

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Débora Patrícia Silva Santos

**Erros ortográficos - possíveis causas
e estratégias de intervenção**

Débora Patrícia Silva Santos **Erros ortográficos - possíveis causas e estratégias de intervenção**

UMinho | 2017

outubro de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Débora Patrícia Silva Santos

Erros ortográficos - possíveis causas e estratégias de intervenção

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

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Teresa Jacinto
Sarmento Pereira**

DECLARAÇÃO

Nome: Débora Patrícia Silva Santos

Endereço eletrónico: debora_pss@hotmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 14671149

Título relatório: Erros ortográficos - possíveis causas e estratégias de intervenção

Orientador: Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira

Ano de conclusão: 2017

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, de outubro de 2017

Assinatura: _____

Agradecimentos

Não existem palavras para descrever os sentimentos que sinto no término desta viagem e a gratidão às pessoas que me acompanharam e não me deixaram desencorajar.

Agradeço à minha família em geral. Aos meus pais e irmã que sempre lutaram na esperança de me garantirem um futuro melhor. Pelas palavras ditas, pela fé e confiança depositadas em mim, pelas horas mal dormidas e pelo carinho, dedico-vos o meu trabalho como sincera gratidão pelo esforço que fizeram.

Agradeço ao Marcos Gonçalves, que sempre me acompanhou e encorajou nas horas mais difíceis. Na alegria e na tristeza sei que a vida me trouxe um companheiro que irei sempre guardar no meu coração. Obrigada por me ouvires e por me dares a mão quando mais precisei de ti. Serás sempre muito especial.

Para os meus amigos que tanto me ouviram lamentar. Pelo companheirismo, pelos momentos de felicidade pura, e por me mostrarem sempre o lado mais bonito da paisagem quando o sol não quer espreitar, obrigada.

De uma forma especial, agradeço a todos os docentes que fizeram parte do meu percurso académico e contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, com especial menção à Professora Íris Pereira, pela disponibilidade e pelos momentos de esclarecimento sobre as questões urgentes.

À Professora Teresa Sarmento, pelo apoio incondicional, por querer fazer de mim uma pessoa e professora melhor, um agradecimento ainda maior. Estimo a confiança que depositou em nós e a disponibilidade para nos ouvir, reconfortar e motivar no decorrer deste percurso.

Às Educadoras, Professoras, Auxiliares e Instituições que me acompanharam na minha aprendizagem. Pelos conselhos, pelas críticas e reflexões conjuntas, pela disponibilidade, pela participação e por me ajudarem a crescer. A todas as crianças, que nos ensinam a encarar a vida com outros olhos e a dar valor a todos os momentos da nossa vida.

A todos, o meu sentido obrigado!

ERROS ORTOGRÁFICOS – POSSÍVEIS CAUSAS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Débora Patrícia Silva Santos

Relatório de Estágio

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

Universidade do Minho - 2017

RESUMO

Este trabalho resulta de um projeto de intervenção pedagógica no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho.

Na realização do projeto foi adotada uma metodologia de investigação-ação, que configura finalidades de natureza pedagógica e de natureza investigativa. O objetivo central deste projeto resume-se no interesse de conhecer as causas resultantes da produção de erros ortográficos e o impacto das estratégias de intervenção no âmbito da promoção da ortografia.

Na sequência da observação participante, foram sendo recolhidos dados por via das várias técnicas e instrumentos, os quais foram posteriormente objeto de análise e reflexão. Pela análise dos dados verifica-se que as tipologias em que se destaca maior incidência dizem respeito a incorreções por transcrição da oralidade corrente, incorreções de transcrição e incorreções por inobservância de regras ortográficas ou exceção às mesmas.

Com o desenvolvimento do projeto denotou-se a promoção de um espírito de entreajuda e cooperação entre as crianças da turma e o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. A relutância das crianças face aos erros ortográficos apaziguou, passando a ser encarada como uma competência integradora do seu percurso académico, mas também como algo a ser trabalhado, no sentido de evoluir na competência ortográfica. Desta forma, e identificando-se as principais dificuldades das crianças na área de investigação, alertou-se as crianças para a complexidade da conversão fonema-grafema, com o intuito de que estas pudessem criar textos sem que fossem pautados por marcas evidentes da oralidade.

Estas aprendizagens são descritas e refletidas no final do relatório, onde é analisado o impacto da intervenção pedagógica realizada no desenvolvimento das competências profissionais da professora-investigadora, enquanto futura profissional da educação.

Palavras-chave: Competência ortográfica, erro ortográfico, perfil ortográfico.

SPELLING ERRORS - POSSIBLE CAUSES AND INTERVENTION STRATEGIES

Débora Patrícia Silva Santos

Internship Report

Master in Pre-school Education and Teaching in the First Cycle of Basic Education

University of Minho - 2017

ABSTRACT

This work results from a project of pedagogical intervention in the scope of the Practical Course of Supervised Teaching of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, at University of Minho.

In the implementation of the intervention project, a research-action methodology was adopted, which establishes pedagogical and investigative purposes. The central objective of this project is summarized by the interest of knowing the causes resulting from the production of spelling errors and the impact of intervention strategies in the same area of investigation.

Following the participant observation, some data were collected through the various techniques and instruments, which were objects of analysis and reflection later. By the analysis of the data, it can be verified that the typologies with the highest incidence are related to errors by transcription of the current oral address, incorrect transcription and errors due to non-observance of orthographic rules or exception to them.

The project was marked by the promotion of a spirit of mutual help and cooperation between the children in the class and the development of the children's learning. The children's reluctance to face orthographic errors has appeased, beginning to be seen not only as an integrative competence of their academic course, but also as something to be worked on, in order to evolve in spelling competence. In this way, and identifying the main difficulties of the children in the research area, the children were told about the complexity of the phoneme-grapheme conversion, so that they could create texts without obvious marks of orality.

These learnings are described and reflected at the end of the report, where the impact of the pedagogical intervention carried out in the development of the professional competences of the teacher-researcher as a future education professional is analyzed.

Keywords: Spelling competence, spelling error, spelling profile.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice.....	ix
Índice de quadros	xi
Índice de gráficos.....	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DEFINIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	5
1.1. Caracterização do contexto	7
1.1.1. O Agrupamento de Escolas D.Sancho I.....	7
1.1.2. A Escola de Ensino Básico	8
1.1.3.Caraterização da turma.....	12
1.2. Identificação da problemática da intervenção pedagógica	14
CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	19
2.1. Língua Materna e aprendizagem da competência ortográfica.....	21
2.1.1.Processo de Escrita.....	21
2.1.2. A ortografia e a aprendizagem da leitura e da escrita	24
2.2. O erro ortográfico	25
2.2.1. Complexidade da Ortografia do Português e as suas implicações na aprendizagem.....	25
2.2.2. Conceito de erro ortográfico.....	26
2.2.3. Causas/ origens dos erros ortográficos	28
2.2.4.O erro ortográfico: tipologia de categorização	29

2.2.5. Estratégias pedagógicas para o tratamento dos erros ortográficos.....	32
CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	37
3.1. Procedimento Metodológico	39
3.2. Problema e Questão de Investigação.....	41
3.2.1 Objetivos de investigação e intervenção pedagógica	42
3.3. Plano de intervenção.....	43
3.4. Estratégias e instrumentos de recolha de informação	43
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	47
4.1. Descrição do Estudo.....	49
4.1.1. Atividades de intervenção.....	49
4.2. Resultados – Análise e Interpretação de dados	56
4.2.1. Estudo quantitativo: a extensão de erros ortográficos.....	57
4.2.2. Estudo qualitativo: a tipologia de erros ortográficos	59
4.3. Avaliação das aprendizagens construídas.....	71
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
5.1. Conclusões do Estudo	79
5.2. Limitações e recomendações	82
5.3. Desenvolvimento Curricular e Profissional	83
ANEXOS.....	97

Lista de Siglas e abreviaturas

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

PEA- Projeto Educativo do Agrupamento

PES- Prática de Ensino Supervisionado

I-A – Investigação-Ação

PCI-Projeto Curricular Integrado

Índice de quadros

Quadro 1- Rotina diária da turma.....	11
Quadro 2- Plano de Intervenção.....	43
Quadro 3 - Número médio de erros produzidos pelos alunos.....	57
Quadro 4 - Frequência de erros escritos nas atividades de intervenção	58
Quadro 5 - Tipologia de incorreções por atividades de intervenção	59

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Perfil ortográfico da turma	60
Gráfico 2 - Perfil ortográfico do Aluno A.....	61
Gráfico 3 - Perfil ortográfico do Aluno B	62
Gráfico 4 - Perfil ortográfico do Aluno C	63
Gráfico 5 - Perfil ortográfico do Aluno D	64
Gráfico 6 - Perfil ortográfico do Aluno E.....	65
Gráfico 7- Perfil ortográfico do Aluno F	66
Gráfico 8 - Perfil ortográfico do Aluno G	66
Gráfico 9 - Perfil ortográfico do Aluno H	67
Gráfico 10 - Perfil ortográfico do Aluno I.....	68
Gráfico 11 - Estrutura para a construção do perfil ortográfico individual	72

Índice de figuras

Figura 1 – Planta da sala.....	9
Figuras 2 e 3 - Registo das ideias das crianças na atividade de levantamento de conceções prévias.....	50
Figura 4 - Registo de um e-mail de uma criança: correções do colega e da professora.....	51
Figuras 5 e 6 - Registos das crianças: a vida no campo e na cidade respetivamente.....	52
Figuras 7 e 8 - Crianças a jogar o jogo " Ortografia"	74

INTRODUÇÃO

O presente relatório, realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho, surge como relato e reflexão do processo de construção de aprendizagens de correntes de investigação sobre as práticas pedagógicas.

Com a realização deste trabalho pretende-se dar seguimento ao desenvolvimento de competências investigativas e reflexivas que nos permitam perspetivar problemas e situações da educação básica, através de diversas estratégias de observação e de intervenção no terreno.

Destaca-se, assim, a construção de um conhecimento profissional consciente e evolutivo, através da consciencialização da valorização das capacidades, das competências adquiridas, das decisões tomadas e do próprio processo de orientação profissional e pessoal.

Considerando a natureza investigativa do projeto, adotou-se uma metodologia de investigação-ação, baseada num modelo de ensino-aprendizagem sócio construtivista.

A metodologia investigativa contempla e promove a capacidade do ser humano para encontrar explicações racionais e para investigar os problemas e incertezas surgidos na interação e confronto com a realidade. Permite colocar em prática a ideia de um *currículo negociado*, já que ao acolher as ideias e experiências dos alunos e ter em conta os seus interesses, promove a aprendizagem significativa e a sua funcionalidade para a vida.

A metodologia de investigação-ação abrange um conjunto de fases cíclicas e interrelacionadas que pressupõem a sinergia articulada entre a planificação, a ação, a observação e a reflexão que potencia a melhoria da qualidade educativa face à especificidade dos contextos e a efetiva renovação e reestruturação pedagógica.

Ancorando a ação educativa nesta perspetiva metodológica, o projeto abarca um conjunto intencional de atividades que visou a promoção de competências ortográficas com alunos de uma turma de 2.º ano de escolaridade.

O tema da escrita é complexo já que nele intervêm numerosos processos cognitivos. Centrando a nossa atenção em aspetos formais da escrita, um deles merece referências constantes de agentes de ensino e da opinião pública: a frequência com que se registam erros ortográficos nos vários níveis de ensino.

A competência ortográfica é uma componente da escrita que se caracteriza por ser um processo de automatização lento e progressivo ao longo de todo o percurso escolar. A ortografia está marcada por arbitrariedades, revela inconsistências nos processos de codificação-descodificação, de tradução de fonemas em grafemas, sendo este um dos fatores que patenteia

a complexidade da ortografia e as dificuldades de automatização da mesma. Desta forma, o presente trabalho pretende investigar sobre as causas do erro ortográfico, a tipologia de erros mais frequente no contexto investigado e as estratégias de intervenção mais adequadas para a tipologia de erros apresentada.

O presente relatório contempla cinco partes essenciais e assume a estrutura que, subsequentemente, se expõe.

No primeiro capítulo é feita uma breve caracterização do contexto de intervenção e investigação e dos participantes, bem como a identificação e justificação da problemática que suscitou a intervenção pedagógica.

No segundo capítulo, efetua-se um enquadramento teórico de suporte didático, revendo algumas contribuições teóricas que fundamentam e norteiam a área de estudo já exposta – a competência ortográfica.

Segue-se o capítulo destinado à definição do plano geral de intervenção, no qual são expostos os objetivos de investigação e intervenção, a abordagem metodológica adotada e os instrumentos utilizados para a recolha de dados

No capítulo quatro são apresentados e interpretados os dados recolhidos por meio da investigação e procede-se à descrição das atividades de intervenção, a discriminação do estudo quantitativo e qualitativo e, por último, à avaliação das aprendizagens construídas.

O último capítulo é inteiramente dedicado à apresentação das conclusões gerais que esta intervenção e investigação permitem alcançar, discutindo-as e refletindo acerca das limitações e recomendações encontradas ao longo e no final do processo. Reflete-se também sobre o desenvolvimento curricular e profissional que o projeto proporcionou.

No final do relatório estão listadas todas as referências bibliográficas consultadas e os anexos relevantes para a investigação.

Ambiciona-se, desta forma, que este trabalho possibilite uma visão global das experiências e aprendizagens vividas, bem como, que ele contribua para a reflexão, sistematização, construção de conhecimentos, sobre a área de investigação, adquiridos ao longo de todo o processo.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DEFINIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

“Aquilo que pode ser opressivo num ensino não é (...) o saber que ele veicula, mas sim as formas discursivas através das quais anunciamos esse saber ou essa cultura.”

Roland Barthes (S.D.)



1.1. Caracterização do contexto

1.1.1. O Agrupamento de Escolas D.Sancho I

O contexto educativo onde nos inserimos foi um Agrupamento Vertical de Escolas que tem origem na agregação de dois Agrupamentos de Escolas, uma escola TEIP, empenhada na promoção do sucesso educativo e na redução das taxas de abandono escolar, com a mais antiga escola do Concelho. Atualmente, o agrupamento é constituído por nove estabelecimentos de ensino.

Projeto Educativo de Agrupamento (PEA)

Relativamente ao Projeto Educativo (PE), este tem como missão promover a formação de cidadãos com espírito democrático e pluralista, respeitadores dos outros e das suas ideias, potenciando o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando sempre a dimensão humana do trabalho, de forma a contribuir para o crescimento de uma sociedade crítica e consciente, ou seja, centra-se na formação integral do indivíduo, desenvolvendo as suas múltiplas competências e valores, alargando conhecimentos e incrementando aptidões, favorecendo o seu crescimento cultural, social e cívico. São princípios orientadores do Projeto Educativo: exercício de liderança promotora da qualidade do ensino; inovação pedagógica e tecnológica; ambiente favorável ao ensino-aprendizagem; diversidade da oferta formativa; cooperação escola/comunidade; valorização do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida.

Apresentam-se ainda os seguintes objetivos gerais do Projeto Educativo: promover o sucesso educativo e prevenir o abandono escolar; promover a inovação pedagógica e tecnológica como catalisador de aprendizagens e conhecimento; fomentar o trabalho colaborativo e articulado: partilhar informação, experiências e saberes, com tolerância ao erro por parte de todos os agentes educativos; promover os valores da disciplina, respeito mútuo, tolerância, autonomia e esforço, como elementos essenciais na construção do conhecimento; desenvolver a educação para a cidadania, para a formação de cidadãos preparados para a participação política e social, para o reconhecimento e respeito pelas diferenças individuais; consolidar a educação para a saúde, através da adoção de comportamentos saudáveis promotores de bem-estar físico, emocional e

social; promover a equidade social; promover a participação dos membros da comunidade educativa.

A problemática “O Mundo” teve por base alguns dos objetivos do Projeto Educativo, como por exemplo desenvolver a educação para a cidadania, fomentar o trabalho colaborativo e articulado, partilhar informação, experiências e saberes, com tolerância ao erro por parte de todos os agentes educativos uma vez que as crianças tiveram oportunidade de conhecer e contactar com outras culturas; ganharam impulso para a participação e solidariedade ao trabalharem em grupo, ao manifestarem os seus interesses e ao tentarem dar resposta às questões-orientadoras do projeto, tendo em conta a voz de todos os participantes; formaram-se cidadãos defensores da sua individualidade, mas também respeitadores da alteridade passando de uma participação passiva para ativa; aceitaram o erro como fator comum a todos os seres humanos e propuseram estratégias para colmatar as suas dificuldades.

Ao desenvolver estes objetivos, as crianças revelaram um maior interesse em aprender e, em conjunto, tentámos criar um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem e promoção de equidade social, pela utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas e refletidas para responder aos interesses, direitos e necessidades de todas as crianças.

1.1.2. A Escola de Ensino Básico

O estabelecimento de ensino onde decorreu a prática localiza-se no concelho de Vila Nova de Famalicão, do distrito de Braga.

Esta escola obedece à construção de edifício de plano centenário, com quatro salas de aula, três casas de banho, uma cantina, sala de professores, recreio coberto e descoberto, que foi recentemente reestruturado a pensar nas necessidades das crianças, contendo agora múltiplos espaços dedicados à cultura (biblioteca exterior) e lazer (campo de futebol com relvado artificial, jogos tradicionais e outros de carácter lúdico). Apesar de a escola não contar com um espaço de dimensão considerável para a inserção de uma biblioteca escolar, as oportunidades de leitura são profusas na sala de aula, com áreas destinadas a esta atividade e, para além disso, existe uma visita mensal por parte da rede de bibliotecas escolares destinada à requisição de livros pelas crianças.

No que diz respeito ao corpo docente, integram a escola quatro professores, distribuídos pelos quatro anos de escolaridade, e ainda dois professores do Departamento de Educação Especial e cinco professores que lecionam as atividades de enriquecimento curricular, sendo elas, Educação Moral e Religiosa Católica, Atividade Física e Desportiva, Inglês e Expressões (Expressão

e Educação Musical e Expressão e Educação Plástica). A escola conta também com duas auxiliares de ação educativa.

Por se inserir num local periférico ao centro do concelho de Vila Nova de Famalicão, a escola insere-se num meio eminentemente rural. Acolhe crianças da própria freguesia, maioritariamente, mas também de outras da sua envolvente.

Quanto ao meio socioeconómico e cultural da população a diversidade sociológica que caracteriza os habitantes de Vila Nova de Famalicão, reflete-se na heterogeneidade da população escolar, que inclui alunos oriundos de famílias com baixo nível de escolaridade e situações sociais e financeiras débeis, resultantes de baixos rendimentos e de desemprego, bem como um número significativo de alunos de etnia cigana e estrangeiros. Não obstante, existem também crianças integradas em seios familiares com forte poder económico e grande estabilidade social. Esta solidez económica é por vezes desassociada do nível de escolaridade mas ligado ao setor/atividade profissional que desempenham.

Sala (espaço e materiais)

O espaço físico escolhido para a realização das atividades foi a sala-de-aula, posto que é neste local onde se encontrava a maioria dos materiais e respondia aos requisitos necessários para a realização das atividades planificadas. Para além disso, este era também um ambiente familiar às crianças, o que favorecia o seu empenho e desenvoltura.

A sala estava organizada da seguinte forma:



Como podemos observar, a sala dispunha de mesas de dois lugares (sendo ocupadas apenas por uma criança), um quadro branco, utilizado para escrever dados importantes para os alunos e também para se poder projetar imagens, móveis com materiais dos alunos e estantes com materiais manipuláveis, entre os quais livros de um espaço destinado à leitura autónoma pelas crianças e placards com materiais relativos à rotina das crianças e às aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Para Oliveira-Formosinho o que cada um “faz com um dado espaço tem muito que ver com a sua história de vida pessoal e profissional, com as suas redes de pertença, com a sustentação do seu dinamismo inovador” (2011, p.13). A meu ver a disposição que a professora cooperante escolheu não era potenciadora de valores como a cooperação a solidariedade, a cidadania, o altruísmo, destarte como o dinamismo em grupo. Porém, a disposição demonstrada apresentava vantagens quanto à concentração das crianças, quanto ao número reduzido de diálogos produzidos desenquadrados do teor da aula e ainda na inobservância de comentários inapropriados dos alunos face aos erros dos colegas, já que não conseguiam ter conhecimento dos mesmos devido à distância entre os lugares que os alunos ocupavam. É relevante acrescentar que esta organização foi sendo modificada ao longo das minhas intervenções, dando espaço para atividades em pares, em pequenos grupos e com maior prevalência em grande grupo, e estas experiências fizeram com que as crianças aumentassem e experimentassem um desenvolvimento social mais rico e desafiador.

Relativamente aos materiais, estes eram múltiplos e de grande variedade, abertos quanto à sua forma de exploração e apelavam à utilização de diversos sentidos.

Quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correcta” de o entender ou de sobre ele agir (Talbot e Frost, 1989, citados por Hohman e Weikart, 1997, p.161).

Os materiais que se encontravam dentro dos armários só podiam ser utilizados com a autorização da professora, em momentos concretos (exs. legos, folhas brancas, jornais, revistas, tecidos, tintas, pincéis, DVDs, tubos de cola, etc.). Já o das estantes e das secretárias eram utilizados conforme as necessidades dos alunos (exs. manuais, cadernos, material de escrita, dicionários, livros, globo, planisfério, autocolantes relativos ao calendário mensal, geoplano, ábaco, etc.).

Rotina

O tempo pedagógico tem a função de organizar o dia, ou seja, desempenha o papel de organizador estrutural das experiências do cotidiano. Em contexto de primeiro ciclo, e devido à organização rígida que o governo indica, o tempo é fragmentado e isolado, uma vez que é caracterizado pelas diferentes áreas curriculares a trabalhar numa determinada hora.

Segundo Alonso (2002), se olharmos para a escola atual, ainda encontramos a predominância de uma estrutura curricular dominada por uma forma de pensamento atomístico e de práticas fragmentadas, na forma de representar o saber e a experiência humana.

De bom grado observei que o horário proposto para a turma MIG2 não era respeitado de forma linear e que as atividades eram realizadas de acordo com as necessidades dos alunos e do currículo letivo.

O dia-a-dia da turma tinha este seguimento:

Quadro 1- Rotina diária da turma

9h-9h20min.	Realização dos dados pessoais
9h.20min.-10h.15min.	Atividades
10h.15min.- 10h30min.	Higiene corporal-Lanche
10h30min.-11h	Intervalo
11h-12h.30min.	Atividades
12h30min.-14h	Hora de almoço
14h-15.45min.	Higiene oral – Atividades
15.45min.-16h	Higiene corporal-Lanche
16h-16h30min.	Intervalo
16h30min.-17h30min.	Atividades

Na nossa opinião, a rotina diária dentro da sala de aula deve apresentar um caráter flexível, permitindo que os alunos tenham tempo suficiente para concretizar as suas experiências e para que possam participar na tomada de decisões, o que acontecia no contexto observado. Como tal, desde logo despertou em nós a vontade de trabalhar com a turma de forma integrada, indo ao encontro das suas necessidades e dos seus interesses, de onde surgiu o projeto “O Mundo” em que cada aluno pôde participar na tomada de decisões e na partilha de responsabilidades. Assim, considero que a rotina promove a autonomia das crianças, já que conseguem antecipar os

momentos da mesma, permite às crianças tomarem decisões e responsabilizarem-se por essas decisões.

1.1.3.Caraterização da turma

O Plano de Turma é um documento individual e em contínuo desenvolvimento que retrata a realidade de uma determinada escola, mais especificamente de uma turma, pretendendo, por isso, adequar o currículo nacional à especificidade da escola e desses alunos, tornando-o exequível. A sua elaboração deve pois ter em consideração as culturas locais, e as necessidades dos alunos que a integram, a fim de proporcionar a todos as condições de sucesso que aspiram. Para isso é fundamental o trabalho em equipa, com toda a comunidade educativa, de forma a adequar da melhor maneira o currículo, criando melhores condições pedagógicas para que a aprendizagem se processe serenamente, sem conflitos psico-emocionais.

A turma do 2.º Ano, na qual desenvolvi a intervenção pedagógica, era constituída por nove elementos, sendo cinco do género masculino e quatro do género feminino. Os alunos têm idade compreendida entre os sete e os nove anos de idade, pelo que existem alunos com retenções no ano transato. A maioria das crianças vivia com a família nuclear e residia em Calendário. Porém, muitas crianças apresentavam problemas familiares como um dos pais ser ex-recluso, presença de violência, problemas de saúde e falecimento/orfandade ou abandono da mãe ou do pai.

O grupo de crianças é caracterizado pela sua heterogeneidade, não só pela diferença de idades, mas também pela diversidade cultural presente, existindo três crianças de etnia cigana. Não existem crianças sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais, porém algumas crianças apresentam dificuldades na competência fonológica, na competência ortográfica, na interpretação de textos lidos e conseqüente resolução de problemas matemáticos, na lateralidade, na concentração e na rapidez de execução.

No que diz respeito ao nível cultural das crianças, este em geral é satisfatório, e a frequência assídua às aulas ajuda-os a desenvolver de forma significativa a socialização e as aprendizagens pretendidas. Maioritariamente são crianças ativas, curiosas e aplicadas. Algumas revelam imaturidade e desatenção, sendo necessário o uso de estratégias diversificadas para elucidá-las do cumprimento das regras de comportamento dentro e fora da sala e para uma participação ativa nas conversações de grupo.

Para enriquecer o currículo, o grupo está integrado em alguns projetos, tais como: Educação para a Saúde, PRESSE, Crescer a Brincar, Ler+, Projeto Literatos e Recolha escola-escola.

Quanto às potencialidades da turma, salienta-se que quase todos os alunos têm uma atitude muito positiva face à escola. Esta atitude verificava-se com mais evidência aquando da realização de atividades lúdico-didáticas e/ou com recurso a materiais e estratégias diversificadas. Demonstram muito interesse e curiosidade em aprender, revelando capacidades cognitivas fundamentais para a construção de conhecimentos, à exceção do caso de uma aluna de etnia que se demonstra desmotivada no processo de ensino-aprendizagem e que não tem qualquer apoio em casa nos estudos por ser a única letrada no seu seio familiar e não se verificar grande motivação pelos estudos (mesmo as famílias não letradas podem desenvolver competências de apoio ao estudo, por exemplo, solicitando às crianças que lhes leiam o texto trabalhado na escola ou ajudando as crianças a organizarem o seu tempo de brincar e de estudar). Os alunos desta turma, no geral, são assíduos mas pouco pontuais, existindo casos de alunos que faltam à escola na parte da manhã devido à ausência de horários ou rotinas estabelecidas e ser prática cultural de etnia cigana deixar que as crianças adormeçam e acordem sem qualquer controle externo.

Em termos socioeconómicos, o grupo de crianças apresenta um nível médio e, em alguns casos, baixo. Na sua grande maioria, aparentemente, as crianças não apresentam grandes carências.

Relações/ Clima Interpessoal observado

Meirieu (2002, p.73) afirma que a relação pedagógica

emerge quando os sujeitos em questão vão além da gestão mais ou menos eficaz dos seus afetos para chegar a uma aventura recíproca, a um reconhecimento incondicional do outro, à disponibilidade ao seu chamado e à partilha do humano naquilo que há de mais exigente e libertário ao mesmo tempo.

Este autor defende que para uma relação pedagógica positiva é necessária a total disponibilidade do adulto e a partilha mútua de saberes, não existindo potencialidade numa transmissão unidirecional de saberes. Esta partilha tinha lugar na turma observada, onde a professora procurava criar um equilíbrio entre os tempos de conversa e os tempos de escuta.

Na professora eram observados comportamentos muito assertivos com as crianças, como por exemplo colocar-se ao seu nível físico, não fazer comentários nem demonstrar a sua opinião sobre cada uma em frente à turma, proporcionar momentos de interação individual com as

crianças, principalmente em áreas em que sentiam mais dificuldades. Para além disso, eram utilizados reforços positivos nos seus comentários e postura corporal ao nível do afeto.

No que diz respeito à resolução de conflitos, as crianças participavam sempre as ocorrências à professora, sem as tentarem resolver primeiro. Esta tentava procurar a verdade, ouvindo todas as versões das partes envolvidas e sem pronunciar o seu juízo de valor, tentava chamar as crianças à atenção, deixando-as perceber como tinham errado e qual deveria ser o comportamento ou a atitude mais adequada a ter com os colegas queixosos.

Quanto às estratégias utilizadas, estas eram diversificadas. No processo de ensino-aprendizagem a professora tinha o cuidado de se colocar no lugar da criança, de forma a tentar simplificar as tarefas com linguagem acessível e de acordo com os interesses da turma.

Perante este modelo, e estando inseridas numa turma tão pequena, seria de esperar que as interações criança-criança fossem serenas e que não existissem conflitos. Porém, o panorama estava muito longe de ser semelhante a este. As crianças faziam muitos comentários insultuosos entre si, não havia espírito cooperativo e estavam presentes alguns preconceitos face a crianças de etnia com muitas dificuldades socioeconómicas. As crianças estavam constantemente numa postura defensiva, e escondiam os seus sentimentos quando se sentiam humilhados.

Com o passar do tempo, estes problemas foram-se dissipando e as crianças começaram a formar um grupo coeso, ao defenderem-se uns aos outros face a atitudes discriminatórias. Os alunos foram ganhando confiança em si mesmos, nomeadamente para assumirem onde sentiam dificuldades e como queriam ser ajudados e ainda revelando quais os comportamentos dos colegas que os deixavam desconfortáveis. Assim, no final do ano letivo as crianças tentavam entreajudar-se e sentiam a responsabilidade de proteger e cuidar uns dos outros, havendo uma interação positiva na maioria das vezes.

Com os adultos, as crianças eram respeitadoras e carinhosas e tentavam ajudar na resolução de conflitos da escola, através de apoio moral e no relato dos acontecimentos observados.

1.2. Identificação da problemática da intervenção pedagógica

A atividade mental do aluno joga um papel mediador na construção do conhecimento em contexto escolar. O conhecimento construído pelo aluno não é pura repetição ou reprodução do elaborado disciplinar, mas (é) sim uma reconstrução de forma pessoal, um uso e elaboração específicos segundo as características de cada aluno ou aluna, os esquemas de conhecimento de que dispõe, o contexto social, as experiências educativas anteriores, as vivências pessoais, os hábitos adquiridos, as atitudes face à aprendizagem. Esta reconstrução está mediada por representações pessoais que evoluem progressivamente à medida que avança a escolarização (Alemany, 2000, citado por Varela 2014, p.3).

A intervenção pedagógica realizada no contexto referido anteriormente, baseou-se numa abordagem de investigação-ação, assente numa perspetiva de ensino e de aprendizagem construtivista, no sentido em que é o aluno que constrói os seus próprios conhecimentos de forma ativa e participativa, em contacto com o seu meio envolvente, de acordo com os interesses e necessidades de cada um.

Como tal, ao longo de algumas semanas de observação e de intervenções esporádicas, pude constatar que as crianças produziam muitos erros ortográficos quando tinham oportunidade para redigir textos individualmente, ou mesmo quando transcreviam textos do manual ou do quadro. Desde cedo percebi que esta dificuldade sentida pelas crianças era motivo de discriminação o que diminuía o espírito de equipa, a união e a entreajuda por parte dos alunos, apesar de esta dificuldade ser manifestada por todos eles. Por conseguinte, existia também a penalização do aluno em relação às classificações, pois por vezes, e na linha do que dizem Baptista et al., (2011), não se conseguia descodificar a mensagem escrita, afetando os alunos na vida escolar e no desenvolvimento de uma relação positiva com a escrita.

Estas revelações fizeram-me querer perceber a razão dos erros ortográficos e como os poderia colmatar, sendo estes os objetivos centrais da minha investigação. A minha ação pedagógica, por seu lado, seria remediativa, na medida em que teria de analisar os erros, perceber os motivos da sua produção e depois tentar remediar a situação, usando estratégias pedagógicas adequadas ao perfil ortográfico da turma/ dos alunos. Com esta investigação poderia melhorar a competência ortográfica das crianças mas também algumas competências atitudinais como a cidadania e a solidariedade.

Assim, surgiu a questão de investigação-ação “Como colmatar a produção de erros ortográficos?”, que foi desenvolvida englobada num PCI, o que me permitiu fazer uma articulação horizontal do problema; isto é, “as atividades integram (sem por isso desvirtuar a sua natureza específica) a aprendizagem articulada e bem estruturada de conteúdos das diferentes áreas do currículo: científicos, linguísticos, artísticos e éticos” (Alonso, 1996, p.31), e lateral dando relevância a aprendizagens de anos anteriores ou às conceções que as crianças têm do mundo que as rodeia.

Para entender a relevância da investigação foram vários os fatores e os documentos em que me baseei, entre eles, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), o Currículo Nacional do Ensino Básico e ainda o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.

A investigação-ação teve por base alguns dos objetivos gerais do PEA, como promover o sucesso educativo e prevenir o abandono escolar; fomentar o trabalho colaborativo e articulado: partilhar informação, experiências e saberes, com tolerância ao erro por parte de todos os agentes educativos; promover os valores da disciplina, respeito mútuo, tolerância, autonomia e esforço, como elementos essenciais na construção do conhecimento.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é o instrumento legal que estabelece a estrutura atual do Sistema Educativo Português, onde estão definidas a sua organização e os seus princípios. Desta lei destaco, dos objetivos do ensino básico (artigo 7.º), o objetivo g) “Desenvolver o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;” e dos objetivos específicos de cada ciclo (artigo 8.º), o objetivo a) “Para o 1.º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora;”. Como podemos observar, o processo da escrita, a língua oral e a leitura são três competências importantes para o desenvolvimento das competências de alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico. Por sua vez, Pinto (1998) e Carvalho (1999) frisam a importância de um bom domínio da língua, nomeadamente da escrita, no segundo caso, como condição necessária para a elaboração do pensamento, para o desenvolvimento do raciocínio e também para o sucesso em todas as disciplinas.

Segundo o documento “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001, pp.32-33), os alunos devem fazer uma apropriação “das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correção no seu uso funcional” e “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”.

Conforme o “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), onde constam as metas curriculares a alcançar em cada ano de escolaridade, surgem algumas capacidades curriculares previstas para o 2.º ano, onde destaco as que se referem ao processo da escrita: desenvolver o conhecimento da ortografia, mobilizar o conhecimento da pontuação, transcrever e escrever textos, planificar a escrita de textos, redigir corretamente.

Em relação às divergências manifestadas no grupo e aos atos insultuosos, a linguagem também é um instrumento ao serviço da inclusão social, pelo que seria vantajoso desenvolvê-la, pois tal como afirma Fonseca (1992, pp.229-230),

o ensino-aprendizagem da língua materna tem, entre outros objetivos, o de propiciar ao aluno o acesso aos grupos socioculturalmente mais prestigiados e se a posse de uma boa competência do uso escrito e dos usos orais de tipo reflectido é, como se tem visto, um dos fatores mais determinantes na avaliação social de um indivíduo, então a pedagogia da língua tem responsabilidades acrescidas no que toca à aquisição dessa competência.

Assim, este projeto de investigação propôs-se a melhorar a competência ortográfica e o processo de escrita dos alunos, já que “ a escrita desempenha uma função de extrema relevância na activação dos processos cognitivos e, portanto, na facilitação da aprendizagem”(Amor,2006,p.141).

CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“O poeta é um fingidor.

Finge tão completamente,

Que chega a fingir que é dor

A dor que deveras sente.”

E, fingindo sem cautelas,

Outro poeta disse um dia:

São mais lindos que as estrelas

Teus erros de ortografia.”

Irondino Aguilar (1955)



2.1. Língua Materna e aprendizagem da competência ortográfica

2.1.1. Processo de Escrita

Para Carvalho (1999,p.37), o processo de escrita

designa o ato de produção de texto escrito, no decurso do qual diferentes componentes interagem, o que se traduz em atividades, de natureza diversa, que são levadas a cabo, quer num plano puramente mental, quer materializando-se na impressão de marcas gráficas pela manipulação de um instrumento de escrita.

Os modelos que têm sido concebidos para descrição do processo de escrita têm em comum os seguintes pressupostos: escrever consiste numa atividade de resolução de problemas e a escrita é uma atividade orientada para um fim (tem um alvo, uma intenção) e deve ser desenvolvida de forma faseada (Amor, 2006). O modelo cognitivo mais divulgado na literatura da especialidade é o de Hayes e Flower (1980) que explica os processos mentais que ocorrem no ato de escrita do mesmo modo que abarca o contexto situacional de redação e ainda a memória a logo prazo.

Vários autores consideram o ato de escrever um processo complexo, alertando ser fundamental refletir acerca do ato de escrita, consciencializando-nos para a complexidade envolvida em operações, tarefas, processos, para os mecanismos que são necessários com vista a ativação das competências fulcrais para o uso da linguagem escrita (Amor, 1993; Barbeiro, 1999; Camps, 2009; Reis et al., 2009; Vigotsky, 1979).

O processo de escrita passa por variadas fases e implica diferentes níveis de atividade do sujeito escrevente. Para Rebelo (1990), citado por Pinheiro (2007,p.46) estas atividades podem ser classificadas em três planos: “o das representações, o da codificação resultante da análise da língua em unidades e o plano da adaptação grafomotora como representação simbólica das unidades linguísticas”. Assim, as competências que são ativadas para a produção de um documento escrito são a competência compositiva, a competência ortográfica e a competência gráfica.

A **competência compositiva** é relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto.

Barbeiro e Pereira (2007), referem que os escreventes realizam diferentes atividades no decurso do processo: ativar conhecimentos sobre o tópico e sobre o género de texto e programar a forma como se vai realizar a tarefa; redigir o texto, procurando as palavras que o constituem e colocando-as no papel ou no ecrã; avaliar o que se escreveu e reestruturar o texto, se necessário. Ou seja, o processo de escrita revelou ser um processo de procura e tomada de decisão, de

avanços e recuos nas decisões tomadas, de linearidade e recursividade na construção do texto, de reativação de componentes ou sub-processos para atuarem em níveis mais específicos ou para guiarem uma mudança de rumo.

Referindo estes pressupostos, remetemo-nos de imediato para o Modelo de Hayes e Flower (1980), que referenciam que o processo de produção textual envolve três sub-processos: a planificação, a textualização ou redação e a revisão.

A planificação é o “processo através do qual quem escreve forma a representação interna do saber, representação, essa que tem um carácter mais abstrato do que a sua representação linguística” (Carvalho, 1999, p.61); isto é, traduz-se pela capacidade que os alunos revelam para integrar a procura de palavras e de relações adequadas no processo que conduz à construção de um texto escrito; é a mobilização de conhecimentos em sentido lato.

A textualização ou redação (Carvalho, 1999) é o processo de transformação de ideias em linguagem visível ou a transformação de uma forma de simbolização do significado, o pensamento, numa outra forma de simbolização, a representação gráfica. Corresponde à conversão, em linguagem escrita, dos conteúdos seleccionados e organizados na etapa anterior.

A revisão é a ação de retrocesso levado a cabo para avaliar a adequação do texto ao objetivo inicial. Consiste na (re)leitura do texto com a intenção de melhorar a sua qualidade, verificando-se a coerência entre os segmentos do texto e a correção de falhas detetadas.

A **competência ortográfica** consiste “na capacidade do sujeito de escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence. Essas normas seguem como princípio de base o princípio alfabético, ou seja, a unidade tomada como base para a representação escrita é o fonema” (Barbeiro, 2007, p.33).

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

Nos sistemas de escrita alfabéticos, como o Português, a unidade que serve de base para a representação é o fonema ou segmento fonológico. As crianças que se iniciam no processo de escrita passam a estabelecer uma relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, o fonema e o grafema, para chegar à representação ortográfica, desenvolvendo conceções acerca da linguagem escrita (Ferreiro e Teberosky, 1982, 1986). Este percurso é realizado com o contacto com a linguagem escrita (material impresso) na vida quotidiana. Tal como referem Martins & Niza

(1998, citado por Paiva, 2009, p. 13), “a aprendizagem da ortografia requer uma aprendizagem reflexiva acerca da linguagem oral e acerca da linguagem escrita e sobre as relações que podem ser estabelecidas entre ambas”.

O percurso do domínio da escrita, no qual a descoberta do princípio alfabético constitui um marco fundamental, pode ser sistematizado em três fases, segundo Martins e Niza (1998), citados por Barbeiro (2007, p.30): escrita pré-silábica em que a criança é capaz de distinguir a ilustração do texto escrito e na produção estabelece a diferenciação entre a grafia-desenho; escrita silábica que representa a linguagem oral, pela ligação do número de grafias ao número de sílabas da palavra; e escrita com fonetização em que a sílaba é representada por uma letra correspondente a um dos seus segmentos fônicos.

A **competência gráfica** diz respeito a competências relativas ao domínio cognitivo do desenho das letras e competências grafomotoras que permitam executá-lo. Ou seja, é a competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita.

“Com o avançar no nível de escolaridade e com o desenvolvimento do domínio da escrita, os aspetos mecânicos (desenho das letras e convencionais (designadamente a forma gráfica) são automatizados, sem necessidade, a cada passo, de um processamento ou decisão consciente” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.15), ao contrário da competência compositiva.

Thoulon-Page (2001, p.39) considera quatro aspetos globais para a análise do aspeto gráfico de uma escrita: o espaço (a forma como a escrita ocupa a página); o traço (a corrente formada pela linha de tinta, o seu débito, a sua continuidade, a sua firmeza); a forma das letras; e o movimento.

De acordo com a análise do aspeto gráfico referido, as crianças encontrar-se numa das três etapas de percurso de desenvolvimento de grafia infantil (Condemarin e Chadwick, 1986; Thoulon - Page, 2001): *estádio pré-caligráfico* onde a criança ainda não é capaz de respeitar as exigências da caligrafia pelo que o produto escrito manifesta as suas dificuldades grafomotoras; *estádio caligráfico* que se caracteriza pelo equilíbrio e respeito das formas; *estádio pós-caligráfico* onde o equilíbrio e cuidado formal são postos em causa devido à exigência de velocidade para exprimir as ideias que surgem no pensamento.

Desta forma, conseguimos perceber que a escrita é

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 adotado, bem como processos cognitivos e translíngüísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto) (Reis et al., 2009, p.16).

O domínio das competências de escrita é um processo longo e exige a prática das mesmas através de atividades diversificadas. Tal como afirma Amor (2000, p.129) “Escrever é uma atividade significativa e não um mero exercício de destreza manual. As atividades de escrita na aula devem ser, portanto, variadas, frequentes e significativas”.

No que concerne ao processo de desenvolvimento da capacidade de expressão escrita analisamos o processo descrito por Kroll (1981), que o delimita em quatro fases: preparação que corresponde à aquisição dos mecanismos da ortografia e da motricidade, consolidação que implica uma automatização dos aspetos relacionados com a motricidade e com a ortografia, diferenciação onde o sujeito escrevente faz a distinção entre a escrita e a oralidade e integração que consiste no desenvolvimento do estilo pessoal.

A turma do 2.º ano onde foi realizado o estudo, encontra-se na fase da consolidação, uma vez que se encontram no que especifica Martlew (1983, p.296) “observations of the written products of poor writers characterize them as writing as they speak, this being connected to certain cognitive states and social conditions which leads to a failure to be explicit or to be aware of the “descontextualized” nature of written language”.

2.1.2. A ortografia e a aprendizagem da leitura e da escrita

A leitura e a escrita são duas modalidades interligadas, já que se lê o que está escrito e escreve-se a pensar que alguém possa ler. A aprendizagem da ortografia efetua-se no quadro da aprendizagem da leitura e da escrita:

Na leitura o leitor tenta captar a mensagem independentemente da perfeição da forma gráfica; o resultado final de uma análise fonológica na leitura, é uma palavra que pode ser confrontada com a sua representação fonológica. Na escrita tal controlo é mais reduzido, só possível através do domínio de vários níveis de competências linguísticas; quem escreve codifica uma mensagem que, para se evitarem erros de interpretação, deve estar corretamente codificada de acordo com regras ortográficas convencionadas para uma determinada língua (Sousa, 1999, p.54).

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 - aos quais corresponde o método de ensino sintético; modelos de processamento descendente ou de cima para baixo - topdown - aos quais corresponde o método de ensino analítico ou global; e modelos interativos aos quais corresponde o método de ensino misto.

Os métodos de ensino-aprendizagem associam-se ao modo como as crianças aprendem: modelos globais ou analíticos, modelos fónicos ou sintéticos e os modelos mistos ou analítico-sintéticos.

Abordando os processos cognitivos implicados na leitura, conseguimos perceber que existem duas formas de aceder à leitura das palavras, ou seja à ativação das formas fonológicas, a partir da forma ortográfica: por uma ativação direta a partir da forma ortográfica (a via direta, designada também via lexical ou visual ou ortográfica); ou por uma construção da forma fonológica, através da conversão grafema-fonema, e ativação do significado associado a essa forma fonológica, nos casos em que a sequência constituía uma palavra (a via indireta ou fonológica).

Este modelo é designado por modelo de dupla via, por prever as duas vias referidas à leitura ou à escrita.

Na escrita, a teoria do duplo canal apresenta princípios de processamento correspondentes aos que encontramos para a leitura: a via direta, visual, ortográfica ou lexical que baseia a escrita das palavras na ativação de representações ortográficas; a via indireta ou fonológica que baseia a escrita das palavras na ativação da correspondência entre fonemas e grafemas.

A leitura e a escrita ativam recursos cognitivos e conhecimentos linguísticos comuns, como a memória, a capacidade de análise e de síntese, o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas e o conhecimento ortográfico das palavras. 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 atividades de leitura auxilia a aprendizagem da ortografia”.

2.2. O erro ortográfico

2.2.1. Complexidade da Ortografia do Português e as suas implicações na aprendizagem

O Português insere-se nos sistemas alfabéticos, ou seja, dispõe de um conjunto de sinais gráficos, os grafemas, para representar os fonemas ou segmentos mínimos em que se pode dividir a sequência de sons.

Apesar disso, a escrita do Português, bem como a maioria dos sistemas de escrita alfabéticos, não constitui exatamente um sistema de transcrição fonética, isto é, um sistema de representação gráfica dos sons efetivamente pronunciados num ato de fala. Pois, se assim fosse, a escrita perderia uma das vantagens que apresenta, a uniformização.

A escrita apresenta uma única forma, perante a diversidade fonética que está presente nas diferentes regiões (variantes dialetais ou diatópicas), nos diversos estratos sociais (variantes socioletais ou diastráticas), nas características individuais ou idiossincráticas (variantes idioletais),

nos diferentes atos discursivos em que participamos (variantes discursivas ou diafásicas) (Barbeiro, 2007).

Sendo um sistema de escrita alfabético, a escrita do Português tem por base o fonema. Todavia, não encontramos na ortografia do Português, uma correspondência unívoca entre os fonemas e os grafemas ou o inverso. A complexidade do sistema ortográfico do Português reside principalmente na inexistência de correspondência de uma para um entre fonemas e grafemas, pois tem como consequências o facto de o mesmo grafema poder representar mais do que um fonema, ou o facto de o mesmo fonema poder ser representado por mais do que um grafema.

Para além deste aspeto destacam-se ainda outras fontes de complexidade, nomeadamente grafemas que são constituídos por duas letras (dígrafos ou digramas), grafemas que não são realizados foneticamente, as chamadas consoantes mudas, como o caso do <h> ou o <c> e ainda o recurso a sinais auxiliares de escrita, os diacríticos ou notações léxicas, para especificar o valor das letras, como por exemplo os acentos.

Acresce-se ainda que em contexto educativo nem todas as crianças “dominam ou têm acesso à pronúncia da variedade culta da língua padrão (para além de aspetos relativos ao léxico e sintaxe)” (Barbeiro, 2007, p.47), pelo que a relação entre a forma escrita das palavras e a realização fonética se torna mais complexa, e por vezes fica comprometida. Assim, deve-se fazer a análise da palavra tendo por base o modelo do duplo canal, já explorado anteriormente. 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, havendo a necessidade de promover a correta articulação das palavras (atuação na base via fonológica), dar a conhecer a oralidade padrão que serve de base à norma escrita, ou seja, devolver o modelo oral correto da palavra à criança (atuação na base da via fonológica) e, por último, explorar a via lexical de acesso à ortografia (monitorização).

2.2.2. Conceito de erro ortográfico

Erro ortográfico é uma designação já há muito consignada no vocabulário português para referir falhas na transcrição correta da grafia de uma palavra; transcrição correta é aquela que, num determinado momento histórico, foi ou está convencionada, o que é o mesmo que afirmar que, neste período de tempo, obedece a uma norma (...) que evolui (Sousa, 1999, p.65).

Anteriormente foi feita uma interligação entre registo oral e o registo escrito, pelo que é retomada a ideia para consagrar o conceito de erro ortográfico. A fala, como sinal sonoro, ativa na criança processos de discriminação perceptiva. Quando a criança consegue associar um significado ao significante, transforma-o numa entidade linguística. A interiorização da língua falada é um

processo natural, lento, através de uma apropriação lexical e adaptação de uma estrutura gramatical interna e inata a estruturas gramaticais de uma língua. Já a escrita é uma invenção do homem pelo que a sua apropriação não é um processo natural, dependendo de processos cognitivos complexos e contextos apropriados de aprendizagem (Sousa,1999). O erro ortográfico surge como uma falha da escrita de uma língua e tem vindo a provocar discussões sobre as abordagens pedagógicas, nomeadamente em Português que, como já vimos, é um sistema de escrita alfabético que se caracteriza pela sua complexidade quanto à relação do signo gráfico com o signo linguístico e quanto à univocidade dessa relação.

A linguística e a psicologia apresentam uma diacronia sobre a abordagem das dificuldades dos alunos, a partir da análise dos erros ortográficos. Se por um lado, o professor pode fundamentar o erro como algo indesejável, como subproduto reprovável do processo de ensino-aprendizagem, por outro, pode perspetivá-lo como algo inevitável.

Está presente esta abordagem nas palavras de Pinto (1998, p.142) que relembra:

O erro, neste caso o erro ortográfico, apresenta duas leituras. Uma das leituras 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 encontra-se porventura menos vulgarizada. Trata-se, com efeito, 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. E confere-nos, por isso, a capacidade de acompanhar o processo inerente ao desenvolvimento do conhecimento.

Azevedo (2000) menciona vários autores que defendem a última abordagem onde se encara o erro como parte integrante da aprendizagem, um processo onde se adquirem novos conhecimentos, ou ainda como passagem obrigatória para o saber. O estudo dos erros deve suscitar no professor, já que “os erros são instrumento de trabalho, fonte de informação para o professor, que irá nortear a sua ação junto de cada aluno, para o ajudar a dominar a escrita” (Azevedo, 2000, p.65). Os erros podem realmente funcionar como pistas para a intervenção didática diferenciada que conduzam os alunos a refletir e a aprender sobre as convenções ortográficas. A produção escrita é um indício sobre o quanto a criança conseguiu apropriar-se do sistema ortográfico, entendendo os erros como etapas de apropriação no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, cabe ao docente fazer uma avaliação interventiva da ortografia onde, perante as dificuldades de ortografia apresentadas por um aluno, é pretendido analisar que tipologia de problemas lhe corresponde, associando-lhe uma ação pedagógica preventiva ou corretiva/remediativa.

2.2.3. Causas/ origens dos erros ortográficos

Na opinião de Postic (1995, p.20), o professor “deve tentar analisar os erros do aluno, para compreender a sua origem, chegando aos erros precedentes àqueles que no momento ele faz, às etapas da sua aprendizagem”.

Pensando nas possíveis causas da produção de erros ortográficos destacam-se duas perspectivas: a linguística e a psicológica. Na perspectiva linguística, sobressai a complexidade da relação entre a unicidade da forma ortográfica e a variação da forma fónica, que se manifesta na correspondência entre segmentos fónicos e grafemas. Caso as dificuldades se situem num patamar onde se pode encontrar raízes mais profundas, estamos perante dificuldades no nível cognitivo. Neste caso, ganha relevo a perspectiva psicológica que procura a relação do erro ortográfico com outras perturbações cognitivas: nomeadamente, perturbações da perceção visual, da perceção auditiva, da lateralidade (Pereira, 1995, pp.73-74, citado por Barbeiro, 2007, p.104).

Figueiredo (1994, p.159) revela a importância de descobrir a origem dos erros para adequar as estratégias de ensino às falhas descobertas, “só localizando a origem do erro, a sua identificação e denominação, se poderiam prever exercícios adequados”, pelo que irei abordar alguns autores que estudaram as causas da produção de erros ortográficos.

Perera (1984), citado por Azevedo (2000, p.69), identifica como causas dos erros em crianças as seguintes: o facto de as ideias fluírem mais rapidamente do que o seu registo escrito, ocasionando omissões de palavras, repetições, combinação de dois tipos de estrutura sintática; a falta de estratégias de releitura durante o processo de composição; a experimentação de novas construções que não estão ainda totalmente dominadas, como orações relativas e concessivas, entre as crianças com idade compreendida entre os 9 e os 13 anos; o uso de construções que são normais a nível da linguagem oral, mas menos aceitável na escrita.

Gomes (1989,p. 93) refere as seguintes causas do erro ortográfico: as de natureza psicológica como a memória, a atenção, a perceção e a lateralidade; as que são derivadas de métodos de leitura seguidos; as que estão relacionadas com o meio social do aluno (pobreza do vocabulário usado e hábitos de leitura); as que resultam de um grande contacto com situações predominantemente orais como conversação, audiovisuais, banda desenhada; as que derivam da complexidade da própria língua; a interferência de outras línguas.

Zorzi (1988,p. 20) considera que sendo a aprendizagem escrita 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 surgiram 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”.

Dalgado-Martins (1992) também segue esta linha de orientação, ao afirmar que a ortografia deve ser considerada na sua relação com a oralidade, explicando esta a maior parte dos erros.

Consequentemente podem observar que as causas dos erros são múltiplas, de diferente natureza e que nem sempre será fácil a sua identificação e ressalva-se a ideia do papel da escola, que para além de diagnosticar, é o de acompanhar a evolução do processo de apropriação para poder compreender realmente o que podem significar as dificuldades das crianças.

A presença das dificuldades pode ser consequência de um ensino deficiente ou ineficaz, não podendo excluir a escola de responsabilidade (Zorzi, 1998), pelo que, embora possam fazer parte integrante da aprendizagem, os erros ortográficos não podem ser simplesmente aceites como algo natural que acabará por ser admitido, dando às crianças a oportunidade de viverem estratégias diferenciadas ou até mesmo requererem mais tempo para adquirir e desenvolver certas competências.

Nesta linha de pensamento surge Frith (2002, citado por Barbeiro, 2007) que indica que o percurso de desenvolvimento de aprendizagens 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-anatómicas) e fatores cognitivos (mecanismos de processamento de informação). A autora refere ainda que os fatores ambientais podem sobrepor-se a fatores cognitivos e biológicos, condicionando a aprendizagem da leitura e da escrita.

2.2.4.O erro ortográfico: tipologia de categorização

O conhecimento da natureza do erro proporciona um guia estratégico da prática didática. A quantidade e o tipo de erros permitem avaliar o progresso dos alunos e a mudança nessas variáveis informa o professor sobre o processo em curso, pelo que se torna necessário utilizar algum modelo classificatório dos erros que oriente o docente na sua intervenção didática, embora seja presumível que não existe uma categoria única de erros.

Destarte favorece-se uma análise qualitativa em detrimento de uma análise quantitativa, conseguindo perceber a produção do erro como um processo centrado em cada sujeito. Não obstante, a análise qualitativa permite-nos perceber a produção do erro como um processo comum e será também verificada no tratamento de dados.

Qualquer tipologia de erros ao ser utilizada como grelha de análise, deverá definir claramente os seus parâmetros de objetividade. Assim, sendo a tipologia proposta por Barbeiro (2007, pp.109-110) a que foi utilizada para classificar os erros ortográficos dos alunos aquando o projeto de investigação, passo a justificar os motivos da sua escolha:

- Tipologia atual e de fácil compreensão, sendo portanto um instrumento útil e prático na recolha e tratamento de dados. Segundo Gomes (2006, p.104) realça a importância deste fator nas palavras “uma tipologia excessivamente complexa e pesada se arrisca a provocar o desânimo e/ou desinteresse, pela impossibilidade física, intensidade de trabalho e em tempo despendido, a que os professores ficariam sujeitos. Quem usaria o elevador se este se revelasse mais cansativo e lento que o uso de escadas?”;
- Surge referenciada na obra *O Ensino da Escrita: Dimensão Gráfica e Ortográfica* de Baptista et al. (2011), publicada no âmbito do PNEP (Programa Nacional para o Ensino do Português) que constitui um programa oficial de formação contínua de professores;
- Adequação aos erros produzidos pelos alunos da turma onde foram recolhidos e analisados os dados da investigação. Edge (1989) fundamenta que os professores terão que conhecer os seus alunos “in order to decide how to categorize mistakes as they occur”, pelo que o processo de investigação pode ser um pouco mais demorado, a fim de conhecer cada sujeito participante e adequar as estratégias didáticas de forma individualizada a cada aluno;
- Por último, de acordo com a teoria do duplo canal, o escrevente tem a possibilidade de recorrer a duas vias, de forma independente ou interativa, sendo elas a via de conversão de fonemas em grafemas e a via direta léxico-ortográfica. A tipologia deste autor evidencia esta preocupação visível quando este refere que poder-se-á efetuar a escrita “por transcrição com aplicação do princípio alfabético e regras de correspondência fonema-grafema, ou por integração dessa forma no léxico ortográfico” (p.108).

Barbeiro (2007) baseou a sua categorização de erros ortográficos em princípios atuantes na construção do conhecimento ortográfico, que estão implicados na aprendizagem da ortografia. Na organização dos princípios ortográficos são considerados três níveis, estruturados hierarquicamente, sendo que o último nível, o nível ortográfico, tem de dar resposta às exigências dos restantes: nível de representação gráfica (princípio da presença do sinal gráfico- competência de inscrição), nível de transcrição (princípio da sequencialidade – competências de segmentação, identificação e ordenação) e o nível ortográfico (princípio da unicidade-competência ortográfica).

Explicitados os princípios, os níveis, os critérios e as competências atuantes na construção do conhecimento ortográfico, segue-se 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.

2.2.5. Estratégias pedagógicas para o tratamento dos erros ortográficos

“Uma vez localizado e identificado o erro segundo a tipologia que parecer mais adequada ao(s) propósitos em vista, e atendendo, sempre que possível, à sua causa, chega-se, assim, ao objetivo final: a sua correção e eliminação” (Azevedo, 2000, p.76).

Nesta fase, a preocupação do professor não deve pautar-se apenas pela correção do erro, mas sim conseguir uma mudança nos processos de aprendizagem do aluno, uma vez que só a consciência do sujeito sobre os seus erros, a sua reflexão sobre eles, contribuirá para a sua eliminação.

Para prevenir ou corrigir os erros ortográficos, em termos de estratégias pedagógicas a implementar junto dos aprendentes, são variadíssimas as propostas que uma panóplia de autores defende, pelo que me focarei em algumas das estratégias de revelador interesse no processo de investigação.

Para Pinto (1998, p.184), é necessário promover exercícios de linguagem em que a criança “aprenda a ouvir, a reter e a emitir correctamente e em que aprenda a ver, reter, e a reproduzir/transcrever em diferido de modo exato para minimizar a ocorrência de erros fonéticos”. Neste sentido, Rio-Torto (2000) eleva a necessidade de o professor ser cuidadoso com a sua dicção, para que as palavras sejam pronunciadas com a máxima clareza e correção.

Segundo Barbeiro (2007), as estratégias geralmente consideradas no ensino da ortografia podem ligar-se a uma orientação corretiva recorrendo à indução, isto é, à apresentação das regras ortográficas com a pretensão de serem memorizadas ou a uma orientação preventiva propondo-se ao aluno construir a regra ortográfica com base na dedução, através da visualização da palavra.

Todavia, o autor evidencia que a aprendizagem da ortografia deve tirar partido de uma correspondência entre as duas orientações, “não se baseando apenas na memória visual, mas adotando uma perspetiva multissensorial, que inclui as vertentes visual, auditiva e cinestética, ou seja, relativa ao movimento e forma das letras” (p.145), pelo que apresenta estratégias a aplicar

para desenvolver a competência ortográfica em duas vertentes: vertente integradora e vertente metalinguística.

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).

Gomes (1989) recomenda que se trate em primeiro lugar os erros mais frequentes. Se há um tipo de erros que é dominante na turma, poder-se-á optar por um tratamento coletivo desse tipo de erros. Caso contrário, justificar-se-á um tratamento diferenciado, através de trabalhos de grupo.

Azevedo (2000) apresenta as seguintes técnicas para deteção e correção do erro (baseado em autores como Hedge, 1988; JoAnne e Meltzer, 1993; Barbeiro, 1994; Reuter, 1996):

- Para a deteção dos erros:
 - Se um aluno pensar que o seu texto está pronto e o professor notar que ainda tem erros, o professor dir-lhe-á quantos erros ainda tem. Se o aluno não os detectar, o professor irá estreitando o seu campo de observação: página, parágrafo, linha...
 - Intercâmbio de exercícios entre os alunos, para que detectem erros nos textos dos seus companheiros (Idem, p. 79);
- Para a correção dos erros:
 - Utilização de um código de correção, para que os alunos possam corrigir, sempre que possível, os seus próprios erros;
 - Utilização de listas de controlo, para que os alunos aprendam a avaliar um texto;
 - Utilização de palavras em que o aluno erre com frequência para a elaboração de frases, puzzles, dicionários pessoais (destinados a serem utilizados na revisão de textos);
 - Construção de novos textos a partir de lapsos ou erros ortográficos, o que diverte os alunos, os desculpabiliza face aos erros e intensifica as relações entre (re)leitura e reescrita (Idem, p.79);

Mateus (2002) salienta que o ensino e aprendizagem da ortografia poderão ser facilitados se inserido num ambiente agradável e num clima de descontração em que a ortografia possa ser aprendida com interesse e motivação.

Acrescentamos que o trabalho sobre o domínio ortográfico surge relacionado com um processo mais abrangente. Dentro deste processo, o aluno é chamado para resolver problemas e tomar consciência da norma, isto é, da forma correta de escrever palavras. Este trabalho deve ser feito com a ajuda e orientação do professor, bem como com a colaboração dos colegas e com o desenvolvimento da capacidade de consultar outros recursos como o computador ou o dicionário (Barbeiro, 2007). Assim, constatámos que o erro deve ser observado como um ponto de partida para novas aprendizagens, algo que é construtivo, pois é a partir dele que o professor irá delinear novas estratégias para as dificuldades daquele aluno.

No decorrer desta afirmação favoreceram-se atividades como a escrita e correção colaborativa, e a autocorreção, onde as crianças foram instruídas a ver o erro como algo natural no processo de ensino-aprendizagem, como algo comum a todos os escreventes, e dessa forma os alunos ganhavam confiança para exprimir dificuldades.

Segundo Barbeiro (2007), a escrita colaborativa apresenta-se como uma atividade que favorece a emergência de episódios ortográficos, uma vez que “na sua execução conjunta da tarefa, os sujeitos antecipam eventuais dificuldades (...) solicitam o esclarecimento de dúvidas quanto à forma ortográfica e procedem a esse esclarecimento. Para além disso, quando os têm disponíveis, procuram recorrer a critérios clarificadores da ortografia” (Idem, p. 139).

Nas palavras de Calkins (1994) ser o professor o único recetor dos textos é redutor, devendo a correção alargar-se a toda a turma, tornando esta numa comunidade de aprendizagem onde todos os membros são, ao mesmo tempo, os que ensinam e os que aprendem. Desta forma, a correção colaborativa, na interação com os seus pares, promove a discussão de dúvidas que são levantadas aquando da correção dos textos, o que favorece as aprendizagens dos alunos, já que é no debate e no diálogo com o outro que se dissipam e eliminam alguns problemas de escrita subjacentes ao próprio processo de escrita.

Por outro lado, a autocorreção leva o aluno a refletir sobre o próprio texto e a detetar possíveis falhas que o mesmo contenha, podendo utilizar os dicionários, os manuais escolares, o próprio professor ou outros materiais que estejam à sua disposição na sala de aula para esclarecer possíveis dúvidas. Segundo Cassany (1999), o facto de os alunos se converterem eles próprios em autocorretores e em corretores dos trabalhos dos colegas, leva-os a responsabilizarem-se mais

pela sua própria aprendizagem, uma vez que participam ativamente no processo de correção. Esta estratégia tem pontos similares à estratégia supracitada de detecção de erros apresentada por Azevedo (2000).

Para finalizar, relembro que 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), pelo que o professor deve assumir um papel preponderante neste processo, apresentando-se como um modelo a seguir pelo aluno (Zorzi, 1998), e deve desempenhar o papel de mediador especialista, fornecendo apoio à reflexão e à descoberta das características e regularidades do sistema ortográfico (Doly, 1999, citado por Barbeiro et al. 2011).

CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

“Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática e toda a prática deve obedecer a uma teoria. Só os espíritos superficiais desligam a teoria da prática, não olhando a que a teoria não é senão uma teoria da prática, e a prática não é senão a prática de uma teoria. Na vida superior a teoria e a prática completam-se. Foram feitas uma para a outra.”

Fernando Pessoa (1926)



3.1. Procedimento Metodológico

O desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica teve por base as principais linhas orientadoras da metodologia de investigação-ação, pelo que é pertinente proceder a uma breve revisão do conceito, clarificando o seu significado e enunciar algumas das principais características.

Segundo Elliot (1991, citado por Esteves, 2008, p.18), podemos definir investigação-ação como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”. Carr e Kemis (1986) compreendem-na como uma autorreflexão crítica para aprimorar a prática. Cohen e Manion (1994, p.192), por sua vez, descrevem a metodologia como

um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (...) de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.

Ainda McKernan (1998, citado por Esteves, 2008, p. 20) refere que

Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. (...) Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.

Pode-se dizer que o objetivo primordial da metodologia de investigação-ação (I-A), no campo da investigação educativa, está orientado no sentido de promover a transformação e aperfeiçoamento do ensino, das práticas e dos ambientes educativos, a partir do conhecimento que a análise do processo de ação permite construir. Desta forma, a I-A alicerça-se em estudos de caso que se caracterizam por ser a

exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na ação, onde o investigador recolhe informação detalhada. É um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, um caso, que é único, específico, diferente e complexo (Sousa & Baptista, 2011, p.64).

Para além disso, os instrumentos e técnicas a que mais se recorre para a recolha e análise de dados apoiam-se no modelo de investigação qualitativa que se centra na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes e os valores.

Dessarte, a metodologia de investigação-ação (I-A) surge subjacente ao paradigma da prática pedagógica reflexiva, ou seja, a metodologia incita o papel do professor como um investigador de quem emerge a capacidade progressivamente crescente de reconhecer, identificar

e colmatar limitações e situações problemáticas, de redefinir metodologias, de renovar estratégias de ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, de aperfeiçoar a ação pedagógica.

Para John Dewey, o pensamento reflexivo assenta num “exame ativo, persistente e cuidadoso de toda a crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a sustêm e das conclusões para as quais tende”, sendo “um ato de busca, de caça, de investigação” (1989, p.25-28). Na mesma linha de pensamento, Formosinho (2008, p.8) corrobora que ser “profissional reflexivo é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para re-significar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui”.

Da relação indissociável que se estabelece entre a prática e a reflexão surge o processo chamado de ciclo de investigação-ação que é composto pelas seguintes etapas: planificação, ação, observação e reflexão. Este ciclo caracteriza-se por ser um processo cíclico ou em espiral, investigado por autores como Lewin (1946), Whitehead (1989), Kemmis (1988), entre outros.

Desenvolve-se assim uma relação simbiótica e harmoniosa que, de uma forma contínua, sequenciada e integrada, concebe uma espiral de ciclos de experiências de ação reflexiva. Deste modo, a I-A é uma metodologia dinâmica, “uma espiral de planeamento e ação e busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (Matos, 2004, cit. por Fernandes, 2006, p.7).

Moreira (2001, p.129, citado por Sanches, 2005), sublinha que:

A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

Em suma, é preponderante que a I-A se caracterize por ser uma metodologia participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo; prática e interventiva pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, implica uma intervenção nessa mesma realidade; cíclica, já que a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança nos ciclos seguintes; crítica na perseverança de mudanças das restrições de uma determinada realidade; auto avaliativa, numa

perspetiva de avaliar as modificações para adaptar e produzir novos conhecimentos (Coutinho et al., 2009).

3.2. Problema e Questão de Investigação

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).

Através da observação naturalista realizada sobre o contexto já caracterizado, foi evidenciada a problemática “Erros ortográficos - possíveis causas e estratégias de intervenção”. A observação é uma atividade de extrema importância pois permite ao professor caracterizar o contexto em que se insere e ainda perspetivar os interesses e necessidades dos alunos. Pela observação foi possível constatar que os registos das crianças manifestavam muitos erros ortográficos, pelo que seria necessário analisar as estratégias pedagógicas que poderiam ser utilizadas de modo a diminuir e prevenir a manifestação de erros ortográficos. Para tal, era necessário traçar um perfil ortográfico da turma com o intuito de analisar, categorizar e compreender a existência dos erros ortográficos das crianças, que permitiria responder à questão de Investigação-ação “Quais as causas da produção de erros ortográficos e como os colmatar?”.

Para se poder responder a esta problemática procedeu-se recorrendo à metodologia de Investigação-ação e durante o processo de intervenção pedagógica insere-se no paradigma do modelo de ensino-aprendizagem sócio construtivista, onde devem ser proporcionadas experiências concretas e significativas aos alunos, que serão tomadas como base para construir o seu próprio conhecimento, isto é, o indivíduo é o agente principal da sua ação. Desta forma, este modelo pedagógico é conhecido como uma teoria que faz valer a importância da interação do indivíduo com o meio e com os pares, sendo que esta facilita a aprendizagem e evolução dos conhecimentos prévios.

O construtivismo é uma teoria psicológica que interpreta a aprendizagem como um processo de construção recursivo, interpretativo, realizado por aprendizes ativos que interagem com o mundo físico e social. Trata-se de uma teoria psicológica da aprendizagem que descreve como se chega a estrutura e compreensões conceituais mais profunda, em vez de simplesmente caracterizar estruturas e estágios de pensamento, ou isolar comportamentos aprendidos através de reforço (Fosnot, 1998, p.46).

A conceção construtivista torna as aprendizagens mais significativas, funcionais, refletidas e duradouras, já que a aprendizagem é entendida como “um processo de construção pessoal e social do conhecimento, o qual é elaborado através de um processo de interativo de reestruturação contínua das ideias sobre a realidade e dos esquemas de conhecimento” (Alonso, 2001, p.3).

3.2.1 Objetivos de investigação e intervenção pedagógica

Atendendo à caracterização do contexto e à identificação da questão de intervenção pedagógica, o projeto de intervenção “Erros ortográficos - possíveis causas e estratégias de resolução e diminuição” propôs-se a criar momentos de análise e deteção dos erros ortográficos, desenvolvendo a competência ortográfica.

Neste sentido, os objetivos que orientam este projeto de investigação são os seguintes:

Objetivos da área investigativa

- Analisar o perfil ortográfico da turma;
- Identificar estratégias pedagógicas que diminuam e previnam o surgimento de erros ortográficos;
- Identificar possíveis vantagens e desvantagens do processo de ensino-aprendizagem numa turma de dimensão reduzida;

Objetivos da área da intervenção

- Promover o desenvolvimento de regras e competências do código escrito;
- Promover um espírito de entreajuda e cooperação entre as crianças da turma;
- Desenvolver a compreensão de textos escritos;

Para além disso, Sousa (1999, pp.85-86), na linha da perspetiva teórica da competência ortográfica, refere algumas hipóteses de pesquisa que serviram de orientação para o nosso estudo, como por exemplo:

- “ A tipologia de erros ortográficos dos nossos alunos revela uma maior incidência nos erros fonologicamente correctos mas graficamente incorrectos (...)”;
- “ Os nossos alunos, ao transcreverem um texto ditado, recorrem sobretudo a uma estratégia fonológica”;
- “ O contexto sócio-familiar a que pertence o aluno interfere no perfil do bom ou mau aluno em ortografia”.

3.3. Plano de intervenção

No Quadro 2, pode-se observar a calendarização das atividades do plano geral de intervenção, que se revela ser um instrumento importante na medida em que permite observar as várias etapas de construção do projeto, bem como os objetivos específicos associados a cada momento.

Quadro 2- Plano de Intervenção

Março	Observação do contexto. Reflexão das observações.
Abril	Observação para definição da questão de partida e dos objetivos de intervenção pedagógica e de investigação. Leituras sobre o tema e planeamento de intervenção.
Maio	Continuação das leituras. Planeamento da intervenção. Desenvolvimento da investigação. Análise dos dados.
Junho	Continuação das leituras. Desenvolvimento da investigação.
Julho	Análise dos dados.
Agosto	Reflexão dos dados.
Setembro	Escrita final do relatório.

3.4. Estratégias e instrumentos de recolha de informação

Para Coutinho et al. (2009), a I-A sustenta-se em formas de recolha da informação que a própria investigação vai proporcionando.

No decorrer do processo do projeto de intervenção, a escolha de instrumentos a utilizar assume um papel preponderante pois permite, no caso aos professores-investigadores, sustentar a avaliação da implementação do projeto, reconhecendo os efeitos da sua prática nos dados recolhidos sobre a sua própria ação ou intervenção e permite conhecer o grupo de crianças e o contexto onde se inseriram.

As técnicas de recolha de dados permitem reduzir de forma sistemática e intencionada a realidade social que é pretendida estudar e, ao entender as características diferenciadoras e distintivas do grupo de crianças, as suas limitações e potencialidades, conseguimos definir estratégias de ensino mais focalizadas, dando resposta aos interesses e necessidades de cada aluno.

De entre a variedade de instrumentos ou técnicas disponíveis para recolher e registar os dados foram utilizadas as técnicas de *observação, diário reflexivo, notas de campo, conversas informais com a professora cooperante, análise documental, registos textuais e escrito das crianças (inclusive ditados), e registo fotográfico.*

A observação constitui uma das técnicas mais representativas de recolha de dados na investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 2006). “A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

Esta é uma faculdade que vai sendo adquirida imbricando-se na prática e ajuda a compreender os contextos, os intervenientes desse mesmo contexto e as interações realizadas. Todavia, deve ser um processo focalizado e seletivo nas questões de investigação formuladas, conforme refere Varela (2010), sustentando-se em Cid e Brito (2006): “a observação necessita de um ponto de partida orientador, que permita ao investigador desenvolver mecanismos seletivos no processo de observação, de modo a deter-se naqueles estímulos que, mediante a sua experiência e o seu conhecimento, qualifica de significativos para o estudo” (p. 150).

Rodríguez et al. (1999) e Flick (2004) salientam que a observação participante é um dos procedimentos de observação mais utilizados na investigação qualitativa. Esta variante da observação permite a integração do investigador no campo de observação, podendo tornar-se parte ativa do campo observado (Yin, 2005).

Biddle e Anderson (1989, p.111), citados por Sá (1997, p. 121) referem que

a observação participante é uma técnica por via da qual o investigador se introduz no mundo social dos sujeitos a estudar, observa e procura saber o que significa ser membro desse mundo. Tomam-se notas detalhadas dos acontecimentos presenciados e mais tarde essas notas são organizadas e codificadas de modo a que o investigador possa descobrir regularidades nos acontecimentos que se tenham produzido (...).

Durante o decorrer do projeto foi assumido, pela investigadora, um papel ativo e interventivo na condução da intervenção pedagógica e na observação: “i) sobre a ação individual e coletiva dos alunos, ou seja, no modo como os diferentes significados são gerados, reconstruídos e negociados no seio da comunidade turma, ii) e sobre a atuação do investigador-professor no

decurso do processo de ensino-aprendizagem, de forma a monitorizar e autorregular a sua ação” (Varela, 2010, p. 133).

Definido o objeto a observar, é necessário decidir como efetuar o seu registo. Os dados gerados foram registados pelos seguintes instrumentos metodológicos: as notas de campo, os registos fotográficos e os registos textual e escrito, provenientes da ação das crianças durante o processo de aprendizagem, uma vez que a análise destas produções é indispensável, quando o foco da investigação se centra na aprendizagem das crianças (Jorgensen, 1989; Burnaford, 2001).

Estes dados materializaram-se, posteriormente, em diários de aula, que ostentam um carácter descritivo e reflexivo. Para Máximo-Esteves (2008,p.89), os diários “são coletâneas 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 incluir sequências interpretativas.

Dada a vulnerabilidade da memória humana, o diário é um instrumento, um local, onde se podem registar e guardar dados, sentimentos, experiências de aprendizagem, consciencializando o investigador acerca do seu desenvolvimento pessoal e profissional, ajudando-o a aprimorar a sua prática pedagógica. Corroboram com este pensamento Vázquez e Angulo (2003, p.39), quando proferem que:

O diário é a expressão diacrónica do percurso da investigação que mostra não apenas dados formais e precisos da realidade concreta, mas também preocupações, decisões, fracassos, sensações e apreciações da pessoa que investiga e do próprio processo de desenvolvimento; recolhe informação do próprio investigador/a e capta a investigação em situação.

Para além destas técnicas de registo de dados foi também elaborada uma análise documental relacionada com o projeto educativo do agrupamento, orientações programáticas, aprendizagens dos alunos e foram realizadas conversas informais com a professora cooperante com o intuito de esclarecer dúvidas sobre o contexto e práticas pedagógicas.

No decorrer da I-A, os dados recolhidos através dos instrumentos supramencionados foram alvo de análise e interpretação, recorrendo-se a técnicas de natureza quantitativa e qualitativa, sendo esta última preferida em todo o processo.

A análise qualitativa centra-se no conteúdo e consiste na recolha e interpretação dos dados não numéricos (de natureza discursiva e visual) de modo a compreender um fenómeno particular. A análise quantitativa consiste na recolha e análise de dados numéricos para descrever, explicar ou controlar fenómenos (Coutinho, 2004), utilizada para recolher os dados sobre a ocorrência dos erros ortográficos produzidos pelos alunos, como foi o caso das tabelas e gráficos de classificação dos erros ortográficos.

Esta técnica, posteriormente, permitiu-nos criar um perfil ortográfico da turma e de cada aluno, dando-nos acesso às principais dificuldades de cada criança, ajudando-nos a orientar e ajustar a prática pedagógica para estratégias que auxiliassem os alunos a superar as dificuldades sentidas na competência ortográfica.

Todos os dados foram interpretados pela professora-investigadora, possibilitando observar o progresso das crianças e da prática pedagógica. Envolvidos na metodologia de investigação-ação foi-nos dada a oportunidade de estudar o contexto e as metodologias pedagógicas mais adequadas a cada criança, nomeadamente a experimentar soluções para colmatar a produção de erros ortográficos e a refletir sobre a prática em ação, na tentativa de aprender para poder ensinar.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

“Eu sei o preço do sucesso: dedicação, trabalho duro, e uma incessante devoção às coisas que você quer ver acontecer”.

Frank Lloyd Wright (S.D.)



Na perspectiva de Wolcott (1994) a recolha e análise de dados deve ser realizada em três fases essenciais: descrição (referente à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador); análise (sistema de seleção e organização de dados, onde se coloca em evidência aspetos fundamentais e fatores chave); e interpretação (procedimento reflexivo e interpretativo a fim de construir significados a partir dos dados recolhidos).

Este método foi adotado como referência ao longo do processo de investigação-ação onde, através dos instrumentos eleitos, se pretende dar resposta aos objetivos gerais perspetivados no plano de intervenção e equacionar as hipóteses de pesquisa propostas por Sousa (1999).

4.1. Descrição do Estudo

Na investigação que realizamos procedemos à análise de erros de expressão escrita, através da descrição dos mesmos, com o intuito de selecionar um *corpus* representativo de erros ortográficos identificados em produções escritas de alunos do 2.º ano de escolaridade – composições livres, ditados, e produções controladas pela professora-investigadora.

No nosso estudo parte-se do pressuposto que existe uma norma (a do português-padrão) da qual os alunos se deverão ir apropriando. Esta norma surge como cânone a ser respeitado pelo que se considera o erro como um desvio não-intencional a essa norma.

4.1.1. Atividades de intervenção

No início da Prática em Ensino Supervisionado, no contexto já apresentado, foi elaborada uma atividade que nos permitiu definir o projeto a desenvolver com os alunos. Esta atividade centrou-se no que as crianças gostariam de aprender e teve como meio condutor a leitura da história *Um lobo culto*, de Bechy Bloom. Esta narrativa retrata a história de um animal que encontra na leitura uma forma de inserção social e de construção pessoal.

Através dos registos das crianças percebi que era do seu interesse desenvolver um projeto sobre questões de teor social e físico da Terra, que posteriormente passou a ser intitulado “O Mundo”.

Esta atividade serviu também para entender que as crianças ainda não tinham uma noção espacial bem definida e que produziam textos com muitos erros ortográficos, como podemos observar nas imagens.

gostava de aprender a jogar muito bem futebol como Ronaldo e defender como o Rui Patrício e de tocar flauta. Vajon é muito bonito isto? gostava de aprender sobre o corpo humano?

É gostava de aprender a mão das línguas e aprender melhor as línguas e a ler aprender matemática, estudo do amor e português inglês idolo que finica.

Figuras 2 e 3 - Registo das ideias das crianças na atividade de levantamento de concepções prévias

Após a consulta e **análise dos cadernos das crianças**, foram confirmadas as teorias sobre a possibilidade de existir uma problemática observada, no caso, a permanência de erros ortográficos em grande escala. Os instrumentos de análise foram os ditados, as cópias e as fichas de avaliação realizadas durante o ano letivo e a interpretação dos dados foi feita com dois objetivos: quantificação de erros cometidos e sua categorização e a caracterização de níveis de sujeitos envolvidos no estudo, relativamente ao seu desempenho na escrita.

Registaram-se incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente, incorreções por falhas de transcrição, incorreções por inobservância de regras de base morfológica e incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra, em maior quantidade.

Com esta análise pôde-se constatar que nesta turma existiam crianças em diferentes níveis quanto à produção de erros ortográficos, podendo-se distinguir as crianças que manifestavam muitos erros e ingressavam pela primeira vez no 2.º ano de escolaridade (2 alunos); crianças que produziam muitos erros ortográficos e ingressavam pela segunda vez o 2.º ano de escolaridade (3 alunos), das quais duas faltavam com frequência havendo poucos dados para realizar uma avaliação mais detalhada; crianças que produziam alguns erros e ingressavam pela primeira vez o 2.º ano de escolaridade (1 aluno); crianças que produziam poucos erros e ingressavam pela primeira vez o 2.º ano de escolaridade (3 alunos).

Gomes (1989, citado por Azevedo 2000, pp.78-79), em relação ao posicionamento face ao erro, aconselha “que se trate em primeiro lugar dos 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 coletivo desse tipo de erros.”

No decorrer do projeto “O Mundo” surgiram atividades que me permitiram investigar sobre a competência ortográfica dos alunos, nomeadamente a escrita de um e-mail para um habitante de outro país, a realização de experiências e a análise do registo das crianças, a elaboração de

um ditado, a preparação de um debate e da receção de visitas do estrangeiro, e a criação de uma notícia sobre este último evento. Os resultados deste projeto culminaram na criação de um teatro de fantoches, previamente preparado através da seleção do texto, leitura do mesmo e distribuição de personagens pelas crianças.

Para a criação do *e-mail* foi fornecida às crianças uma folha com a estrutura do mesmo e foi solicitado aos alunos que escrevessem um e-mail a uma amiga onde contassem as novidades da sua vida. Foram dadas algumas orientações, como o remetente, o assunto, a saudação e a fórmula de despedida e algum teor de comparação entre a escrita de uma carta (formal e informal) e a escrita de um *e-mail*.

Depois de concluírem a tarefa, foi-lhes pedido para lerem o seu texto, já que ao lerem em voz alta, as crianças podiam encontrar algum erro. Seguidamente, trocamos as mensagens entre pares, com o objetivo de as crianças corrigirem os erros que conseguissem reconhecer no trabalho dos colegas, pois como refere Campos (2001, p.79):

A importância da correção é essencial, mas esta pode tornar-se pouco operativa se for feita, exclusivamente, pelo professor. Atribuir ao aluno um papel activo na correção dos textos é dar-lhe a oportunidade de reflectir e colocá-lo no caminho da descoberta, elemento considerado, hoje, essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Poucas crianças detetaram os erros dos seus colegas o que nos fez perceber que esta não é uma boa estratégia para colmatar a produção de erros ortográficos nesta faixa etária, onde a imaturidade dos alunos pode ser um fator a apontar como bloqueador do processo, como é explicado, posteriormente, na reflexão sobre a atividade do ditado. Nas imagens podemos observar as correções das crianças a lápis e as correções da professora-investigadora a caneta.

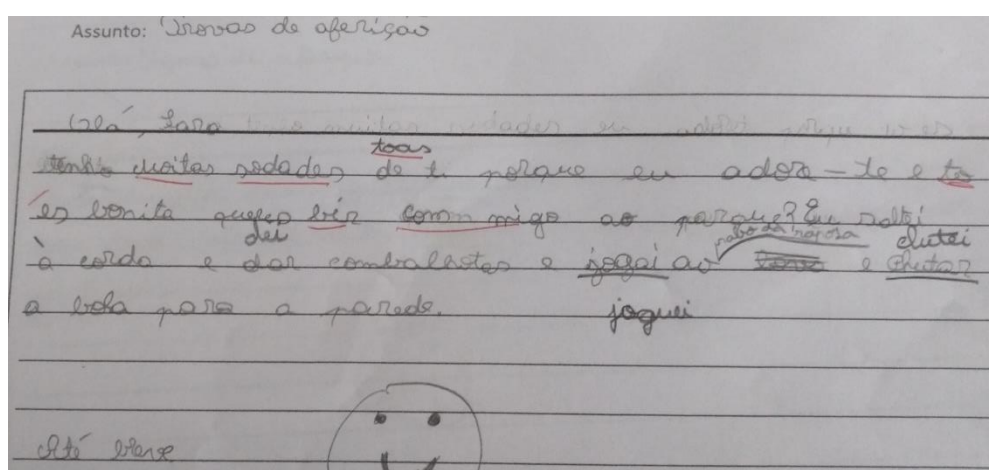
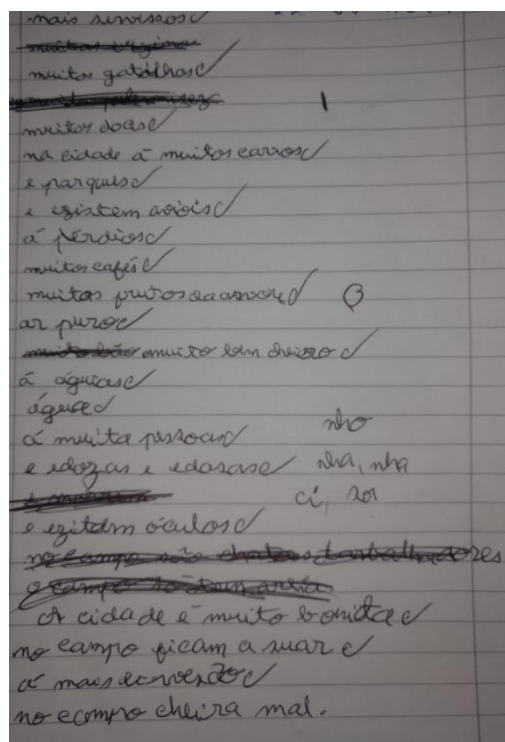
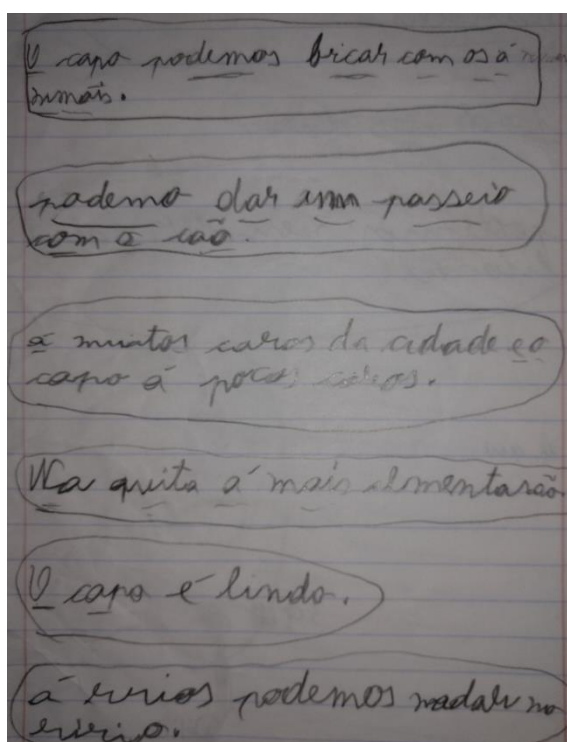


Figura 4 - Registo de um *e-mail* de uma criança: correções do colega e da professora

Com o projeto “O Mundo” foi estudada a dicotomia entre a vida na cidade e no campo, pela obra “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”, de Alice Vieira.

Com a análise da obra, exploraram-se vários conceitos, como por exemplo, vivíparo e ovíparo em relação às características das personagens do texto e as crianças aprenderam a procurar significados no dicionário ou a retirar o sentido da palavra pela sua composição e derivação (nomeadamente através da elaboração da *família de palavras*). Estas ferramentas revelaram-se muito úteis na prevenção de erros ortográficos, já que “A reflexão sobre a escrita conduz à antecipação de probabilidade do erro. É, pois, importante que o aluno adquira ferramentas/estratégias para a análise de diferentes hipóteses e para a tomada de decisão” (Baptista et al., 2011, p.101).

A obra conduziu-nos ainda à realização de um debate sobre a dicotomia apresentada. Este foi preparado em dois grupos onde as crianças discutiam ideias, orientadas pelo professor-investigador, registavam-nas numa folha e depois apresentavam-nas à oposição, mediadas por um júri. Esta atividade facilitou verificar o tipo de revisão de texto que as crianças efetuavam e ainda se detetavam os erros na sua composição escrita. Ao pronunciarem o texto escrito, as crianças sentiam dificuldades em ler o que escreveram, revelando habilidade para detetar os seus próprios erros que tentavam corrigir no momento.



Figuras 5 e 6 - Registos das crianças: a vida no campo e na cidade respetivamente

Numa fase final, foi elaborado um ditado que poderia ser uma lista de palavras que obedecesse a determinados critérios, um texto propositadamente encomendado para este estudo, ou ainda um texto já elaborado. Escolhemos a última opção, pois esta alternativa reforça o carácter aleatório de palavras que nele figuram. A escolha do texto deveria ter em conta o tema, a extensão e o destinatário, pelo que foi escolhido um trecho de um texto erudito do manual adotado pelo contexto.

O *ditado* é um instrumento que, de forma rápida e económica, ajuda a ampliar o retrato do perfil ortográfico da turma (Morais, 2007) e, para além disso, o facto de conter palavras com características ortográficas incomuns permitiam-nos inteirar sobre a estratégia utilizada pelas crianças ao transcreverem um texto ditado.

A preparação do ditado foi uma mais-valia, pois tal como defendem Baptista et al. (2011, p.96)

Os que defendem o ditado colocam em relevo o facto de esta tarefa mostrar 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.

Durante o ditado as palavras foram pronunciadas naturalmente, sem enfatizar a pronúncia, e todos os períodos foram repetidos duas vezes para que todos acompanhassem o progresso do ditado.

Uma vez mais foi usada a estratégia de *trocar o trabalho entre pares* para verificar se efetivamente os resultados eram os mesmos, o que se pode confirmar pela seguinte citação do diário reflexivo:

A estratégia de corrigir os trabalhos dos colegas realmente não resulta. Eu deixei abrirem o manual para auxiliar a correção e mesmo assim as crianças deixavam passar alguns erros ortográficos e inventavam alguns. Ou seja, viram nesta atividade uma forma de competir entre eles e os resultados não estavam corretos, pelo que tive de corrigir o trabalho de cada um. Ainda relativamente ao ditado, as crianças levaram como trabalho de casa estudar dois parágrafos e mesmo assim houve muitos erros ortográficos, no entanto isso era mais visível em algumas crianças do que noutras. Os alunos que produziram maior quantidade de erros explicaram-me que isto se devia a falta de estudo. O número de erros varia entre os 2 e os 9 em 61 palavras, numa maioria das palavras do texto que têm uma estrutura silábica consoante, vogal, consoante e consoante, vogal. A maior parte dos erros detetados dizem respeito à estrutura silábica consoante, vogal, consoante mais especificamente alguns casos de leitura como a utilização do dígrafo <lh> em vez de <nh> ou de <r> em vez de <rr>.

(reflexão do dia 11 de maio de 2017, retirado do diário reflexivo da investigadora)

Assim, os ditados foram corrigidos pela professora investigadora com o apoio individual de cada criança. Ao corrigir com cada aluno é possível mostrar onde é que ele falhou, confrontando-o para a sua solução e possível estratégia de prevenção de erro na sua reescrita,

conduzindo o aluno a pensar antes de escrever (Baptista, Viana & Barbeiro, 2008). Para além disso, era pedido à criança para explicar a *regra ortográfica* em que falhou, ou no caso da sua inexistência, para a escrever duas ou três vezes na tentativa de a criança decorar a imagem gráfica da palavra.

Embora pareça um pouco ortodoxa a ideia de utilizar experiências para melhorar a competência ortográfica a verdade é que não é estritamente necessário abordar conteúdos de Português para investigar a competência ortográfica.

O *Ensino Experimental das Ciências* deve colocar grande ênfase na estimulação de competências de pensamento reflexivo das crianças, integrando e potenciando de forma interdependente o desenvolvimento de processos cognitivos e a compreensão conceitual.

As atividades experimentais não são simples manipulações, executadas de forma mecânica por imitação ou seguindo instruções fornecidas pelo professor ou contidas num manual. Pelo contrário, são ações com uma forte intencionalidade, fortemente associadas aos processos mentais do aluno. É essa combinação de pensamento e ação que conduz a aprendizagens de superior qualidade (Sá, 1998, p.1).

A aprendizagem deve ocorrer numa atmosfera de liberdade de comunicação e cooperação e assumir um carácter dinâmico e evolutivo de (re)construção de significados, que toma como ponto de partida as ideias que as crianças constroem nas suas vivências pessoais e socioculturais. Estas, quando explicitadas no contexto social de sala de aula, são sujeitas a um processo generativo e (re)construtivo de novos significados com maior poder explicativo dos fenómenos físico-naturais.

As crianças reestruturam o seu pensamento pela observação de fenómenos e pelo debate de ideias com os colegas da turma. As experiências são uma boa metodologia para melhorar o cooperativismo entre as crianças pois elas aprendem a ouvir a opinião dos outros, aprendem que nem sempre estão certos e que todos erram.

É no processo de interação social que as diferentes versões e níveis de evolução conceitual das crianças são confrontados, negociados e reconstruídos e é nesse processo interativo que vão sendo definidos e depurados os diversos significados. Um conceito é algo mais do que a soma de certas ligações associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um complexo e genuíno ato de pensamento, que não pode ser ensinado pelo constante repisar. O desenvolvimento dos conceitos, dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (Vigotsky,2005).

A abordagem Experimental das Ciências deve conferir, assim, particular importância aos contextos colaborativos de aprendizagem, facilitadores do aparecimento e intercâmbio de diferentes significados e interpretações explicativas das diversas situações de aprendizagem.

Os alunos demonstraram interesse nas atividades realizadas, mostravam-se embrenhadas nos procedimentos a seguir e na execução do texto escrito em relação aos resultados obtidos. Este texto foi elaborado em grupo turma, escrito no quadro, e transcrito para os cadernos das crianças, o que nos permitiu testar as estratégias utilizadas pelos alunos na cópia de textos e testar ideias sobre a distração ou processos de automatização da escrita adjacente à competência ortográfica. O facto de as crianças manifestarem erros ortográficos enquanto copiam textos é revelador do nível de autonomia que a criança manifesta na produção das palavras.

Inicialmente é desenvolvida a consciência silábica e as crianças começam a fazer a conversão fonema-grafema. À medida que se sentem mais confiantes começam a ser mais autónomos na sua escrita e não olham para o quadro enquanto escrevem. Ouvem o que o professor diz e escrevem automaticamente. Só quando são chamados à atenção sobre a possibilidade de terem erros é que comparam os textos. Todavia podem ainda não reconhecer os erros produzidos porque têm pouca maturidade e a observação dos mesmos permitem-nos concluir que as crianças dão erros de acordo com a forma como falam ou incorreções por transcrição de formas de oralidade corrente, por desconhecerem regras ortográficas ou incorreções quanto à forma específica da palavra, já que possuem ainda pouco contacto com material escrito impresso.

Segundo Reis et al. (2009, p.71)

Para desenvolver a competência da 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.

Seguindo esta linha de pensamento, como um dos países favoritos dos alunos era a Inglaterra, recebemos uma **visita** de dois habitantes desse país e durante a preparação deste momento, foi feito um levantamento de perguntas a realizar aos visitantes e após a visita foi escrita uma notícia que relatava os acontecimentos, para ser colocada na página de *facebook* da escola.

Para a realização das perguntas foi dada, inicialmente, total liberdade às crianças na composição das mesmas. Depois as crianças leram o que tinham escrito e denotou-se que estas pendiam sobre um cariz pessoal, pelo que dever-se-ia proceder à análise e supervisão das

perguntas, orientando a escrita das crianças para questões relacionadas com o país e não com a vida pessoal dos visitantes, procedendo-se seguidamente, a um trabalho de grupo.

Para a realização do texto informativo, foram selecionadas algumas notícias de jornais, não muito extensas, com base no projeto “O Mundo” e na sua adaptação aos interesses das crianças, o que facultou o acesso à estrutura de uma notícia por parte dos alunos e a facilitação da argumentação, do espírito criativo e reflexivo dos alunos.

Na elaboração da notícia tivemos em conta aspetos como a planificação, a textualização e a revisão do texto. Este momento foi elaborado em grupo-turma com as ideias de todos os alunos. Começamos por fazer uma chuva de ideias, estruturando-a em frases. De seguida tornamos o texto coeso e coerente através de conectores para interligar as ideias que surgiram. Por último, escrevemos o texto final no quadro, que foi revisto e copiado para os cadernos. Nesta cópia foram observáveis erros ortográficos, embora em menos quantidade do que nas atividades supramencionadas.

Em suma, é importante salientar que a leitura teve um papel fulcral ao longo de todo este processo (Stanovich e West, 1989), sendo permitido aos alunos que lessem sempre que existia algum tempo morto, e no enriquecimento da biblioteca da sala com livros do interesse das crianças e de acordo com as atividades que foram desenvolvidas. Para além disso, foi elaborado um *trabalho fonético* exaustivo com as crianças, através da *devolução do modelo correto* da palavra e pela escrita no quadro das palavras onde as crianças manifestavam mais dúvidas na sua pronúncia (atuação na base da via fonológica e monitorização), acrescentando a sua *divisão silábica* em alguns momentos críticos, permitindo-nos estudar a complexidade existente na *relação grafema-fonema*.

4.2. Resultados – Análise e Interpretação de dados

Segundo Bogdan e Bilken (2006) a análise de dados consiste num “processo de busca e de organização sistemático de (...) materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão” (p. 205). Duas fontes de informação – o total de erros e a sua tipologia- vão servir como mote para a nossa análise. Embora possuamos dados sobre todas as atividades, há duas (debate e ensino experimental) em que não participaram todos os intervenientes no estudo pelo que os resultados não serão tidos em conta para este efeito.

O projeto de investigação orientou-se por uma vertente quantitativa, que nos permitiu constatar o número médio de erros produzidos pelas crianças durante as atividades de intervenção e a frequência dos mesmos.

No que concerne à vertente qualitativa iremos analisar os dados obtidos por meio das intervenções realizadas, atendendo ao perfil ortográfico da turma e ao perfil ortográfico de cada aluno, onde serão propostas estratégias de combate ao erro olhando para cada caso individualmente, e se possível associar as causas da produção dos erros em questão.

4.2.1. Estudo quantitativo: a extensão de erros ortográficos

Quadro 3 - Número médio de erros produzidos pelos alunos

Atividade	Nº. de erros	Nº. médio de palavras	Média de erros
Levantamento de concepções prévias	42	24	1,75
Criação de um e-mail	48	40	1,2
Ditado	74	60	1,23
Perguntas para os visitantes	30	28	1,07
Notícia	49	52	0.94

O Quadro 3 representa a variância da média de erros ortográficos produzidos pelas crianças ao longo do projeto de investigação-ação. Como podemos verificar, houve um decréscimo gradual do número de erros ao longo das atividades de intervenção obtendo médias de quase dois erros por aluno para menos de 1 erro por aluno.

A competência ortográfica é uma área que evolui ao longo de todo o processo escolar dos alunos e não surte resultados com grandes diferenças em tão pouco tempo. Todavia, a análise da média de erros por aluno demonstra que o projeto revelou ter um impacto positivo neste domínio.

Porém, este estudo é insuficiente para elaborar esta conjectura, pelo que procedemos à análise da frequência absoluta (f_i) e relativa ($f_{ri}\%$) com que as crianças escreviam incorretamente as palavras, em relação à norma-padrão, ao longo de todo o processo. Alertamos, desde já, os nossos leitores para as atividades com maior número de palavras – o ditado e a notícia- que podem resultar em dados diferentes no quadro seguinte.

Quadro 4 - Frequência de erros escritos nas atividades de intervenção

Atividade	Conceções prévias		E-mail		Ditado		Perguntas para os visitantes		Notícia	
	f_i	f_{ri} (%)	f_i	f_{ri} (%)	f_i	f_{ri} (%)	f_i	f_{ri} (%)	f_i	f_{ri} (%)
[0-4[	3	33%	3	33%	2	22%	5	55%	2	22%
[4-8[	4	44%	4	44%	1	11%	3	22%	4	44%
[8-12[	2	22%	2	22%	2	22%	1	11%	3	33%
[12-16[	-	-	-	-	2	22%	-	-	-	-
≥ 16	-	-	-	-	2	22%	-	-	-	-
Total	9	$\approx 100\%$	9	$\approx 100\%$	9	$\approx 100\%$	9	$\approx 100\%$	9	$\approx 100\%$

O Quadro 4 representa a distribuição de frequências de número de erros que corresponde a cada atividade de intervenção. Trata-se de uma primeira sistematização dos dados que nos permite, desde já verificar a concentração de frequências nos intervalos mais baixos. Para além disso, observa-se uma ligeira evolução na frequência absoluta nestes mesmos níveis.

Os valores, mínimo e máximo, de erros situam-se entre os 0 e os 12 erros na primeira, segunda, quarta e quinta atividades; e entre os 0 e os 18 na terceira atividade.

Esta disparidade de resultados na terceira atividade- o ditado- justifica-se facilmente pelos seguintes motivos:

- Primeiramente porque não era um momento de escrita livre, era controlada pelo professor, levando as crianças a encararem a atividade como um momento de avaliação;
- Por outro lado, na realização desta atividade, os alunos não podem utilizar ferramentas de consulta de palavras, nem mesmo pedir ajuda ao professor para esclarecer as suas dúvidas. Desta forma, esta é a ferramenta mais apropriada para estudar a extensão de erros, porque permite encarar o erro como algo que não foi trabalhado, fiel às verdadeiras dificuldades que as crianças sentem;
- Por último, destaca-se o facto de a quantidade de palavras a mobilizar nesta atividade ser evidentemente maior, influenciando os resultados obtidos.

Uma vez que a última atividade, a Notícia, acarreta uma verosimilidade dúbia devido ao número de palavras, utilizaremos a atividade anterior (Perguntas) para estabelecer uma comparação entre a percentagem de erros produzidos no início e findar do projeto. O estudo

comparativo permite-nos verificar um aumento de 22% no primeiro nível compreendido entre os 0 e os 4 erros na escrita das crianças e um decréscimo nos níveis seguintes, confirmando-nos a excelência do projeto como progresso das aprendizagens das crianças em relação à diminuição de produção de erros.

4.2.2. Estudo qualitativo: a tipologia de erros ortográficos

Quadro 5 - Tipologia de incorreções por atividades de intervenção

Tipologia de erro \ Atividade	Conceções prévias	E-mail	Ditado	Perguntas para os visitantes	Notícia	Total
Incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente	8	13	19	8	16	64
Incorreções por falhas de transcrição	12	10	10	10	10	54
Incorreções por inobservância de regras ortográficas	9	11	16	7	6	49
Incorreções quanto à forma específica da palavra	4	3	14	2	10	33
Incorreções de acentuação	8	7	11	3	6	35
Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas	1	2	4	0	1	8
Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra	0	2	0	0	0	2
Incorreções de translineação	0	0	0	0	0	0
Total	42	48	74	30	49	243

Num total de 243 erros recolhidos pelas diversas fontes de informação (anexo1), 64 correspondem a incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente, 54 correspondem a incorreções por falhas de transcrição, 49 representam incorreções por inobservância de regras ortográficas, 33 dizem respeito a incorreções quanto à forma específica da palavra, 35 são as incorreções de acentuação, 8 na utilização de letras maiúsculas e minúsculas, 2 quanto à inobservância da unidade gráfica da palavra, e por último 0 incorreções de translineação.

O perfil ortográfico da turma

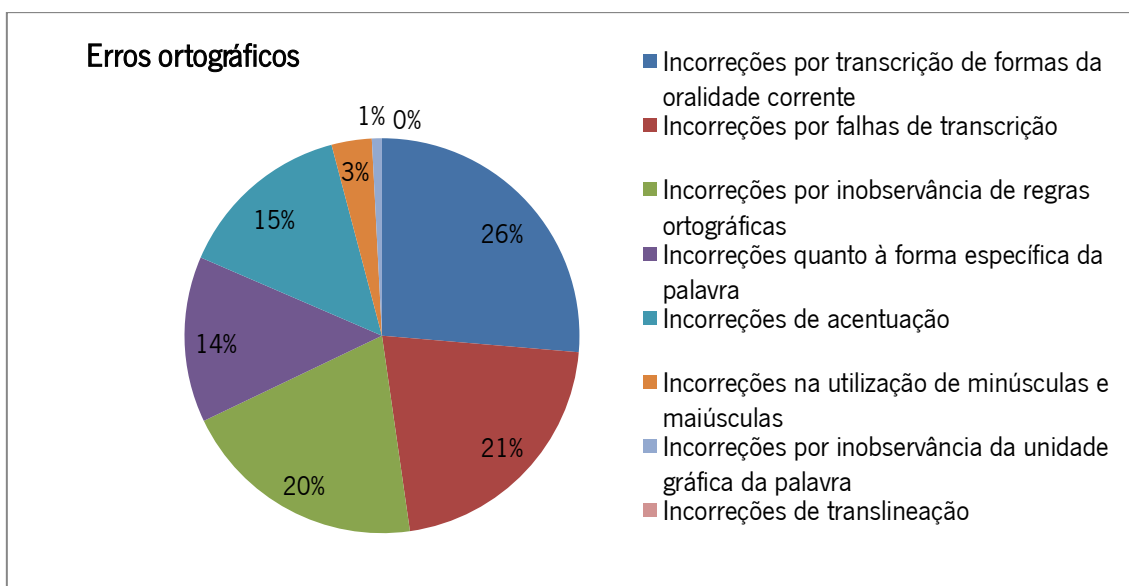


Gráfico 1 - Perfil ortográfico da turma

Com a análise de dados é possível verificar que os alunos manifestaram maiores dificuldades em incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente e menores dificuldade em incorreções de translineação e de inobservância da unidade gráfica da palavra. Também as incorreções na utilização de letras maiúsculas e minúsculas é uma tipologia com pouca predominância.

Focando-nos agora nas causas adjacentes às tipologias de erros onde os alunos manifestaram mais dificuldades, utilizando a metodologia de proposta por Frith (2002), pudemos apurar motivos relacionados com fatores ambientais, mais propriamente o meio socioeconómico do aluno relacionados com incorreções por formas de transcrição da oralidade corrente, fatores cognitivos quanto às incorreções por falhas de transcrição e incorreções por inobservância de regras ortográficas ou forma específica da palavra. Verificou-se ainda um caso a que se podem associar fatores biológicos, devido a problemas fonoaudiológicos (gaguez), conduzindo o aluno a cometer incorreções por transcrição da oralidade corrente ou falhas de transcrição, na sua maioria.

A análise de textos permitiu assim detetar, a nível global da turma, áreas a necessitar de uma intervenção pedagógica mais urgente e outras a serem objeto de um trabalho a longo e a médio prazo. A promoção de hábitos de reflexão sobre o trabalho de escrita, através de atividades de revisão do trabalho, próprios ou alheios, foi uma estratégia privilegiada para se conseguir um melhor desempenho dos alunos ao longo do programa de intervenção. Contudo, esta nem sempre surtiu os resultados esperados pelo que foram facilitadas estratégias de prevenção ao erro, tal

como já referimos anteriormente, como o uso do dicionário ou a construção da família de palavras; e ainda a promoção de hábitos de leitura.

O perfil ortográfico individual

Perfil ortográfico do Aluno A

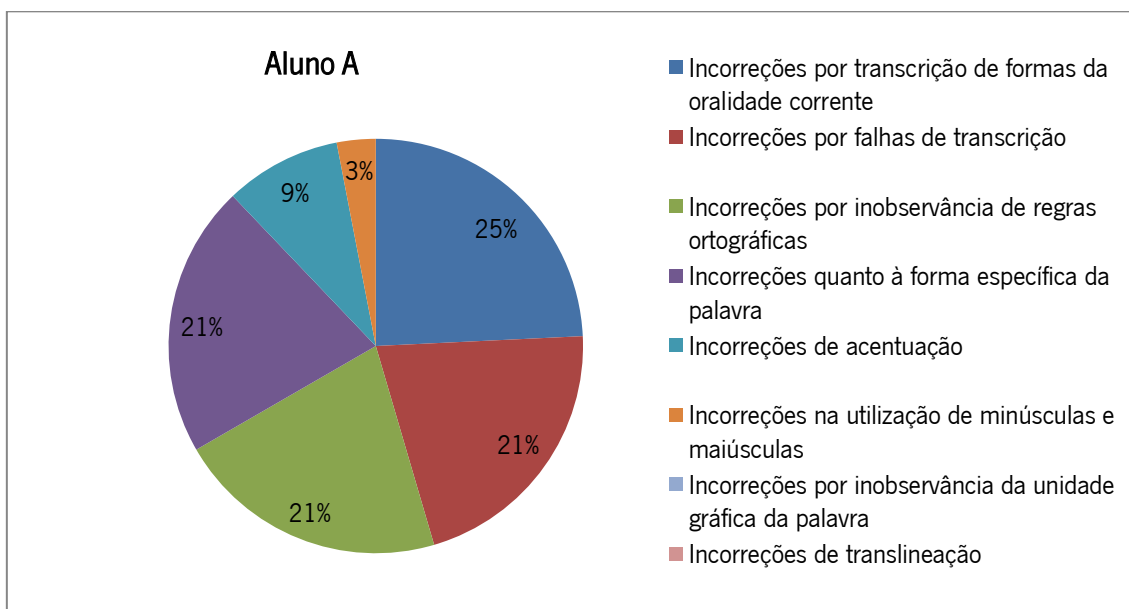


Gráfico 2 - Perfil ortográfico do Aluno A

Analisando o gráfico apresentado, é possível verificar que este aluno apresenta um perfil ortográfico semelhante ao perfil ortográfico da turma.

As suas maiores dificuldades traduzem-se em incorreções por transcrição da oralidade corrente apresentando erros como *soudades em vez de *saudades*, por falhas de transcrição escrevendo *feitebol em vez de *futebol* e por inobservância de regras ortográficas ou exceção às mesmas como é o caso dos erros *gostão (*gostam*) e *diser (*dizer*) respetivamente. Os valores estão compreendidos entre os 21% e 25% nos níveis mencionados.

Esta criança manifestou ainda ter dificuldades quanto à acentuação de palavras e na utilização de maiúsculas e minúsculas, mais propriamente em casos de nomes próprios.

Perfil ortográfico do Aluno B

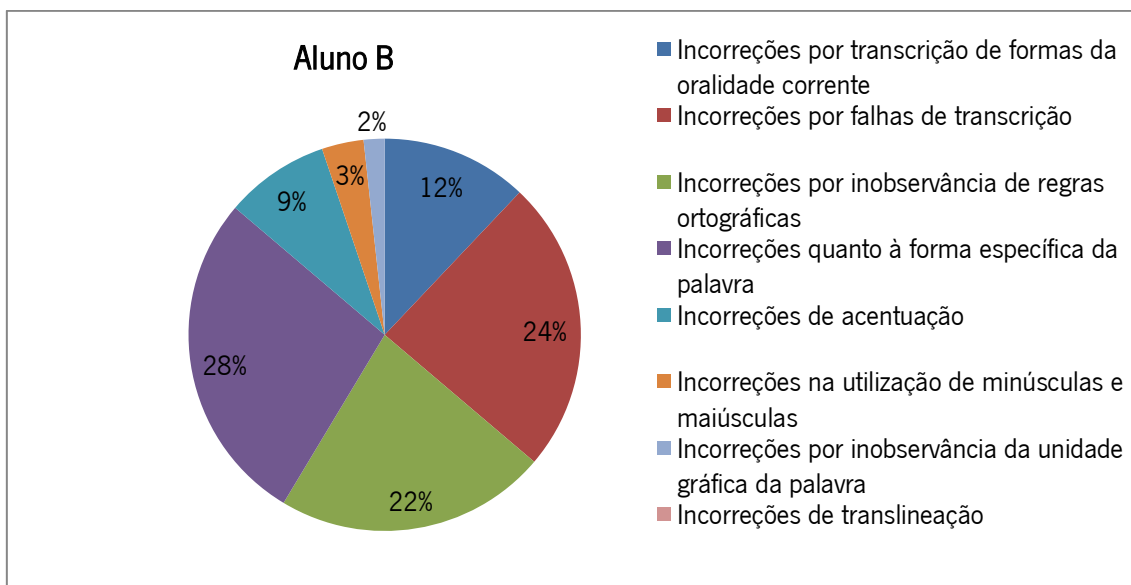


Gráfico 3- Perfil ortográfico do Aluno B

Os dados apresentados por este gráfico evidenciam que este aluno apresenta maiores dificuldades na forma específica da palavra (28%) apresentando erros como * boraquinho em vez de *buraquinho*, seguidas de falhas de transcrição (24%) onde são observáveis erros como *Felciano em vez de *Felciano* e inobservância de regras ortográficas (22%), no caso de *chegarão em vez de *chegaram*. Contrariamente ao perfil ortográfico da turma, esta criança não revela tantas dificuldades na transcrição da oralidade corrente, manifestando apenas 12 valores percentuais nesta tipologia.

Esta criança tinha uma retenção causada pelas faltas sucessivas à escola sendo por isso pouco assídua, pelo que estes valores podem ser indicadores de falta de estudo ou de acompanhamento escolar. Para além disso, o aluno apresentava problemas fonoaudiológicos (gaguez), causando assim muitas incorreções na transcrição das palavras.

Perfil ortográfico do Aluno C

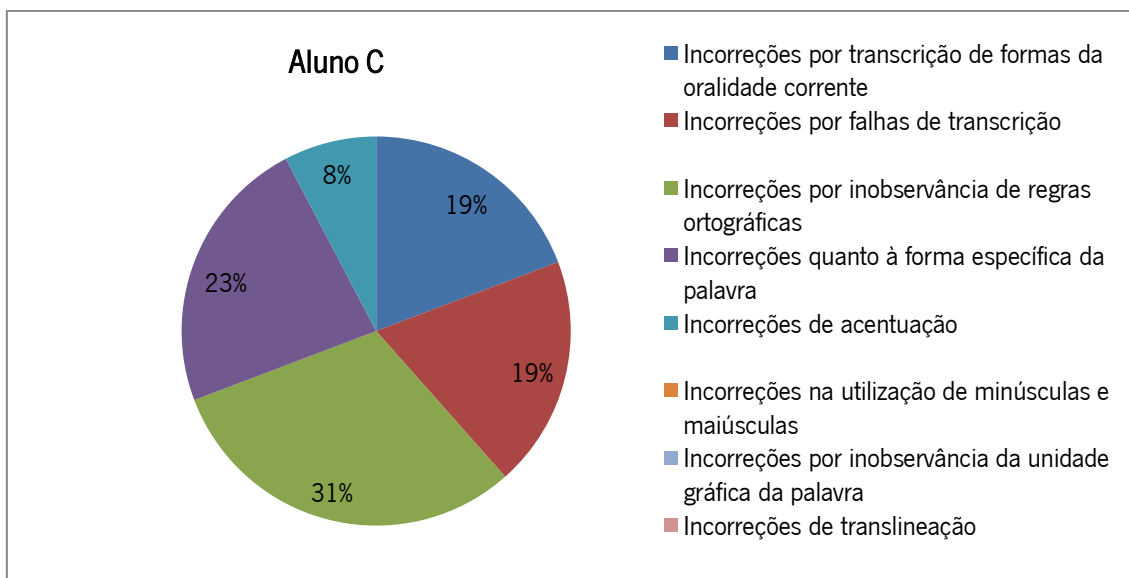


Gráfico 4-Perfil ortográfico do Aluno C

Analisando o perfil ortográfico do Aluno C verifica-se uma maior permanência de erros em tipologias como inobservância de regras ortográficas (31%) ao escrever *doas (*duas*), quanto á forma específica da palavra (23%) como *visitas em vez de *visitas*, e incorreções por transcrição da oralidade corrente ou falhas de transcrição (ambos com 19%) como é visível nos casos *gordava (*guardava*) e *Fancisco (*Francisco*), respetivamente.

Esta criança usualmente não terminava as palavras como é o caso da palavra * a preder em vez de *aprender* e trocava a grafia de fonemas como o <p>, o e o <d> , ou seja letras simétricas, levando-a a ser caso de estudo como indicador de perturbação da linguagem, mais propriamente dislexia

Perfil ortográfico do Aluno D

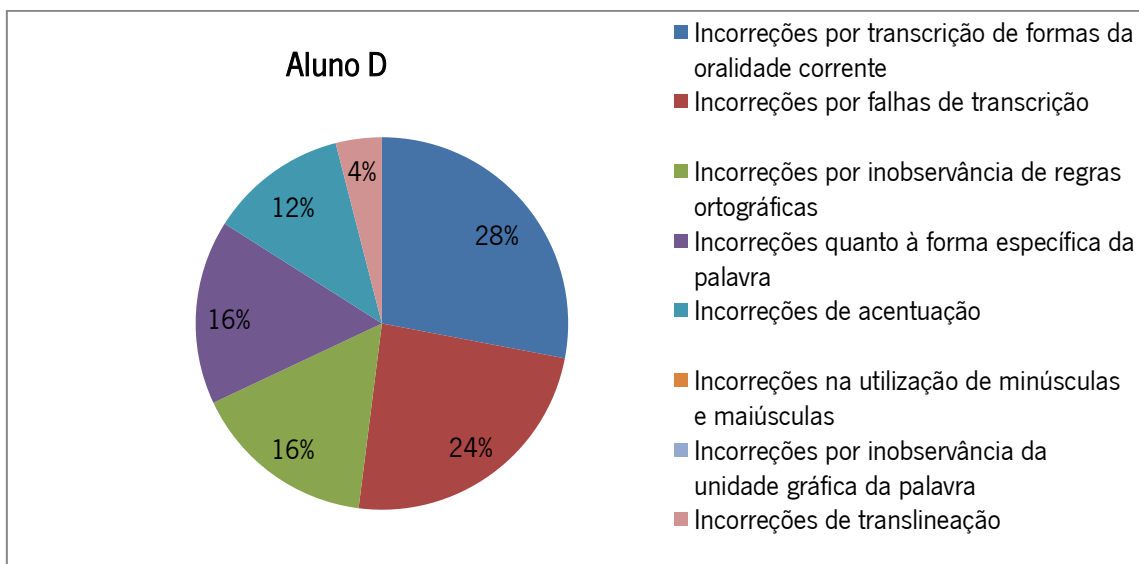


Gráfico 5- Perfil ortográfico do Aluno D

Decorrendo à observação do gráfico é possível constatar que o Aluno D apresenta dificuldades na transcrição de formas da oralidade (28%), incorreções por falhas de transcrição (24%), e com resultados mais baixos temos incorreções por inobservância de regras ortográficas ou exceção às mesmas (com 16%), incorreções de acentuação (12%) e de translineação (4%).

Este aluno apresentava uma pronúncia oriunda da Beira Interior, demonstrando uma variação dialetal, motivo pelo qual as suas dificuldades centram-se significativamente na transcrição de palavras como é visível nos erros * chunto em vez de *junto*, ou *biajar em vez de *viajar*.

Perfil ortográfico do Aluno E

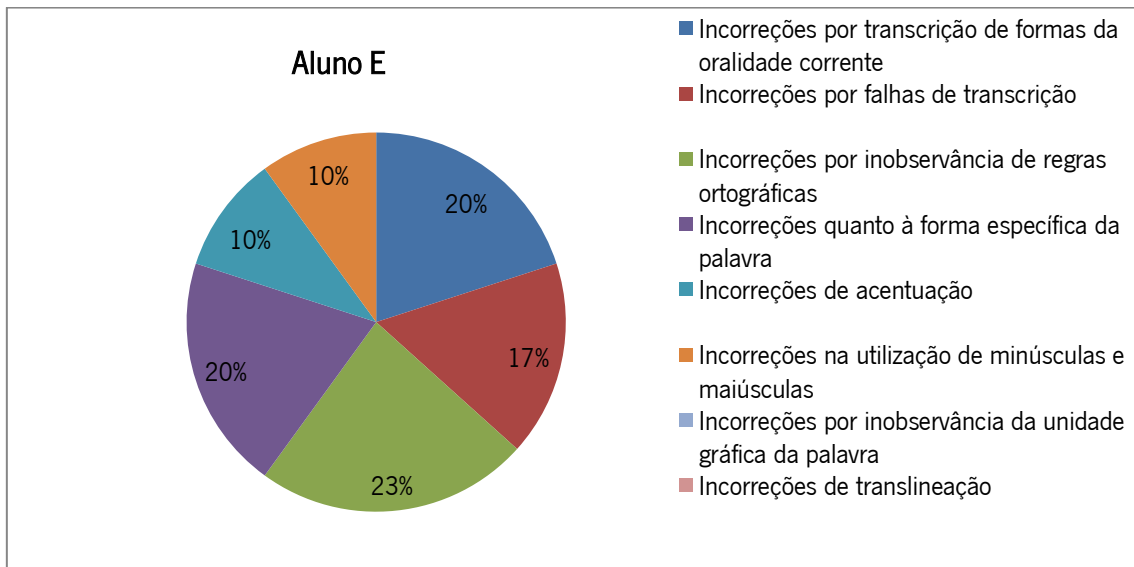


Gráfico 6- Perfil ortográfico do Aluno E

Através da análise de dados é possível averiguar que o Aluno E apresenta limitações no que concerne a incorreções por inobservância de regras ortográficas (23%) ou forma específica das palavras (20%), incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente (20%) e por falhas de transcrição (17%).

A criança em causa era de etnia cigana e a sua fala decorria de diferenças de existência de fatores sociais, as variações socioletais, causando dificuldades na transcrição das palavras, visíveis nos erros *truma (*turma*), *bicita (*visita*) e *gardavam (*guardavam*).

Perfil ortográfico do Aluno F

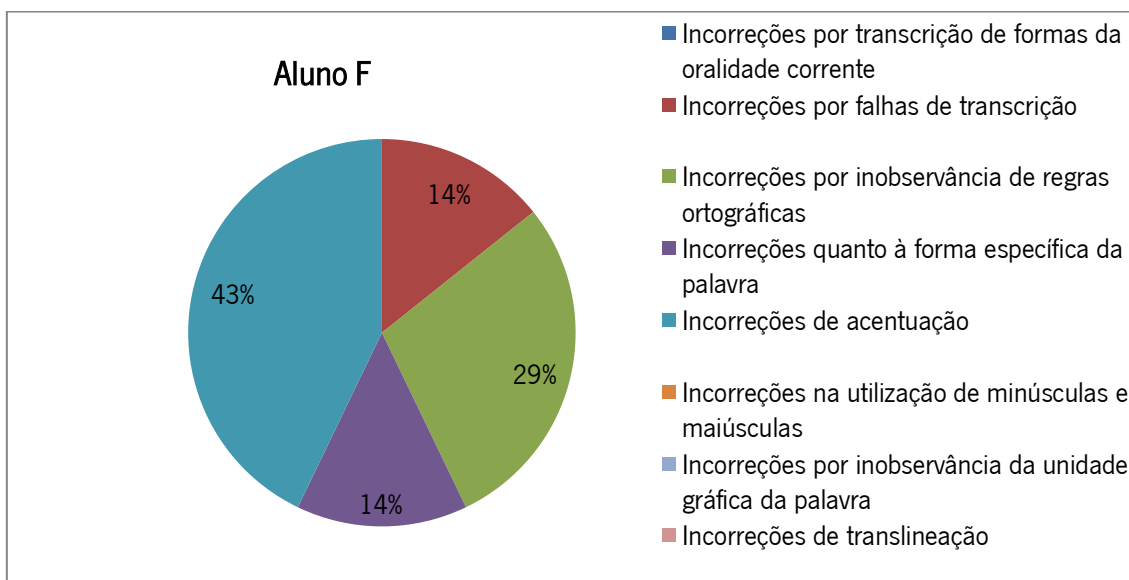


Gráfico 7-Perfil ortográfico do Aluno F

Como é possível provar pelo gráfico do Aluno F, a criança demonstrava domínio da componente ortográfica em comparação com o perfil ortográfico da turma. Esta manifestava poucos erros ortográficos, revelando maiores dificuldades na acentuação de palavras como é o caso de *tambem (também), *sítio (sítio), * as (às) e na inobservância das regras ortográficas como *coreram (correram).

Perfil ortográfico do Aluno G

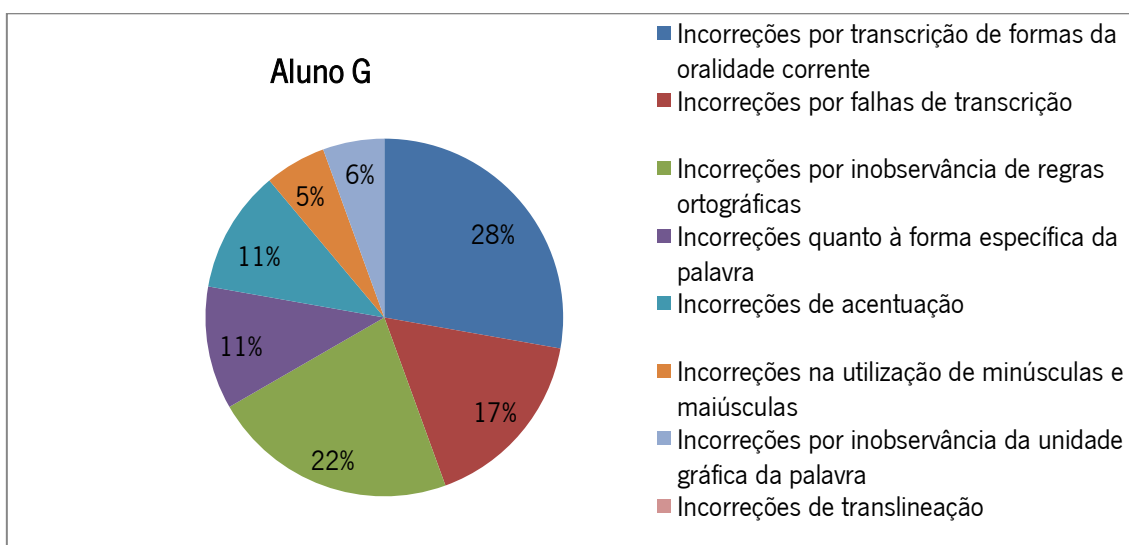


Gráfico 8-Perfil ortográfico do Aluno G

Pelo gráfico consegue-se compreender que o Aluno G demonstra maiores dificuldades na transcrição de formas de oralidade corrente (28%), de inobservância de regras ortográficas (22%),

de transcrição de palavras (17%), em comparação com incorreções quanto à forma específica da palavra (11%), de acentuação (11%), por inobservância da unidade gráfica da palavra (6%) e na utilização de letras maiúsculas e minúsculas (5%).

Este aluno tinha muitas dificuldades, necessitante usualmente de um apoio mais individualizado em todas as atividades. Era pouco assíduo, razão pela qual tinha uma retenção e expressava tantas dificuldades. Para além disso, a criança em causa era de etnia cigana e a sua fala decorria de diferenças de existência de fatores sociais, as variações socioletais, causando dificuldades na transcrição das palavras, visíveis nos erros *tez (tens), * sodades (saudades) e*corrir (correr).

Perfil ortográfico do Aluno H

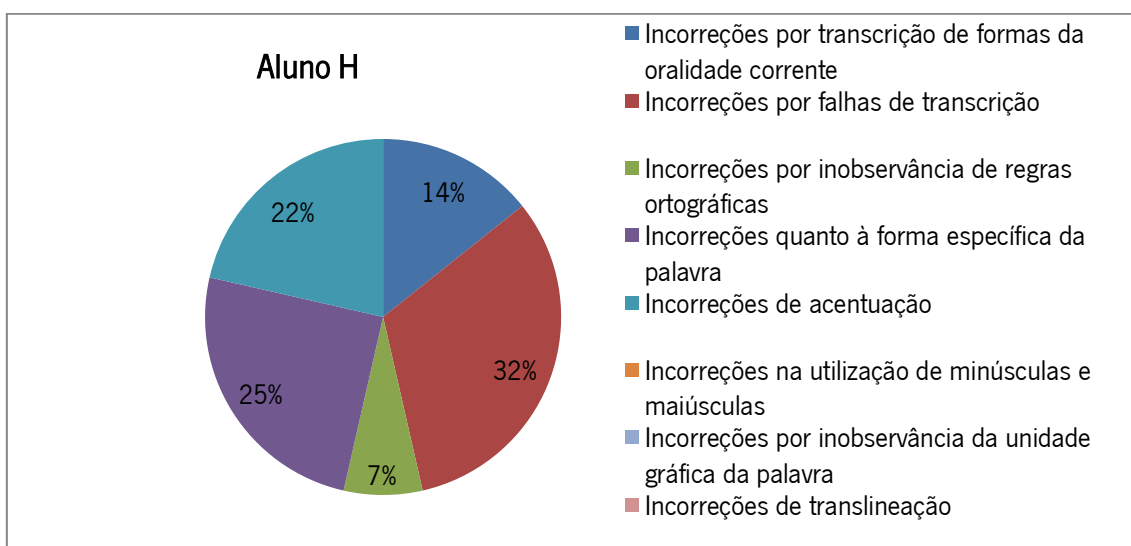


Gráfico 9-Perfil ortográfico do Aluno H

Com a análise do gráfico pode-se examinar incorreções por falhas de transcrição (32%), quanto à forma específica da palavra (25%), incorreções de acentuação (22%), e com menor predominância incorreções por falhas de transcrição da oralidade corrente (14%) e por inobservância de regras ortográficas (7%).

Este aluno era muito proactivo e tentava esclarecer as suas dúvidas de forma autónoma, pelo que se verificou uma evolução na capacidade de leitura e na competência ortográfica ao longo do projeto de investigação-ação

Perfil ortográfico do Aluno I

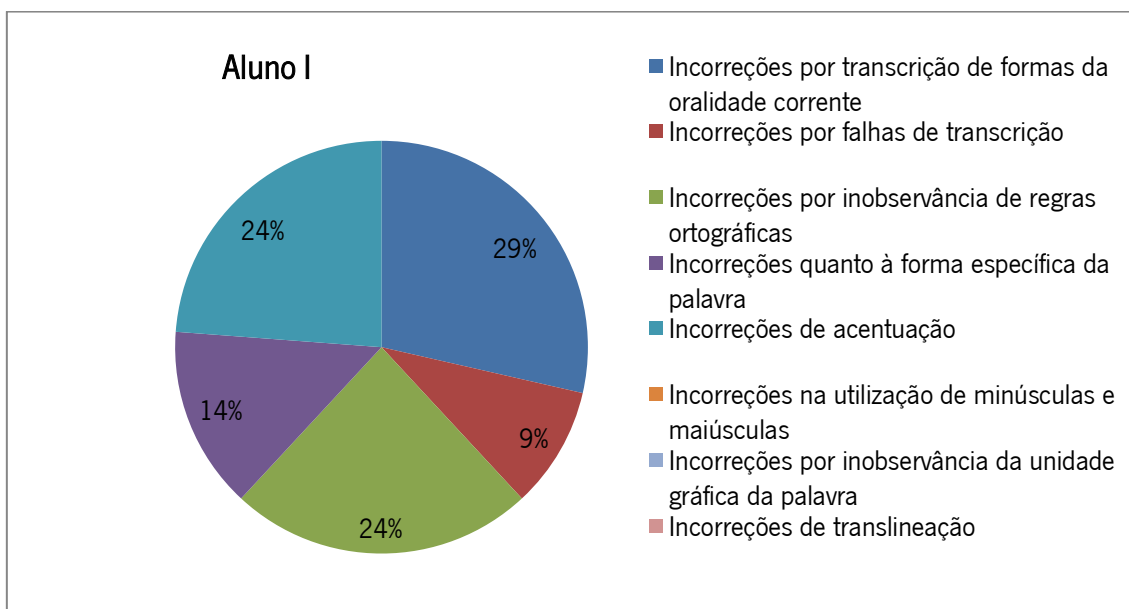


Gráfico 10-Perfil ortográfico do Aluno I

Pelo gráfico do Aluno I são reconhecíveis incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente (29%), incorreções de acentuação (24%), incorreções por inobservância de regras ortográficas (24%) e incorreções por falhas de transcrição (9%).

Este aluno também revelou domínio da competência ortográfica em relação ao perfil ortográfico da turma. Todavia, a sua pronúncia decorria de variedade dialectal, pelo que o aluno incorria em erros correspondentes à transcrição de palavras, como é o caso de *boltar (*volta*) e *bieram (*vieram*).

Estratégias de intervenção

Após a análise do perfil ortográfico da turma e individual, pudemo-nos centrar nas tipologias de erros mais problemáticas e tentar solucionar o problema. Para Baptista et al. (2011, p. 72),

A análise das incorrecções ortográficas permite-nos apreender as dificuldades com que as crianças se deparam na aprendizagem da ortografia e as soluções que encontram para escrever as palavras e avaliar quais os erros que surgem de forma mais sistemática. Como, no caso de existência de incorrecções, essas soluções não coincidem com a forma correcta, após a análise dos problemas, o passo seguinte, para o professor, será encontrar estratégias e actividades que permitam às crianças desenvolver a sua competência ortográfica.

Pela análise dos perfis ortográficos conseguimos observar que as crianças apresentaram mais limitações em incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente, incorreções por falhas de transcrição, incorreções por inobservância de regras ortográficas ou sua exceção, e

incorreções de acentuação, pelo centramos a nossa atenção nas incorreções por transcrição de oralidade corrente e nas incorreções por inobservância de regras ortográficas. Não conseguimos dar resposta a todas as tipologias de erros ortográficos apresentados pela turma, por falta de tempo. Porém, apresentamos algumas estratégias de intervenção para solucionar o problema observado.

As estratégias solucionadas terão por base os trabalhos de Barbeiro (2007) e Baptista et al. (2011).

- **Incorreções por inobservância de regras ortográficas ou exceção às mesmas**

Face a este tipo de incorreções e tendo em conta a raiz do problema (morfológica ou fonológica), pretende-se desenvolver as capacidades de identificar: o contexto de ocorrência de determinado som da fala ou grafema; contextos de aplicação de regras; propriedades acentuais (tónico ou átono), associando estas características à ortografia de palavras; unidades ou sequências que remetem para diferentes informações morfológicas na ortografia das palavras; e ainda alargar o léxico ortográfico da criança.

Para dar resposta a estas necessidades selecionam-se estratégias de identificação, explicitação, tomada de decisão e aplicação. Assim, podem-se apresentar à criança instrumentos que lhe permita o confronto com o corretor ortográfico, como o computador, o prontuário, o dicionário e a gramática. Para além disso podem-se realizar atividades onde as crianças tenham de tomar decisões pelo preenchimento de espaços deixados em branco e também atividades onde as crianças procedam à autocorreção e heterocorreção dos textos escritos.

No decorrer das atividades de intervenção aquando o projeto de investigação-ação, estas estratégias foram as mais utilizadas em comparação com as restantes tipologias, como é possível confirmar nos dados supramencionados, pelo que sentimos a necessidade de criar um momento de reflexão, perspetivando possíveis estratégias de intervenção nos restantes domínios.

- **Incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente**

Perante estas incorreções o professor poderá orientar a sua ação para

Reforçar a consciência de que em muitas situações, designadamente na oralidade, podemos pronunciar as palavras segundo um registo menos cuidado; Proporcionar o acesso à forma do registo cuidado, que geralmente constitui a forma fonológica de referência para a ortografia (Baptista et al.,2011, p. 65).

Os mesmos autores apresentam para este caso a estratégia de manipulação consciente, conduzindo o aluno a entender que a forma como falamos nem sempre está correta

ortograficamente. Pretende-se desta forma desenvolver a consciência da variação linguística ligada a fatores discursivos, estabelecer relações entre formas de diferentes registos e relacionar a forma ortográfica com registos mais formais.

Assim, poderão ser realizadas atividades como análise de registo com erros e heterocorreção dos mesmos, através da segmentação silábica. Similarmente o professor pode proporcionar o acesso ao Português padrão através da escuta de canções ou outros instrumentos de áudio, pedindo aos alunos para completarem espaços em branco da letra da música ou texto que ouviam.

- **Incorreções por falhas de transcrição**

O trabalho a realizar neste domínio deverá incidir sobre a manipulação de unidades linguísticas como palavras, sílabas e fonemas, pelo que o objetivo primordial é desenvolver a consciência fonológica, tendo como estratégia a manipulação consciente.

Desta forma, equacionam-se as seguintes atividades: falar à robô (segmentar sílabas num discurso cadenciado), manipulação fonémica (supressão, substituição, mudança de posição entre os fonemas), e agrupar cartões com rimas.

- **Incorreções de acentuação**

Em relação a esta tipologia são objetivados as seguintes situações: reforçar a consciencialização da acentuação gráfica; focalizar a atenção dos alunos nas palavras com acento gráfico; identificar os diferentes acentos gráficos; explicitar razões de acentuação gráfica. A estratégia mais adequada resume-se ao reforço da atenção prestada à acentuação gráfica e sua explicitação.

No que concerne à realização de atividades, e no caso desta turma em concreto, pretende-se que os alunos cheguem a generalizações de regras de acentuação gráfica pelo registo de palavras divididas pelo tipo de acentuação (grave, agudo e circunflexo). Posto isto, poder-se-ia realizar jogos de cartas onde as crianças tivessem de ordenar as palavras por categorias, ou ainda recorrer a ferramentas diversificadas para pesquisar sobre regras de acentuação.

4.3. Avaliação das aprendizagens construídas

A avaliação das aprendizagens das crianças foi desenvolvida numa perspetiva formativa, assumindo um carácter contínuo, deliberado e sistemático de recolha de informação ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2005).

Esta avaliação tem um carácter interativo, a partir da interpretação dos dados por ela fornecidos, pelo que não é encarada como uma forma de verificação e validação de conhecimentos, mas antes

o interrogar-se sobre um processo; é o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado de conhecimentos, dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar, ou nos casos de menor autonomia, a solicitar, os meios para vencer as dificuldades (Abrecht, 1994, p.19).

A avaliação formativa deverá ser constante e sistemática ao longo do tempo, ocorrendo “durante o processo de ensino aprendizagem, com recolha contínua de informações qualitativas/descriptivas sobre o percurso escolar dos alunos e visa a informação e adequação contínua das estratégias, das atividades e dos percursos de aprendizagem de cada e do grupo.” (Cardona & Guimarães, 2012, p. 274).

Ao longo do processo de avaliação formativa utilizaram-se diferentes procedimentos e instrumentos de recolha de informação acerca das aprendizagens das crianças. Estes foram aplicados em momentos diferenciados da intervenção pedagógica, especificadamente ao longo do processo de ensino-aprendizagem ocorrido em cada atividade, já refletido anteriormente; e no final de toda a sequência de atividades, na criação de um jogo e de uma apresentação em *Power Point* que passaremos a explicar.

Para verificar de maneira mais concreta eventuais evoluções, estudou-se o **comportamento atitudinal** das crianças face aos erros ortográficos. Durante este processo foi realizado um trabalho onde se confrontaram em grupo as crianças com os seus erros, em anonimato, ou seja, sem se dizer quem tinha escrito aquelas palavras. No seguimento das atividades surgiu a leitura da obra *O Peixe Arco-Íris*, de Marcus Pfister, que teve como objetivo consciencializar as crianças de que todos erram e que esse é um processo natural mas que deve ser remediado. Esta atividade serviu para introduzir a noção de erros ortográficos, partindo do pressuposto de que todos têm direito a errar, de que todos o fazem e que podem ser ajudados se quiserem, tal como o Peixe Arco-Íris fez, ultrapassando a dificuldade que sentem.

Esta atividade foi feita no término da investigação para que fosse possível compreender os progressos das crianças.

Ao serem confrontados com os erros que a turma dava, os alunos revelaram inicialmente, uma postura apreensiva e defensora de si mesmos. Todavia, quando foi explicado que os erros fazem parte do processo de evolução das aprendizagens, começaram a tentar identificar os próprios erros nas frases expostas. Quando todos entenderam que esta era uma dificuldade que toda a turma sentia, começamos por tentar criar e identificar uma tipologia de erros, para perceber onde os alunos sentiam mais dificuldades e onde queriam ser ajudados. Foi importante fazer esta atividade em grupo-turma, pois caso as crianças não conseguissem identificar os seus erros, seriam ajudados pelos colegas da turma, auxiliando a criança a refletir sobre as suas incorreções, muitas vezes verificadas também ao nível da oralidade.

Quase todas as crianças conseguiram identificar os erros e proceder à sua correção. A criação de um gráfico com os erros pelas crianças (como podemos ver o exemplo da imagem x), permitiu que cada aluno identificasse em que tipologia se inseriu com mais frequência e o motivo para a produção dos seus erros. A tipologia utilizada para a produção do mesmo foi combinada com as crianças e as barras do gráfico correspondiam às palavras que os alunos escreviam no local indicado, com a mediação da professora-investigadora.

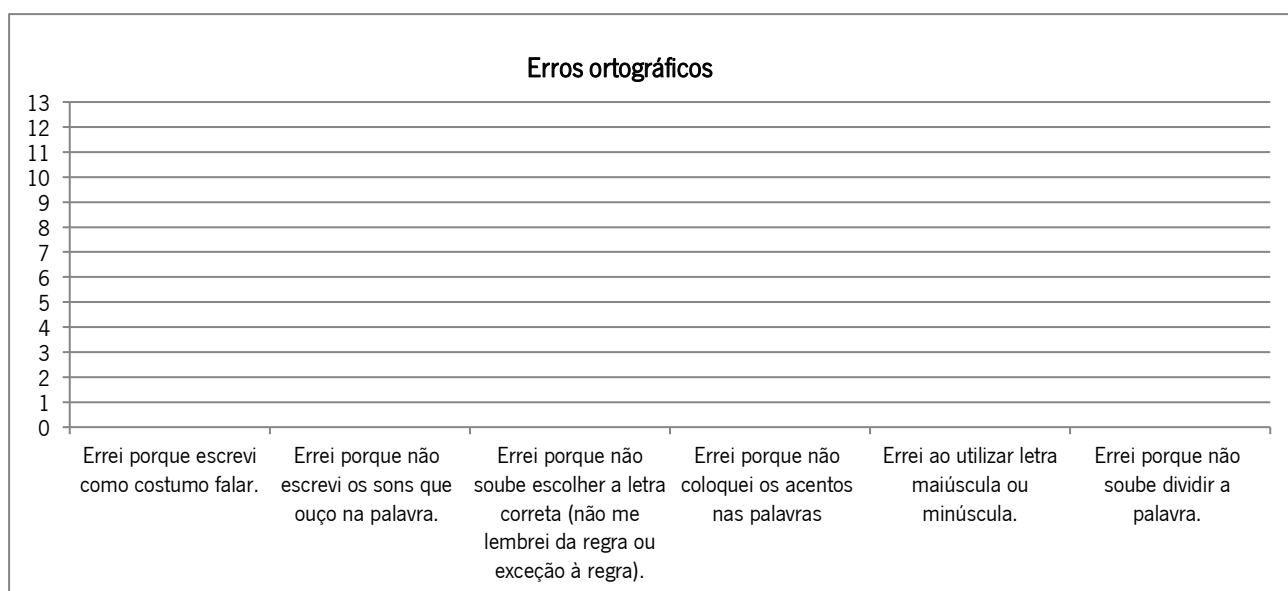


Gráfico 11 - Estrutura para a construção do perfil ortográfico individual

Para Baptista et al. (2011,p.89)

A análise de incorreções ortográficas por parte de cada 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.

Pela realização do gráfico a turma identificou mais dificuldades no reconhecimento de uma letra específica, relacionado com a existência de uma regra ortográfica ou exceção à mesma.

Seguidamente surgem incorreções por transcrições da oralidade, muitas vezes relacionada com a comunidade em que a criança se insere ou com dificuldades fonoaudiológicas (gaguez).

A complexidade das relações som-grafema tem como efeito que a aprendizagem da ortografia implique saber quais as letras que correspondem à representação dos sons de uma palavra específica. No caso onde há incorreções pela transcrição da oralidade as crianças utilizam a via fonológica (ou indireta ou sublexical) na conversão fonema-grafema e recorrem à identificação dos fonemas e à aplicação das 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. No entanto, a via fonológica tem como limitação o seu apoio na oralidade. As crianças que apresentam problemas de linguagem oral tenderão a reproduzir na escrita os erros de oralidade (ex.: escrevendo *professore porque dizem, de facto, *professore em vez de professor).

No que concerne a incorreções que têm por base regras ortográficas passamos a referir que as crianças mostraram deter o conhecimento mas não sabiam pô-lo em prática com frequência. As crianças não detêm memória ortográfica de muitas palavras, revelando ainda imaturidade no domínio da via lexical na relação som-grafema. Também relacionado com a falta da experiência das crianças, podemos associar a presença frequente de incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica acentuais, ou seja, relativos fundamentalmente à posição, tónica ou átona, em que se encontram. A aquisição de conceitos como sílaba tónica e sílaba átona inserem-se no programa curricular do 3.º ano, motivo pelo qual a compreensão e identificação de alguns erros possam ser de difícil compreensão, mas podem ser trabalhados com estratégias como chamar a palavra, centrando a sua atenção na sílaba mais forte ou mais fraca.

Assim, foi refletida a estratégia mais adequada que permitisse aos alunos reverem algumas regras ortográficas e alguns casos de exceção à regra.

Para esta semana tinha refletido como era importante realizar uma ficha de consolidação sobre as regras ortográficas, para dar a oportunidade às crianças de terem um material de consulta ao longo do seu percurso escolar, na presença de dúvidas a este nível. Todavia, percebi que os alunos iriam estar num ambiente de pressão, de avaliação e no meu entendimento uma ficha não seria a melhor estratégia a utilizar, principalmente num assunto onde as crianças revelam tantas dificuldades e a sua atenção seria o ponto fulcral na resolução da mesma. (...)

Desta forma criei um jogo de tabuleiro onde, em grupos, as crianças deveriam resolver os desafios que o jogo lhes propunha. Este jogo teve como mote o Projeto “O Mundo”, no seguimento da celebração da diferença, da oportunidade de errar e emendar os erros e dificuldades que sentem.

(reflexão do dia 21 de junho de 2017 do diário reflexivo)

Segundo Rubin, Fein e Vandenberg, (citados por Neto, 2001, p.195), “o jogo promove o desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas,

resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação. Também Garvey (1977, citado por Neto, 2001, p.195), considera que "a criança aprende a estruturar a linguagem através do jogo, isto é, brinca com verbalizações e, ao fazê-lo, generaliza e adquire novas formas linguísticas".

O jogo revelou ser uma ferramenta muito atrativa para as crianças, que pediam para o manipular em todas as oportunidades que surgiam. Demonstravam-se empenhadas na atividade e este envolvimento conduzia à reflexão em grupo, à colaboração, aquisição e consolidação de conhecimentos. Esta estratégia permitiu-me avaliar a evolução da aprendizagem dos alunos no progresso que faziam no jogo. Se as crianças acertassem na pergunta avançavam casas, caso contrário retrocediam. Em grupo, as crianças demonstraram conseguir solucionar os problemas apresentados, sem grandes dificuldades.



Figuras 6 e 7 - Crianças a jogar o jogo " Ortografia"

Com o desenvolvimento do projeto de investigação sumariaram-se algumas vantagens e desvantagens do processo de ensino-aprendizagem numa turma de dimensão reduzida.

Entendemos que havia um relacionamento mais profundo entre o professor e os alunos, permitindo ao investigador reconhecer mais rapidamente as dificuldades individuais de cada aluno, perspetivando as estratégias mais adequadas para as colmatar. O facto de haver poucos alunos correlacionava-se com a organização temporal, possibilitando às crianças a manifestação livre das suas opiniões em grupo-turma, ou seja, havia mais tempo para se poder discutir e debater assuntos.

Como desvantagens evidenciamos que o número reduzido de alunos não nos permite obter um grande leque de dados com poucas atividades, pelo que foi necessário recorrer a várias fontes de informação para a recolha dos mesmos. Como havia poucas crianças, e inicialmente estavam muito dispersas na localização espacial da sala, havia pouca troca de informação, não possibilitando o desenvolvimento integral da capacidade de argumentação e reflexão do aluno. E,

por último, algumas crianças demonstravam pouca capacidade de liderança e autonomia, reprimindo os seus pensamentos e ideias face a colegas com uma autoestima mais elevada.

Conforme o decorrer da investigação a professora-investigadora ocupou a posição de mediadora de interação do aluno com a escrita, encarando o aluno como um ser ativo, que reflete conscientemente acerca dos problemas que lhe são colocadas na tarefa de escrita, levando-o ao desenvolvimento da perceção das regularidades e irregularidades da nossa língua. Assim, foram elaboradas atividades em que o aluno refletia “acerca das motivações ortográficas e tendem a 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 o nosso sistema ortográfico”(Leal & Roazzi, 2005, p.119).

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O rio atinge os seus objetivos
porque aprendeu a contornar os
obstáculos”.

Ditado popular

“Pedras no caminho?
Guardo todas, um dia vou construir
um castelo...”

Fernando Pessoa (S.D)



5.1. Conclusões do Estudo

Esta investigação surge de uma necessidade prática: a de esclarecer, o melhor possível a extensão e a natureza do problema ortográfico no 2º ano de escolaridade do Ensino Básico e o papel do professor no processo de ensino aprendizagem na correção dos erros ortográficos (ou na utilização correta da língua).

À partida colocamos algumas questões prévias que orientam metodologicamente a investigação. Quisemos conhecer:

- O perfil ortográfico dos alunos da turma em que realizamos estágio em Português;
- O motivo de diferenças nas dificuldades sentidas por aqueles que recorrem ao mesmo código linguístico;
- A tipologia de estratégias pedagógicas mais adequadas face à panóplia de erros ortográficos apresentados;
- A natureza da estratégia e os processos cognitivos a ela associados, usados pelos nossos alunos, quando escrevem corretamente ou quando incorrem em erros ortográficos.

As conclusões que retirámos dizem unicamente respeito ao contexto onde nos inserimos, que não poderão ser generalizadas dadas as características da amostra. Analisando os resultados providenciados pelos dados registados da escrita das crianças envolvidas no estudo realizado, foi-nos permitido concluir sobre as suas capacidades de produção verbal escrita, como evidenciaremos a seguir.

A análise do perfil ortográfico da turma permitiu-nos perceber que as crianças incorrem em erros por transcrição de formas de oralidade corrente ou por falhas de transcrição, pelo que se conseguiu confirmar a hipótese de pesquisa proposta por Sousa (1999): “A tipologia de erros ortográficos dos nossos alunos revela uma maior incidência nos erros fonologicamente corretos mas graficamente incorretos”. Na conversão fonema-grafema as crianças apoiam-se na sua linguagem oral, o que os induz em erros ortográficos. Esta observação levou-nos a sensibilizar as crianças para a forma como pronunciavam as palavras e para os riscos que corriam quando recorrem à estratégia fonológica. O trabalho no domínio da linguagem oral, foi realizado através da devolução do modelo correto pelos professores aos alunos.

Esta estratégia fonológica era utilizada usualmente pelas crianças e o seu impacto foi mais perceptível na realização do ditado. Segundo Barbeiro (2007, p.153) um dos problemas do ditado

consiste na rapidez com que a criança tem de tomar a decisão – ao decidir no momento no ditado, em cima da linha, a criança mobiliza processos que não são aleatórios, mas que se fundamentam em aspectos que já domina (por exemplo, ao escrever *caza faz uso da correspondência entre fonemas e grafemas, de um modo que lhe parece fundado ou nem sequer surge como problema).

O domínio da ortografia é um processo lento que deve ter em conta a regularidade/irregularidade das palavras, tal como a sua frequência. Como nos sugere Sousa (1999,p. 277)

A falta de correspondência biunívoca entre fonemas e grafemas torna complexa a grafia da Língua Portuguesa.(...) Se a memória lexical não possuir a palavra, na sua forma gráfica, o sujeito tem à sua disposição apenas a via fonológica, pouco fiável no caso da ortografia do Português. Serão, pois, necessários muitos anos de exercício de leitura e de interiorização de formas gráficas das palavras para se poder dominar a ortografia de uma língua, sem correspondência entre fonemas e grafemas, razão pela qual aparece como uma tarefa sempre inacabada.

Assim, a competência ortográfica, é uma capacidade que vai sendo desenvolvida ao longo do percurso escolar de cada aluno, como pudemos observar. A dificuldade que as crianças sentem neste domínio não devem ser associadas às suas condições socioeconómicas, pois como observamos nos resultados, o facto de uma criança pertencer a um meio social e economicamente mais desfavorecido do que outra, nem sempre não traz consequências negativas na sua capacidade de produção escrita. Não obstante, a linguagem oral é um entrave à competência ortográfica se as crianças se apoiarem na via fonológica para produção de formas gráficas e interfere no perfil do bom ou mau aluno em ortografia.

Para Azevedo (2000, p.224),

Na aprendizagem da ortografia verifica-se que existe um processo de apropriação gradual pela criança, que, agindo sobre a linguagem, formula hipóteses. Gradualmente, ela irá pondo de lado hipóteses fonéticas, para as substituir por hipóteses ortográficas. A sua produção escrita pode ser um indicio de quanto ela conseguiu apropriar-se do sistema ortográfico, se entendermos os erros como etapas de apropriação, inerentes ao processo de construção de conhecimento a respeito da escrita. O erro não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência da arbitrariedade convencional da escrita e, a partir de um ponto de vista educativo, é o que deve motivar a busca da metodologia mais adequada para garantir a aprendizagem.

Outra incorreção que suscitou o nosso interesse foi causada pela inobservância de regras ortográficas ou exceção às mesmas. Ao longo da intervenção foi dado destaque a esta tipologia, confrontando os alunos com os seus erros e alertando para os processos, estratégias e ferramentas mais adequadas a utilizar em cada situação. Porém, o tempo que lhe foi dedicado não nos permitiu obter resultados mais detalhados sobre o progresso dos alunos.

Ao longo desta investigação conseguimos perceber que o desempenho das crianças não foi uniforme, pelo que, instigados nesta diferenciação, procuramos variar as atividades de intervenção de forma a obter dados mais fidedignos. Esta observação levou-nos também a estudar

o perfil ortográfico de cada aluno, uma vez que “As diferenças individuais são uma realidade e deve-se ser sensível às necessidades de cada criança” (Pinto,1994, p.205). O facto de a turma apresentar uma quantidade reduzida de alunos, permitiu-nos investigar sobre os motivos dos erros ortográficos produzidos por cada aluno, reconhecendo de forma mais pormenorizada os interesses e necessidades das crianças envolvidas na investigação.

Quanto aos motivos ou causas dos erros apresentados, destacam-se os de natureza psicológica como a atenção, a perceção e a memória; as que resultam de um grande contacto com situações predominantemente orais como conversação, audiovisuais; e as que derivam da complexidade da própria língua (Gomes,1989).

No decorrer do estudo entendeu-se o papel que a ortografia ocupa no ensino. Sabemos que o desvio à norma-padrão e conseqüente domínio imperfeito do código escrito traz conseqüências pouco satisfatórias na vida do aluno e que este mesmo desvio é encarado como motivo de insucesso escolar. Ao longo do meu percurso deparei-me com situações em que a ortografia era valorizada em demasia e outras em que é completamente desvalorizada, existindo a ideia de que ao expor o aluno às palavras escritas, ele desenvolverá espontaneamente a sua competência ortográfica. O peso da competência ortográfica tem refletido efeitos negativos na atribuição do nível de classificação na disciplina de Português, mas a incompetência ortográfica é uma incapacidades nem sempre associada a outras incapacidades intelectuais, pelo que não deve ser associada ao fracasso escolar.

Sendo a aprendizagem uma construção em que os alunos elaboram hipóteses sobre os problemas que lhes são expostos, e a escrita um processo complexo que envolve natureza diferente e recursiva, haveria de existir um equilíbrio no ensino dos conhecimentos ortográficos, criando espaços de reflexão sobre a ortografia.

Aprender a escrever constitui uma competência que se desenvolve em múltiplos campos de conhecimento e consiste em aprender a gerir e a controlar os conhecimentos e procedimentos que intervêm em cada tarefa de composição escrita, onde o essencial deste processo é valorizar o que o aluno escreve, a sua capacidade de redigir e auxiliá-lo, progressivamente, a evoluir na sua ortografia.

5.2.Limitações e recomendações

Refletindo sobre o projeto realizado e as aprendizagens que dele resultaram, serão enumerados de seguida alguns desafios que foram ultrapassados, aspetos positivos e aspetos a melhorar no meu percurso.

Como é natural, quando imergimos num mundo que não conhecemos plenamente surgem receios, dúvidas e, sobretudo, dificuldades. Contudo, considero que são essas dificuldades que fazem de nós quem queremos ser, tanto a nível profissional como a nível pessoal, já que, pelo meu ponto de vista são as barreiras que nos permitem lutar e trabalhar para nos tornarmos mais fortes e retirar daí o melhor que elas têm para nos oferecer, ou seja, as aprendizagens.

Uma das dificuldades que senti neste último percurso foi lidar com um grupo tão desunido, que estavam constantemente a criar um ambiente desagradável através dos comentários depreciativos. Concordo com Mauco nas palavras “Ensinamos mais com aquilo que somos que com aquilo que dizemos” (Mauco, citado por Leite, Malpique e Santos, 1991, p.79), uma vez que foi com a minha atitude e com o meu desagrado face ao ambiente gerado que consegui modificar alguma coisa no contexto em que me inseri. No meu entendimento, ao devolver o modelo correto, ao procurar explorar os sentimentos das crianças e ao ajudá-los a entender que é por serem diferentes que podem trabalhar em conjunto de uma forma interessante, tirando partido das qualidades de cada um, consegui ultrapassar esta dificuldade com e pelas crianças. A realização de atividades em grupo foi uma mais-valia para colmatar este entrave no desenvolvimento pessoal e social das crianças. Arends (1997) certifica que o trabalho de grupo fomenta uma amistosidade considerável entre os membros e que a cooperação desenvolve um processo amplamente efetivo que tende a promover uma maximização da criação de ideias.

Todas as crianças são diferentes, têm as suas culturas, vivências e interesses e isso constitui (ou deveria constituir) um desafio para os professores, na abertura de possibilidades e de experiências que as coloque num ambiente favorável para a construção de saberes e competências e, mais do que isso, para a construção de uma sensibilidade emocional, social e moral que faça com que elas aprendam a conviver com os outros e com toda a comunidade

Outra dificuldade vivida foi o facto de ter de articular os conteúdos do programa e a temática do projeto “ O Mundo”, numa turma que não estava a habituada a esta metodologia de ensino. A metodologia de trabalho por projetos permite a prática globalizadora dos conteúdos programáticos, mesmo que seja necessário abordar conteúdos que não estão objetivados para o ano do contexto onde me inseri. Ainda assim, esta dificuldade foi sendo ultrapassada por meio da

discussão de ideias entre professores, procurando sempre a melhor solução e estratégia para responder às questões levantadas pelas crianças e aos objetivos da investigação, sem por isso descuidar as aprendizagens a desenvolver no 2º ano de escolaridade.

Por último, o tempo efetivo de intervenção prática no contexto teve muitas limitações e demonstrou-se curto, o que trouxe implicações ao nível das metas que se pretendiam alcançar e das conclusões deste estudo. Como não conseguimos desenvolver todas as atividades pretendidas, foram explicadas as estratégias de intervenção a utilizar num futuro próximo, por mim ou pela professora cooperante, na continuação do projeto de investigação.

Quanto às recomendações levantaria as hipóteses de ter uma amostra mais significativa para a análise e comparação de dados entre alunos; utilizar estratégias mais diversificadas quanto à tipologia de erros apresentado; estudar as potencialidades resultantes da relação entre o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico, mais propriamente ao nível da consciência fonológica.

Em suma, define-se o profissional de ensino como

sendo alguém que, face a um problema, o reformula e o vê sob outras perspetivas, isto é, que desenvolve a competência (meta)reflexiva assente na e sobre a sua própria ação. Trata-se de uma competência que em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes (Leitão e Alarção, 2006, p.67).

Estes problemas melhoram o desempenho profissional dos professores, sendo que este é entendido como “o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência (Garcia, 1999, p.144).

5.3.Desenvolvimento Curricular e Profissional

O estágio tem como objetivo desenvolver futuros profissionais em Educação, bem como a sua prática profissional, onde nos é dada a oportunidade de colocar em prática, enquanto Educadores e Professores, os conhecimentos adquiridos nos anos de formação inicial, designados como o processo de “tornar-se professor” e de “aprender a ensinar” (Montero, 2001; Silva, 2011). É importante fazer um balanço final, refletindo sobre a minha formação e sobre a relevância desta Prática de Ensino Supervisionada à luz de uma dimensão teórica que sustentou aquela que foi a minha prática. Para isso, segue-se uma reflexão sobre a minha prática pedagógica e principais aprendizagens e sobre a importância deste estágio para o meu futuro profissional.

Durante a PES é pretendido que se trace um perfil profissional onde os educadores e professores devem desenvolver quatro dimensões relevantes quanto ao processo de ensino aprendizagem (Decreto Lei N°240/2001): dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Durante a PES foram desenvolvidas várias qualificações profissionais, quanto à conceção do desenvolvimento do currículo e quanto à integração do currículo, relativamente ao perfil específico do professor do 1.º Ciclo. Destacam-se, no meu estágio, as seguintes competências desenvolvidas:

- Desenvolve as aprendizagens, mobilizando integralmente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem;
- Utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar;
- Promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola;
- Desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis;
- Promove a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática; l) Relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens
- Promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral;
- Fomenta nos alunos hábitos de reflexão conducentes ao conhecimento explícito de aspetos básicos da estrutura e do uso da língua, de modo a que as suas competências linguísticas se vão desenvolvendo de forma contextualizada e em interação comunicativa;
- Promove nos alunos o gosto pela matemática, propiciando a articulação entre a matemática e a vida real e incentivando-os a resolver problemas e a explicitar os processos de raciocínio;

- Envolve os alunos em atividades de índole experimental e de sistematização de conhecimentos da realidade natural, nomeadamente os relativos à natureza da matéria, ao sistema solar, a aspetos do meio físico, aos seres vivos e ao funcionamento, saúde e segurança do corpo humano;
- Desenvolve a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na educação artística, no âmbito do currículo do 1.º ciclo;

Ao longo do estágio aprendi a motivar as crianças pelo reforço positivo e ainda ao trabalhar por projetos, confirmando as potencialidades da metodologia do PCI que permitem a reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais e ainda a tomada de decisões pedagógico-didáticas para melhorar as práticas educativas, possibilitando uma maior coerência entre os valores educativos e a sua realização prática (Alonso, 1994).

Como refere Arends (1997), os professores experientes conhecem a importância da motivação e sabem que ela é uma das forças importantes que orientam as ações dos alunos. Apliquei e mobilizei os conhecimentos que adquiri ao longo da minha formação académica e desenvolvi conhecimentos práticos fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional, tais como o desenvolvimento da metodologia de investigação-ação, envolver e motivar os alunos, cooperar e trabalhar em equipa, investigar, refletir e tomar decisões na resolução de problemas, Para além disso, especializei-me de forma mais aprofundada ao nível da ortografia e dos processos que envolvem a produção textual.

Este percurso ajudou-me a melhorar ainda a minha dimensão organizativa e, comparando com o estágio em Educação Pré-escolar acho que me senti mais à vontade, sem pressões e segundo os meus ideais e expectativas, o que me permitiu entender o papel profissional e envolver-me afetivamente com o contexto em que me inseri.

Em relação às aprendizagens construídas pelas crianças constatei evolução na participação das crianças que, em alguns casos, passou de ser passiva a ativa e reflexiva. As crianças começaram a ser conscientes do seu papel transnacional e global assumindo posicionamentos próprios relativamente aos assuntos dos seus interesses e do interesse do grupo em que se integram. Nesta reta final consigo identificar crianças que participam na preservação da sua cultura e dos seus costumes, mas com abertura para tolerar a diferença, isto é, cidadãos defensores da sua individualidade, mas também respeitadores da alteridade.

A cidadania é responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é

insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e ação que se pensa – Jorge Sampaio (Lopes, 2013, p.2, citando Paixão, 2000).

Este processo permitiu ajudar os alunos a assumirem as suas dúvidas e dificuldades e a serem persistentes na procura de respostas e soluções para as mesmas. No encontro com outras comunidades culturais, as crianças apropriaram-se do conceito diferença como algo comum na sua sociedade e transformaram os seus ideais e atitudes no que diz respeito a este conceito de forma ativa. Desta forma, a turma tornou-se mais coesa quando encararam as suas diferenças e perceberam que se podiam entreajudar a colmatar as fraquezas que sentiam.

Em virtude desta reflexão, realizo uma apreciação global positiva da minha prática pedagógica, no desenvolvimento deste projeto de investigação-ação, tendo plena consciência que um profissional da educação deve assumir uma postura flexível e aberta à mudança e inovação no sentido de potenciar a evolução educativa, adotando uma abordagem integradora, globalizadora e investigativa do conhecimento. Reforçando esta ideia nas palavras de Kensi (2001, p.103), que afirma:

o papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido. Agente das inovações por excelência o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Aguilar, I. (1955). *Aprender a brincar*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (1994). *A Construção do Currículo na Escola Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Alonso, L. (2001). *A abordagem de Projeto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas na Escola Básica*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, M.L.G. (2002). Investigação e Práticas - Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do Projeto "PROCUR". *Revista do GEDEI*, 5, (pp. 62-88);
- Amor, E. (2006). *Didática do português-Fundamentos e metodologia*. 6ª edição. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (1997). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill;
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação –Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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

- Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.
- Burnaford, G. (2001). Teacher 's work: Methods for researching. In G. Burnaford, J. Fischer e D. Hobson (eds.), *Teachers doing research* (pp. 49-82). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calkins, L. (1994). *Didáctica de la escritura, en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique Editores.
- Campos, M. (2001). *O Aperfeiçoamento de texto na aula de língua portuguesa – Contributo de Mecanismos Autocorrectivos*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M. & Cabré, P. (2009). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cardona, M. J., Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psicosoma
- Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Editora Martinez Roca.
- Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita, da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1.ª edição.
- Cassany, D. (1999). *La revisión entre autores. Como ayudar a los autores a conversar sobre la escritura*. Comunicação apresentada no Encontro de Reflexão «Ensinar a escrever: teoria e prática», Universidade do Minho
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education (4th ed.)*. London: Routledge.
- Condemarin, M.; Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- 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.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-accção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13, (2), 355-379

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo e processo educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. New York: Longman.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.

Fernandes, A. (2006). *Projecto SER MAIS Educação para a Sexualidade Online*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências.

Figueiredo, O. (1994). Escrever: da teoria à prática. In *Pedagogia da Escrita – Perspectivas* (p. 155-173). Porto: Porto Editora..

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata

Fonseca, F.I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Mathésis*, 1, 223-251.

Formosinho, J., & Oliveira–Formosinho, J. (2008). Prefácio. In Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Accção* (pp.7-14). Porto: Porto Editora.

Fosnot, C. T (1998). *Construtivismo: Teorias, Perspectivas e Prática Pedagógica (S. Costa, Trad.)*. Porto Alegre: ArtMed.

Garcia, C.M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gomes, A. (1989). A escola e a ortografia. In F. Sequeira, R. Castro & L. Sousa (orgs.), *O Ensino-Aprendizagem do Português* (pp. 155- 180). Teoria e Práticas. Braga: Universidade do Minho.

Hayes, J. R.; Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Greegg & R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing* . Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Hohmann, M., Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Jorgensen, D.L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Newbury Park: Sage.

Kemmis, S. (1988). Action Research. In J.P. Keeves (ed.). *Educational Research, Methodology Measurement*. An International Handbook, pp. 42-49. Oxford: Pergamon.

Kenski, V.M. (2001). *O papel do Professor na Sociedade Digital*. São Paulo; Ed. Pioneira Thompson Learning

Kroll, B. (1981). Developmental relationships between speaking-writing. In B. Kroll & R. Vann (eds.), *Exploring speaking-writing relationships: connections and contrasts*. Urbana, Illinois: N.C.T.E., pp.32-54.

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.

Leitão, A. & Alarção, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação* 19 (2), pp.51-84. Braga: Universidade do Minho.

Leite, E., Malpique, M., Santos, M. (1991). *Trabalho de Projeto 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

Lewin, K. (1946). Action Research and minority problems. *Journal of Social Issues*, nº2, pp.34-46.

Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martlew, M. (1983). Problems and Difficulties: Communicative Aspects of Writing Development. In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language. Development and Educational Perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons, pp. 295-333.

Mateus, M. (2002). *A face exposta da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora

- ME/DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério de Educação/ Departamento de Educação Básica.
- Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer – A Coragem de Começar*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A..
- Montero, L. (2001). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Santa Fé: Homo Sapiens Ediciones.
- Morais, A. (2005). Ortografia: este peculiar objecto de conhecimento. In A. Moraes (Org.). *O aprendizado da ortografia* (pp.7-19). Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais A. (2007). O diagnóstico como instrumento para o planeamento do ensino de ortografia. In A. Silva, A. Moraes & K. Melo (Orgs.). *Ortografia na sala de aula* (pp.45-60). Belo Horizonte: Autêntica.
- Neto, C. (2001). Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In G. Guedes (Ed.). *Aprendizagem Motora: problemas e contextos*. (pp. 193-220). Lisboa: Edições FMH
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora;
- Pinheiro, A. (2007). *O desenvolvimento da capacidade de elaboração escrita*. Braga: Editorial Novembro.
- Pinto, M. (1998). *Saber viver a linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1995). *Para uma Estratégia Peagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Rio-Torto, M. (2000). Para uma pedagogia do erro. In *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica e da Literatura*. Coimbra: Livraria Almadina, Vol. I, pp. 595-618.

Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Sá, J. (1997). Estratégias de desenvolvimento do pensamento científico em crianças do 1º ciclo do ensino básico. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Sá, J. (1998). *Ensino Experimental no 1º Ciclo: Aprender a Pensar*. Projeto ENEXP. Braga: Universidade do Minho.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Silva, C. (2011). *Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional- estudo de formação de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Vol.1 e 2. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Sousa, M.J., Baptista, C.S. (2011). Como fazer investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: segundo Bolonha. Lisboa: PACTOR

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

Thoulan-Page, C. (2001). La rééducation de l'écriture de l'enfant. Paris: Masson.

Varela, P. (2010). Ensino Experimental das Ciências no 1º Ciclo Ensino do Ensino Básico: construção reflexiva de significados e promoção de competências transversais. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho

Varela, P. (2014). *Ciências Experimentais para Crianças*. Uma Proposta Didática de Construção Reflexiva de Significados e Promoção de Competências. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas.

Vásquez, R. R., & Angulo, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Vigotsky, L.S. (2005). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Whitehead, J. (1989). *How Do We Improve Research- Based Professionalism in Education?: A Question Which Includes Action Research*. *Educational Theory and the Politics of Educational Knowledge*. British Educational Research Journal. Vol. 15. No. 1 (1989). pp. 3-17.

Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zorzi, J. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Legislação consultada

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)

2001-08-30- Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – D. R. n.º 15/2001, 1.ª Série- A (aprova o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

ANEXOS

Anexo 1 - Grelhas de levantamento de erros ortográficos produzidos pelos alunos

Erros ortográficos									
Alunos	Incorreções por transcrição de formas de oralidade corrente	Incorreções por falhas de transcrição	Incorreção por inobservância de regras ortográficas	Incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra	Incorreções de acentuação	Incorreções na utilização de maiúsculas e minúsculas	Incorreções por inobservação da unidade gráfica da palavra	Incorreções de translineação	
Aluno A	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendere (aprender) • Soudades (saudades) • Aogomas (algumas) • Desinvolveu-se (desenvolveu-se) • Chonto (junto) • Gordava (guardava) • entelizente (inteligente) • Deflicodades (dificuldades) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fetibol (futebol) • Teve(tive) • Ques (queres) • Carques (parques) • Fieram (Vieram) • Voser (fugir) • Pesegia (perseguiu) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gostão (gostam) • Soas (suas) • Coreram (correram) • Anbito (âmbito) • Garas (garras) • Pesegia (perseguiu) • Coredor (corredor) 	<ul style="list-style-type: none"> • Diser (dizer) • Agradese (agradece) • Ves (vez) • conhesia (conhecia) • Homen (homem) • Deflicodades (dificuldades) 	<ul style="list-style-type: none"> • ão (ao) • Anbito (âmbito) • Armarios (armários) 	<ul style="list-style-type: none"> • rato (Rato) 			
Aluno B	<ul style="list-style-type: none"> • Escoto (escutou) • Num (não) • Afirição (aferição) • Apredere (aprender) • Faga (fogão) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bato (rato) • Colhecia (conhecia) • Guardava (guardavam) 	<ul style="list-style-type: none"> • rratueira (ratoeira) • Chegarão (chegaram) • Manhãcinha (manhãzinha) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ves (vez) • Boraquinho (buraquinho) • Rratueira (ratueira) • Enventava (inventava) • Vicita (visita) 	<ul style="list-style-type: none"> • Armarios (armários) • as (às) • Nao (não) • Á (à) 	<ul style="list-style-type: none"> • comia (Comia) • sara (Sara) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiase (sentia-se) 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Poba (pomba) 	<ul style="list-style-type: none"> • Manha (manhas) • Artimanh (artimanhas) • Garra (garras) • Felciano(Feliciano) • Enquanto (enquanto) • Cochecher(conhecer) • Apaxonado (apaixonado) • Sochar (sonhar) • Tamor (tambor) • Âmbito (âmbito) • Recevemos (recebemos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Moito (muito) • Esperão (esperam) • Esquesitu (esquisito) • Emtão (então) • Emcontrou (encontrou) • Runaldo (Ronaldo) • Tucan (tocar) • Faser-fazer (dificuldades) • Jonto (junto) 	<ul style="list-style-type: none"> • Centado (sentado) • Condotor (condutor) • Tualha (toalha) • Aprocimar-se (aproximar-se) • Vogir (fugir) • runaldo (Ronaldo) • Beim (bem) • Baim (bem) • Oguu (Hugo) • Esplador (explorador) • Subre (sobre) 	<ul style="list-style-type: none"> • Saúdades (saudades) 			
Aluno C	<ul style="list-style-type: none"> • Gordava (guardava) • Ieros (erros) • Ingelês (inglês) • Venhem (vêm) • Pesouas (pessoas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Apreder (aprender) • Matimática (Matemática) • Portuges (Portugês) • Fancisco (Francisco) • Tavoadas (tabuadas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ierros (erros) • Purtuges (portugês) • Idocação física (Educação física) • Todo (tudo) • Persegia (perseguiu)~ • Doas (duas) • Mondo (mundo) • Pegontas (perguntas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Idocação física (Educação Física) • Vizitas (visitas) • Oje (hoje) • Enventava (Inventava) • Muintas (muitas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fissica (Física) • Armarios (Armários) 			
Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> • Chunto (junto) 	<ul style="list-style-type: none"> • Apreder (aprender) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cunheser (conhecer) 	<ul style="list-style-type: none"> • Enventava (inventava) 	<ul style="list-style-type: none"> • Patricio (Patrício) 			<ul style="list-style-type: none"> • Adorote

	<ul style="list-style-type: none"> • Gordavam (guardavam) • Flouta (flauta) • Tã (está) • Bir (vir) • Biajar(viajar) • Desinvolveu-se (desenvolveu-se) 	<ul style="list-style-type: none"> • Savias (sabias) • Piquinique(piquenique) • Bricar (brincar) • Colaraboção (colaboração) 	<ul style="list-style-type: none"> • Joãm (João) • Persegia (perseguia) • Emquanto (enquanto) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar-se (aproximar-se) • Anunxiava (anunciava) • Cunheser (conhecer) 	<ul style="list-style-type: none"> • As (às) • Armarios (armários) 			(adoro-te)
Aluno E	<ul style="list-style-type: none"> • Truma (turma) • Porjeto (projeto) • Envolvido (envolvido) • Bicita (visita) • Queijo (queijo) • Gardavam (guardavam) 	<ul style="list-style-type: none"> • Andando (andado) • Foão (fogão) • Apalhar (apanhar) • Colhecia (conhecia) • Artimalhas (artimanhas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sertado (sentado) • Sertia-se (sentia-se) • Comtente (contente) • Entam (então) • Encomtrou (encontrou) • Imventava (inventava) • Persegia (perseguia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bicita (visita) • Ratueira (ratoeira) • Imventava (inventava) • curredor (corredor) • Poso (posso) • Ficiliano (Feliciano) 	<ul style="list-style-type: none"> • Á(à) • Armarios (armários) • as (às) 	<ul style="list-style-type: none"> • foi (Foi) • cidade (Cidade) • comia (Comia) 		
Aluno F		<ul style="list-style-type: none"> • Conhocia (Conhecia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Coreram (correram) 	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos (cantos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tambem (também) • Sitio (sítio) • As (às) 			
Aluno G	<ul style="list-style-type: none"> • Tez (tens) • Sodades (saudades) • Bir (vir) • Fieram (vieram) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tez (tens) • Sinha (Silva) • âmbiento (âmbito) 	<ul style="list-style-type: none"> • Toas (tuas) • To (tu) • Jogai (joguei) • Inglaterra (Inglaterra) 	<ul style="list-style-type: none"> • bicita (visita) • Moitas (muitas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Es (és) • As (às) 	<ul style="list-style-type: none"> • inglaterra (Inglaterra) 	<ul style="list-style-type: none"> • Com migo (comigo) 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Bicita (visita) 							
Aluno H	<ul style="list-style-type: none"> • Truma (turma) • Seue (seu) • Jouto (junto) • Preseguia (perseguiu) 	<ul style="list-style-type: none"> • Selhor (Senhor) • Um (uma) • Apetado (apertado) • Putebol (futebol) • Corrir (correr) • Afição (aferição) • Milhas (minhas) • Responcer (responder) • De (da) 	<ul style="list-style-type: none"> • Murreo (morreu) • Burraquinho (buraquinho) 	<ul style="list-style-type: none"> • Jigante (gigante) • Roça (russa) • Cilva (Silva) • Edade(idade) • conhesia (conhecia) • Escotou (escutou) • Goardavam (guardavam) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pascoa (Páscoa) • Pintamos (pintamos) • Ruzia (Rússia) • Esta (está) • ambito (âmbito) • amarios (armários) 			
Aluno I	<ul style="list-style-type: none"> • Reibi (râguebi) • Boltar (voltar) • Albu (alvo) • Enbolbido (envolvido) • Bieram (vieram) • Bem-bindos (bem-vindos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mossas (nossas) • Amo (ano) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bamco (banco) • Albu (alvo) • Anbito (âmbito) • Inglaterra (Inglaterra) • Vierão (Vieram) 	<ul style="list-style-type: none"> • Carrosas (carroças) • Au (ao) • Ixemplo(exemplo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Obstaculos (obstáculos) • Anbito (âmbito) • Armarios (armários) • Manhás (manhas) • Artimánhas (artimanhas) 			