, se estiver no meio de uma palavra, sem ser entre vogais.

Exemplos: genro, melro.



A letra <g> antes de <e> e <i> tem o som /j/.

Exemplos: gente, mágico, agilidade, gémeos.

Para obtermos o som /g/ antes de <e> e <i>, devemos escrever <gu>.

Exemplos: águia, foguetão, Guimarães, caranguejo.



Junto do <e> e do <i> a letra <c> lê-se /s/.

Exemplos: cera, tecido, arrefecer, fácil.

Para o som não mudar temos de usar <que> e <qui>.

Exemplos: querido, equipa, quintal, parque.



O <c> no meio das palavras, para ter o som /s/ antes de <a>, <o> ou <u>, precisa de ter uma cedilha.

Exemplos: engraçado, preguiçoso, açúcarado, ouriço.

Não podemos esquecer que este <ç> nunca pode ser utilizado no início de palavras.



O <q> é sempre seguido de <u>, que normalmente não se lê antes de <e> ou <i>.

Exemplos: querida, equitação, quinta, queques.

- Quando o grupo <qu> está junto das vogais <a> ou <o>, lê-se a letra <u>.

Exemplos: quando, quociente, quota, quatro.



O <m> usa-se sempre antes de um <p> ou de um <b>.

Exemplos: pombal, campainha, compasso, comboio.

O <m> também se usa no final das palavras.

Exemplos: pudim, álbum, nuvem, jardim.



O <c>, antes de <a>, <o> ou <u> tem o som /k/.

Exemplos: caixa, cola, cuidado, cantar.



O <g>, antes de <a>, <o> ou <u> mantém o mesmo som.  
Exemplos: gato, gafanhoto, gula, goma.



A letra <s> entre vogais tem o som /z/ (fraco).  
Exemplos: Marisa, museu, cosido, casota.

Para obtermos o som forte entre vogais, devemos escrever <ss>.  
Exemplos: osso, assobio, pêssego, massa.

No início das palavras, o <s> tem sempre som /s/ (forte).  
Exemplos: sopa, sapo, Sara, selva.

O <s> também tem som /s/ (forte), se estiver no início de uma sílaba e no meio de uma palavra, sem ser entre vogais.  
Exemplos: cansado, consumido.



As palavras começadas por <des> escrevem-se com <s>.  
Exemplos: desastre, desenho, desobedecer, desaparecimento.

Exceção: dez, dezembro.



Os sons /lança/, /lance/, /lanço/ escrevem-se sempre com <c>.  
Exemplos: lançadeira, lanceolada, balanço, lançamento.



Regra geral, as palavras terminadas em /ância/ ou /ência/ escrevem-se com <c>.  
Exemplos: experiência, paciência, ciência, tolerância, distância, infância.

Exceção: hortênsia, ânsia.



Todas as palavras começadas por /eis/ (na oralidade), escrevem-se sempre com <ex>.  
Exemplos: explicação, expressão, experiência, exterior, textos.

Exceção: a palavra eis (“Eis aqui o meu professor.”).



Quando uma palavra indicar títulos honoríficos de dignidade ou posição social, bem como nacionalidade ou naturalidade, usam terminação <ês> e <esa>, com <s>.  
Exemplos: camponês, portuguesa, duquesa, japonês, mirandês.



Escrevemos, geralmente, com <ç> as palavras terminadas em /ação/, /eição/, /ição/, /oção/ e /ução/.  
Exemplos: ligação, perfeição, lição, devoção, produção, exposição.

Exceção: admissão, confissão.



As palavras iniciadas pelo som /is/, escrevem-se com <es>.

Exemplos: especial, estudar, escorrega, espetacular, estilo.

Exceção: isca, isso, islamismo, islandês, israelita, istmo.



Geralmente, as palavras terminadas em /ança/, /ença/ escrevem-se com <ç>.

Exemplos: dança, doença.

Exceção: recompensa, cansa, densa, despensa, dispensa, imensa, imprensa, intensa, mansa, ofensa, pensa, tensa ...



As palavras terminadas em /cio/, /cia/, /cial/, /ciar/, escrevem-se sempre com <c>.

Exemplos: vício, macia, glacial, negociar, silêncio.

Exceção: ânsia, autópsia, Prússia, travessia e outras que se constroem a partir destas.



As palavras terminadas em /ense/ escrevem-se sempre com <s>.

Exemplos: lisbonense, vimaranense, bracarense, pense.



As palavras que contêm /pressão/ escrevem-se com <ss>.

Exemplos: expressão, impressão, opressão.



Como saber quando se usa “encontraram” ou “encontrarão”?

Relativamente aos verbos:

Geralmente, terminam em <am> os verbos que se encontram no passado.

Geralmente, terminam em <ão> os verbos que se encontram no futuro.

Exemplos: encontraram, encontrarão, estudaram, estudarão.

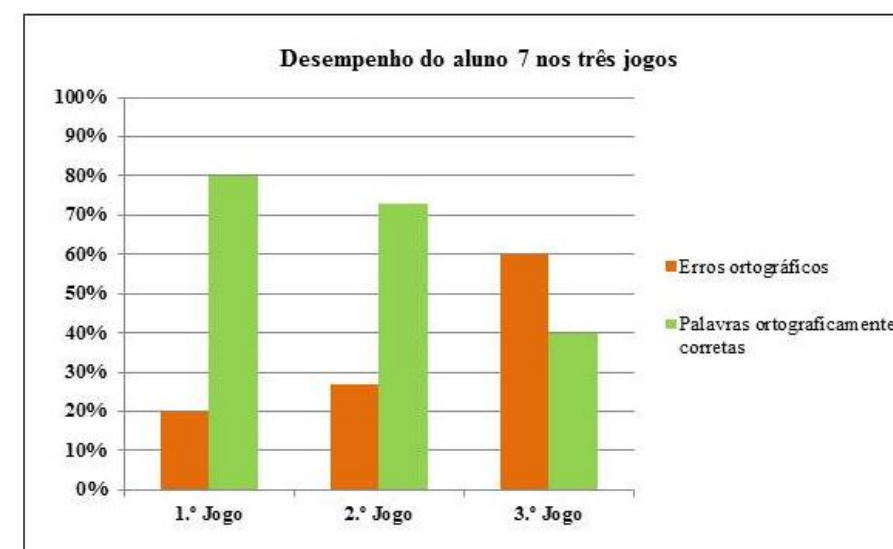
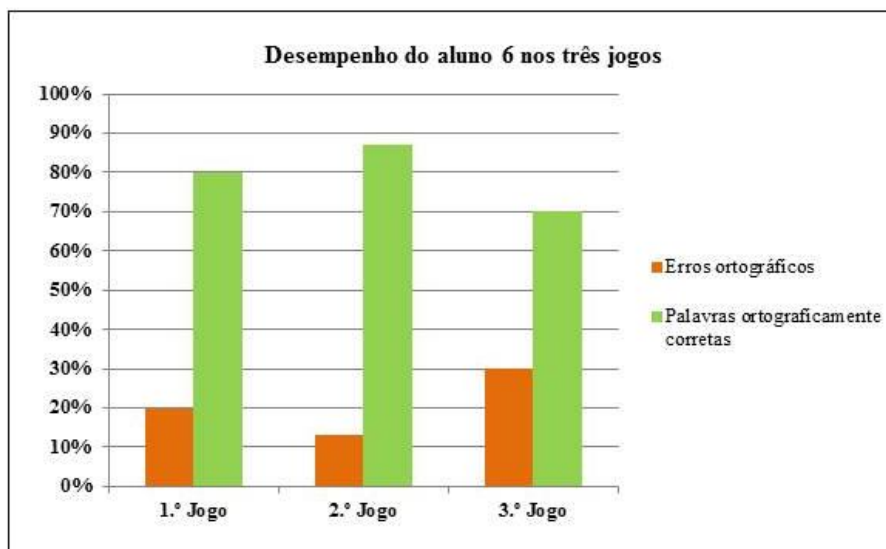
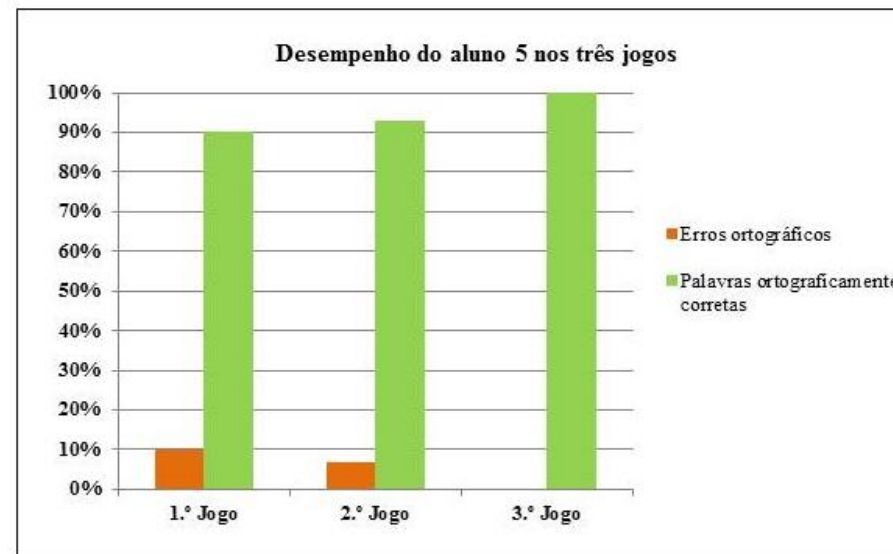
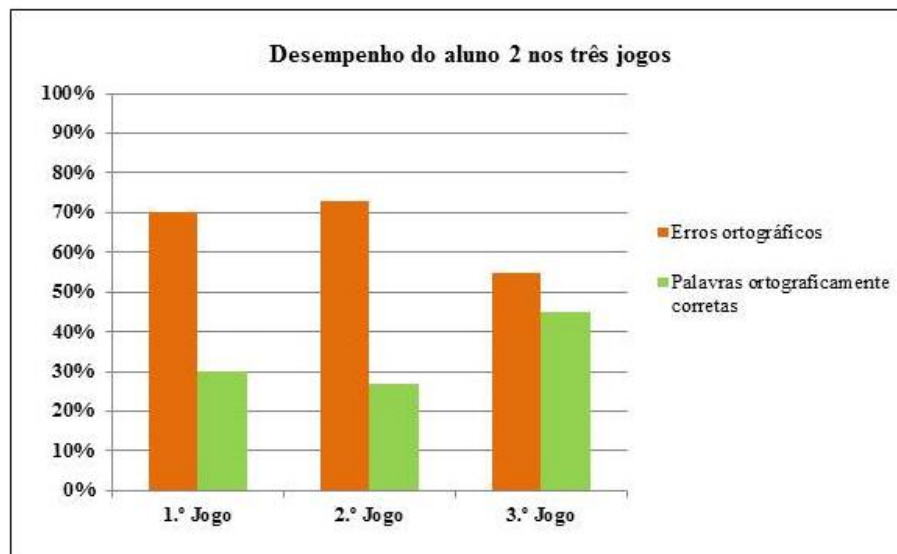
Outra dica:

Terminam em <am> as palavras cuja sílaba tónica é a penúltima sílaba.

Terminam em <ão> as palavras cuja sílaba tónica é a última ou a única sílaba.

Exemplos: pão, mão, paixão, melão, falaram, falarão.

Anexo L – Jogo das Palavras Desafiadoras – quatro exemplos com diferentes desempenhos



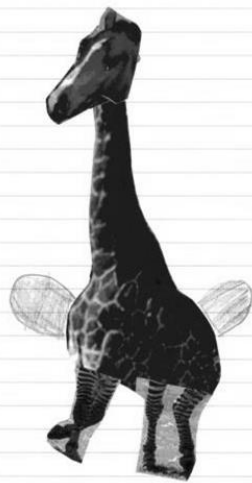
O Bouser é um animal selvagem, que vive na floresta de Ira. Ele é um animal estranho, mas simpático. Na realidade o Bouser é uma mistura de vários animais que conhecemos.

Tem um corpo de girafa, asas, cabeça de cavalo e pernas de rã.

Ele é um animal herbívoro, que adora folhas verdes e longos passeios pela floresta.

É um verdadeiro animal terrestre que gosta de viver em grupo. Na minha opinião, o Bouser é um animal fixo.

O Bouser





## Ditado

guimarães, nossa cidade!

O castelo do grande Afonso,  
guardava a lindíssima cidade...  
Com a penha no seu esplendor,  
a espartar com muita vaidade.

O naxer de Portugal,  
foi aqui que começou.  
Bede rexe na moçalha,  
o embo que lá ficou.

guimarães, nossa cidade,  
nobre berço da nação.  
Levarei para a iternidade,  
a ~~(sua)~~ vaidade na coração.

O silêncio reina na noite...  
A divina fica sozinha.  
O canto já se ouve,  
guimarães nossa rainha.

As gitaras coem as ruas.  
O amor sempre louvado.  
Vaidades de uma foixam,  
já perdida no passado.

Centimos orgulho até ao fim,  
da maravilha desta cidade.  
Cada um de noss fica prim,  
grato para a iternidade.

A

Nome Ra \_\_\_\_\_

Atividade Integradora foi o erro para melhor escrever!

O que fizemos?	O que aprendi?	A minha opinião sobre as atividades
<p>Um texto sobre o Anjo Locheira.</p> <p>Escrevemos um texto da profissão que queríamos ser.</p> <p>Escrevemos o nosso próprio animal e fizemos um texto sobre ele.</p> <p>Corrigimos um ditado.</p> <p>Escrevemos o jogo das</p>	<p>Aprendi que um texto tem de ter o título, introdução, desenvolvimento, conclusão.</p> <p>Aprendemos as sílabas tônicas.</p> <p>Aprendi a corrigir os erros.</p> <p>Aprendi o que eram as palavras homófonas.</p> <p>Aprendi novas regras.</p>	<p>Eu gostei muito de fazer esta atividade e gostei muito de participar.</p> <p>Foi importante para sabermos escrever corretamente as palavras.</p> <p>A atividade que gostei mais foi de criar o nosso próprio animal.</p>

palavras desafadoras.

Escrevemos um gráfico de pontos.

Anexo P – Guião do Peddy-Paper

**Peddy-Paper**











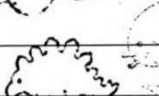

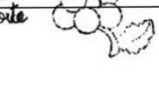

**Instruções:**

Em cada local indicado vais encontrar uma pergunta e um carimbo. Para ganhares este jogo, deves responder acertadamente a cada questão e seres o primeiro a chegar à sala. Para isso, no verso desta folha encontrarás uma tabela, onde deves responder a cada questão, bem como colocar o carimbo. Mas atenção! Deves responder às questões pela ordem que se encontram nas indicações e individualmente, não deves ajudar os colegas!

**Indicações:**

1. Se com a matemática queres brincar, o farol deves encontrar.
2. Do you speak english? Então vamos exercitar o nosso inglês. Dirige-te para a sala de estudo de inglês.
3. Para praticares este desporto, precisas de uma bola, mas por agora, só necessitas de te dirigir ao exterior e encontrar o local apropriado para o praticares.
4. Neste local de sabedoria, encontras livros de diversos tipos e feitios.
5. Que tal exercitares os teus músculos? Dirige-te para o local onde habitualmente fazes exercício físico.
6. Vai para a sala onde, de manhã e de tarde, todos os meninos se reúnem.
7. Neste local, existe um professor muito especial. Ilumina-te com a sua lamparina.
8. Está a dar uma notícia muito interessante na televisão. Vai ao seu encontro.
9. Agora que já estás cansado, necessitas de uma brincadeira para relaxar. Que tal ires até ao escorrega?
10. Neste local atendem-se chamadas telefónicas e recebem-se as pessoas que visitam o nosso colégio.
11. Já vimos que estás com um pouco de fome. Dirige-te ao local onde podes alimentar-te.
12. No andar onde está localizada a tua sala de aula, encontra-se um gato preto numa das paredes. Encontra-o.
13. Quando os materiais escolares esgotam, podemos ir a este sítio e pedir ajuda às auxiliares.
14. Esta árvore tem muitas histórias para contar. Vai ao seu encontro, se queres sonhar.
15. Como gostas muito de estudar e aprender, volta à tua sala de aula.

Nome: Mo

Perguntas	Respostas	Carimbo
1	Museu Arqueológico Martins Sarmento Sede dos Duques de S. João	
2	Martins Sarmento	
3	Parco	
4	Anjo Bocheiro	
5	Place à conquistador	
6	Tribunal	
7	Porque foram inventados numa conversa.	
8	Deitar cedo e cedo erguer dá saúde e faz o sono	
9	Bolho.	
10	B	
11	A	
12	Planificação	
13	Desenvolvimento, condições	
14	Expressão	
15	Porque está no meio de 2 noções e para ter, com tanto de escrever com duplo x.	