



# **Tratamento didático do erro na produção escrita dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

## **Um estudo de caso**

Raquel Pereira Cardoso

### **Orientadora**

Professora Doutora Teresa Maria Pinto Alves Augusto Duarte Gonçalves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Teresa Maria Pinto Alves Augusto Duarte Gonçalves, Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

**Maior de 2016**



## Composição do júri

### Presidente do júri

Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

### Vogais

Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

Professora Auxiliar da Universidade da Beira Interior na Covilhã (Arguente)

Doutora Teresa Maria Pinto Alves Augusto Duarte Gonçalves

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Orientadora)



## Epígrafe

*“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante.”*

*In “O Príncipezinho” de Antoine de Saint-Exupéry*



## Agradecimentos

Este relatório de estágio representa uma etapa bastante importante na minha vida, com o qual cresci e aprendi muito. Tal como dizia Charles Chaplin<sup>1</sup>,

“Cada pessoa que passa na nossa vida, passa sozinha, porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada pessoa que passa pela nossa vida passa sozinha, não nos deixa só, porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.”

Assim, com o término deste maravilhoso percurso pessoal e profissional, que engloba a realização de um sonho de muitos anos, é com muita satisfação que expresso aqui o mais profundo agradecimento a todos aqueles que, de uma forma especial, contribuíram para o sucesso deste trabalho, apoiando incondicionalmente todas as minhas decisões e festejando, ao meu lado, todas as minhas conquistas.

À minha orientadora, Professora Doutora Teresa Gonçalves, por ter aceite orientar a minha investigação, demonstrando sempre disponibilidade, estímulo e apoio durante a sua realização. Obrigada por toda a dedicação, elogios e ensinamentos constantes, durante todo este processo.

À Professora Doutora Maria José Infante, professora-supervisora da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, pela amizade e pela confiança que depositou em todo o meu trabalho. Ao professor-supervisor da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, Professor Doutor António Pais, por todo o apoio e conhecimentos transmitidos, os quais contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

À educadora-cooperante Carla Carreiro e à professora-cooperante Ana Paula Teixeira, pelo carinho demonstrado e pela partilha de sugestões pertinentes que contribuíram para a minha evolução profissional. Aos “meus” alunos da turma A do 3.º ano, que permitiram que este trabalho fosse possível e que tanto me ensinaram e marcaram através das experiências vividas.

Ao meu par pedagógico, Inês Penedo, pela partilha de conhecimentos, opiniões e pelo apoio nos bons e maus momentos. Em conjunto conseguimos tornar estas Práticas Supervisionadas em experiências maravilhosas, onde sentimos que crescemos juntas, tanto a nível profissional como pessoal.

Aos meus pais, que me deram asas para realizar este sonho, me proporcionando condições para poder alcançar os meus objetivos e por me transmitirem confiança, contribuindo sempre para o meu crescimento e amparando sempre todas as minhas quedas. Obrigada por terem estado sempre comigo, ensinando-me, apoiando-me, amando-me incondicionalmente, por terem feito de mim aquilo que sou hoje e por

---

<sup>1</sup> Cardoso, V. (2014). *Ensaios solenes*. Lisboa: Clube de Autores.

acreditarem sempre em mim, naquilo que faço e com que sempre sonhei. Pela força, pela dedicação e por serem os melhores.

À minha irmã e ao meu irmão, pelo amor, apoio, compreensão e ajuda que sempre me deram. Pelo orgulho que sempre demonstraram ter por mim e por todas as palavras de conforto e de incentivo.

À memória do meu avô Carlos, que tanto me queria ver chegar a este momento.

Ao meu namorado, Marcelo Mendes, que sempre me soube aconselhar, criticar e elogiar, como sempre e em tudo na vida. Pelas alegrias, momentos felizes, desânimos, angústias e, essencialmente, pela compreensão. Estou grata por cada gesto carinhoso, cada sorriso, incentivo e compreensão durante todo este percurso. Agradeço-te toda a presença e motivação, mostrando apoio e preocupação, perdendo todas as minhas “falhas” como se elas nunca tivessem existido.

À minha amiga Maria João. Amiga, no verdadeiro sentido da palavra, nos momentos bons e menos bons. Obrigada, por todo o companheirismo, apoio, ajuda, palavras amigas nos momentos mais difíceis, por tudo! Sem dúvida uma amiga para sempre!

À minha colega e, para sempre, amiga, Filomena Afonso, por ter acreditado nas minhas capacidades e por me fazer acreditar que tudo isto seria possível.

À Manuela Vasques, à Isabel Manzarra e à Rute Mesquita, que estiveram presentes nesta caminhada, estimulando-me intelectual e emocionalmente, deixando-me com vontade de fazer sempre mais e melhor.

Por fim, agradeço às funcionárias da Residência de Estudantes do Instituto Politécnico de Castelo Branco, que sempre me acarinharam, apoiando-me e acreditando piamente no meu potencial, bem como à Escola Superior de Educação e a todos os docentes e não-docentes desta instituição, por toda a formação proporcionada.

A todos um sincero OBRIGADA, pois parte do que sou  
hoje deve-se a todos vós!

## Resumo

A escrita do presente relatório de estágio teve lugar na fase final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Nele relatamos o trabalho que desenvolvemos ao longo da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico e também apresentamos os resultados de uma investigação de campo, intitulada “Tratamento didático do erro na produção escrita dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Um estudo de caso”.

Procedemos a uma descrição detalhada do trabalho realizado ao longo de toda a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico e apresentamos uma reflexão final acerca de cada prática, bem como a explicação pormenorizada de cada semana individual e respetiva reflexão.

A investigação foi realizada no ano letivo 2015/2016 numa turma de 3.º ano, constituída por 27 alunos, da Escola Básica Integrada João Roiz, na qual decorreu a Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desenvolvemos uma investigação qualitativa, cuja temática se centrou no tratamento didático do erro ortográfico. Desta surgiram as seguintes questões-problema que nortearam o estudo: Todos os alunos da turma têm o mesmo grau de desenvolvimento da competência ortográfica? Será possível melhorar o nível de desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos através de atividades específicas? Partindo destas questões, os objetivos definidos foram: 1. Avaliar o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos; 2. Propor atividades que ajudem a resolver os problemas ortográficos detetados.

Para atingirmos os objetivos e podermos inferir e concluir sobre o desenvolvimento da competência ortográfica perante as atividades propostas, utilizámos como técnicas de recolhas de dados: a observação participante, as notas de campo e os registos gráficos. Para além da atividade de produção escrita para diagnosticar o tipo de erro ortográfico mais recorrente, levámos a cabo duas atividades para promover a consolidação ortográfica e apelar à reflexão sobre o modo como as palavras se escrevem, tendo em conta as regras ortográficas. A quarta atividade enquadrou-se numa avaliação, para averiguar o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos perante as atividades implementadas.

Apesar do pouco tempo disponível, os resultados obtidos neste estudo permitem corroborar o potencial construtivo, didático e criativo do erro ortográfico, perante o ensino reflexivo do mesmo, afastando o carácter punitivo por vezes utilizado nas escolas. Assim, ao longo desta investigação, não é dada primazia ao número de erros cometidos pelos alunos, mas sim à evolução do processo de aprendizagem inerente às atividades propostas. Sendo um tema pertinente para qualquer professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta investigação permite proporcionar uma visão construtiva,

didática e criativa do erro ortográfico, encarando-o como objeto de estratégia a serviço da inovação educativa utilizada nas salas de aula.

## **Palavras-chave**

Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar; Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico; Competência ortográfica; Tipologia de erros ortográficos; Tratamento do erro ortográfico.

## Abstract

The writing of this report in training took place in the final phase of a Masters in Pre-School Education and Teaching in the Primary School Education, at the School of Superior Education, Polytechnic Institute in Castelo Branco. We described the work we have done over the Supervised Practice in Pre-School Education and the Primary School Education and we also present the results of a field investigation, titled “Didactic Treatment of error in the written production of the students of the Primary School Education - A case study”.

We carried out a detailed description of the work done throughout the Supervised Practice in Pre-School Education and Primary School Education and we presented a final reflection about each practice, as well as a detailed explanation of each individual and respective week reflection.

The research was conducted in the academic year of 2015/2016 with a 3rd class year, consisting of 27 students of the Primary School of João Roiz, in which took place the Supervised Practice in the Primary School. We developed a qualitative research, whose theme was focused on the didactic treatment of misspelling. From those arose the following issues-problems that guided the study: Do all students in the class have the same degree of development of orthographic competence? Will it be possible to improve the level of development of spelling skills through specific activities? Based on these issues, the defined objectives were: 1. To assess the development of spelling/orthography skills of the students; 2. Propose activities to help to solve the detected spelling problems.

To achieve the goals and in order to assess and conclude on the development of spelling skills before the proposed activities, we used techniques of data collection: in participant observation, field notes and graphic records. Besides the written production activity to diagnose the most frequent type of misspelling, we conducted two activities to promote spelling consolidation, appealing to the reflection on how the words are written, taking into account the orthographic rules. The fourth activity was part of an evaluation, to assess the development of spelling skills of the students regarding the implemented activities.

Despite the short time available, the results of this study allow us to corroborate the constructive potential, didactic and creative misspelling, towards the reflective teaching of it, averting the punitive nature sometimes used in schools. Thus, throughout this research, priority is not given to the number of errors made by the students, but the evolution of the learning process inherent in the proposed activities. Being a relevant issue for any teacher of Primary School Education, this research allows us to provide a constructive, didactic and creative vision of misspelling, viewing it as a strategy object in the service of educational innovation used in classrooms.

## **Keywords**

Supervised Practice in Pre-School Education; Supervised Practice in Teaching in Primary Schools; Orthographic Competence; Type of misspellings; Error treatment spelling.

# Índice geral

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I</b> .....	3
1. Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar .....	5
1.1. Enquadramento físico e social do local .....	5
1.1.1. Caraterização do meio .....	5
1.1.2. Caraterização do Centro Infantil Adriano Godinho .....	5
1.1.3. Caraterização da sala e do grupo .....	7
1.2. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar .....	9
1.2.1. Modelo pedagógico da Prática Supervisionada .....	9
1.2.2. Estrutura formal da Prática Supervisionada.....	11
1.2.3. Reflexão sobre o trabalho desenvolvido na Prática Supervisionada.....	14
1.2.3.1. Observação.....	14
1.2.3.2. Prática individual .....	16
1.3. Balanço final da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar .....	33
<b>Capítulo II</b> .....	35
2. Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	37
2.1. Enquadramento físico e social do local .....	37
2.1.1. Caraterização do Agrupamento .....	37
2.1.2. Caraterização do meio .....	37
2.1.3. Caraterização da escola .....	38
2.1.4. Caraterização da sala e da turma.....	39
2.2. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico....	41
2.2.1. Modelo pedagógico da Prática Supervisionada .....	41
2.2.1.1. Os instrumentos da Unidade Didática.....	43
2.2.2. Estrutura formal da Prática Supervisionada.....	47
2.2.3. Reflexão sobre o trabalho desenvolvido na Prática Supervisionada.....	49
2.2.3.1. Observação.....	49
2.2.3.2. Prática individual .....	51
2.3. Balanço final da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	74

<b>Capítulo III</b> .....	77
3. Investigação empírica desenvolvida no 1.º CEB.....	79
3.1. Enquadramento teórico.....	79
3.1.1. Importância da escrita e da sua aprendizagem orientada.....	79
3.1.2. A ortografia e o erro ortográfico.....	82
3.1.2.1. Proposta de uma tipologia para diagnosticar os erros ortográficos...88	
3.1.2.2. A visão didática e pedagógica dos erros ortográficos no processo de ensino e aprendizagem.....	101
3.2. Estrutura da investigação prática.....	107
3.2.1. Temática, metodologia e objetivos da investigação.....	107
3.2.2. População/amostra e metodologia de recolha de dados.....	111
 <b>Capítulo IV</b> .....	 117
4. Da implementação à análise dos resultados.....	119
4.1. Atividades desenvolvidas no âmbito da investigação.....	119
4.2. Metodologia de análise dos dados.....	125
4.3. Reflexão sobre os dados obtidos.....	128
4.3.1. Atividade 1 - Produção escrita individual – Diagnóstico ortográfico.....	128
4.3.2. Atividade 2 – “Vamos escrever corretamente!” - Uso de “à” nas frases...143	
4.3.3. Atividade 3 – “Vamos escrever corretamente!” - Uso de “há” nas frases....145	
4.3.4. Atividade 4 – “Já sei quando se utiliza «à» e «há?»” - Ficha de avaliação.....147	
 <b>Capítulo V</b> .....	 153
5. Considerações finais.....	155
 <b>Referências bibliográficas</b> .....	 165
 <b>Anexos</b> .....	 175
Anexo A – Grelha de planificação semanal de PSEPE.....	177
Anexo B – Grelha de planificação diária de PSEPE.....	180
Anexo C – Guião da peça de teatro “Eu quero ser o chefe!”.....	184
Anexo D – Matriz da Unidade Didática.....	189
Anexo E – Horário da turma A do 3.º ano.....	201

Anexo F – Seleção dos conteúdos programáticos da 1. <sup>a</sup> semana individual.....	203
Anexo G – Lista de recursos da 1. <sup>a</sup> semana individual.....	205
Anexo H – Seleção dos conteúdos programáticos da 2. <sup>a</sup> semana individual.....	207
Anexo I – Lista de recursos da 2. <sup>a</sup> semana individual .....	209
Anexo J – Seleção dos conteúdos programáticos da 3. <sup>a</sup> semana individual.....	211
Anexo K – Lista de recursos da 3. <sup>a</sup> semana individual.....	213
Anexo L – Elemento Integrador da 3. <sup>a</sup> semana individual.....	215
Anexo M – História que acompanhou a exposição do Elemento Integrador .....	220
Anexo N – Seleção dos conteúdos programáticos da 4. <sup>a</sup> semana individual.....	223
Anexo O – Lista de recursos da 4. <sup>a</sup> semana individual.....	225
Anexo P – Exemplo de uma das matrizes construídas (ficha de avaliação formativa de Estudo do Meio) .....	227
Anexo Q – Exemplo de uma das fichas de avaliação formativas construídas (ficha de avaliação formativa de Estudo do Meio) .....	238
Anexo R – Exemplo de uma das grelhas de cotações construídas (ficha de avaliação formativa de Estudo do Meio) .....	247
Anexo S – Seleção dos conteúdos programáticos da 5. <sup>a</sup> semana individual.....	249
Anexo T – Lista de recursos da 5. <sup>a</sup> semana individual .....	251
Anexo U – Enigmas que acompanharam a exposição do jogo “Quem é quem?” .....	253
Anexo W – Notas de campo.....	256
Anexo X – Apresentação digital com fotografias da aldeia da avó do Zé (Castelo Novo), da vila onde morava a tia do Zé (Sertã) e da cidade onde vivia o Zé (Castelo Branco) .....	263
Anexo Y – Apresentação digital que visou o ensino reflexivo pela descoberta do uso de “à” nas frases.....	265
Anexo Z – Apresentação digital que visou o ensino reflexivo pela descoberta do uso do verbo haver nos vários tempos e dos seus sinónimos .....	268
Anexo AA – Guiões de Aprendizagem e fichas de avaliação utilizados na investigação empírica.....	272
Anexo BB – Produções escritas que serviram para o diagnóstico ortográfico e fichas de avaliação finais de alunos que desenvolveram uma maior progressão ortográfica...279	
Anexo CC- Produções escritas que serviram para o diagnóstico ortográfico e fichas de avaliação finais de alunos que desenvolveram uma progressão ortográfica média (diminuíram os erros substancialmente).....	286

Anexo DD – Produções escritas que serviram para o diagnóstico ortográfico e fichas de avaliação finais de alunos com desenvolvimento ortográfico não muito significativo ou regressivo .....	293
Anexo EE – Guiões de aprendizagem preenchidos pelos alunos 6, 18 e 19 na atividade 2.....	301
Anexo FF – Guiões de aprendizagem preenchidos pelos alunos 3, 10 e 11 na atividade 3.....	305

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> – Centro Infantil Adriano Godinho com frente para a rua Joaquim Mourão ...6	
<b>Figura 2</b> – Sala dos 5/6 anos ..... 7	7
<b>Figura 3</b> – Esquema global de organização da PSEPE ..... 12	12
<b>Figura 4</b> – Tablete de chocolate dentro do saco, caixa com todos os objetos que iriam servir para a confeção do bolo, escrita da receita e confeção da massa do bolo ..... 16	16
<b>Figura 5</b> – Itinerário das sensações ..... 17	17
<b>Figura 6</b> – Crianças a misturarem óleo com um dos ingredientes, a pintarem com as “tintas” criadas e um dos resultados finais da pintura com vários ingredientes..... 18	18
<b>Figura 7</b> – Personagens da história e apresentação da peça de teatro às crianças..... 19	19
<b>Figura 8</b> – Truque de “magia”, esqueleto utilizado (montado) e órgãos do esqueleto ..... 20	20
<b>Figura 9</b> – Primeira estação (rins e bexiga), colocação do sal e do açúcar no coador e introdução dos rins e da bexiga no sítio correto do esqueleto ..... 20	20
<b>Figura 10</b> – Colocação dos órgãos no cartaz e cartaz do corpo humano montado ..... 21	21
<b>Figura 11</b> – Entrevista ao senhor Marcelo, demonstração em que consiste o jogo <i>badminton</i> e entrevista a uma das crianças..... 24	24
<b>Figura 12</b> – “Sr. Alfredo”, “Ateliê Reutiliz’arte” e exemplo de um dos brinquedos construídos por uma das crianças..... 29	29
<b>Figura 13</b> – Construção do <i>puzzle</i> , objetos mostrados às crianças referentes ao sobreiro e ao pinheiro e transplantação das árvores ..... 29	29
<b>Figura 14</b> – Desenvolvimento do jogo “Santos Populares”: saltar a fogueira, pescar a sardinha e levá-la até ao grelhador..... 32	32
<b>Figura 15</b> – Escola Básica Integrada João Roiz..... 38	38
<b>Figura 16</b> – Planta da sala n.º 26 ..... 39	39
<b>Figura 17</b> – Sala n.º 26 ..... 39	39
<b>Figura 18</b> – Mapa concetual da UD “Vendo o mundo com outros olhos...” (5.ª semana individual) ..... 44	44
<b>Figura 19</b> – Esquema global de organização da PS1.º CEB..... 48	48
<b>Figura 20</b> – Mapa de Portugal por construir, construído e pormenor que serviu de introdução às características da aldeia, da vila e da cidade ..... 51	51
<b>Figura 21</b> – EI com fotografias, textos, o lenço antigo e a imagem do templário ..... 55	55
<b>Figura 22</b> – Excerto do jogo “Quem quer ser milionário?” ..... 56	56

<b>Figura 23</b> – Exemplo do monumento n.º 1 e do monumento n.º 2 e dos respetivos textos .....	57
<b>Figura 24</b> – Resultado final do livro e do texto produzido por um dos grupos .....	57
<b>Figura 25</b> – Notícia publicada pelo Jornal Reconquista (Aluno 3.º A, 2015: 22).....	63
<b>Figura 26</b> – Desafio da disposição de páginas do Jornal Reconquista.....	63
<b>Figura 27</b> – Fantoche da Estrelinha Pálida.....	66
<b>Figura 28</b> – Resultado final da árvore dos desejos do 3.º A.....	67
<b>Figura 29</b> – Globo e personagens que foram colocadas no respetivo continente (da esquerda para a direita: o Senhor do Seu Nariz, Flor de Lótus, Lumumba, Pena de Águia e Ali Babá) .....	69
<b>Figura 30</b> – Texto “Homens de todas as cores” presente no GA .....	70
<b>Figura 31</b> – Jogo “Quem é quem?” .....	71
<b>Figura 32</b> – Cartaz do diagrama de caule e folhas fechado e aberto (dimensão: 70 cm x 100 cm) e resultado final do diagrama de caule e folhas entregue a cada aluno (folha A4).....	72
<b>Figura 33</b> – Competências necessárias para a escrita de textos (Barbeiro e Pereira, 2007) .....	79
<b>Figura 34</b> – O erro como elemento a ser evitado ou punido (Torre, 2007: 85).....	102
<b>Figura 35</b> – O erro como categoria didática (Torre, 2007: 85) .....	104
<b>Figura 36</b> – Processo que visa desenvolver o conhecimento explícito da língua numa perspetiva reflexiva e de descoberta (Duarte, 2008b: 18).....	106
<b>Figura 37</b> – Esquema referente à organização das atividades desenvolvidas ao longo da investigação prática.....	120
<b>Figura 38</b> – Processo que visa desenvolver o conhecimento explícito da língua numa perspetiva reflexiva e de descoberta (Duarte, 2008b: 18).....	121
<b>Figura 39</b> – Mapa de Portugal (EI) e pormenor que despoletou a atividade.....	122
<b>Figura 40</b> – Cartaz acerca do uso de “à” nas frases que serviu para ficar exposto na sala (dimensões: 100cmx70cm).....	123
<b>Figura 41</b> – Televisão (EI) e pormenor que despoletou a atividade. ....	124
<b>Figura 42</b> – Cartaz acerca do uso de “há” nas frases que serviu para ficar exposto na sala (dimensões: 100cmx70cm).....	125
<b>Figura 43</b> – Título da ficha de avaliação (1.ª página) e indicação da Fada do Ar (2.ª página).....	149
<b>Figura 44</b> – Resposta do aluno 3 perante a 1.ª lacuna da ficha de avaliação.....	150

## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1</b> – Constituição do grupo da sala dos 5/6 anos .....	7
<b>Gráfico 2</b> – Faixa etária das crianças da sala dos 5/6 anos .....	7
<b>Gráfico 3</b> – Habilitações literárias dos encarregados de educação das crianças .....	8
<b>Gráfico 4</b> – Constituição da turma A do 3.º ano .....	40
<b>Gráfico 5</b> – Faixa etária dos alunos da turma A do 3.º ano .....	40
<b>Gráfico 6</b> – Habilitações literárias dos encarregados de educação dos aluno da turma A do 3.º ano .....	40
<b>Gráfico 7</b> – Percentagens dos tipos de erros ortográficos .....	136
<b>Gráfico 8</b> – Percentagens dos subtipos de erros ortográficos .....	139
<b>Gráfico 9</b> – Desenvolvimento da competência ortográfica de cada aluno face ao EO mais comum, aos outros erros e ao número total de erros ortográficos no diagnóstico .....	157
<b>Gráfico 10</b> – Grau de desenvolvimento da competência ortográfica da turma tendo em conta o diagnóstico .....	158
<b>Gráfico 11</b> – Grau de desenvolvimento da competência ortográfica da turma face aos conteúdos trabalhados .....	159



## Índice de quadros

<b>Quadro 1</b> – Tipologia de erros ortográficos .....	94
<b>Quadro 2</b> – Indicadores para o diagnóstico do erro ortográfico mais comum.....	126
<b>Quadro 3</b> – Indicadores para o número de ocorrências de cada aluno do erro ortográfico mais comum .....	127
<b>Quadro 4</b> – Avaliação final do desenvolvimento da competência ortográfica.....	127
<b>Quadro 5</b> – Indicadores para o diagnóstico do erro ortográfico mais comum.....	129
<b>Quadro 6</b> – Quadro de frequência dos tipos de erros ortográficos de acordo com o estudo efetuado por Zorzi (2006).....	137
<b>Quadro 7</b> – Quadro de frequência dos tipos de erros ortográficos de acordo com o estudo efetuado por Raposo (2010).....	137
<b>Quadro 8</b> - Quadro de frequência dos tipos de erros ortográficos de acordo com o estudo efetuado por Cláudio (2015) .....	138
<b>Quadro 9</b> – Indicadores para o número de ocorrências de cada aluno face ao EO mais recorrente .....	142
<b>Quadro 10</b> – Avaliação final do desenvolvimento da competência ortográfica face aos conteúdos trabalhados .....	148



## Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEAL – Agrupamento de Escolas Amato Lusitano

AEC – Atividade Extracurricular

EB – Escola Básica

EBI – Escola Básica Integrada

EI – Elemento Integrador

EO – Erro Ortográfico

GA – Guião de Aprendizagem

OC – Oferta Complementar

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PS – Prática Supervisionada

PS1.º CEB - Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

PSEPE – Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

SCM – Santa Casa da Misericórdia

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UD – Unidade Didática



## Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito das unidades curriculares de Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, do 2.º Ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e assume-se como requisito fundamental para a obtenção do grau de Mestre. Apesar de a Prática Supervisionada ter sido efetuada nos dois ciclos de ensino, a investigação desenvolvida foi apenas desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 3.º ano.

Este relatório de estágio está dividido em duas partes fundamentais. A primeira visa a descrição da organização e do desenvolvimento da Prática Supervisionada em Pré-Escolar, no período compreendido entre março e junho de 2015, no Centro Infantil Adriano Godinho, que pertence à Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que decorreu entre outubro de 2015 e janeiro de 2016, na Escola Básica Integrada João Roiz, do Agrupamento de Escolas Amato Lusitano. A segunda parte consiste na descrição de todo o trabalho de investigação, subordinada ao tema do tratamento didático do erro ortográfico no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, o primeiro capítulo destina-se à Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, onde é feito, em primeiro lugar, o enquadramento físico e social do local, o qual engloba a caracterização do meio, do Centro Infantil Adriano Godinho, da sala e do grupo de crianças. Segue-se o desenvolvimento desta Prática Supervisionada, onde damos conta do modelo pedagógico adotado e da estrutura formal da referida Prática, bem como da reflexão sobre o trabalho desenvolvido durante a observação e prática individual. Por último, apresenta-se o balanço final acerca desta.

Quanto ao segundo capítulo, este destina-se à Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde, à semelhança do primeiro capítulo, é feito, em primeiro lugar o enquadramento físico e social do local. Seguidamente, é destacado o desenvolvimento desta PS, tendo em conta o modelo pedagógico adotado e a estrutura formal, bem como a reflexão sobre o trabalho desenvolvido durante a observação e prática individual. Surge a encerrar o capítulo o balanço final acerca desta Prática Supervisionada.

No que concerne à investigação empírica, trata-se de um tema escolhido por razões de gosto pessoal e por ser um tema pertinente para a classe docente, dado que é uma questão que preocupa todos os profissionais da educação, uma vez que existem acentuadas falhas nos alunos, no âmbito da ortografia, desde o nível básico até ao ensino superior. É, portanto, necessário mudar mentalidades, deixando de encarar o Erro Ortográfico como um problema inultrapassável e, por vezes, numa perspetiva punitiva.

Assim, o terceiro e o quarto capítulos relatam a investigação empírica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nestes capítulos descrevemos a metodologia da investigação, a qual foi orientada por duas questões-problema: *1. Todos os alunos da*

*turma têm o mesmo grau de desenvolvimento da competência ortográfica? 2. Será possível melhorar o nível de desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos através de atividades específicas?* Em primeira instância é realizado o enquadramento teórico da investigação, no qual explicitamos o tema do presente estudo, dando especial enfoque à reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da ortografia, centrando-nos nas várias tipologias dos Erros Ortográficos disponíveis e numa proposta nossa de tipologia, bem como nos princípios orientadores do trabalho pedagógico de resolução de problemas ortográficos com base na revisão de alguns autores. Num segundo momento, procedemos à apresentação da estrutura da investigação prática, explicitando os passos seguidos ao longo de todo o estudo: resolução quanto ao tipo de investigação a implementar (qualitativa, investigação-ação e estudo de caso); estabelecimento das perguntas de investigação; definição de objetivos gerais e específicos; seleção da tipologia e número de atividades práticas; definição de população e amostra; escolha de técnicas e instrumentos de recolha de dados e resolução quanto à forma de tratamento e análise dos resultados.

Finalmente, no quinto, e último, capítulo é feito o balanço das Práticas Supervisionadas em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como uma síntese das conclusões a que chegámos através da nossa investigação empírica.

## Capítulo I



# 1. Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

*“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”*

Paulo Freire<sup>2</sup>

## 1.1. Enquadramento físico e social do local

### 1.1.1. Caraterização do meio

A Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PSEPE) foi desenvolvida no Centro Infantil Adriano Godinho que pertence à Santa Casa da Misericórdia (SCM), em Castelo Branco.

No mesmo edifício onde funciona o Centro Infantil, funciona também o Centro de Convívio de Idosos, o Lar de Idosos e a Cruz Vermelha. Este Centro Infantil destaca-se, pois está situado numa zona de fácil acesso e possui, ao seu redor, muitas infraestruturas culturais e de lazer, entre as quais o Museu Francisco Tavares Proença Júnior, o Jardim do Paço, o Jardim Municipal, a Sé Catedral, o Cine Teatro, o Centro de Cultura Contemporânea e o Museu do Cargaleiro.

### 1.1.2. Caraterização do Centro Infantil Adriano Godinho

Esta instituição (figura 1) está localizada na zona antiga da cidade com frente para a rua Joaquim Mourão. Em termos de espaços físicos, é constituída por:

- Hall e corredor (com música, de modo a promover um ambiente acolhedor e agradável);
- 1 sala de berçário, 2 salas de creche e 3 salas de pré-escolar;
- 1 sala polivalente;
- 1 refeitório, copa e cozinha;
- 2 casas de banho de creche, 3 casas de banho de pré-escolar e 1 casa de banho para adultos;
- 1 escritório da direção pedagógica com sala de espera;
- Lavandaria;
- Ginásio e parque infantil;
- Sala de isolamento (equipada para o caso de ser preciso o isolamento imediato de uma criança por motivos de doença).

---

<sup>2</sup> Freire, P. (1995). *A educação na cidade*. (2.ª ed.). São Paulo: Cortez.



Figura 1 – Centro Infantil Adriano Godinho com frente para a rua Joaquim Mourão.

Salienta-se a sala polivalente, que serve não só de espaço para dormitório das crianças, mas também para desenvolver atividades que exijam mais espaço. Importante referir que, no momento desta Prática Supervisionada (PS), a sala dos 4 anos se encontrava inutilizada pois, no início do ano, estavam poucas crianças com esta faixa etária inscritas, o que não justificava a abertura da sala. Sendo assim, este espaço era aproveitado para as aulas de Educação Musical ou para elaborar atividades em grande grupo.

Relativamente à componente educativa e porque está rodeado de espaços culturais, o Centro Infantil Adriano Godinho tem como lema “Conhecer a nossa instituição e descobrir o património edificado na nossa cidade”. Tal como o lema indica, o objetivo é que as crianças valorizem a instituição onde estão inseridas e conheçam, explorem e respeitem o património edificado da cidade de Castelo Branco (Santa Casa da Misericórdia, [SCM], 2014).

Esta instituição trabalha com crianças agrupadas por idades, distribuindo uma faixa etária por sala. Cada educadora trabalha, portanto, com crianças da mesma faixa etária. Para além disso, promove a reflexão em grupo, bem como a gestão individual de uma planificação flexível, para a ajustar às verdadeiras necessidades das crianças do grupo.

O envolvimento das famílias, bem como a participação dos utentes idosos também são tidos em conta, sendo que a troca de saberes é um aspeto considerado essencial. A avaliação é feita através de um processo conjunto entre a educadora, os pais, as crianças e a direção da instituição, processo esse que pretende valorizar as aprendizagens adquiridas por cada criança.

O Centro Infantil Adriano Godinho procura ainda garantir e oferecer uma escola inclusiva que promova os objetivos fundamentais da educação básica – educar, integrar e formar para a cidadania. Possui, ainda, uma educadora destacada do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância que apoia, avalia e acompanha as crianças e famílias necessitadas (SCM, 2014).

No momento da nossa PS, esta instituição propunha, ainda, aos encarregados de educação a inscrição do seu educando nas seguintes Atividades Extracurriculares (AECs), mediante pagamento acrescido à mensalidade: Educação Física, Educação Musical, Inglês e *Hip-hop*, que eram lecionadas por professores especializados na área, duas vezes por semana (à exceção do *Hip-hop* que se realizava uma vez por semana).

### 1.1.3. Caracterização da sala e do grupo

A sala dos 5/6 anos é uma sala muito agradável. As janelas amplas permitem que as crianças não só contactem com o exterior, mas também usufruam de luz natural. Para além disso está equipada com ar condicionado, o que permite controlar a temperatura ambiente.

A sala está organizada de forma a proporcionar conforto e vontade de descoberta, sendo um espaço que apresenta materiais diversificados para promover, na criança, curiosidade e desejo de novas conquistas, nunca esquecendo de privilegiar os seus interesses. Para Forneiro (1998: 247) “(...) a variedade de materiais está relacionada com a sua capacidade para «provocar» um determinado tipo de actividades. Normalmente, os materiais condicionam muito, já que as crianças costumam usá-los de um modo muito diversificado.”

A sala está ainda disposta por áreas específicas denominadas, pelas crianças, de “cantinhos” (figura 2), tais como: “cantinho” da pintura, “cantinho” da casinha, “cantinho” das construções, “cantinho” da tenda, “cantinho” da informática, “cantinho” da biblioteca, etc. Estes espaços foram criados pela educadora para que as crianças pudessem brincar, aprender e interagir umas com as outras. Segundo Esteves (2009), cada área deve ser bem planeada e delineada para corresponder aos reais interesses e necessidades de cada criança que constitui o grupo.

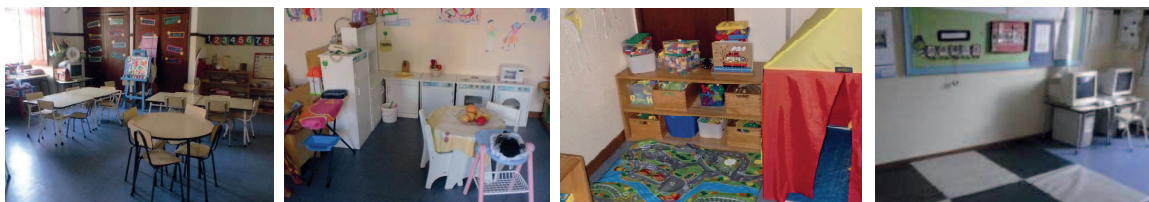


Figura 2 – Sala dos 5/6 anos.

O grupo era constituído por 15 crianças, sendo 8 do sexo masculino e 7 do sexo feminino (gráfico 1). A maioria inseria-se na faixa etária dos 5/6 anos (gráfico 2).

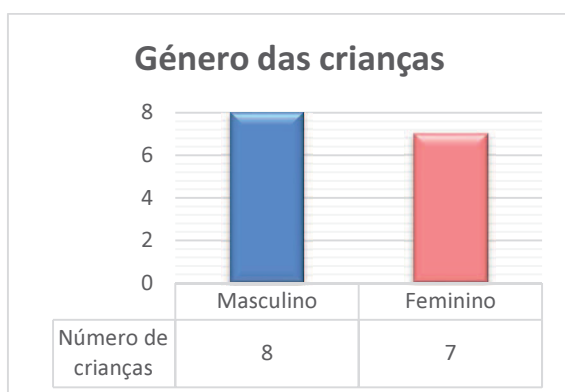


Gráfico 1 – Constituição do grupo da sala dos 5/6 anos.

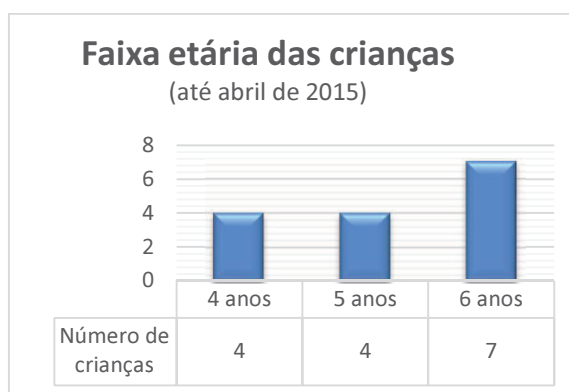
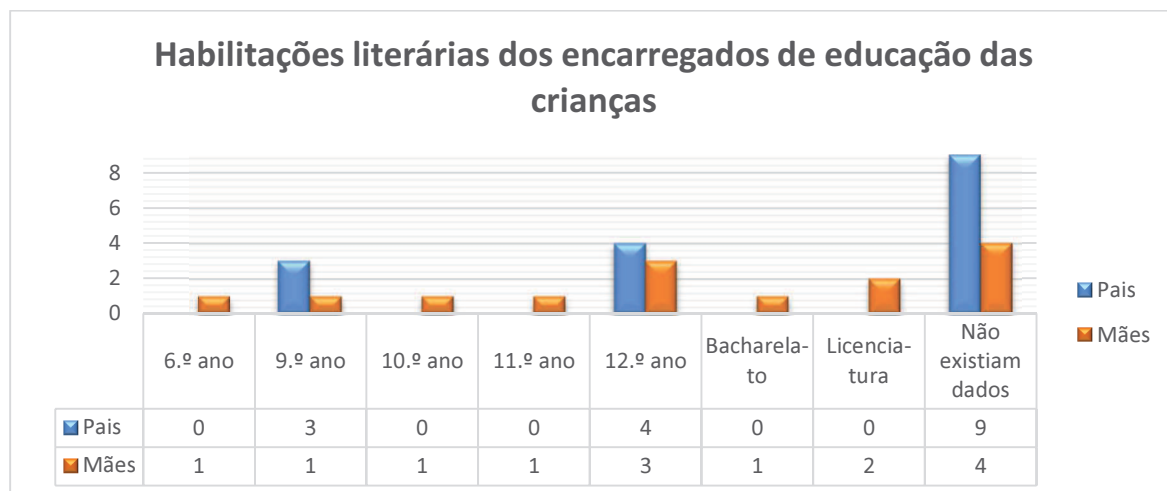


Gráfico 2 – Faixa etária das crianças da sala dos 5/6 anos.

Todas as crianças já frequentavam a instituição nos anos anteriores, à exceção de uma, que entrou nesta sala enquanto estava a decorrer esta PS. Importante referir ainda que, neste ano letivo, três crianças de 4 anos iniciaram frequência nesta sala, mas já frequentavam este Centro Infantil, com outra educadora. Também integrou o grupo outra criança que, apesar de já ter frequentado a sala dos 5/6 anos, considerou-se que seria melhor ficar retida mais um ano por forma a aperfeiçoar algumas competências, nomeadamente a expressão oral, uma vez que a criança tinha vindo da Ucrânia.

De acordo com os documentos disponibilizados pela educadora-cooperante, todas as crianças tinham a sua área de residência em Castelo Branco. A maioria dos encarregados de educação das crianças possuíam o 9.º e o 12.º ano como habilitação literária (gráfico 3). Tal como se pode constatar através do gráfico construído a partir das informações fornecidas no *Projeto Curricular de Turma*, elaborado pela educadora-cooperante, não foram conseguidos dados para aproximadamente 43% dos encarregados de educação. Assim sendo, no gráfico produzido apenas se encontram analisadas 57% das habilitações literárias dos encarregados de educação (pouco mais de metade), o que é importante ter em conta perante a análise do grupo de crianças em questão. De acordo com Hohmann e Weikart (2011) é essencial conhecer o contexto e a história da família de cada criança que constitui o grupo que acompanhamos, já que está diretamente relacionada com o seu desenvolvimento.



**Gráfico 3** – Habilitações literárias dos encarregados de educação das crianças.

A maioria das mães encontrava-se desempregada e não estava a receber o subsídio de desemprego. O agregado familiar da maioria dos meninos era constituído por quatro pessoas. A maior parte das crianças tinha um ou dois irmãos, sendo na maioria mais velhos. Existiam três casos de divórcio dos pais das crianças e a situação de uma menina estar sob custódia da avó paterna.

Ao longo de toda a PSEPE, constatámos que este grupo era constituído por crianças mais desenvolvidas que outras, talvez devido à distância etária que as separava pois, em alguns casos, as crianças com a faixa etária dos 5/6 anos chegavam a ter uma diferença de 9 meses. Porém, nunca nos podemos esquecer que cada criança apresenta

o seu próprio ritmo de aprendizagem e desenvolvimento, independentemente da idade. Era um grupo bastante unido entre si e participativo nas atividades que se iam desenvolvendo. Gostavam de brincar nas diversas áreas da sala e circulavam entre elas com frequência. Tinham um interesse bastante vincado para manipular plasticina, pintar com pincéis, bem como folhear livros de imagens. As crianças revelavam grande interesse pelo mundo que os rodeava, procurando sempre saber o “como” e o “porquê” das coisas. Ao nível da autonomia, considerava-se um grupo autónomo apesar de algumas crianças necessitarem ainda do apoio de um adulto nas refeições.

Segundo Piaget, as crianças entre os 2 e os 7 anos de idade encontram-se na fase de desenvolvimento pré-operatório (Goulart, 2013). O mesmo autor evidencia que o aspeto mais destacado nesta fase de desenvolvimento é a capacidade de transformar esquemas de ações em esquemas representativos, sendo que, desta forma, a linguagem vai assumindo configurações socialmente convencionais. No entanto, a criança ainda se apresenta um ser egocêntrico, não conseguindo colocar-se do ponto de vista do “outro”. Ainda de acordo com o mesmo autor, em função da evolução da linguagem, o desenvolvimento do pensamento ganha dimensão, sendo por isso que esta é a conhecida fase dos famosos “porquês”.

## **1.2. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar**

### **1.2.1. Modelo pedagógico da Prática Supervisionada**

Behar, Benardi e Passerino (2007: 4) referem que um modelo pedagógico “(...) representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo (...) que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor-aluno-objecto.” Assim, e tendo em conta todas as aprendizagens adquiridas até ao momento acerca dos modelos pedagógicos existentes e após uma minuciosa análise de cada um deles, decidimos reger-nos pelo modelo *High Scope* e pelo modelo de Maria Montessori.

Formosinho (2013) refere que o modelo pedagógico *High Scope*, criado por Weikart, tem como base a aprendizagem ativa da criança, ou seja, a criança deve construir o seu conhecimento através da vivência direta no mundo que a rodeia e ter oportunidade de tomar as suas próprias decisões. Para dar à criança a possibilidade de ela própria, experimentar e descobrir, a sala encontra-se organizada por áreas de interesse (área da pintura, área da leitura, etc.), com materiais acessíveis às crianças e as mesmas circulam por estas áreas, realizando tarefas diversificadas e estimulantes para a aprendizagem. Este modelo valoriza ainda a organização/arrumação autónoma do material, sendo que, sempre que uma criança termina uma tarefa, tem a responsabilidade de o arrumar no devido lugar.

Formosinho (2013: 72) refere ainda que este modelo dá ênfase à rotina diária sendo que esta “(...) permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças (...) [pois] sem rotinas, o educador tende a centrar-se só nalgumas crianças.” Estas rotinas são muito importantes, não só porque permitem a cada uma das crianças realizar tarefas diversificadas diariamente, mas também porque assentam em regras rígidas que é necessário aprender a respeitar e cumprir, para uma boa integração e convivência com o resto do grupo.

Ainda no que diz respeito à aprendizagem ativa que o modelo *High Scope* tanto destaca, é importante referir que esta depende da interação positiva entre o educador e cada criança. Assim, o educador surge na sala não só como um bom ouvinte de cada criança, mas também como um mediador desse mesmo diálogo, tecendo, sempre que considere oportuno, comentários e observações, inclusive de correção de enunciados ou de introdução de vocabulário. Desta forma, desenvolver-se-á um sentimento de confiança e liberdade para a criança manifestar os seus pensamentos e a sua capacidade de os expressar.

Além desta atenção e mediação, o educador deverá ainda lançar questões e desafios que provoquem na criança a necessidade de raciocinar e o desejo de saber mais acerca dos assuntos na ordem do dia. Isto é corroborado por Formosinho (2013: 73) que refere que neste modelo:

“(...) o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo. Com esta colaboração do adulto, a criança por si renova o seu empenhamento ativo e individual com a situação ou com o problema. É este empenhamento ativo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento.”

Por outro lado, surge o modelo de Maria Montessori que, de acordo com Silva (2014), foi uma pedagoga notável que defendia uma educação de qualidade, dando principal destaque à liberdade, independência e autonomia de cada criança. Segundo o mesmo autor, neste modelo não existe uma planificação rígida, mas sim flexível, com vista às necessidades das crianças. Tal como Weikart, Montessori também deu destaque à organização do espaço, nomeadamente à disposição ordenada dos materiais para a livre utilização de cada criança e ao tamanho adequado da mobília.

De acordo com Röhrs (2010), o conceito fundamental que sustenta o modelo pedagógico de Montessori é que as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender a utilizar a liberdade para, quando chegarem à fase adulta, terem a capacidade de enfrentar os problemas da vida. Röhrs (2010) refere ainda que Maria Montessori destacava que o mais importante é a capacidade que o educador tem para valorizar a conquista de cada criança, independentemente do seu ritmo.

Ao longo da PSEPE, o par pedagógico tentou implementar os modelos pedagógicos acima supracitados através das atividades propostas nas planificações e tendo em conta o tema proposto pela educadora-cooperante. Foi-nos ainda facultado um documento de apoio à elaboração das planificações semanais e diárias, realizado a

partir da síntese e análise crítica da *Enciclopédia de Educação Infantil* e das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* [OCEPE] (ME, 1997), através da orientação da Professora Doutora Maria José Infante em 1998. Este documento integrava todas as áreas de conteúdo descritos nas *OCEPE*, que são:

- ↳ **Conhecimento do Mundo** (Meio Social e Meio Físico);
- ↳ **Expressão e Comunicação** (Linguagem Oral; Abordagem à Escrita; Matemática; Expressão Motora; Expressão Dramática; Expressão Plástica e Expressão Musical);
- ↳ **Formação Pessoal e Social.**

Os itens que deviam constar nas planificações foram enunciados pela professora-supervisora, sendo que a estrutura e organização das grelhas de planificação ficou ao cuidado do par pedagógico. Os modelos de grelhas adotados encontram-se em anexo (anexo A e B). Nas planificações realizadas e adotadas pelo par pedagógico constavam o logótipo da Escola Superior de Educação, a data, a responsável pela execução, o nome da educadora-cooperante, o nome da professora-supervisora, a faixa etária das crianças a que se destinava a planificação e o nome da instituição onde a planificação iria ser aplicada. Ainda no que diz respeito às grelhas de planificação semanais e diárias constavam as áreas de conteúdo, os conteúdos, os objetivos específicos, o tema, as atividades, os materiais, bem como uma descrição detalhada acerca da estratégia a adotar durante as atividades propostas.

### 1.2.2. Estrutura formal da Prática Supervisionada

Tal como já foi referido, a PSEPE decorreu no Centro Infantil Adriano Godinho entre março e junho de 2015, perfazendo, no total, 14 semanas, das quais 2 semanas foram de observação, 1 semana e 1 dia (22 de junho) foram desenvolvidas em grupo e 5 semanas foram implementadas por cada elemento do par pedagógico.

Na semana de 22 e 23 de abril resolvemos implementar em grupo um dos dias e o meu par pedagógico implementar um dia sozinho. Isto porque, tendo em conta que houve um feriado (10 de junho) na semana em que o meu par pedagógico estava a implementar, e tendo o grupo, atempadamente, refletido sobre esta situação (de modo a que cada elemento ficasse com o mesmo número de implementações) resolvemos substituir o dia em falta (feriado de 10 de junho) pelo dia 23 de abril. Por fim, restava um dia no total de implementações de cada elemento, sendo que resolvemos implementar esse dia em grupo (22 de abril). Ainda no que diz respeito à estrutura formal da PSEPE, numa das minhas semanas individuais, foi proposto pela diretora da instituição que realizássemos um trabalho conjunto no dia da criança (1 de junho) com outros pares pedagógicos que se encontravam a estagiar no Centro Infantil Adriano Godinho, bem como no Centro Infantil 1, que também pertence à SCM de Castelo Branco.

Tendo em conta o que foi referido, a organização das semanas de PSEPE bem como os temas trabalhados encontram-se representados no esquema abaixo (figura 3):



Figura 3 – Esquema global de organização da PSEPE.

Tal como já foi referido, para cada uma das semanas de trabalho, o par pedagógico teve de realizar uma planificação semanal e quatro planificações diárias, correspondentes apenas ao período das manhãs de segunda a quinta-feira (anexo A e B). Os temas de cada semana eram fornecidos pela educadora-cooperante na semana anterior.

Em cada semana e em cada dia, as crianças tinham que realizar determinadas tarefas consideradas rotinas semanais e diárias. Respeitámos as rotinas instituídas e demos continuidade às mesmas.

Moufarda (2014) defende que a rotina semanal diz respeito às tarefas que são realizadas em dias específicos da semana e que se repetem semanalmente. Neste caso a rotina semanal estava condicionada pelas AECs, disponibilizadas pela instituição. Algumas eram desenvolvidas no horário da manhã e nos dias de PSEPE, sendo elas: Educação Física (terça-feira das 11h15 às 11h45 e quinta-feira das 10h45 às 11h15) e Educação Musical (quinta-feira das 11h15 às 11h45). Alternadamente, o par pedagógico fazia questão de ir participar e assistir a estas aulas. Para o caso, é necessário referir que tanto existiam crianças a frequentar as quatro AECs como existiam crianças que não estavam inscritas em nenhuma das AECs disponíveis pois, tal como já foi referido, estas eram frequentadas mediante pagamento acrescido à mensalidade. Estas últimas, não estando inscritas, ficavam muitas vezes na sala a brincar livremente ou a terminar as atividades planeadas.

No que concerne às rotinas diárias, já instituídas, estas referiam-se aos momentos-chave ao longo do dia: higiene antes de entrar para a sala, brincadeira livre das 9h às 9h30, higiene às 11h15, almoço às 11h30, higiene às 12h15 e sesta. Todas elas eram

acompanhadas pelo par pedagógico, inclusive o início da sesta. Para Hohmann e Weikart (2011) a rotina diária é importante para a criança por três razões: ajuda no processo de exploração da aprendizagem que a rotina implica, dá azo às interações que a criança é obrigada a estabelecer com os outros e ajuda-as a sentirem um grande controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do dia.

As manhãs eram iniciadas sempre com a eleição do chefe e com a marcação do dia no calendário. Posteriormente à atividade desenvolvida em grupo no dia 22 de abril, que consistiu em plantar um pinheiro e um sobreiro, conversava-se com as crianças acerca do tempo atmosférico, sendo que, se estivesse sol, era colocada a imagem do regador no calendário e o chefe do dia era acompanhado para ir regar as árvores. As árvores eram apenas regadas de dois em dois dias e, no caso de estar a chover, não eram regadas. Esta rotina repetiu-se todas as manhãs até ao dia 3 de junho, data em que as árvores foram transplantadas na quinta da SCM.

Era, também, habitual realizar as atividades planificadas apenas com um grupo restrito de crianças sendo que, enquanto as crianças escolhidas desenvolviam as atividades planificadas, as outras ficavam a brincar livremente pela sala.

Desde o início que nos foi solicitado que planificássemos para a faixa etária dos 5/6 anos dado que era a idade predominante do grupo. No entanto, tentámos sempre nunca descurar a faixa etária dos 4 anos. Todas as semanas era realizada uma reunião com a educadora-cooperante onde eram discutidos aspetos positivos e negativos da semana que estava a decorrer e eram propostas as atividades que iriam ser realizadas na semana seguinte para que a educadora-cooperante pudesse dar o seu parecer.

Além das planificações semanais e diárias realizávamos, todas as semanas, uma reflexão por escrito sobre a nossa implementação. Necessário acrescentar que todos os documentos produzidos se encontravam devidamente organizados num dossiê individual que podia ser consultado a qualquer momento. Neste dossiê constavam a ficha de identificação do grupo, as folhas de presenças, as autorizações para fotografar as crianças, o horário do grupo, os projetos de trabalho da instituição, as atividades de relação e interação com as famílias/meio educativo, a caracterização do jardim-de-infância, da sala e do grupo, a reflexão das observações, as planificações diárias e semanais, bem como as respetivas reflexões semanais.

De seguida, procederemos à descrição das semanas de observação e de implementação da PSEPE individual, bem como a reflexão sobre o trabalho desenvolvido em cada uma das semanas.

### 1.2.3. Reflexão sobre o trabalho desenvolvido na Prática Supervisionada

#### 1.2.3.1. Observação

A PSEPE teve um primeiro momento destinado à observação. Este momento deu-se ao longo de duas semanas (9 a 19 de março) e foi crucial, dado que nos permitiu conhecer a instituição, compreender o seu modo de funcionamento, integrar-nos no grupo e ter um contacto mais próximo com as crianças, para as conhecermos melhor e para com elas estabelecermos laços de proximidade. Para além disso, foram ainda consultados todos os documentos da instituição para que pudéssemos conhecer as características da escola, os recursos disponíveis, o contexto social, económico e cultural em que a escola se inseria, assim como as características de cada criança que constituía o grupo e a sala onde estavam inseridas.

O primeiro dia de PSEPE começou com a apresentação do par pedagógico às crianças. Durante as apresentações reparámos que as crianças desconheciam onde se situavam os Açores, local onde o meu par pedagógico vive. Perante esta situação, e influenciadas por Dewey, pensámos desenvolver um tema onde explorássemos a localização dos arquipélagos de modo a corresponder às necessidades e às dúvidas que observámos nesse dia, pois este autor "(...) acreditava que qualquer coisa que fosse ensinada à criança de forma sistemática deveria começar com a curiosidade natural da criança, renunciando assim à tradicional fragmentação do currículo e sua transmissão" (Norris, 2004: 42).

No segundo dia, a educadora escolheu desenvolver uma técnica de pintura através de berlindes que também se mostrou muito interessante uma vez que uma só atividade serviu para trabalhar diferentes áreas como a Expressão Plástica, a Matemática e a Expressão Motora. De acordo com as *OCEPE* (ME, 1997: 22), as diferentes áreas devem ser articuladas, promovendo uma educação contínua e coesa. Assim, esta tarefa acentuou a importância de interligar diferentes áreas do saber.

No terceiro dia, deslocámo-nos ao Centro de Saúde de São Miguel, em Castelo Branco. Esta visita teve como principal objetivo sensibilizar as crianças para a importância da higiene oral. Para o par pedagógico, foi, sem dúvida, uma manhã recheada de boas experiências, apelando à curiosidade, à construção do conhecimento e à apropriação de hábitos de higiene saudáveis nas crianças. Rodrigues (2008) refere que a idade pré-escolar é o período em que são formados ou estabilizados os comportamentos em relação à higiene oral. Assim, a escola representa um papel fundamental na aquisição de atitudes e conhecimentos relacionados com a promoção de hábitos de higiene.

No quarto dia, a educadora-cooperante desenvolveu uma atividade de procura de escovas de dentes, sendo que, antecipadamente, colocou-as em vários espaços da sala

dos 4 anos. Antes das crianças iniciarem a atividade, a educadora alertou para o facto de as escovas estarem à vista de todos e, como tal, quem abrisse os armários perdia o jogo. Consideramos importante a criação de regras neste tipo de jogos, pois é através delas que as crianças interiorizam normas e comportamentos sociais. Para Baranita (2012), as regras obrigam a uma concentração no jogo e, ao mesmo tempo, regulam a atitude das crianças. Assim, neste tipo de jogos o prazer é alcançado quando a criança consegue, de forma satisfatória, cumprir as regras.

A educadora-cooperante teve ainda uma conversa com o grupo sobre a higiene oral, tendo como suporte um cartaz, que continha vários pictogramas. O uso do cartaz deveu-se não só à necessidade de sistematizar a aprendizagem realizada, mas também à importância de iniciar as crianças no processo da codificação, no âmbito do domínio da Abordagem à Escrita.

No final do dia, cada criança levou o cartaz para casa para “ler” aos pais. Esta atividade teve como finalidade englobar a família nos cuidados de higiene oral, fazendo, assim, uma ponte entre a instituição e as famílias das crianças. Castro (2002) defende que é indispensável o envolvimento da família na realização das ações de saúde oral, pois a família é, por excelência, o agente do processo de formação de hábitos de higiene bucal.

A segunda semana de observação foi marcada pela realização de uma prenda para oferecer no dia do pai. Em primeiro lugar, a educadora-cooperante começou por exemplificar a forma como as crianças iriam utilizar o material selecionado para elaborar um desenho para o dia do pai, realçando sempre o facto de que todos deveriam usar a sua criatividade. Sartori e Fialho (2009) referem que a criatividade pode e deve ser estimulada em crianças com esta faixa etária, sendo que a criança é um ser criativo e a criatividade é um dos elementos presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, queremos salientar que durante esta semana aprendemos que é essencial o educador estar atento ao comportamento das crianças, para interpretar os sinais que elas nos enviam. Num dos dias, notámos que uma das meninas, habitualmente muito participativa, não queria realizar as atividades propostas. Após o par pedagógico dialogar com a mesma, percebemos que esta se sentia triste por ser dia do pai e não ver o seu há muito tempo. O vazio criado pela ausência do pai, segundo Ferrari (1999), provoca nas crianças a sensação de não serem amadas pelo progenitor que está ausente, conduzindo a uma grande desvalorização de si mesmas e à perda da sua autoestima. O mesmo autor enuncia ainda que a falta de um dos progenitores leva a uma sobrecarga do papel do outro, gerando um desequilíbrio que pode prejudicar a personalidade da criança.

## 1.2.3.2. Prática individual

### 1.<sup>a</sup> semana individual (13 a 16 de abril)

**Tema:** “Os cinco sentidos”.

#### ↪ 1.<sup>o</sup> dia

Iniciámos o dia mostrando um saco e pedimos que as crianças identificassem o que estava dentro dele, tendo em conta os sentidos da visão, da audição, do tato, do olfato e, por último, do paladar. Depois de uma das crianças, a quem se deu a provar a tablete de chocolate, descobrir que era uma tablete de chocolate através do sentido do paladar, foi dado um pedaço a cada menino e dialogámos acerca da importância do sentido do paladar.

De seguida, fizemos uma atividade de leitura. Antes de ler, explorámos a capa do livro “O Bolo de Chocolate”, de Pilar Ramos e Maria Rosa Aragó, observámos algumas imagens da ilustração e lançámos algumas questões para levar as crianças a antecipar algo acerca do conteúdo do livro. Lemos o livro de forma expressiva e fomos controlando se as crianças estariam a acompanhar. Após a leitura, interpretámo-lo, a partir de questões orais sobre as ideias principais do texto.

Tentámos criar um ambiente de mistério, levando todos os ingredientes e objetos para confeccionar um bolo de chocolate dentro de uma caixa com uma janela forrada com papel *celofan* colorido. O objetivo foi conseguir fazer algum *suspense* sobre o que a caixa continha e se conseguiam perceber o que estava dentro dela (através de um dos sentidos abordados na semana de implementação em grupo – o sentido da visão).

Através da gravação<sup>3</sup> dos passos necessários para fazer o bolo de chocolate, as crianças escreveram a receita no cartaz, ouvindo a receita gravada no ficheiro áudio e dando destaque ao sentido da audição (sentido também abordado na semana de implementação em grupo). Por exemplo, quando, na gravação era dito: “2 copos de açúcar” a criança teve de escrever o número 2, desenhar dois copos e colocar uma imagem dos pacotes de açúcar. Na preparação foram as crianças que desenharam os ingredientes. De seguida, procedeu-se à confeção do bolo seguindo todos os passos descritos no cartaz (figura 4).



**Figura 4** – Tablete de chocolate dentro do saco, caixa com todos os objetos que iriam servir para a confeção do bolo, escrita da receita e confeção da massa do bolo.

<sup>3</sup> A receita foi previamente gravada no programa *audacity* - programa que serve para gravar a nossa voz

## ↪ 2.º dia

Neste dia começámos por dialogar com as crianças acerca da textura e da forma de vários objetos relacionados com a higiene (uma esponja de banho, uma escova de cabelo, uma escova de dentes, algodão, um frasco de champô e algumas toalhetas), dando-lhes oportunidade de tateá-los, introduzindo a importância deste mesmo sentido para o ser humano. Este diálogo teve como objetivo as crianças contactarem com estes objetos dado que, na atividade seguinte, estes objetos apareciam escondidos dentro de uma caixa e estas tinham de os identificar apenas através do sentido do tato.

A próxima atividade consistiu num itinerário com três estações (figura 5):

- Na **primeira estação** permaneciam duas caixas onde foram colocados todos os objetos de higiene que já tinham sido explorados na atividade anterior. As crianças tinham de tatear com a mão e adivinhar o que estava lá dentro. Da primeira para a segunda estação levavam uma colher na boca com uma bola dentro. Esta última atividade não só tinha como objetivo interligar a primeira com a segunda estação, mas também desenvolver o domínio da Expressão Motora, fomentando o controlo da postura e o equilíbrio;
- Na **segunda estação** estava o túnel das sensações que media 2 metros. Aqui o objetivo era as crianças tirarem as calças e, tateando com as mãos e sentido com as pernas, tirarem o máximo partido de todas as texturas que este apresentava. Da segunda para a terceira estação tiveram de passar por cima de uma fita adesiva tendo como objetivo não só interligar a segunda com a terceira estação, mas também desenvolver o domínio da Expressão Motora, estimulando, novamente, o controlo da postura e o equilíbrio;
- Na **terceira estação** encontravam-se dois tapetes: um duro e um mole. Aqui a finalidade era que as crianças se descalçassem e experimentassem a sensação de tatear com os pés.

Necessário acrescentar que, o facto das estações e dos buracos das caixas estarem numerados e o túnel das sensações estar devidamente identificado com letras bem visíveis, teve como objetivo não só as crianças tomarem contacto com a escrita correta dos números (muitas crianças ainda escreviam os números ao contrário), mas também incluir o domínio da Abordagem à Escrita nesta atividade.



Figura 5 – Itinerário das sensações.

### ↪ **3.º dia**

No âmbito da semana aberta promovida pela instituição, nesta manhã, realizou-se a sessão “Aprender com as abelhas – *workshop* de sabonetes de mel, estimulação sensorial (visual e olfativa)”, dinamizada pela empresa “Sabores do Palanque”.

### ↪ **4.º dia**

Este dia iniciou-se com um diálogo acerca da sessão desenvolvida no dia anterior, destacando o sentido do olfato. De seguida mostrámos seis copos, sendo que cada um continha um ingrediente específico: canela, caril, açafraão, erva-doce, café moído e chocolate em pó. Cada criança teve oportunidade de cheirar o ingrediente para tentar descobrir de que produto se tratava. Com recurso a várias imagens explicámos de onde provinha cada um e para que servia. Depois, as crianças misturaram óleo com cada ingrediente e pintaram livremente com as “tintas” criadas (figura 6).



**Figura 6** – Crianças a misturem óleo com um dos ingredientes, a pintarem com as “tintas” criadas e um dos resultados finais da pintura com vários ingredientes.

## **Reflexão sobre a 1.ª semana individual**

No 1.º dia, tal como esperado, as crianças reagiram muito bem à leitura do livro “O Bolo de Chocolate”, de Pilar Ramos e Maria Rosa Aragó. O livro foi lido com expressividade e foram feitas algumas pausas para fazer algumas observações. Na nossa opinião estas estratégias contribuíram para que a motivação e o interesse das crianças não diminuíssem. Santos (2007: 50) defende que, ao longo do pré-escolar, devem ser criadas oportunidades para que as crianças possam construir conhecimentos sobre aquilo que significa ler e sobre a forma como “(...) estas tarefas se executam por forma a ir, progressivamente, configurando as suas conceções.”

Para além disso, quando lhes dissemos que antes de fazermos o bolo teríamos que escrever uma receita, a primeira preocupação das crianças foi: “Mas nós não sabemos ler nem escrever!”. Esta atividade de escrita da receita serviu para mostrarmos a todas as crianças que, apesar de não saberem ler nem escrever, podem codificar mensagens para mais tarde serem recordadas e interpretadas. Fernandes (2005) e Lopes (2004, 2005) defendem que as experiências vividas no jardim-de-infância, nomeadamente as oportunidades de leitura e exploração da escrita, influenciam a evolução não só de competências de literacia emergente, mas também de escrita. Assim, com esta atividade desenvolvemos os domínios de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita de forma contextualizada e significativa.

Para além disso, através da audição da receita gravada, as crianças conseguiram perceber o que é uma receita e qual a sua finalidade. O trabalho colaborativo foi também marcante na confeção da massa do bolo. As *OCEPE* (ME, 1997: 62), referem que a interação entre as crianças durante as atividades “(...) é um meio de diversificar as situações, pois implica uma resolução conjunta de problemas ou planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração.”

Relativamente à implementação do 2.º dia é importante referir que como a sala polivalente, o ginásio e a sala dos 4 anos foram ocupados ao longo da manhã por diversas situações que nos foram alheias e que não estavam planeadas, o itinerário das sensações foi situado no corredor da instituição. De acordo com Garcia (2010), a planificação é um instrumento essencial para organizar uma aula, no entanto, em muitos casos, o educador pode modificá-la tornando-a num instrumento flexível. Assim, o itinerário das sensações foi adaptado consoante o espaço disponível.

## 2.ª semana individual (4 a 7 de maio)

**Tema:** “O corpo humano”.

### ↪ 1.º dia

Iniciámos o dia ensaiando as crianças com uma dança de roda dado que, nesse dia à tarde, se iria realizar uma festa para comemorar o dia da mãe. De seguida apresentámos a peça de teatro “Eu quero ser o chefe!” (anexo C) e dialogámos com as crianças acerca das ações principais, das personagens e dos sentidos veiculados por este texto dramático (figura 7).

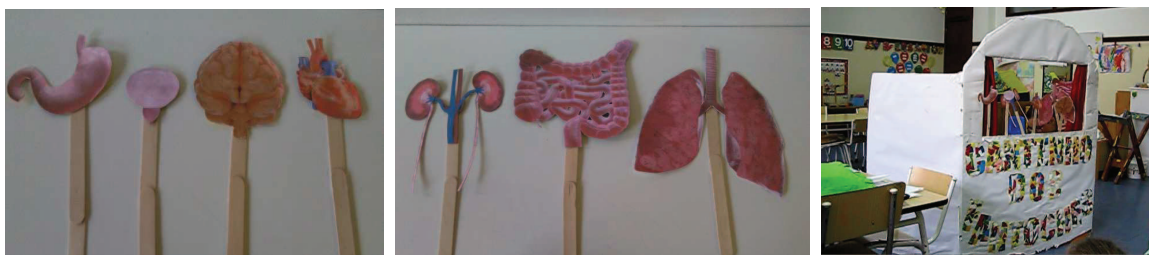


Figura 7 – Personagens da história e apresentação da peça de teatro às crianças.

### ↪ 2.º dia

Começámos esta manhã fazendo uma pequena “magia” com uma cartola, de onde apareceu um esqueleto (com cerca de 40 cm) e dialogámos com as crianças de modo a que estas ficassem a perceber o quão fantástico é o nosso corpo por dentro. Com recurso a esse esqueleto apresentámos cada órgão do nosso corpo, fazendo sempre referência à peça de teatro apresentada no dia anterior (figura 8).

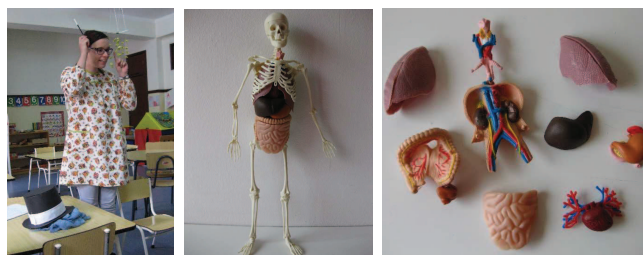


Figura 8 – Truque de “magia”, esqueleto utilizado (montado) e órgãos do esqueleto.

A atividade seguinte foi realizada na sala polivalente e denominava-se “Conhece o teu corpo!”. Neste espaço estavam três estações: a estação 1 correspondia aos rins e à bexiga, a estação 2 correspondia aos pulmões e a estação 3 correspondia ao coração. Cada estação possuía uma caixa onde estava escondido o órgão do esqueleto a que dizia respeito:

- Na **primeira estação** (rins e bexiga) as crianças misturaram sal grosso e açúcar e depois colocaram a mistura num coador sobre um recipiente. Com isto perceberam que o açúcar passou através do coador, enquanto que o sal grosso ficou retido. Fizemos, então a ligação com o que acontece nos rins e na bexiga: os rins limpam o sangue para que se eliminem os resíduos (açúcar), mas conservam os nutrientes (sal grosso). Os resíduos são eliminados através da urina. A urina é guardada na bexiga e só quando esta está demasiado cheia, é que se sente a vontade de ir à casa de banho. Com isto, as crianças descobriram os órgãos que estavam dentro da caixa número 1 e encaixaram-nos no sítio correto do esqueleto (figura 9);

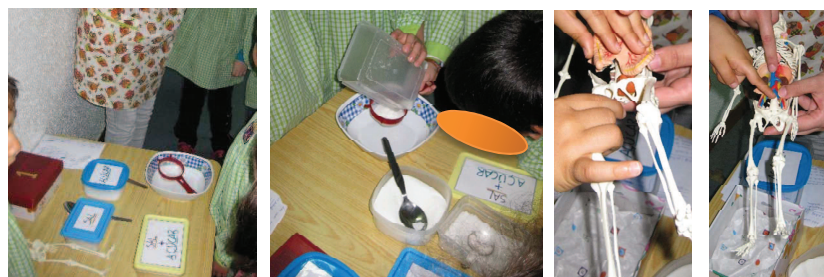


Figura 9 – Primeira estação (rins e bexiga), colocação do sal e do açúcar no coador e introdução dos rins e da bexiga no sítio correto do esqueleto.

- Na **segunda estação** (pulmões) as crianças expiraram à frente de um espelho e viram como se embaciava (embaciava-se porque o ar já esteve dentro dos pulmões onde ocorreram as trocas gasosas – o oxigénio entra no sangue e o dióxido de carbono é eliminado). Após perceberem que esta estação estava associada aos pulmões, estes foram encaixados no sítio correto do esqueleto;
- Na **terceira estação** (coração) os meninos escutaram o coração de um amigo e, depois de este correr durante algum tempo, escutaram-no novamente percebendo que se encontrava a bater mais rapidamente. Após as crianças terem entendido que esta estação estava associada ao coração, este foi encaixado no sítio correto do esqueleto e foi explicado que o nosso coração bate mais depressa quando corremos porque o nosso corpo precisa de mais oxigénio.

### ↪ 3.º dia

Neste dia dialogámos com as crianças acerca dos órgãos explorados no dia anterior e continuámos com a atividade, mas agora, com uma estação referente ao cérebro e outra referente ao estômago e aos intestinos:

- Na **primeira estação** (cérebro) o objetivo era que as crianças percebessem o que é um ato reflexo: em pares, os meninos tocaram nas pestanas uns dos outros e perceberam que não conseguiam manter o olho aberto. Com isto, descobriram a que órgão estava associada a estação, abriram a caixa e colocaram o cérebro no sítio correto do esqueleto;
- Na **segunda estação** (estômago e intestinos) os meninos colocaram metade de uma clara de ovo dentro de um copo e 3 colheres de leite dentro de outro. De seguida colocaram 6 colheres de vinagre em cada copo. Observaram o que aconteceu e foi feita uma comparação com o que ocorre no nosso estômago: o vinagre (líquido ácido), entrando em contacto com o leite coalhou-o e a clara de ovo passou a ser sólida (isto é o começo da digestão). Depois os alimentos seguem para o intestino delgado que separa aquilo que é bom para o nosso corpo daquilo que não é. O que é bom atravessa a parede do intestino delgado e vai para o sangue, o que não é vai para o intestino grosso. Com isto, descobriram a que órgão estava associada a estação, abriram a caixa e colocaram o estômago e os intestinos no sítio correto do esqueleto.

Neste dia levámos ainda um cartaz do contorno do corpo humano que tinha a altura das crianças da sala. Este pormenor serviu para as crianças se identificarem com o boneco e com o tamanho de alguns dos seus órgãos. Antecipadamente escondemos os órgãos internos na sala dos 4 anos e levámos sete meninos de cada vez até a esta sala para realizarem a atividade (um menino para cada órgão). Depois de cada criança encontrar um órgão, teve de colocá-lo no sítio correto do cartaz do contorno do corpo humano (figura 10).



Figura 10 – Colocação dos órgãos no cartaz e cartaz do corpo humano montado.

### ↪ 4.º dia

Neste dia fizemos um jogo onde o objetivo era colocarem os órgãos internos do cartaz do contorno do corpo humano no sítio correto do seu próprio corpo, a fim de percebermos se as aprendizagens ao longo da semana foram bem assimiladas.

De seguida, as crianças visualizaram o vídeo “Era uma vez o corpo humano... o coração”. Com base no que as crianças tinham visualizado e após um breve diálogo acerca do mesmo, iniciámos um jogo: as crianças fingiram que eram gotas de sangue e retiraram de dentro de um saco uma placa que indicava o sítio para onde a gotinha de sangue tinha de se deslocar. Aos pares, as crianças tiveram de desenhar o caminho até ao seu destino com recurso ao cartaz do corpo humano.

Por fim, as crianças preencheram um desenho denominado “Os órgãos internos” de modo a averiguar o que cada criança tinha aprendido durante a semana.

### **Reflexão sobre a 2.<sup>a</sup> semana individual**

No 1.<sup>o</sup> dia, depois da peça de teatro, o diálogo com todas as crianças revelou-se muito interessante, pois estas fizeram questões pertinentes acerca de diversos aspetos relacionados com o corpo humano e nós, como sempre, tentámos ouvir cada uma, esclarecendo as suas dúvidas. Ao longo da conversa, sentimos necessidade de frisar o facto de todos aprendermos uns com os outros, não só para as crianças perceberem que os seus contributos eram muito oportunos, mas também para as motivar a comunicarem. Tomámos esta atitude na senda das *OCEPE* (ME, 1997: 66), pois neste documento é referido que:

“(…) a capacidade de o educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.”

Relativamente à atividade “Conhece o teu corpo!”, desenvolvida no 2.<sup>o</sup> e no 3.<sup>o</sup> dia, é importante referir que as crianças conseguiram perceber o que acontece em cada órgão, adivinharam com facilidade o órgão que estava associado a cada estação e colocaram-no facilmente no esqueleto. Sá (2000) refere que a abordagem da ciência no pré-escolar é fundamental e muito positiva, principalmente se oferecer diversas experiências lúdicas que contribuam para desenvolvimento pessoal e social das crianças. Pereira (2002) também corrobora a afirmação acima supracitada referindo que a abordagem à área das ciências deve começar logo cedo, pois aumenta conhecimentos e desenvolve o pensamento das crianças.

A atividade na sala dos 4 anos realizada no 3.<sup>o</sup> dia também foi muito bem-sucedida. Depois desta atividade, juntámos todas as crianças na sala para perguntar que sítio achavam adequado para colocar o cartaz do corpo humano de modo a que este ficasse à disposição de todos. Consideramos que este momento foi muito importante pois assim as crianças deram a sua opinião e tomaram consciência disso. Zabalza (1998) defende que as crianças também devem participar na decoração da sala. Foram ouvidas as sugestões e foi posto o cartaz no local que cada criança indicou. Alguns sítios não eram adequados e, por isso, foi explicado a cada um desses meninos o “porquê” de não ser adequado. De acordo com Taille (2006) dizer “não” a uma criança é, no momento

certo, uma atitude dentro do processo educativo, necessária e saudável, pois, a partir da explicação do educador, a criança constrói a sua conceção do mundo.

Relativamente aos desenhos produzidos pelas crianças na atividade que tinha como objetivo desenhar os órgãos internos do corpo humano, conseguiu-se perceber que a maioria assimilou perfeitamente o sítio de cada órgão, o que efetivamente era um dos nossos objetivos.

Posteriormente foi feito um suporte para colocar todos os fantoches utilizados na peça de teatro, para que estes fossem transportados e utilizados pelas crianças. De acordo com Rodrigues (2012: 19), o fantoche faz com que a criança consiga “(...) libertar-se do seu «Eu» sem medo, uma vez que, a sua voz, os seus gestos, são atribuídos a este, para além da sua fantasia e da sua imaginação terem completa liberdade.” A adesão das crianças a estes fantoches e ao cartaz do corpo humano foi fantástica. Uma prova disso mesmo é que, tanto os fantoches como os órgãos do cartaz do corpo humano tiveram de ser arranjados várias vezes. Este facto foi algo que nos alegrou profundamente, pois, para além das crianças se apropriarem destes materiais livremente, enquanto brincavam conversavam sobre as funções dos órgãos o que fez com que este tema não “caísse no esquecimento”.

### 3.ª semana individual (11 a 13 de maio)

**Tema:** “Somos finalistas!”.

#### ↳ 1.º dia

Como tinha sido finalista no ano transato, levei objetos que fizeram parte deste dia (cartola azul, bengala azul e um álbum com fotografias). A ideia foi transmitir o quão importante foi esse dia para mim e levar as crianças a crerem que a sua festa de final de ano também seria especial para elas. As crianças experimentaram a cartola e a bengala e visualizaram as fotografias. De seguida passaram por três estações:

- Na **primeira estação** era colocado um retângulo à volta da cabeça de cada menino e colado um quadrado e uma fita de seda por cima, formando uma cartola que as crianças iriam utilizar na festa de final de ano;
- Na **segunda estação** decorreu uma atividade denominada “Ordena os retângulos (do mais curto para o mais comprido)”, integrada na área de conteúdo de Expressão e Comunicação, mais especificamente no domínio da Matemática. Esta atividade surgiu no seguimento da cartola ser formada por um retângulo e, assim, distinguem o comprimento e a largura desta forma geométrica;
- Na **terceira estação** as crianças fizeram um desenho intitulado “Quando terminei o pré-escolar desenhava assim” que serviu para colocar no livro oferecido a cada finalista.

## ↳ 2.º dia

Iniciámos este dia dialogando com as crianças acerca das novas responsabilidades que iriam ter no próximo ano e da importância da festa de final de ano. De seguida propusemos uma atividade organizada em duas estações:

- Para levar a cabo uma atividade no domínio da Abordagem à Escrita, na **primeira estação** estava uma folha onde cada criança assinava por baixo da sua fotografia. Esta folha foi colocada no livro oferecido a cada finalista;
- No âmbito da Expressão Plástica, na **segunda estação** cada criança decorou o seu dossiê com o auxílio de furadores fantasia. Esse dossiê serviu para cada criança levar, no final do ano, todos os trabalhos realizados.

## ↳ 3.º dia

No início da manhã retirámos um microfone de dentro de um saco e perguntámos para que servia um microfone com o objetivo das crianças identificarem este objeto como meio de captar o som e obter informações por parte do entrevistado, que podem ser emitidas através de um canal de rádio ou de televisão.

No meio deste diálogo um senhor entrou na sala. Explicámos que, para sabermos quem era aquele senhor, tínhamos de lhe fazer uma entrevista. Para contextualizar, o senhor era o Marcelo, que é treinador de *badminton* e trouxe uma raquete e um volante para mostrar às crianças em que consistia este jogo. Ao longo da entrevista realizada, foi trabalhado o tipo de texto oral da entrevista e foram colocadas várias questões ao entrevistado, tais como o nome, a idade, a profissão, etc. (com recurso a um cartão similar aos apresentadores de televisão) e as crianças puderam fazer elas próprias as suas perguntas, que “brincando um pouco ao faz-de-conta”, no momento, estava a ser transmitido em direto para o canal da SCM TV (Santa Casa da Misericórdia TV). Enquanto brincavam e tendo em conta que já sabiam para que servia uma entrevista, as crianças foram chamadas uma a uma para, também elas, serem entrevistadas. A entrevista feita a cada um dos meninos, depois de registada por escrito, serviu para colocar no livro de finalistas (figura 11).

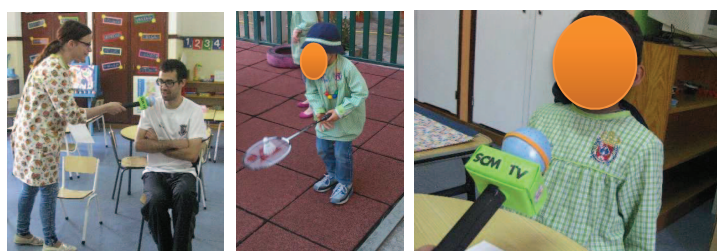


Figura 11 – Entrevista ao senhor Marcelo, demonstração em que consiste o jogo de *badminton* e entrevista a uma das crianças.

## ↳ 4.º dia

No âmbito da Abordagem à Escrita, com o objetivo de desenvolver os conhecimentos das crianças sobre as várias tipologias de textos escritos, neste dia foi

explorado um diploma, de modo a que todas as crianças percebessem o significado de obter um. De seguida, as crianças foram chamadas uma a uma para construírem um rolo para envolver o diploma. Tinham ainda de enrolar o diploma e colocá-lo dentro do rolo construído. Este diploma foi entregue na festa de final de ano a cada criança.

### **Reflexão sobre a 3.ª semana individual**

No 1.º dia quando as crianças experimentaram a bengala e a cartola foi, sem dúvida, um momento de total divertimento para o grupo, de tal maneira que quando íamos mostrar o álbum de fotografias, as crianças ainda se encontravam muito agitadas, pelo que optámos por ficar numa mesa a mostrar as fotos a três meninos de cada vez, ouvindo e respondendo às suas questões. Tavares (1995) defende que quando o educador permite que a curiosidade das crianças invada a sala e faça parte do seu trabalho, ele está a apostar numa forma agradável de aprender.

No 2.º dia, uma das crianças trouxe uma rã dentro de um recipiente apropriado. O grupo ficou muito entusiasmado com a presença deste animal pelo que, apesar de não estar planeado, resolvemos iniciar um diálogo acerca destes anfíbios. Agindo assim, fomos ao encontro de Guimarães (2009) que afirma que, por mais bem planeada que a planificação esteja, o educador precisa ter consciência de que alguns imprevistos podem surgir, sendo que os assuntos trazidos no dia-a-dia pelos alunos precisam ter um tempo reservado para serem debatidos. No meio desta conversa, surgiram algumas dúvidas por parte das crianças acerca deste anfíbio. Não sabendo responder a algumas questões, dissemos às crianças que iríamos pesquisar e que, no dia seguinte, levaríamos as respostas às questões colocadas. Para Ackerman (2011), o educador deve ser zeloso em cumprir as suas promessas para que se estabeleça uma boa base de confiança com as crianças. Assim, assumimos um compromisso perante todos os meninos e cumprimos. Para responder às questões das crianças, levámos algumas fotografias que depois ficaram no cantinho da biblioteca para que estas pudessem observá-las mais pormenorizadamente.

Neste dia tivemos ainda uma visita muito especial: o senhor Marcelo. A visita do treinador de *badminton* teve como principal objetivo trazer alguém “exterior” à instituição para que, de alguma forma, as crianças percebessem para que serve uma entrevista e interagissem com ele, desenvolvendo áreas como a Expressão e Comunicação (Linguagem Oral) e como a Formação Pessoal e Social. Segundo as *OCEPE* (ME, 1997), o contacto com o exterior pode ser proporcionado pela educação pré-escolar com o objetivo de permitir o acesso a outras realidades, para além da sua.

No que diz respeito às entrevistas individuais, o microfone deixou as crianças muito à vontade. Durante uma das entrevistas, ficámos espantadas quando uma das crianças completou a frase “Gostava que um dia...” da seguinte forma: “... a mamã não ficasse na prisão”. No final da entrevista partilhámos com a educadora-cooperante a nossa perplexidade perante o que a criança tinha respondido e ficámos a saber que esta tinha os dois pais na prisão. Percebemos, com este episódio que, como futuras educadoras, é

fundamental estarmos atentas ao ambiente familiar em que a criança está inserida, para compreendermos certas atitudes por parte delas. Para além disso, interiorizámos que as circunstâncias familiares especiais requerem redobrada atenção e um tratamento adequado. Ainda noutra entrevista fomos apanhadas desprevenidas quando perguntámos a uma das crianças “O que é para ti o amor?” ao que esta respondeu: “O amor? Isso faz-me triste. (...) O meu pai bate na minha mãe.” Este desabafo deixou-nos bastante preocupadas: como poderíamos ajudar aquele menino? O que fazer nestas situações? Santos e Graminha (2005) referem que, quando a criança se sente segura e protegida na escola, é natural que desabafe. Estes autores afirmam ainda que estas situações reforçam a importância que a escola tem, enquanto agente comunitário, para denunciar os casos de violência doméstica, bem como desenvolver programas de prevenção com a população escolar. Baker, Jaffe, Ashbourne e Carter (2007: 19) revelam ainda que “(...) demonstrar interesse e apoio à criança que faz uma revelação aumenta o seu sentimento de segurança e a sua disponibilidade para partilhar preocupações no futuro”, sendo que foi mesmo isto que fizemos, dialogando com a criança.

Destacamos ainda que neste dia, notámos que uma das crianças estava especialmente triste. Após um breve diálogo averiguámos que a sua tristeza se devia ao facto de não lhe darem oportunidade de ser a chefe do dia (esta criança tinha entrado apenas há algumas semanas nesta sala). Todas as crianças possuíam, no *placard* do chefe do dia, uma fotografia, sendo que este era eleito através dessas mesmas fotografias, que eram rotativamente colocadas nos dias da semana, por ordem alfabética. Sentindo que poderíamos mudar a tristeza daquela criança, pedimos o consentimento da educadora-cooperante para imprimir uma fotografia de modo a dar oportunidade a esta criança. A alegria desta criança, ao ser chefe, no 4.<sup>o</sup> dia, sensibilizou-nos bastante. De facto, é preciso muito pouco para fazer uma criança feliz! Perante esta atitude comprovámos que estamos de acordo com Parente (2012), quando este afirma que os educadores de infância têm de levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança a fim de poderem dar resposta às suas necessidades.

De referir ainda que, o facto de, até ao momento, termos vindo a implementar diversificadas atividades que têm como ponto de partida a rotatividade por estações diz respeito à maneira positiva de como o grupo encara este tipo de organização. Com este tipo de organização, é possível que uma só atividade estimule e desenvolva diversas áreas e domínios. Para além disso, o desenvolvimento de uma atividade que tenha como base a rotatividade por estações permite que consigamos controlar melhor o grupo dado que, ao mesmo tempo, é possível manter diversas crianças ocupadas nas atividades orientadas, sendo que apenas um pequeno grupo fica a brincar livremente na sala. Assim, conseguimos observar as brincadeiras deste último grupo com mais facilidade enquanto estamos a orientar as atividades planeadas. Por meio das estações procuramos incorporar no contexto escolar a metodologia da interdisciplinaridade fomentada por Pombo (2011: 13), o qual aponta que “(...) por interdisciplinaridade,

deverá entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes.”

Para além disso, sabemos que as crianças são todas diferentes (o que funciona melhor com umas, não tem de funcionar obrigatoriamente com todas), de tal modo que uma das nossas preocupações passou por conseguir um olhar atento e individualizado para com cada criança através das estações e da rotação das crianças pelas mesmas, estando sempre a sala em movimento. Acreditamos que as aprendizagens efetivas se realizam quando se têm em conta os reais interesses das crianças e quando elas participam ativamente e dinamicamente nelas, por isso, uma mesma atividade proporciona um vasto leque de experiências que são acompanhadas e exploradas com as crianças, favorecendo aprendizagens significativas e diferenciadas, conseguidas através da organização por estações.

A Teoria das Inteligências Múltiplas foi pensada por Gardner (2002, 2006) para posicionar todas as crianças no trajeto de aprendizagem para a vida. Esta teoria foi desenvolvida para estimular e educar a criança no seu todo (cognitiva, física, social e emocionalmente) e delineada segundo o princípio de que as crianças são inteligentes de muitas maneiras diferentes. Através da organização das atividades por estações pretende-se privilegiar um ambiente apropriado ao desenvolvimento individual de cada criança, rico em oportunidades de aprendizagem que surjam ligadas às oito inteligências propostas por Gardner (2002, 2006), sendo elas: verbal-linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

Em suma, cada criança possui a sua própria inteligência, que a distingue dos outros. Por isso mesmo é importante que as atividades sejam estrategicamente bem pensadas e delineadas, para que consigamos desenvolver as várias inteligências ao mesmo tempo. Esta teoria trata justamente a forma singular por meio da qual a criança interage com o mundo. Assim, a nosso ver, saber identificar e trabalhar efetivamente com as múltiplas inteligências constitui inúmeras possibilidades para a sociedade, no sentido de possibilitar o desenvolvimento de competências e a construção de um jardim-de-infância qualificado.

#### 4.<sup>a</sup> semana individual (1 a 4 de junho)

**Tema:** “Dia da criança” (1 de junho – com outros pares pedagógicos) e “Construir, criando...” (2 a 4 de junho - individual).

##### ↳ 1.º dia

Neste dia, os pares pedagógicos do Centro Infantil 1 e do Centro Infantil Adriano Godinho juntaram-se no parque da cidade para proporcionarem um dia diferente e dinâmico às crianças das duas instituições, com faixas etárias compreendidas entre 1 e 6 anos. Para tal, foram desenvolvidos quatro ateliês:

- Ateliê n.º 1 – Na área da Expressão e Comunicação, leitura de algumas histórias com recurso a fantoches (domínios da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita);
- Ateliê n.º 2 – Na área do Conhecimento do Mundo (domínio do Meio Físico), desenvolvimento de algumas experiências, sendo elas: “explosão de cores” (experiência de leite com corante e detergente), enchimento de balões com bicarbonato de sódio e “areias movediças” (mistura obtida de farinha Maizena com água e exercício de diferentes forças sobre essa mistura);
- Ateliê n.º 3 – Desenho livre (domínio da Expressão Plástica);
- Ateliê n.º 4 – Moldagem de pasta de sal (domínio da Expressão Plástica).

##### ↳ 2.º dia

Neste dia, disfarcei-me de “Sr. Alfredo” (homem do lixo). O “Sr. Alfredo” foi até à instituição muito aborrecido porque as pessoas colocavam tudo o que já não precisavam no caixote do lixo ou no chão. Dentro do caixote do lixo estavam alguns objetos que seriam utilizados no ateliê. Neste contexto, o “Sr. Alfredo” mostrou alguns materiais que os meninos e os seus pais poderiam ter colocado no lixo. Este foi o ponto de partida para o “Sr. Alfredo” explicar a importância de reutilizar os materiais, dando ênfase ao facto de ter contruído o seu caixote do lixo com caixotes de cartão e com umas rodas que já não utilizava, bem como de as crianças poderem construir brinquedos a partir de materiais que já não usavam, falando também da relevância destes ficarem mais baratos, dos ecopontos existentes e para que cada um servia. Após isto, o “Sr. Alfredo” mostrou três livros que apresentavam os passos para produzirem objetos a partir de diversos materiais: *Brincar com garrafas de plástico* (Connor, 2001a), *Brincar com caixotes de cartão* (Connor, 2001b) e *Materiais de reciclagem* (Plomer, 2001).

Depois disto, as crianças ficaram na sala a brincar livremente e o “Sr. Alfredo” foi com dois meninos até ao “Ateliê Reutiliz’arte” que estava montado na sala dos 4 anos. Neste ateliê as crianças escolhiam o objeto que queriam construir a partir dos livros que o “Sr. Alfredo” mostrou e procediam à construção do mesmo. Este ateliê foi conduzido ao longo de várias semanas, sendo que no final do ano, foi feita uma exposição com todos os objetos produzidos (figura 12).



Figura 12 — “Sr. Alfredo”, “Ateliê Reutiliz’arte” e exemplo de um dos brinquedos construídos por uma das crianças.

### ↪ 3.º dia

Iniciando com uma breve contextualização, no dia 22 de abril (implementação em grupo), as crianças plantaram um pinheiro e um sobreiro. As árvores foram colocadas na rua e, em dias alternados, o chefe do dia ia regá-las.

Tendo em conta o que foi acima descrito, neste dia, deslocámo-nos até ao exterior onde foi mostrado um *placard* com a fotografia (a preto e branco) das árvores plantadas no dia 22 de abril. Para que a mesma se tornasse colorida, as crianças procuraram as peças do *puzzle* que estavam escondidas naquele espaço. Cada peça do *puzzle* foi colada no *placard* por cada criança. Depois de montado, pedimos para compararem as árvores reais com as da fotografia e dialogámos acerca das suas diferenças e das razões para terem ocorrido. Mostrámos ainda um tronco de sobreiro e demos uma breve explicação acerca do descortiçamento e da produção de rolhas de cortiça (com recurso a algumas fotografias), mostrando, depois, um pedaço de cortiça, uma bolota e alguns objetos que se podem obter a partir da mesma (carteira, relógio, marca páginas e rolha). Relativamente ao pinheiro, também mostrámos um tronco, uma pinha, pinhões, resina e explicámos o processo de resinação do pinheiro com recurso a algumas imagens. Depois desta introdução, deslocámo-nos a pé até à quinta da instituição (junto à sede da SCM) onde transplantámos as árvores (figura 13).



Figura 13 — Construção do *puzzle*, objetos mostrados às crianças referentes ao sobreiro e ao pinheiro e transplantação das árvores.

### ↪ 4.º dia

Neste dia, começámos por mostrar um cartaz com algumas fotografias da transplantação das árvores e explicámos que o registo de regar as árvores tinha chegado ao fim. Entretanto uma senhora dos serviços gerais veio até à sala entregar-nos uma carta do “Sr. Alfredo” que contava que tinha ido ao Centro Infantil Adriano

Godinho levar mais materiais para utilizarem no ateliê, mas, de repente, tinha vindo uma ventania e tinha espalhado todos os objetos pelo parque infantil. No entanto, como estava com pressa para ir para o trabalho, teve de deixar uma carta a pedir para as crianças apanharem o lixo. Com isto, sugerimos que fizéssemos um jogo para apanhar todo o lixo no parque infantil: formámos duas equipas (amarela e vermelha), sendo que ganhava a que colocava mais rapidamente 10 objetos na sua caixa.

De seguida as crianças ficaram a brincar livremente pelo parque e continuámos com a construção de brinquedos no “Ateliê Reutiliz’arte” com duas crianças de cada vez.

### **Reflexão sobre a 4.ª semana individual**

Em primeiro lugar, é fundamental referir que o dia 1 de junho foi muito enriquecedor por podermos trabalhar com outros pares pedagógicos. Este facto permitiu-nos crescer enquanto futuras educadoras pois ao trabalhar com pessoas diferentes, teremos de ter a capacidade de nos adaptar a elas e aos seus métodos de trabalho. Deste modo levámos a cabo uma das competências que a Comissão Europeia definiu nos *Princípios Europeus Comuns para as Competências e para as Qualificações necessárias para os Professores e Formadores* (Diretiva 2005/28/CE de 8 de abril da Comissão das Comunidades Europeias): a importância de saber trabalhar e colaborar com outros colegas e parceiros da comunidade em geral.

No 2.º dia foi o momento do “Sr. Alfredo” ir ao Centro Infantil Adriano Godinho. Senti um grande entusiasmo por parte das crianças quando entrei na sala disfarçada. Moysés (2009: 15) refere que:

“(…) competente é o professor que, sentindo-se politicamente comprometido com o seu aluno, conhece e utiliza adequadamente recursos capazes de lhes propiciar uma aprendizagem real e plena de sentido. Competente é o professor que tudo faz para tornar o seu aluno um cidadão crítico e bem-informado, em condições de compreender e atuar no mundo em que vive.”

Para além disso, consideramos que o facto de as crianças pegarem num livro e tentarem construir aquilo que nele está explícito (com os materiais disponibilizados pelo “Sr. Alfredo”) foi de extrema importância para aprenderem a realizar ações a partir de textos prescritivos pois, em muitas situações da vida quotidiana, vão ter que lidar com este tipo de textos e compreenderem como funcionam. Esta tarefa também proporcionou a algumas crianças a oportunidade de desenvolverem o engenho e a capacidade de improviso e vamos dar um exemplo ilustrativo disso mesmo. Uma das crianças escolheu fazer um avião. Para a sua construção era necessário um rolo de papel de cozinha. No entanto, o “Sr. Alfredo” não tinha um rolo de papel de cozinha dentro do seu caixote do lixo. A certa altura, a criança disse muito feliz: “Já sei! Vamos juntar dois rolos de papel higiénico!”. O facto de a criança conseguir pensar e arranjar uma solução alternativa para o seu problema demonstra que esta atividade também ajudou a desenvolver a criatividade nas crianças, na medida em que estas precisaram

de encontrar soluções alternativas para os problemas que iam encontrando. Segundo Ferreira (2009: 204):

“(...) é função da educação pré-escolar a promoção de todos os aspectos educativos que contribuam para o desenvolvimento da criatividade, pois só assim se poderão formar cidadãos interventivos, mais sensíveis aos problemas do meio envolvente, mais capacitados para a procura de soluções criativas para eles, ajudando desta forma a criar uma sociedade melhor, mais tolerante, mais dialogante e de respeito pelo outro.”

No 3.º dia, a atividade em que crianças procuraram as peças e as colaram no *placard* decorreu normalmente apesar de, nesta parte da manhã, estarem entusiasmadas e agitadas para irem transplantar as árvores. Reggio Emilia (citado por Cuesta, 2009) revela que o educador deve, sempre que possível, realizar saídas. Este autor entende que a saída do ambiente escolar deve, por um lado, ser uma atividade geradora de conhecimento e, por outro, uma experiência que conecta a escola com o meio envolvente. Partindo da conceção de Piaget (2003), que considera que o sujeito aprende quando um conhecimento novo se integra nos esquemas que este já possui, modificando-o, podemos dizer que esta saída até à quinta para transplantar as árvores, favoreceu a integração de novos conhecimentos em cada criança. Ao verem como se transplantam as árvores e objetos reais referentes ao pinheiro e ao sobreiro, as crianças aprenderam mais e melhor, pois contactaram com o mundo real.

No 4.º dia o jogo desenvolvido no parque infantil gerou um grande clima de competição entre os elementos das duas equipas. No entanto, a planificação deste jogo foi propositada, na medida em que algumas das crianças sempre que perdiam um jogo ficavam aborrecidas. A nosso ver, graças aos vários jogos desenvolvidos pelo par pedagógico, estas evoluíram positivamente, conseguindo lidar melhor com estas situações. Bibiano (2010) refere que, ao jogar, a criança descobre que ganhar e perder faz parte da vida e desenvolve estratégias para enfrentar situações menos positivas do seu quotidiano, daí a importância da planificação deste tipo de jogos para este grupo onde nos encontrávamos a estagiar.

## **5.ª semana individual (15 a 18 de junho)**

**Tema:** “Santos Populares”

### **↪ 1.º, 2.º e 3.º dias**

Nestas manhãs deslocámo-nos até ao exterior do Museu Cargaleiro, para ensaiarmos uma marcha típica dos Santos Populares para as crianças apresentarem na festa de final de ano (agendada para dia 19 de junho, sexta-feira). Esta atividade estava ligada ao conhecimento de aspetos culturais do nosso povo, no âmbito da área da Formação Pessoal e Social.

#### ↳ **4.º dia**

Na sequência das atividades nos dias anteriores, neste dia, deslocámo-nos até ao parque infantil onde foi desenvolvido um jogo com duas equipas (azul e amarela). O jogo estava organizado da seguinte forma:

- 1.º Saltar por cima da fogueira de S. João sem tocar na chama;
- 2.º Pescar uma sardinha no “mar das sardinhas”. Nesta parte do itinerário estavam duas canas de pesca devidamente assinaladas com a cor da equipa;
- 3.º Quando a criança pescava a sardinha, tinha de a colocar num prato de plástico e levá-la até ao grelhador da sua equipa;
- 4.º Quando deixava a sardinha no grelhador, a criança corria para a fila da sua equipa e, quando chegava, entregava o prato de plástico ao colega. Só depois de ter o prato é que este colega podia avançar. Quando as 21 sardinhas eram todas pescadas, contavam-se quantas é que cada equipa tinha no seu grelhador. Ganhava a equipa que tinha o maior número de sardinhas no seu grelhador (figura 14).

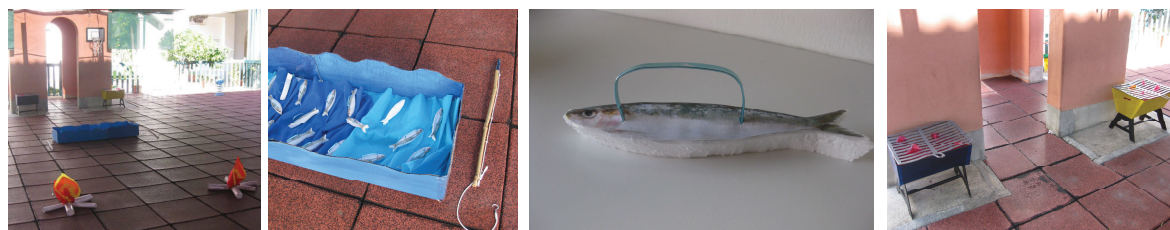


Figura 14 – Desenvolvimento do jogo “Santos Populares”: saltar a fogueira, pescar a sardinha e levá-la até ao grelhador.

#### **Reflexão sobre a 5.ª semana individual**

Refletindo acerca do jogo desenvolvido no 4.º dia (quinta-feira) podemos referir que este acabou por ser uma maneira muito interessante e criativa de explicar às crianças o que se faz nos Santos Populares: saltar a fogueira e comer sardinhas assadas. De referir que, antes de realizarmos o itinerário, explicámos a todas as crianças o que simbolizava e o que se fazia com cada elemento que estava no itinerário. Autores como Neto (2003), Ortiz (2005), Valenzuela (2005), Gómez e Samaniego (2005) defendem que o jogo promove o desenvolvimento das capacidades globais das crianças. Consequentemente, estes autores defendem que é de extrema importância o educador partir do que a criança já sabe de modo a introduzir novos conhecimentos. Serrão e Carvalho (2011: 3) acrescentam ainda que é muito importante que o educador defina, através do jogo, prioridades que satisfaçam as reais necessidades das crianças, sendo que foi mesmo esse o nosso objetivo.

Na sexta-feira participámos na festa de final de ano, criando assim um bom ambiente com todos os colaboradores da instituição. Observarmos as crianças a irem receber o diploma, a cartola e o livro de finalistas deixou-nos extremamente orgulhosas. Destacamos ainda o facto de que é nestas festas que existe um grande envolvimento entre a família e o jardim-de-infância. Magalhães (2007: 123) defende que:

“(…) a participação da família é o complemento de um processo educativo que começa no jardim-de-infância (…) [o que implica que exista] estabilidade e continuidade docente da relação pedagógica com as crianças e com as famílias.”

### **1.3. Balanço final da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar**

Com o culminar desta PS, consideramos pertinente fazer uma reflexão sobre todo o nosso percurso, tendo sempre em mente que este é um processo inacabado, uma vez que existe sempre a necessidade de contruir novos conhecimentos, sendo, tal como refere Zabalza (2000: 165), “(…) agradável a experiência de aprender algo novo cada dia.”

Consideramos que as experiências proporcionadas na instituição onde estagiámos se tornaram imprescindíveis para o nosso processo formativo tanto a nível pessoal como profissional. De acordo com Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional e pessoal apresenta-se com o crescimento que o educador adquire não só com o resultado da sua experiência, mas também das constantes reflexões acerca da prestação da sua prática.

De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (2008), em todos os momentos, a criança cresce e aprende graças à ação educativa das pessoas que a envolvem e às experiências que o seu contexto possui. Por esse motivo, procurámos, ao longo de toda a nossa intervenção, proporcionar atividades e experiências diversificadas, que fossem ao encontro dos interesses das crianças, de modo a motivá-las para a aprendizagem. Consideramos que este objetivo foi conseguido, pois a participação, envolvimento e motivação de cada criança foram cada vez mais significativos.

Por outro lado, é fundamental realçar o apoio da educadora-cooperante, da professora-supervisora e do par pedagógico, que contribuíram para a nossa evolução. As reflexões feitas com todos estes intervenientes permitiram que compreendêssemos os nossos pontos fracos, melhorando a nossa prestação. Gomes (2009: 55) destaca a importância da reflexão para a melhoria das práticas de ensino levadas a cabo pelo educador, tratando-se de um recurso importante para melhorar a sua prestação educativa:

“(…) reflexão, processo criativo e partilhado de construção de conhecimentos, mobilização de saberes da experiência: parecem ser essas as condições básicas a figurar na formação do educador, de modo que aprendam a reconhecer-se, admitir-se, construir autonomia de pensamento, emancipar-se protagonizar suas práticas, construir autoria dos atos de educar, de ensinar e de aprender.”

Finalmente é importante referirmos que somos felizes por podermos experimentar a sensação de sentirmo-nos realizadas e plenas naquilo que fazemos. Muitas pessoas não têm oportunidade de sentir a felicidade de ouvir uma criança dizer “gosto muito de ti”, a felicidade de sentir que as crianças aprenderam com os materiais construídos,

a felicidade de ver as crianças a divertirem-se durante as atividades! Esta, sim, é uma sensação que não tem preço e que só se consegue com esforço, dedicação e, acima de tudo, gostando de ser educadora!

## Capítulo II



## 2. Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

*“Aprender a ensinar, ou seja, crescer profissionalmente como professor, é um processo de dupla face, pois inclui, simultaneamente, lidar com a aprendizagem do ponto de vista do que aprender a fazer aprender (o professor) e do que aprende o que se ensina (a criança).”*

Inês Sim-Sim<sup>4</sup>

### 2.1. Enquadramento físico e social do local

#### 2.1.1. Caracterização do Agrupamento

A Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico (PS1.º CEB) decorreu no Agrupamento de Escolas Amato Lusitano (AEAL).

O AEAL, criado em julho de 2013, é constituído por um jardim-de-infância situado no Bairro do Valongo e ainda cinco escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB): Escola Básica Integrada (EBI) João Roiz, Escola Básica (EB) do Valongo, EB do Retaxo, EB de Cebolais de Cima e EB da Quinta da Granja. Este Agrupamento possui como lema, “O futuro em construção”, pretendendo assim:

*“(…) promover o sucesso individual dos alunos, favorecer a aquisição de sólidas bases científicas com vista ao prosseguimento de estudos e oferecer percursos formativos diversificados que permitam a integração imediata no mundo do trabalho e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, através de projetos especializados.”*

(AEAL, 2014: 4)

O Agrupamento disponibiliza, aos seus alunos, vários recursos educativos, sendo eles: Serviços de Psicologia e Orientação, Equipa Multidisciplinar, Biblioteca Escolar e Núcleo de Educação Especial. Para além disso, oferece AECs e a possibilidade de os alunos participarem em projetos/atividades, entre os quais se destacam o grupo Coral “Sons da ESAL”, a Oficina de Leitura, o Centro de Lusociência, o Clube de Jornalismo, o Clube de Judo, o Clube de Dança, o Clube de Matemática, o Clube Multimúsicas e o Clube de Teatro (AEAL, 2014).

#### 2.1.2. Caracterização do meio

A PS1.º CEB foi desenvolvida na EBI João Roiz, um dos cinco estabelecimentos de Ensino Básico do AEAL.

O meio envolvente é constituído por vários estabelecimentos comerciais, nomeadamente os Bombeiros Voluntários de Castelo Branco, o Grupo Territorial da

---

<sup>4</sup> Sim-Sim, I. (2009). Preâmbulo. In L. Pereira & L. Graça. (orgs.). *Atividades para o ensino da língua - Programa nacional de ensino do português 1.º ciclo do ensino básico*. (5-7). Aveiro: Comissão Editorial.

Guarda Nacional Republicana e uma vasta zona habitacional. Toda a zona envolvente possui excelentes vias rodoviárias que facilitam o acesso aos alunos, tanto de carro como de transportes públicos.

### 2.1.3. Caraterização da escola

A EBI João Roiz (figura 15) situa-se na avenida Cidade de Zhuhai e é constituída por quatro blocos (A, B, C e D) que passaremos a apresentar:

- O bloco A contém as cinco salas que pertencem às turmas do 3.º e 4.º anos, assim como outras salas para outros ciclos de ensino;
- O bloco B acolhe a secretaria, a reprografia, a papelaria, a biblioteca, a sala dos professores, o bar dos alunos, a sala de jogos e vários gabinetes;
- No bloco C situa-se o auditório, espaço destinado a várias atividades, tais como palestras, festas, apresentações e entrega de prémios aos alunos;
- No bloco D encontra-se o refeitório.

No que diz respeito ao espaço exterior da escola, este é constituído por vários pátios ao ar livre sendo que só um é que é coberto. Existe ainda um campo de futebol e um pavilhão gimnodesportivo destinado às aulas de Educação Física. Relativamente à segurança dos alunos, a escola é rodeada por elevadas grades que impossibilitam a entrada de pessoas estranhas e impedem a possível saída não controlada dos alunos. Na portaria da escola encontra-se sempre um funcionário para supervisionar as entradas e saídas da instituição, sendo que os alunos só podem entrar mediante apresentação de um cartão de estudante e sair em condições reguladas, com diferentes níveis de autorizações por parte dos encarregados de educação. Salientam-se as boas condições que a escola oferece, tanto ao nível da segurança, como do conforto, tornando-se uma escola favorável para uma boa aprendizagem.



Figura 15 – Escola Básica Integrada João Roiz.

## 2.1.4. Caraterização da sala e da turma

A sala de aula destinada ao 3.º A foi a n.º 26 e localizava-se no 2.º andar do bloco A da instituição.

A disposição das mesas na sala permitia que os alunos vissem bem o quadro e a professora. Um bom professor nunca deverá descuidar a forma como a sala está organizada, sendo que esta influencia as aprendizagens adquiridas pelos alunos. Esta afirmação é corroborada por Arends (2008: 126):

“(…) a forma como o espaço é concebido influencia não só os padrões de comunicação, mas também as relações entre professores e alunos. Estas relações são importantes porque podem afectar o grau com que os alunos adquirem o domínio da aula e se tornam independentes.”

A figura 16, que se passa a apresentar, permite uma visualização geral do espaço da sala de aula:

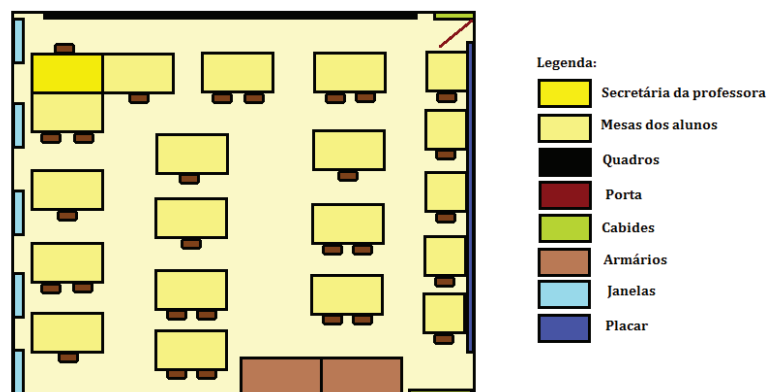


Figura 16 – Planta da sala n.º 26.

As quatro janelas permitiam a entrada de luz natural na sala. Para além de um quadro preto, esta sala possuía um computador com acesso à *internet* e um retroprojetor. De acordo com Leal (2009), os professores devem utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula de modo a promover a aquisição de novas experiências de aprendizagem, contrariando assim uma abordagem tradicional aos conteúdos. Junto da porta, existia um *placard* que era utilizado para expor cartazes alusivos aos conteúdos abordados. Havia ainda dois armários na sala, utilizados para guardar os materiais de cada aluno, nomeadamente os dossiês. Por cima destes armários estavam colocadas as caixas onde cada aluno guardava os materiais de Expressão Plástica (figura 17).



Figura 17 – Sala n.º 26.

A turma do 3.º A da EBI João Roiz era formada por 27 alunos, sendo 9 do sexo masculino e 18 do sexo feminino (gráfico 4). Os alunos inseriam-se na faixa etária dos 8 anos (gráfico 5).

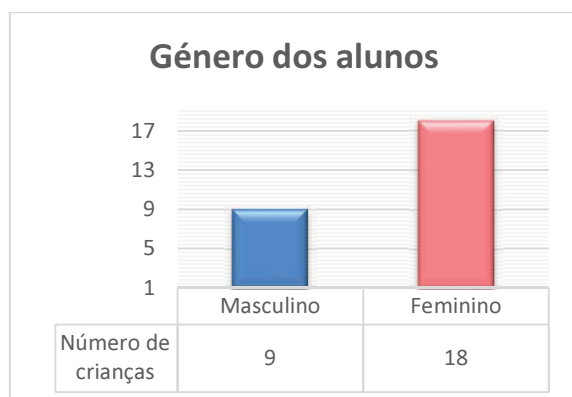


Gráfico 4 – Constituição da turma A do 3.º ano.

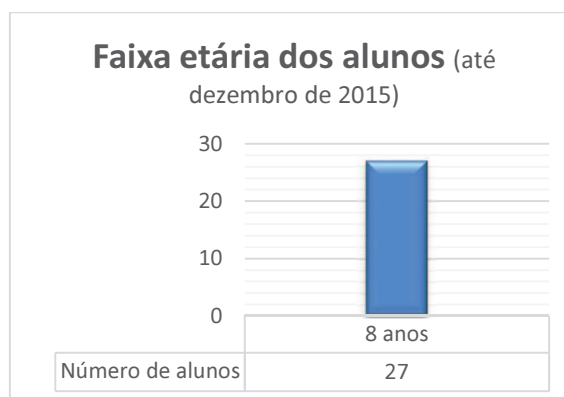


Gráfico 5 – Faixa etária dos alunos da turma A do 3.º ano.

De um modo geral, a turma não apresentava grandes problemas ao nível das aquisições académicas, à exceção de alguns alunos assinalados como merecedores de atenção educativa especial, por razões diversificadas. Para estes, estavam previstas medidas específicas tais como apoio o mais individualizado possível, reforço contínuo da autoestima, verificação regular do caderno diário e da realização das tarefas, reforço das aprendizagens na aula de Apoio ao Estudo, reforço da comunicação entre a escola e a família e a articulação com o professor do apoio socioeducativo.

Tendo em conta os documentos disponibilizados pela professora-cooperante, quanto ao meio sociocultural e económico das famílias dos alunos, este era considerado como bastante favorável. Na sua grande maioria, tanto os pais como as mães dos alunos tinham idades compreendidas entre os 36 e os 40 anos de idade e possuíam como habilitação literária o Ensino Superior (gráfico 6).

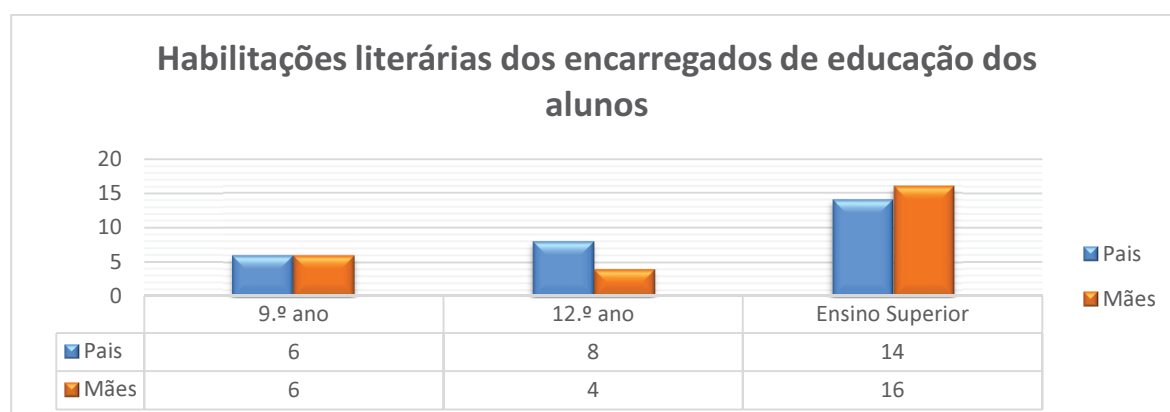


Gráfico 6 – Habilitações literárias dos encarregados de educação dos alunos da turma A do 3.º ano.

A situação profissional dos pais também era bastante vantajosa, pois, no momento da PS, todos eles estavam a exercer uma profissão, sendo que a polícia e os professores ganhavam principal destaque. No que diz respeito ao número de irmãos, a maioria dos

alunos tinha apenas um irmão e vivia com o pai e com a mãe. A maioria tinha frequentado a EB Quinta da Granja no ano anterior e gastava cerca de 5 a 10 minutos num transporte particular para deslocar-se até à EBI João Roiz.

Segundo Piaget, as crianças entre os 7 e os 12 anos de idade encontram-se na fase das operações concretas (Goulart, 2013). Para Piaget é a partir deste estágio que as crianças começam a ver o mundo com mais realismo, deixando, assim, de confundir a realidade com a fantasia. É, ainda, neste estágio, que a criança adquire a capacidade de realizar operações, no entanto, precisa ainda de uma realidade concreta para realizar as mesmas. Goulart (2013) indica que nesta fase o aluno já compreende não só a noção de volume, mas também já possui a conceção de peso, espaço, tempo, classificação e operações numéricas.

Ao longo de toda a PS1.º CEB, pudemos observar que os alunos, de um modo geral, demonstravam muito interesse e empenho na realização das tarefas propostas. Revelavam também muita curiosidade e esforçavam-se por aprender e adquirir novas competências, nomeadamente ao nível da Matemática, disciplina eleita como preferida pela maioria dos alunos. No entanto, a turma tinha algumas dificuldades de concentração, sendo que os alunos eram muito conversadores e distraíam-se com muita facilidade, o que acabava, muitas vezes, por prejudicar as aprendizagens dos mesmos. A heterogeneidade desta turma foi também um fator patente, tanto ao nível das capacidades cognitivas, como dos ritmos de trabalho e aprendizagem, sendo que alguns alunos revelavam todos estes níveis altos e outros eram mais fracos.

## 2.2. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

### 2.2.1. Modelo pedagógico da Prática Supervisionada

Relativamente ao 1.º CEB e tendo como base os pressupostos defendidos por Becker (2008), existem três tipos de modelos pedagógicos que definem diferentes formas do professor atuar no processo de ensino e aprendizagem: **diretivo** (o professor ensina e o aluno aprende), **não-diretivo** (o professor acredita que o aluno aprende sozinho graças à bagagem hereditária que lhe foi transmitida e apenas facilita a aprendizagem do mesmo) e **relacional** (tem em conta a relação entre professor e aluno e a aprendizagem faz-se através da reflexão, respeitando o ritmo das aprendizagens do aluno e a forma como constrói novos saberes).

Ao longo de toda a PS1.º CEB adotámos uma pedagogia relacional. Neste modelo Becker (2008) enfatiza a importância da relação pedagógica entre aluno e professor, sendo que os alunos são encarados como sujeitos ativos neste processo e não meros recetores da informação. Assim, tivemos a preocupação de oferecer um conjunto de

experiências que possibilitavam a construção de novos saberes, constituindo a base de todo o processo de ensino e aprendizagem:

“A tendência, nessa sala de aula é a de superar, por um lado, a disciplina políadesca e a figura autoritária do professor que a representa, e, por outro, a de ultrapassar o dogmatismo do conteúdo. Não se trata de instalar um regime de anomia (ausência de regras ou leis de convivência), (...) nem de esvaziar o conteúdo curricular (...). Trata-se, antes, de (...) criar um ambiente fecundo de aprendizagem” (Becker, 2012: 3).

Para além disso, ao longo de toda a PS1.<sup>o</sup> CEB tivemos em atenção os conhecimentos prévios dos alunos, tentando sempre perceber que conceções é que estes já tinham acerca de determinado conteúdo, realizando assim, a conexão com o conteúdo novo que estava a ser abordado, promovendo sempre uma aprendizagem significativa dentro da sala de aula. Becker (2008) defende isso mesmo, referindo que tudo o que o aluno já sabe, serve de “patamar” para continuar a construir conhecimentos.

Becker (2012) refere ainda que o professor que leva a cabo este modelo incentiva os seus alunos, trazendo atividades inovadoras que permitam uma constante interatividade e participação dos mesmos, com vista ao desenvolvimento da capacidade de raciocínio lógico. Os constantes desafios presentes nos Guiões de Aprendizagem (GAs) e o investimento num Elemento Integrador (EI) apelativo e que captasse a atenção dos alunos provam essa mesma preocupação. O lançamento de diversos desafios matemáticos teve como objetivo estimular intelectualmente os nossos alunos, fazendo com que eles descobrissem soluções de forma independente, refletindo e posicionando-se de forma crítica perante a situação proposta. A tomada de decisão é algo fundamental a desenvolver nas crianças, visto que, ao longo da vida, estas irão deparar-se com várias situações e terão que estar preparadas para escolher qual a melhor decisão a tomar.

De modo a promover um ambiente fecundo de aprendizagens com bases sólidas, tanto realçado por Becker (2008, 2012), o nosso modelo de ensino e aprendizagem regia-se, também, pela organização de uma UD por semana. Cada UD integrava todas as áreas curriculares formando um todo, impedindo que estas surgissem como unidades separadas. Pais (2012: 3) refere-se a estes instrumentos de planificação como:

“(...) unidades de programação e modo de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e dar resposta às principais questões do desenvolvimento curricular.”

Ainda de acordo com Pais (2012) a UD deve abranger os seguintes elementos integrados: **elementos didatológicos** (fundamentação didatológica, caracterização do contexto de ensino e aprendizagem e definição dos objetivos didáticos), **seleção do conteúdo programático** (definição do tema, do EI e do conteúdo programático), o **desenho dos percursos de ensino e aprendizagem** (definição dos critérios de

sequenciação e integração, seleção das tarefas de ensino e aprendizagem e elaboração dos GAs) e **avaliação**.

Tendo como base o que foi descrito, o par pedagógico, todas as semanas, perante os conteúdos programáticos selecionados, para além da fundamentação didatológica, da caraterização do contexto e da definição dos objetivos didáticos, definia também o tema e o EI (que tinham com objetivo integrar todas as áreas curriculares e motivar os alunos para todo o processo de ensino e aprendizagem). Seleccionávamos, ainda, os objetivos específicos e os descritores de desempenho que levavam à escolha do tipo de atividades que iriam ser desenvolvidas. De seguida, procedíamos à elaboração dos GAs que tinham como principal objetivo levar os alunos a obterem aprendizagens significativas, coerentes e coesas. Por último, surgia a avaliação, que visava a verificação das aprendizagens dos alunos, bem como o ajuste e reformulação das estratégias levadas a cabo, pelo par pedagógico, na sala de aula.

### 2.2.1.1. Os instrumentos da Unidade Didática

As UD's desenvolvidas seguiram a matriz fornecida pelo professor-supervisor, que se encontra em anexo (anexo D). Posto isto, segue uma breve explicação acerca deste instrumento que se revelou valioso ao longo de toda a PS1.º CEB, permitindo coerência e integração didática em cada implementação.

Saltamos o conteúdo da **capa da UD**, que era meramente identificativo. Seguiu-se uma breve **introdução**, bem como a **fundamentação e contextualização da UD**. Esta última reunia algumas informações importantes, sendo elas: caraterização das aprendizagens (onde eram descritas todas as aprendizagens que os alunos tinham de realizar através da UD), caraterização da turma (revelava as aprendizagens que os alunos já tinham em relação aos conteúdos a lecionar durante a UD), objetivos didáticos gerais, principais caraterísticas do processo de ensino e aprendizagem (onde era apresentada a fundamentação teórica bem como a base metodológica e de avaliação da UD) e o mapa concetual da UD, que apresentava, de maneira esquematizada, toda a UD (na figura 18 apresenta-se um exemplo de um mapa concetual construído).

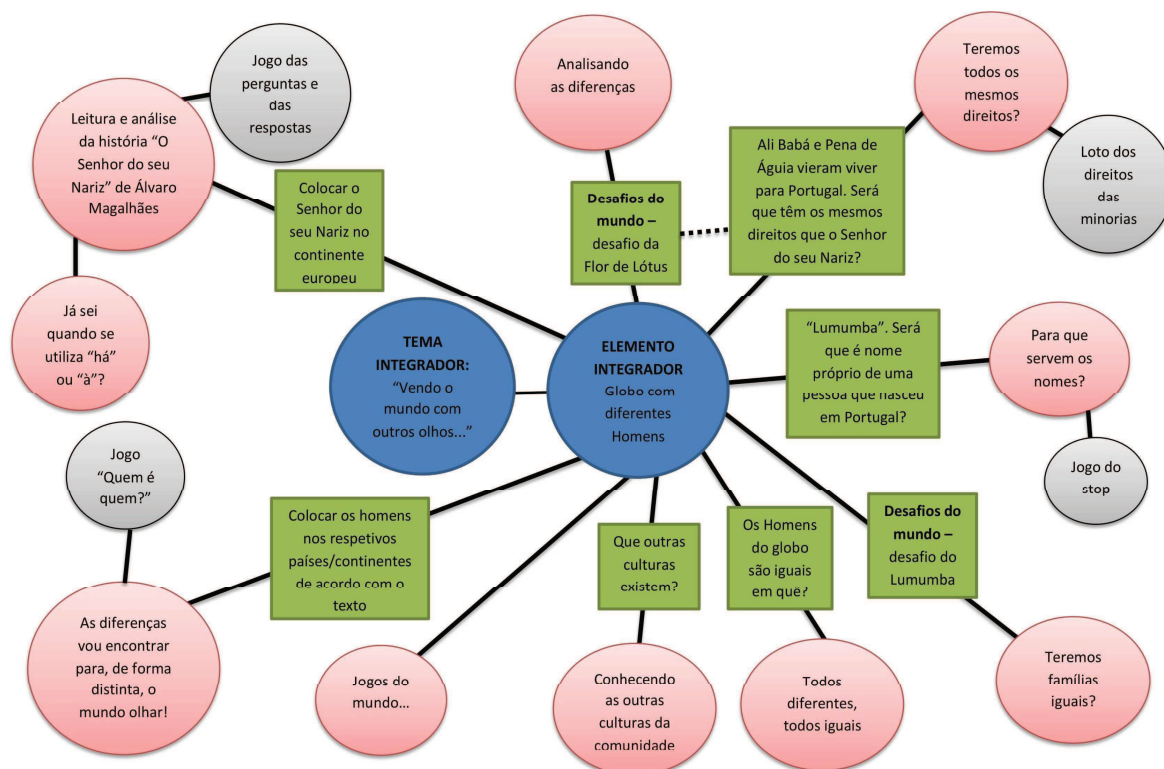


Figura 18 – Mapa conceitual da UD “Vendo o mundo com outros olhos...” (5.ª semana individual).

Na terceira parte da UD, após a **identificação** da professora-cooperante, dos estudantes de PS, do professor-supervisor, da turma e dos dias em que a UD iria ser implementada, procedia-se à **seleção e sequenciação do conteúdo programático por áreas curriculares**, tendo em conta o *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015), o *Programa e Metas Curriculares de Matemática* (Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo, 2013) e a *Organização Curricular e Programas - Expressões e Estudo do Meio* (ME, 2004). Esta sequenciação diferia nos seus elementos constituintes em algumas áreas curriculares. As áreas curriculares de Português e Matemática organizavam-se em domínios/subdomínios, conteúdos, objetivos, descritores de desempenho, atitudes, valores e normas e, por último, avaliação. Por outro lado, as áreas de Estudo do Meio e Expressões estavam organizadas em blocos, conteúdos, objetivos específicos, descritores de desempenho, atitudes, valores e normas e avaliação. Tal como se pode constatar, nesta parte da UD, existiam dois elementos fundamentais que eram comuns a todas as áreas, sendo eles: as atitudes, valores e normas e a avaliação. De seguida, passaremos a apresentar cada um deles.

#### 👉 **Atitudes, valores e normas.**

As atitudes, valores e normas desenvolviam-se em paralelo com cada atividade proposta e eram encorajadas e debatidas ao longo da semana. Enumerando algumas delas: intervir apenas quando solicitado, preocupar-se em esclarecer as suas dúvidas, reconhecer a importância de escrever sem Erros Ortográficos (EOs), respeitar a vez dos colegas e apresentar de forma limpa e organizada os seus trabalhos. É fundamental

incutir estes valores nas nossas aulas levando os alunos a refletirem sobre o seu papel na sociedade. No que diz respeito à educação para a cidadania, no artigo 3.º do Decreto lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro do Ministério da Educação (2001), a organização e gestão do currículo apresenta o seguinte princípio orientador: “Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares.” Através deste princípio, percebemos que o professor tem nas suas mãos não só a responsabilidade de ensinar o conhecimento cognitivo, mas também transmitir atitudes, valores e normas, onde, o “saber estar” e o “saber ser” são uma mais-valia para preparar os alunos para os futuros cidadãos que irão ser.

### ↳ **Avaliação**

Este elemento revelava o tipo de avaliação prevista (diagnóstica, formativa ou sumativa). A avaliação das aprendizagens mediante instrumentos capazes de fornecer dados para análise e interpretação da realidade é fundamental para o professor perceber se as aprendizagens foram, ou não, bem assimiladas pelos alunos e, assim, adequar o ensino às necessidades dos mesmos. Ao longo de toda a PS, a avaliação predominante foi a formativa. De acordo com o despacho que regula a avaliação das aprendizagens dos alunos no Ensino Básico (artigo 16.º do Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho do Ministério da Educação, 2001):

“(…) a avaliação formativa é a primeira modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos onde ocorrem.”

A quarta parte da UD dizia respeito ao **roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem** no qual eram apresentados (para além da data e do responsável pela execução), o tema integrador, o vocabulário específico, o EI, os recursos e o sumário. Passaremos então a explicar em que consistia cada um deles:

### ↳ **Tema integrador**

O tema integrador era o ponto de partida de cada semana, funcionando como ponte entre as várias áreas curriculares, permitindo manter os alunos motivados para as atividades programadas.

### ↳ **Vocabulário específico**

O vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a UD apresentava os vocábulos que iriam ser explorados ao longo da semana. Necessário acrescentar que este campo nunca era muito extenso pelo facto de se pretender uma aprendizagem eficaz do significado dessas mesmas palavras durante a semana.

### ↳ **Elemento Integrador**

Este era o elemento-chave de toda a semana, interligando, tal como já foi referido, todas as áreas do conhecimento e motivando os alunos para os conteúdos que estavam a ser lecionados, tornando as aprendizagens mais significativas e coesas. Assim, este elemento, ao qual demos especial atenção, permitia que as atividades surgissem

sempre interligadas. A descrição detalhada do EI e a função que ia desempenhar em cada área curricular foi destacada ao longo das UD's planificadas para que, qualquer pessoa, percebesse a finalidade do mesmo no processo de ensino e aprendizagem. Através do EI eram oferecidos estímulos e incentivos apropriados para tornar a aprendizagem mais eficaz. De acordo com Pais (2012: 42):

“Do ponto de vista técnico-didático [o elemento integrador], caracteriza-se por: ser a base motivacional, preparando a atenção do aluno; permitir a ativação do conhecimento prévio e a verificação dos pré-requisitos subjacentes a uma determinada aprendizagem; estimular a comunicação multilateral; desencadear a coerência temática e a coesão metodológica no interior dos percursos de ensino e aprendizagem e da própria unidade.”

### ↳ Recursos

Este espaço da UD também tinha particular relevância, servindo de guia para o dia letivo que iria ser lecionado. Como tal, levava a uma prévia organização e preparação do par pedagógico, competência fundamental num bom professor. Um bom professor também nunca deve descurar o facto de que a diversificação de recursos na sala de aula é uma boa estratégia para que os seus alunos estejam predominantemente atentos.

### ↳ Sumário

Neste espaço era efetuada uma breve descrição acerca dos conteúdos abordados em cada dia letivo, o que também se revelou importante na medida em que permitiu que todos os intervenientes da PS1.<sup>o</sup> CEB acessem aos conteúdos que já tinham sido lecionados, pelo par pedagógico.

Por último, surgia o **desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem**. Na coluna que dizia respeito à designação da atividade era indicado o nome da atividade desenvolvida bem como a tipologia e a finalidade da atividade (*abordagem em contexto didático* – introduzir novos conteúdos; *sistematização* – consolidar conhecimentos; *avaliação* – avaliar os alunos levando-os a refletir sobre o que aprenderam e a melhorar naquilo que erraram; *ampliação/reforço* – permitia que os alunos com mais dificuldades adquirissem as aprendizagens não consolidadas até ao momento). É sabido que todos os alunos são diferentes, tendo relações distintas com o saber, interesses diversos e ritmos próprios de aprendizagem e, como tal, uma das nossas preocupações passou por diversificar as tipologias de atividades levadas a cabo, de modo a colocarmos cada aluno perante a situação mais favorável ao seu processo de aprendizagem.

Paralelamente à descrição da atividade eram discriminados pormenorizadamente os procedimentos de execução para que, caso não pudéssemos lecionar a aula, outra pessoa conseguisse aplicar a UD, tal como estava idealizada. Nesta fase da planificação era dado principal destaque ao “antes”, ao “durante” e ao “depois” da atividade. O “antes” servia para refletirmos acerca das metodologias e estratégias a adotar “durante” e “depois” da atividade em questão, sendo que era aqui que se dava principal destaque aos conhecimentos prévios dos alunos. Para além disso, os procedimentos de execução eram desenvolvidos segundo o princípio de progressão, sendo que,

gradualmente, o grau de dificuldade foi aumentado. A partir do preenchimento deste espaço era possível construir os GAs, instrumento de trabalho dos alunos que, para além ser adaptado à sua realidade, pretendia, tal como já foi referido, gerar aprendizagens significativas.

Ainda no final de cada UD, existia uma etapa muito importante para a evolução do par pedagógico: a **reflexão**. Este momento, realizado todas as semanas com os diversos intervenientes da PS1.º CEB, levou-nos a saber refletir sobre a prática e na prática, melhorando o nosso desempenho na sala de aula e renovando continuamente a nossa postura enquanto futuras profissionais. Por último, surgia ainda a assinatura da professora-cooperante, do professor-supervisor e das estudantes de PS.

### 2.2.2. Estrutura formal da Prática Supervisionada

A PS1.º CEB desenvolveu-se na turma A do 3.º ano, na EBI João Roiz, entre setembro de 2015 e janeiro de 2016, perfazendo um total de 14 semanas, das quais 2 foram de observação, 2 de implementação em grupo e 5 de implementação individual para cada elemento do par pedagógico.

Para conhecermos melhor o funcionamento do contexto onde a PS iria decorrer foi necessário consultarmos, durante as semanas de observação, alguns documentos oficiais, sendo eles: o *Projeto Educativo do Agrupamento* (AEAL, 2014), o *Projeto Curricular de Turma*, o *Programa e as Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2015), o *Programa e Metas Curriculares de Matemática* (Bivar *et al.*, 2013) e a *Organização Curricular e Programas - Expressões e Estudo do Meio* (ME, 2004). Analisarmos todos estes documentos, conhecermos as formas de organização da instituição, bem como as características da turma, levou-nos a uma reflexão antecipada acerca de estratégias e metodologias que poderiam ser adequadas às necessidades do grupo. Para além disso, conhecermos, a fundo, os programas e as metas permitiu-nos ter noção dos conteúdos a abordar, perceber que o desenvolvimento da aprendizagem do aluno tem etapas específicas e que cada área de conhecimento tem os seus objetivos e competências.

Cada UD tinha a duração de três dias letivos (de terça a quinta-feira), o que correspondia a uma semana de PS. Para cada semana foi construída uma UD com base na matriz cedida pelo professor-supervisor (anexo D), sendo que o seu desenvolvimento seguiu uma estrutura: indicação, pela professora-cooperante, dos conteúdos programáticos a lecionar, proposta das atividades a desenvolver à professora-cooperante para aprovação da mesma na semana anterior à intervenção, implementação da UD, reflexão oral com a professora-cooperante, entrega da reflexão por escrito e preenchimento de uma ficha de auto e heteroavaliação sobre o desempenho conseguido na execução da UD. A organização das semanas de PS1.º CEB bem como dos temas integradores trabalhados e dos Els utilizados encontram-se representados no esquema seguinte (figura 19):



Figura 19 – Esquema global de organização da PS1.º CEB.

Analisando o esquema, pode-se constatar que, exceccionalmente, na semana de grupo (de 14 a 17 de dezembro), deslocámo-nos quatro dias letivos até à instituição onde estava a decorrer a PS. Este facto ocorreu porque a professora-cooperante teve de se ausentar no dia 14 de dezembro (segunda-feira) e os alunos necessitavam ensaiar a peça de teatro (organizada e dinamizada pelo par pedagógico), que iria ser apresentada na Festa de Natal, no dia 15 de dezembro. Assim, conseguimos aumentar para mais um dia o nosso tempo de estágio. Para além disso, nesta semana de PS, não é apresentado no esquema supracitado o EI porque, para além dos ensaios, a instituição organizou várias atividades (dado ser véspera das férias de Natal), sendo que os alunos, nestes dias, passaram pouco tempo dentro da sala.

Necessário acrescentar que todos os documentos produzidos se encontravam devidamente organizados num dossiê de grupo que podia ser consultado a qualquer momento. Neste dossiê constavam a ficha de identificação do grupo, as folhas de presenças, o projeto de prática (caraterização do contexto, perfil profissional de cada elemento do par pedagógico, organização da PS, síntese dos Programas e Metas Curriculares e lista de obras e textos literários para a Educação Literária do 3.º ano), a reflexão das semanas de observação, as UD's e respetivas reflexões, bem como as fichas de auto e heteroavaliação de cada semana.

As atividades letivas desta turma tinham início às 9h e decorriam até às 17h30. De manhã os alunos tinham um intervalo de 30 minutos, entre as 11h e as 11h30. Dispunham, ainda, de 1h30 de almoço (das 12h30 às 14horas) e de um intervalo na parte da tarde (das 16h às 16h30).

A componente letiva a cargo da professora-cooperante variava, como se pode constatar no horário da turma em anexo (anexo E). Durante a PS, o par pedagógico sempre acompanhou a professora-cooperante durante a sua atividade letiva, nomeadamente, às quartas-feiras das 16h30 às 17h30 na Oferta Complementar (OC) de TIC que, apesar de ser lecionada por uma professora especializada na área, era acompanhada pela professora titular da turma. Assim, tal como a professora titular, o par pedagógico assistia a estas aulas, auxiliando a professora de TIC nas atividades propostas.

De seguida, procederemos à descrição das semanas de observação e de implementação de PS1.º CEB individual, bem como à reflexão sobre o trabalho desenvolvido em cada uma das semanas.

### **2.2.3. Reflexão sobre o trabalho desenvolvido na Prática Supervisionada**

#### **2.2.3.1. Observação**

A calendarização da PS1.º CEB foi estabelecida pelo professor-supervisor, sendo que as semanas determinadas para a observação decorreram no período de 29 de setembro a 8 de outubro de 2015. Este período permitiu-nos conhecer o meio escolar onde se desenrolaria o nosso estágio e observar a turma e o trabalho da professora-cooperante.

As primeiras impressões que os alunos da turma nos transmitiram foram, desde cedo, bastante positivas, apesar de se salientarem ritmos de aprendizagem muito diferentes e a turma ser bastante agitada.

Notámos que para a professora titular era muito importante a manutenção de um ritmo de trabalho enérgico e constante, pelo que propunha atividades alternativas aos alunos que terminavam mais rapidamente as tarefas. De acordo com Santos (2012: 9), a manutenção de um ritmo de aula dinâmico implica:

“(…) minimizar tempos mortos, que se consegue, entre outros, através da atribuição de tarefas adicionais aos alunos que acabam mais cedo, retomar rapidamente a sequência no caso de ter havido uma interrupção, evitar usar o quadro por períodos de tempo muito prolongados, [e] iniciar as actividades imediatamente após ter dado instruções.”

Consideramos que as duas semanas de observação foram muito importantes já que pudemos observar uma grande diversidade de atividades e as suas estratégias de implementação, de recursos (quadro, computador, projetor de vídeo, esquemas,

mapas, imagens, etc.) e de estratégias de regulação das intervenções dos alunos. Segundo Freitas (2007) uma boa prática pedagógica passa por dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, diversificando os recursos didáticos existentes na sala de aula. De acordo com Rutz (2008) os recursos audiovisuais (vídeos, apresentações digitais, etc.) são os mais utilizados pelos professores porque utilizam os sentidos da audição e da visão, levando os alunos a compreenderem melhor as informações que lhes são apresentadas.

Destacamos uma das atividades que nos captou a atenção que foi desenvolvida na área do Português e estava relacionada com o Projeto de Investigação, mais especificamente, com a correção de alguns EOs cometidos pelos alunos nas suas produções escritas. Achámos a abordagem levada a cabo pela professora-cooperante particularmente interessante, dado que explicou, de forma muito rigorosa, a utilização de alguns fonemas no Português: “um som, uma letra”, “um som, letras diferentes” e “sons diferentes, a mesma letra”. Esta explicação foi acompanhada por uma apresentação digital, levando os alunos a estarem atentos e interessados. Sim-Sim (2006) revela que, ao longo dos anos, a consciência fonológica torna-se mais complexa, o que impõe a explicação formal, por parte do professor, das regras de correspondência dos sons da fala na escrita, ou seja, as relações fonema/grafema. Gomes (2012) refere ainda que o professor necessita ter uma visão dos EOs que encontra nas produções escritas dos seus alunos, pois é a partir deles que se torna possível realizar um trabalho reflexivo sobre as suas causas e proporcionar soluções para acabar com eles.

Gostaríamos ainda de salientar o facto de, no 3.º dia da segunda semana de observação, a professora-cooperante nos ter solicitado que lecionássemos a aula. Aceitámos o desafio e esforçámo-nos por dar o nosso melhor. Garcia (2012) enfatiza a importância da motivação por parte do professor-cooperante pois esta proporciona um ambiente saudável e estimulante para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários.

Por último, gostaríamos de dizer que foi muito agradável ver o nosso estatuto de estagiárias reconhecido pelos alunos em virtude de termos ganho o respeito de todos eles, ao longo destas duas semanas.

### 2.2.3.2. Prática individual

A descrição da forma como desenvolvemos a PS1.º CEB, em cada semana individual, obedecerá invariavelmente ao seguinte esquema: tema integrador; seleção dos conteúdos programáticos; vocabulário específico trabalhado explicitamente; recursos; elemento integrador; desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem (1.º dia, 2.º dia e 3.º dia); reflexão.

#### 1.ª semana individual (27 a 29 de outubro)

**Tema integrador:** “À descoberta de Portugal”.

**Seleção dos conteúdos programáticos:** (anexo F).

**Vocabulário específico trabalhado explicitamente:** aldeia, cidade, vila, naturalidade, nacionalidade, regiões autónomas, brasão, bandeira, hino e distritos.

**Recursos:** (anexo G).

**Elemento integrador:** Mapa de Portugal que foi montado ao longo da semana com os alunos (figura 20). No mapa, a área do Estudo do Meio permitiu trabalhar as regiões autónomas bem como os distritos de Portugal Continental, as bandeiras e a parte insular/continental. Permitiu ainda abordar a naturalidade e a nacionalidade de todos os alunos (já que a maioria tinha nascido em Portugal e a sua naturalidade era Castelo Branco). Para a área do Português assinalou-se uma aldeia, uma vila e uma cidade do distrito de Castelo Branco, permitindo fazer uma ligação com o texto abordado na semana de grupo “A aldeia da avó”, de Ana Saldanha. Registaram-se por escrito as características destes locais com recurso a uma apresentação digital. Para a área da Matemática escreveu-se o número de habitantes de cada distrito e de cada região autónoma, o que permitiu trabalhar a centena de milhar.



Figura 20 — Mapa de Portugal por construir, construído e pormenor que serviu de introdução às características da aldeia, da vila e da cidade.

#### ↪ 1.º dia

Neste dia introduzimos o EI dando ênfase aos distritos que se encontravam no mapa. De seguida, as regiões autónomas foram colocadas por alguns alunos, bem como

os respectivos nomes e bandeiras. Depois, com recurso a uma apresentação digital, demos a conhecer as regiões autónomas da Madeira e dos Açores, assim como os hinos e algumas curiosidades sobre os elementos presentes nas bandeiras regionais. Esta explicitação foi acompanhada com um GA.

Na área da Matemática foi efetuada a introdução à centena de milhar com recurso a um ábaco. Para além disso foi proposto que efetuassem a decomposição do número de habitantes das regiões autónomas e dos distritos presentes no EI e os representassem por ordens, classes e outras.

Na área da Expressão Plástica os alunos desenharam, pintaram e recortaram as bandeiras das regiões autónomas e colaram-nas em paus de espetada, identificando cada bandeira com o nome da região autónoma.

## ↳ **2.º dia**

Neste dia introduzimos a área do Português, estimulando os alunos através de um desafio acerca das palavras graves, agudas e esdrúxulas, estreitamente ligado com o EI e que remeteu para uma ficha de verificação de Português que foi corrigida por nós em casa de modo a verificar as aprendizagens adquiridas pelos alunos até ao momento, nesta área curricular. De seguida, os alunos realizaram exercícios de aplicação constantes no manual de Português, referentes também aos conteúdos abordados até ao momento.

Na área da Matemática foi inicialmente proposto um desafio aos alunos presente no GA em que, através de algumas pistas, tinham de descobrir o número de habitantes e, consequentemente, o distrito a que o desafio dizia respeito (através do EI). De seguida, foram realizados exercícios no manual e no livro de fichas de Matemática que foram, posteriormente, corrigidos no quadro.

## ↳ **3.º dia**

Começámos este dia por referenciar o texto trabalhado na semana de grupo (“A aldeia da avó”, de Ana Saldanha). Foi exibida uma apresentação digital com fotografias da aldeia da avó do Zé (Castelo Novo), da vila onde morava a tia do Zé (Sertã) e da cidade onde vivia o Zé (Castelo Branco). Esta surgiu do EI, onde estavam assinalados estes três locais. De seguida, em grande grupo, foram escritas as características de uma aldeia, de uma vila e de uma cidade de acordo com a apresentação digital visualizada. Esta atividade culminou com a planificação e produção textual acerca das vantagens e desvantagens de viver numa aldeia, numa vila e numa cidade. Importante destacar que os textos produzidos pelos alunos foram a base de toda a nossa investigação dado que, a partir deles, conseguimos perceber qual o EO que a turma cometia com mais frequência.

Seguiu-se a área da Expressão Físico-Motora: desenhámos no chão do pátio três círculos (um círculo correspondia a Portugal Continental, outro círculo correspondia à região autónoma da Madeira e outro círculo correspondia à região autónoma dos Açores). Quando, por exemplo, era dito “São Miguel” os alunos tinham de se deslocar rapidamente até ao círculo dos “Açores”. Os alunos que se colocavam no círculo errado perdiam o jogo.

Por último, na área de Estudo do Meio e para consolidar conhecimentos, foi entregue um mapa concetual presente no GA com lacunas para os alunos preencherem com o nome dos distritos e das ilhas dos dois arquipélagos. Após preencherem o mapa concetual, os alunos conseguiram inteirar-se do que significa “parte continental” e “parte insular”, remetendo, assim, novamente, para a construção do EI. Este levou ainda a uma última abordagem referente à nacionalidade e naturalidade, onde foi projetado um cartão de cidadão, um boletim de nascimento e um bilhete de identidade. Estes conteúdos foram sistematizados com um GA desenvolvido para o efeito.

### **Reflexão sobre a 1.ª semana individual**

Em primeiro lugar é fundamental referir que uma das principais preocupações na escolha do EI desta semana foi criar algo que envolvesse ativamente e cativasse a turma, para que esta não se dispersasse e se mantivesse interessada e empenhada nas tarefas propostas.

Como aspeto positivo destacamos que no 1.º dia, na área da Matemática, o facto de termos proposto decomposições que eram demasiado fáceis para os alunos, e termos notado isso enquanto estes resolviam os exercícios, levou-nos a dificultar a tarefa planeada. Através desta complexificação conseguimos perceber que, apesar dos alunos terem bastante facilidade em decompor um determinado número e fazerem a sua leitura por classes e ordens, o contrário (a partir da leitura por classes e ordens, apresentarem o número) já apresentou um maior nível de dificuldade, o que se revelou muito mais desafiante e estimulante, tal como afirma Burochovitch (2010: 20) na citação seguinte:

“Os desafios percebidos como difíceis, porém, em grau acessível, são, por sua própria natureza, incentivos para o esforço. Esse caráter motivacional deriva do facto de que todo o verdadeiro desafio excita e motiva a mente. Além disso, a superação de um desafio, através do esforço pessoal, gera no aluno emoções positivas de satisfação, realização e até orgulho.”

Como aspeto a melhorar destacamos a necessidade de melhor gerir o tempo de aula. No 3.º dia, na atividade de Português, perdemos bastante tempo a explorar as características da aldeia, da vila e da cidade com recurso à apresentação digital, o que acabou por retirar o tempo necessário para a produção textual. Se tivéssemos que implementar de novo esta atividade, modificaríamos a forma como a conduzimos: mostraríamos a apresentação digital e, em simultâneo, chamaríamos um aluno, aleatoriamente, ao quadro para preencher a tabela, com a característica que estava a ser

projetada. Com isto, deixaríamos mais tempo para os alunos produzirem os seus textos. Deste modo, vamos ao encontro de Zeichner (1993: 18) dado que, questionando e refletindo sobre esta última atividade desenvolvida, conseguiremos melhorar as próximas, contribuindo para a nossa evolução enquanto futuras profissionais:

“O professor deve ser capaz de questionar a sua própria prática, o que ensinar e como ensinar, estar à vontade para se colocar em causa, para encontrar problemas que de uma outra forma não seriam visíveis e propor soluções para os resolver. O professor reflexivo está constantemente a descobrir-se, é um professor que pensa sobre a sua prática e age de acordo com essa reflexão. É com esta reflexão – reflexão na ação e reflexão sobre a ação - que o professor vai evoluindo a nível profissional.”

## 2.ª semana individual (10 a 12 de novembro)

**Tema integrador:** “Pelos caminhos de Castelo Branco...”.

**Seleção dos conteúdos programáticos:** (anexo H).

**Vocabulário específico trabalhado explicitamente:** templários, castro, romaria, foral, lápide, campanário, ornamentos, erigida e sacada.

**Recursos:** (anexo I).

**Elemento integrador:** Baú antigo que servia de lancheira para as pessoas que trabalhavam nos comboios (figura 21). Este baú continha 13 monumentos/edificações antigas da cidade de Castelo Branco e 13 textos que correspondiam a esses mesmos monumentos, bem como um lenço antigo e a imagem de um templário. Na área do Estudo do Meio permitiu não só trabalhar os monumentos e edificações antigas da cidade de Castelo Branco, mas também fazer uma abordagem ao passado da cidade, recordando a importância dos comboios como meio de transporte presencial na época. A imagem do Museu Francisco Tavares Proença Júnior permitiu ainda dar início a um diálogo acerca da visita de estudo que se realizou a este local. Para além disso, o EI permitiu fazer uma comparação com a tesoura de tosquia observada na visita de estudo que remeteu para o jogo “Quem quer ser milionário?” bem como retirar a imagem do templário que apareceu ao longo da semana nos GAs, conduzindo a uma abordagem às origens da cidade. Na área de Expressão Plástica, a imagem referente ao museu foi também o impulso para os alunos desenharem o que o colega mais tinha gostado da visita de estudo.

Na área do Português (intimamente ligada com o Estudo do Meio) permitiu analisar os textos que estavam contidos no baú para, depois, cada grupo elaborar o bilhete de identidade da edificação/monumento. Permitiu ainda introduzir o uso de “à” através da seguinte frase: “Eu fui à casa da minha avó e encontrei este lindo baú!”, bem como o uso dos sinais de pontuação através de várias frases sugeridas aos alunos tais como: “Vai já à casa da tua avó buscar o baú!”.

Na área da Matemática, como cada fotografia estava numerada, permitiu abordar o conteúdo das regularidades e sequências.

Na área da Expressão Físico-Motora, o lenço antigo permitiu desenvolver diferentes jogos tradicionais no pátio da escola.



Figura 21 – El com fotografias, textos, o lenço antigo e a imagem do templário.

### ↪ 1.º dia

Começámos a semana retirando do EI a fotografia que correspondia ao Museu Francisco Tavares Proença Júnior e dialogámos com os alunos acerca da visita de estudo que se ia realizar a este local, bem como das regras de bom comportamento a adotar ao longo da mesma. Distribuímos ainda crachás para a identificação de cada aluno durante a visita. Uma vez que se pretendia sensibilizar para a importância do passado do meio local, durante a visita foi seguido o seguinte roteiro:

- O papel de Francisco Tavares Proença Júnior como fundador do museu;
- No Núcleo de Arqueologia, a exploração de uma tesoura de tosquia antiga, para sublinhar o facto de que cada objeto nos conta uma história;
- Indicação da relação do edifício, antigo Paço Episcopal, com o seu Jardim;
- Na antiga capela do Paço Episcopal, observação dos retratos das figuras que fizeram parte da história do edifício e da cidade;
- Breve abordagem ao núcleo das Tecnologias Tradicionais do Linho e da Seda que culminou com a visita à Oficina-escola dos Bordados de Castelo Branco, onde os alunos observaram o trabalho das bordadoras;
- Exploração do uso do bordado nos trajes civis e religiosos, finalizando com a observação de algumas das colchas de Castelo Branco.

No seguimento desta visita, os alunos também visitaram a Sé Catedral, onde fizemos uma visita guiada, dando a conhecer a importância que esta tem para a história da cidade de Castelo Branco.

Da parte da tarde, dialogámos acerca da visita, nomeadamente, sobre os conhecimentos adquiridos ao longo da mesma. De seguida, o EI foi comparado com a tesoura de tosquia, observada no museu, e foi feita uma breve abordagem acerca do passado da cidade e da importância de preservarmos os objetos antigos. Como forma a sistematizar conhecimentos, foi desenvolvido o jogo “Quem quer ser milionário?” com 18 perguntas acerca do que foi transmitido pelas guias ao longo da visita de estudo (figura 22). Cada aluno possuía 4 folhas identificadas, respetivamente, com as letras A, B, C e D. Quando a questão era projetada, os alunos tinham 7 segundos para pensar na resposta. Quando este tempo terminava, os alunos levantavam a folha com a letra que achavam que era a resposta correta. De seguida a resposta era dada pela animação do

diapositivo. À medida que o jogo se desenvolveu, cada aluno apontou no caderno de casa os pontos das perguntas que acertou e, no final, cada um somou os seus pontos.



Figura 22 – Excerto do jogo “Quem quer ser milionário?”.

Por fim, foi planificada, textualizada, revista e reescrita uma produção escrita descritiva individual acerca da visita de estudo. Nesta produção textual os alunos tinham de referir que museu foram visitar, que objetos lhes foram apresentados, mencionar os retratos das figuras que fizeram parte da história do edifício e da cidade, o que observaram na Oficina-escola e o que mais e menos gostaram na visita.

Na área de Expressão Plástica, os alunos escreveram com uma vela branca, num papel branco, uma mensagem secreta acerca do que mais gostaram da visita. De seguida, trocaram-se os papéis entre os alunos e, com lápis vermelho, cada um fez aparecer a mensagem secreta do colega. Por fim, cada aluno desenhou aquilo que o colega mais gostou da visita.

## ↪ 2.º dia

Na área da Matemática, após a resolução de um desafio proposto pelo templário, relativo ao conteúdo das regularidades e sequências e da correção desse mesmo desafio, foram retiradas do EI apenas as fotografias dos monumentos (cada uma apresentava um número – ver fotografias na figura 23). O início da sequência era formado por nós e os alunos completavam essa mesma sequência, manipulando o material colado no quadro. De seguida foram realizados exercícios presentes no GA e no manual de Matemática. A correção foi efetuada por mim para averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos acerca deste conteúdo.

Na área do Português foram feitos grupos de dois elementos e retirámos do EI os 13 textos e as 13 fotografias (figura 23). A cada grupo entregámos um texto e uma fotografia (que estavam propositadamente baralhados). Cada par teve que ler o texto que lhe foi atribuído silenciosamente e observar muito bem a fotografia. Primeiramente, um grupo foi à frente ler o texto que lhe foi facultado. Os outros grupos tinham que estar atentos para ver se o texto que aquele grupo tinha, dizia respeito à fotografia que tinham na sua posse. Quando fosse descoberta, este grupo entregava o texto ao grupo que tinha a fotografia. De seguida, o segundo grupo ia à frente mostrar a sua fotografia, descrevendo verbalmente as características do edifício/monumento e, os outros grupos, tinham de ver se o texto que possuíam correspondia a essa fotografia. A atividade decorreu de igual forma para os restantes grupos até que todos tivessem a fotografia que correspondia ao seu texto ou vice-versa.

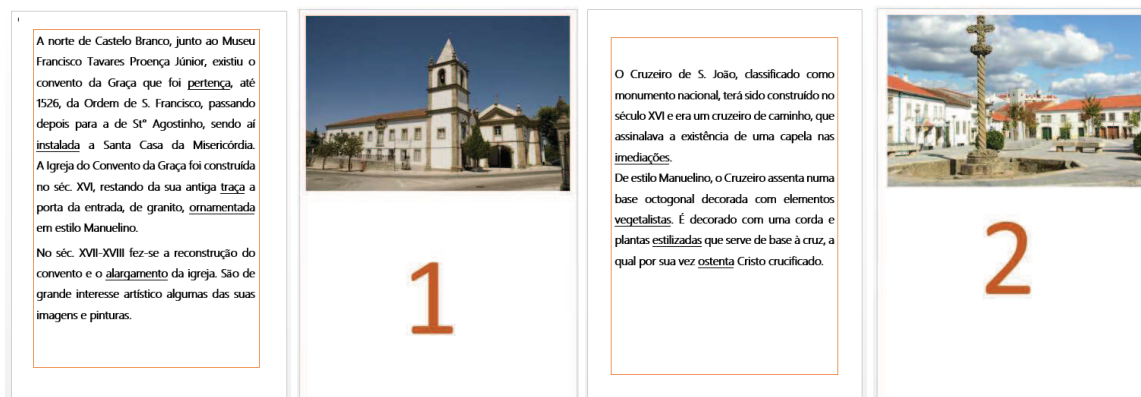


Figura 23 – Exemplo do monumento n.º 1 e do monumento n.º 2 e dos respetivos textos.

De seguida, cada par teve de procurar o significado das palavras que estavam sublinhadas e substituí-las pela palavra mais adequada. Por fim, cada elemento do grupo copiou o texto e o edifício/monumento foi recortado e colado por baixo do mesmo. Com isto, elaborámos um livro coletivo com todos os textos produzidos pelos alunos, sendo que, posteriormente, os pais fotocopiaram esse mesmo livro (figura 24).



Figura 24 – Resultado final do livro e do texto produzido por um dos grupos.

### ↪ 3.º dia

Começámos este dia desenvolvendo uma atividade para o meu projeto de investigação que tinha como objetivo os alunos compreenderem quando se utiliza a contração da preposição “a” com o determinante definido “a” nas frases. Para tal, referenciámos o EI com a seguinte frase, pronunciada oralmente: “Eu fui à casa da minha avó e encontrei este lindo baú!” e perguntámos se a frase se escrevia com “à” ou com “há”. A partir daqui, desenvolveu-se toda a atividade onde, com recurso a uma apresentação digital foi explicado quando devemos utilizar “à” nas frases. Foi ainda analisado um cartaz que serviu para ficar exposto na sala, de modo que os alunos o pudessem consultar quando tivessem dúvidas. Em paralelo, com todo este trabalho, os alunos preencheram um GA que apresentava diversos exercícios no âmbito do conteúdo abordado. A sua correção foi feita no quadro. Ainda na área do Português,

foram enunciados vários tipos de frases como: “Fui à casa da minha avó buscar o baú!”. Através da entoação, os alunos tinham de dizer que sinal de pontuação se colocava no final da frase. Seguiu-se então a resolução de exercícios no manual de Português, referentes a este último conteúdo. A correção destes exercícios foi feita oralmente.

Na área da Expressão Físico-Motora, dialogámos com os alunos acerca da importância de preservar os jogos tradicionais do meio local, para mantermos viva a memória do mesmo e retirámos do EI um lenço antigo, que serviu para desenvolver alguns jogos tradicionais no pátio da escola, como: a barra do lenço, o jogo tradicional do lencinho e o jogo da cabra-cega.

Na área de Estudo do Meio, foi retirado do EI a imagem do templário (que tinha vindo a aparecer ao longo da semana nos GAs) e foi explicada, com recurso a uma apresentação digital, a importância que estes tiveram na história da cidade com recurso a uma apresentação digital. De seguida, foi distribuído um texto lacunar presente no GA para consolidar conhecimentos. A correção foi feita em grande grupo. Nesta área, foi visualizado ainda um pequeno vídeo acerca da Romaria de Nossa Senhora de Mércules (Saraiva, 2011) que explicava a causa da existência do feriado municipal em Castelo Branco e resolvido um GA desenvolvido para sistematizar conhecimentos. A correção foi feita em grande grupo.

### **Reflexão sobre a 2.<sup>a</sup> semana individual**

O balanço sobre esta semana leva-nos a concluir que, no geral, se notaram melhorias significativas na nossa prestação.

O EI (o baú antigo que servia de lancheira) revelou ser extremamente motivador. Através dele, foi possível captar a atenção dos alunos de uma forma muito eficaz, pois estes estavam ansiosos para descobrir o que estava dentro do mesmo. Para além disso, levámos um objeto antigo, que estava diretamente relacionado com o “passado do meio local”, mais especificamente, com a importância da profissão ferroviária, e isso, na nossa opinião, é bastante enriquecedor na medida em que os alunos tomaram contacto com esse mesmo objeto que, em tempos, fez parte do quotidiano da vida de muitas pessoas da cidade de Castelo Branco.

As visitas de estudo foram cuidadosamente planeadas. Oliveira (2012: 1683) refere que nenhuma etapa, referente à organização de uma visita de estudo, deve ser considerada mais importante que outra, pois “(...) todas as etapas da organização de uma visita de estudo são fundamentais e constituem momentos metodológicos de organização e planificação duma experiência educativa desta natureza.” Para fazer o roteiro da visita ao museu, deslocámo-nos previamente a este espaço para nos informarmos sobre tudo o que os alunos iriam observar. Seleccionámos elementos-chave, com estreita interligação com os conteúdos do programa a trabalhar nessa mesma semana, para serem destacados durante a visita, o que nos permitiu estabelecer articulação entre aprendizagem em contexto informal e o currículo.

No entanto, por questões que nos foram alheias, o autocarro da Câmara Municipal de Castelo Branco não estava disponível para levar os alunos nessa semana. Por essa razão foi disponibilizada uma carrinha de oito lugares, sendo necessárias quatro viagens, para que todos os alunos chegassem ao local. Tendo em conta toda esta situação, o primeiro grupo esperou pelo segundo e iniciaram, em conjunto, a primeira visita guiada. Esta situação inesperada desenvolveu-nos a capacidade de improvisação, pois tivemos que encontrar uma resposta rápida e adequada, o que nos ajudou a crescer profissionalmente.

De referir que o uso dos crachás individuais foi um ponto positivo na visita, pois facilitou o diálogo da guia com cada aluno, sendo que estes se mostraram muito entusiasmados, fazendo muitas questões.

Após a visita ao museu, deslocámo-nos até à Sé Catedral. Esta visita foi bastante enriquecedora na medida em que reparámos que muitos alunos nunca a tinham visitado nem sabiam a importância que esta tem na história da cidade de Castelo Branco. De acordo com Oliveira (2012: 1682): “As visitas de estudo promovem o desenvolvimento das relações interpessoais, (...) de valores e atitudes de sociabilidade, cooperação, respeito e preservação do património histórico, cultural e natural e, desenvolvimento da capacidade de observação (...) e análise.”

O jogo “Quem quer ser milionário?”, para consolidar conhecimentos, referentes à visita de estudo, foi bastante motivador para todos os alunos. Estes mantiveram-se focados nas perguntas e apontaram corretamente o número de pontos obtidos. Todos reagiram de forma muito positiva a esta atividade: “Professora quando é que faz de novo o jogo «Quem quer ser milionário?» Foi o melhor jogo de sempre!”.

No 2.º dia, os alunos apresentaram algumas dificuldades na realização do GA referente às sequências e regularidades, pelo que privilegiámos este, em detrimento dos exercícios do manual. A estratégia utilizada passou por chamar os alunos com mais dificuldades ao quadro, para conseguirmos detetar os problemas sentidos e podermos ajudá-los a superar essas mesmas dificuldades. Segundo Waldow, Borges e Sagrilo (2006), a tarefa do professor não se restringe somente à abordagem dos conteúdos e em cumprir a planificação, sendo que este deve assegurar sempre a aquisição do saber, atuando de modo a perceber as dificuldades dos seus alunos. Sendo que o GA era totalmente adequado à idade, a nosso ver esta situação prendeu-se com o facto de os alunos não estarem habituados a exercícios que envolvessem este conteúdo. No entanto, esta dificuldade foi colmatada por nós, após a resolução dos exercícios no quadro.

Na atividade dos monumentos e edificações antigas, desenvolvida no 2.º dia, os alunos obtiveram resultados muito satisfatórios pois conseguiram associar, na maior parte das vezes, a fotografia ao texto correspondente e vice-versa. No entanto, a procura do significado de algumas palavras do texto gerou alguma dificuldade, pois não se encontravam nos dicionários dos alunos. Por essa razão, tiveram de usar o contexto da frase para perceber o sentido da palavra, o que se revelou, na nossa opinião, muito

enriquecedor. A ideia de criar um livro que, posteriormente, os pais pudessem fotocopiar também motivou os alunos para construírem os textos com rigor e atenção.

No 3.º dia, a atividade “Vamos escrever corretamente!” correu como planeado. O facto de o exercício conter frases com o nome dos alunos, captou a atenção destes e motivou-os o que, para nós, é um resultado muito satisfatório, pois assim estiveram mais atentos durante a reflexão e exercitação do conteúdo trabalhado.

### **3.ª semana individual (24 a 26 de novembro)**

**Tema integrador:** “Vamos comunicar?!”.

**Seleção dos conteúdos programáticos:** (anexo J).

**Vocabulário específico trabalhado explicitamente:** maleitas, mote, imprensa, papiro, telégrafo, pergaminho, meios de comunicação, emissor, recetor, canal de comunicação, código, notícia e mensagem.

**Recursos:** (anexo K).

**Elemento integrador:** Televisão que continha um rolo de papel que apresentava a evolução dos meios de comunicação (anexo L). Na área do Estudo do Meio permitiu abordar, de forma motivadora e cativante, a evolução dos meios de comunicação, sendo que, através da rotação do rolo superior, as folhas deslizavam na televisão. A imagem da máquina produzida por Gutenberg também foi um ponto de interesse para, antes da visita de estudo à gráfica do jornal Reconquista, lembrar o quão foi importante a invenção da imprensa para o ser humano.

Na área da Matemática foi apresentada uma sequência de números no ecrã da televisão digital (que estava presente no EI). Através dessa sequência, foi entregue um desafio para que os alunos descobrissem o próximo número da sequência. O jornal que foi apresentado no EI também permitiu fazer uma comparação da disposição das páginas deste, com a disposição das páginas do Jornal Reconquista, que remeteu para um desafio.

Na área do Português foi dado destaque ao uso de “há” nas frases. No *iphone* presente no EI estava uma mensagem escrita que tinha uma mancha por cima de “há”. Com isto, introduzimos quando é que se usa “há”. A imagem da máquina criada por Gutenberg permitiu, ainda, fazer uma comparação com as máquinas observadas ao longo da visita de estudo, remetendo, esta comparação, para a análise de uma notícia do Jornal Reconquista e para a produção de uma notícia acerca da visita de estudo a este local, que foi publicada nesse mesmo jornal.

Na área da Expressão Plástica, permitiu relacionar a constituição do telefone antigo com os telefones atuais. A partir deste diálogo, cada grupo contruiu um telefone com copos de plástico e fio de lã, relacionando este material com os conceitos de emissor, recetor, mensagem e canal de comunicação, abordados no 1.º dia na área do Português, com o intuito de os alunos perceberem para que servem os meios de comunicação.

Na área da Expressão Dramática, a imagem da televisão antiga permitiu desafiar os alunos para uma situação onde, sendo apresentadores de televisão há muitos anos atrás, ficavam sem voz e tinham que continuar o programa obrigatoriamente. Com isto, tinham de se expressar através de gestos para que os telespectadores entendessem o que queriam dizer.

### ↳ **1.º dia**

Introduzimos o dia com o jogo “A mensagem” onde começámos por dizer ao ouvido de um dos alunos a seguinte frase: “Esta semana vamos falar sobre a evolução dos meios de comunicação.” O primeiro aluno que recebeu a mensagem, transmitiu-a ao seguinte e assim sucessivamente, sendo que todos os alunos foram emissores e recetores, à exceção do último que foi apenas recetor. Este último recetor anunciou, em voz alta, a mensagem transmitida. Após conferirmos se a mensagem final correspondia à inicial, fizemos uma abordagem acerca da importância dos meios de comunicação na sociedade, recorrendo a quatro cartazes com as seguintes expressões: emissor, mensagem, código, recetor e canal de comunicação. À medida que a explicação foi sendo feita, foram-se colando os cartazes no quadro fazendo, no final, um esquema acerca de todo o processo. Após esta explicação foi entregue um GA denominado “Para que servem os meios de comunicação?” que tinha como objetivo sistematizar os conteúdos que tinham sido abordados. A correção foi feita oralmente e em grande grupo.

Esta abordagem foi o ponto de partida para a área de Estudo do Meio, na qual foi feita a exposição do EI (anexo L) com recurso a uma história (anexo M). O posterior preenchimento do mapa concetual lacunar, presente no GA, serviu para consolidar os conhecimentos daquilo que tinha sido abordado. A correção foi feita oralmente e em grande grupo. Foram ainda explorados alguns dos conceitos presentes no mapa concetual: papiro, pergaminho, papel, imprensa e telégrafo.

Na área da Matemática a imagem da televisão digital com a sequência numérica presente no EI foi o impulso para um desafio matemático onde os alunos tinham de adivinhar qual era o número seguinte. Foram ainda resolvidos exercícios no manual de Matemática e a correção foi feita no quadro, tendo especial atenção àqueles alunos que apresentavam mais dificuldades.

Por último e tendo como partida as características do telefone antigo presente no EI, cada par construiu um telefone com 2 copos e um fio de lã de 5 metros. Esta atividade serviu também para aplicar conhecimentos sobre o que foi abordado na área do Português, sendo que quando o emissor estava a falar, o recetor colocava o copo no ouvido para ouvir a mensagem que estava a ser transmitida e depois trocavam, passando o emissor a ser o recetor e vice-versa.

Neste dia foi ainda escrito um recado na caderneta, avisando os pais que iria ser realizada uma visita de estudo à gráfica do Jornal Reconquista no dia seguinte, às 14h30.

### ↳ **2.º dia**

Introduzimos este dia desenvolvendo uma atividade para o meu projeto de investigação que tinha como objetivo os alunos compreenderem quando se utiliza “há” nas frases. Como tal, começámos por introduzir esta tarefa colocando a imagem do *iphone* presente no EI e dialogando com os alunos acerca da mensagem que estava escrita nele. Esta mensagem apresentava uma mancha por cima de “há” sendo que a atividade começou por desafiar os alunos a dizer se a mensagem se escrevia com “à” ou “há”. A partir desta frase desenvolveu-se toda a atividade onde, com recurso a uma apresentação digital, foi explicado quando devemos utilizar “há” nas frases. Foi ainda analisado um cartaz que serviu para ficar exposto na sala para os alunos consultarem quando as dúvidas surgissem. Em paralelo com todo este trabalho os alunos realizaram um GA, de modo a sistematizarem conhecimentos. A sua correção foi feita no quadro.

Da parte da tarde, antes de nos deslocarmos à gráfica do Jornal Reconquista, dialogámos com os alunos acerca da máquina utilizada por Gutenberg (presente no EI) e o quão importante foi a invenção da imprensa para o ser humano. Distribuímos, ainda, crachás de identificação pessoal para cada aluno e dialogámos acerca das regras de bom comportamento a adotar durante a visita. Uma vez que esta surgia no âmbito do conteúdo “Os meios de comunicação”, foi seguido o seguinte roteiro:

- A evolução dos meios utilizados para fazer o Jornal Reconquista desde que a gráfica foi fundada até ao momento;
- Observar os jornais antigos que estão na sala de arquivo;
- Observar o processo de produção do jornal;
- Perceber como funciona o processo de impressão dos jornais;
- Perceber como funciona o processo de embalamento dos jornais.

### ↳ **3.º dia**

No seguimento da visita de estudo, os alunos foram questionados acerca dos conhecimentos adquiridos ao longo da mesma e sobre aquilo de que mais e menos gostaram. Dialogámos ainda com os alunos acerca da máquina criada por Gutenberg e da máquina observada na visita de estudo que servia para imprimir os jornais (rotativa), comparando-as com recurso ao EI.

De seguida foi lida e interpretada uma notícia do Jornal Reconquista referente à semana anterior, com recurso a um GA desenvolvido para o efeito. Na sequência da exploração desta notícia, os alunos planificaram, textualizaram e editaram, individualmente, uma notícia acerca da visita de estudo à gráfica do Jornal Reconquista,

sendo que, posteriormente, as melhores frases foram escolhidas para serem publicadas, numa notícia, no mesmo jornal (figura 25).

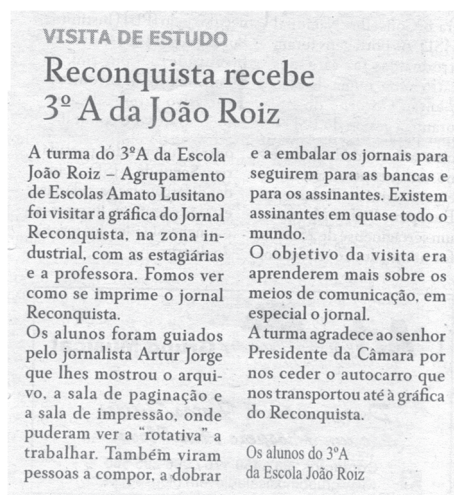


Figura 25 – Notícia publicada pelo Jornal Reconquista (Alunos 3.º A, 2015: 22).

Na área de Expressão Dramática foi proposto que imaginassem que eram apresentadores de televisão há muitos anos atrás e, de repente, ficavam sem voz e tinham de continuar o programa, mas com gestos para que todos entendessem o que queriam dizer. Foi dado a cada aluno um papel onde estava a palavra/expressão que os colegas tinham de adivinhar.

Finalmente, na área da Matemática foi comparada a disposição das folhas e das páginas do jornal do EI, com as folhas e as páginas do Jornal Reconquista. A partir daí foi proposto um desafio, presente no GA, que tinha como objetivo descobrir que páginas do jornal faltavam (figura 26). Foram ainda resolvidos exercícios de aplicação presentes no manual e no livro de fichas de Matemática. Estes exercícios foram corrigidos por mim, em casa, de modo a avaliar a evolução dos conhecimentos adquiridos pelos alunos neste conteúdo.

Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco

**DESAFIO**

**O JORNAL RECONQUISTA**

Para editar o jornal Reconquista, o sr. José Furtado utilizou cinco folhas de papel dobradas ao meio, obtendo assim vinte páginas que numerou de 1 a 20.

Ao ler o jornal, o sr. José Furtado reparou que faltava uma das cinco folhas: a que continha a página número 8.

Quais eram as outras três páginas em falta?

Figura 26 – Desafio da disposição de páginas do Jornal Reconquista.

### Reflexão sobre a 3.<sup>a</sup> semana individual

Esta semana foi bastante positiva, visto que o EI se revelou, mais uma vez, poderoso no processo de ensino e aprendizagem, tendo sido muito bem acolhido pela turma, já que prendeu a atenção dos alunos e os motivou para a realização das tarefas propostas. A escolha deste EI foi determinada pela vontade de motivar os alunos para o conteúdo que ia ser abordado, dando-lhes a conhecer um outro tipo de material, para além daqueles que já conheciam (apresentações digitais, textos, livros, etc.). Deste modo fomos ao encontro do que é defendido por Kubata, Fróes, Fontanezi e Bernabé (2012: 2):

“A postura do professor em sala de aula, bem como suas artimanhas em articular o conteúdo teórico a ser ensinado com atividades mais dinâmicas e uma abordagem moderna são, sem dúvida, pontos de partida para a solução de problemas em sala de aula, tanto no sentido disciplinar (comportamento do aluno) quanto no índice de rendimento de conteúdos que serão aproveitados pelo estudante.”

O desafio matemático apresentado na televisão digital (sequência numérica) também se revelou muito motivador para todos os alunos, tendo sido evidente o entusiasmo e a dedicação de toda a turma para descobrir a resposta. De acordo com Jesus e Serrazina (2005: 3):

“A escola pode e deve exercer um papel fundamental (...) [no] processo de aprendizagem, propiciando aos alunos experiências matemáticas que sejam autênticos desafios intelectuais com sentido para os mesmos e realizados com prazer. No decurso das actividades, a obtenção de um êxito, por muito insignificante que possa parecer, constitui um ponto de apoio para o aluno ir adquirindo confiança nas suas capacidades para a Matemática. Esta auto-estima é decisiva para modelar o seu comportamento futuro.”

Nesta semana percebemos, mais uma vez, que é preciso ter em conta a gestão do tempo devido à diferença dos ritmos de trabalho dos alunos na área da Matemática. Em consequência disso, foi alterada a estratégia que estava inicialmente planeada para o 1.º dia, relativamente à correção coletiva dos exercícios no quadro. A percebemo-nos que a maior parte dos alunos não tentava resolver os exercícios autonomamente, mas ficava à espera que a correção fosse feita no quadro. Optámos, assim, por fazer uma correção individualizada. Esta revelou-se muito mais útil e produtiva, na medida em que permitiu individualizar o ensino e responder às necessidades exclusivas de cada aluno. Zacarias (2008) ressalta que cada aluno possui o seu próprio ritmo de aprendizagem e a sua própria maneira de aprender. Assim, a aprendizagem não depende apenas do aluno, mas também das estratégias de ensino adotadas pelo professor. Este autor defende ainda que o professor deve tentar colocar-se ao nível do aluno e, sempre que possível, individualizar o ensino.

No 2.º dia, a atividade “Vamos escrever corretamente!” decorreu como planeado. Através da prática reflexiva, os alunos notaram que, efetivamente, tinham grandes dificuldades em distinguir “à” de “há”. Esta percepção foi bastante significativa para nós, já que se consciencializarem das dificuldades que apresentavam foi determinante para se interessarem e estarem atentos à reflexão. Leitão (2016) refere que o mais importante em contexto sala de aula é a participação dos alunos no processo de

consciencialização dos EOs, levando-os a serem cada vez mais capazes de refletirem sobre eles.

No que toca à visita de estudo à gráfica do Jornal Reconquista, esta decorreu como planeado e pareceu ter sido muito enriquecedora para os alunos. Estes revelaram-se muito interessados e motivados durante a mesma, colocando questões muito pertinentes ao guia, tal como afirma Monteiro (2002: 171):

“A visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos, dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar. A componente lúdica que envolve, bem como a relação professor-alunos que propicia, leva a que estes se empenhem na sua realização. Contudo, a visita de estudo é mais do que um passeio [pois] constitui uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos.”

No 3.º dia, os alunos revelaram-se bastante empolgados não só com a análise da notícia escolhida, mas também com a produção da notícia para o jornal Reconquista. O facto de estarem a escrever uma notícia e, saberem, à priori, que as melhores frases iriam ser escolhidas para serem publicadas no jornal Reconquista, motivou-os e incentivou-os a fazerem mais e melhor. Em alguns casos, notámos um grande esforço por parte de alguns alunos para melhorarem a caligrafia e utilizarem vocabulário adequado. Segundo Balancho e Coelho (2005: 17):

“Motivação é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido. Assim, pode designar-se por motivação tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta. Pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades.”

Enfim, à laia de síntese, consideramos que a execução desta UD foi bastante favorável em múltiplos aspetos. Sentimos também uma maior confiança na capacidade de promover aprendizagens significativas e de estimular os alunos para uma participação mais ativa no processo de ensino e aprendizagem.

#### **4.ª semana individual (9 e 10 de dezembro)**

**Tema integrador:** “Como a Estrelinha Pálida vou brilhar!”.

**Seleção dos conteúdos programáticos:** (anexo N).

**Vocabulário específico trabalhado explicitamente:** Nestes dois dias não foi trabalhado explicitamente nenhum vocabulário dado terem sido levadas a cabo as fichas de avaliação formativas.

**Recursos:** (anexo O).

**Elemento integrador:** Fantoche da Estrelinha Pálida (figura 27). A peça de teatro escolhida, para os alunos desenvolverem na festa de Natal, foi adaptada do livro “A Estrelinha Pálida”, de Pedro Seromenho. Dado que esta história já tinha sido explorada pelo meu par pedagógico na semana anterior, este fantoche apareceu como forma de motivar os alunos para a realização das fichas de avaliação formativas. Foi feita, por

isso, uma comparação: a Estrelinha Pálida nunca desistiu daquilo que realmente queria (o seu brilho) e, tal como a Estrelinha, também os alunos não podiam desistir daquilo que querem ser no futuro. Para tal, têm que lutar (e estudar) para terem boas notas nas fichas de avaliação pois só dependia do empenho de cada um a nota que iriam ter. A Estrelinha Pálida apresentou, ainda, dois desafios ao longo da semana (contidos no GA) que remetiam para as atividades em questão: na área de Estudo do Meio apresentou um desafio de um *puzzle* de uma edificação antiga da cidade de Castelo Branco, permitindo fazer a ligação com a revisão dos conteúdos desta área. Para além disso, esta personagem desafiou os alunos a descobrirem o que ela queria dizer através de códigos presentes no GA.



Figura 27 – Fantoche da Estrelinha Pálida.

### ↪ 1.º dia

Começámos este dia dialogando com os alunos acerca do EI (quem seria aquela menina, o que vinha fazer à nossa sala, etc.). O objetivo deste diálogo era que os alunos percebessem que a Estrelinha Pálida nunca desistiu daquilo que realmente queria: o seu brilho. E, tal como a Estrelinha, também eles não podiam desistir daquilo que queriam ser no futuro.

De seguida foram entregues as fichas de avaliação formativas de Matemática. Enquanto os alunos estavam a resolver os exercícios das fichas de avaliação houve uma supervisão por parte do par pedagógico. Os alunos que acabaram mais cedo tiveram como atividade pintar enfeites de Natal com lápis de cor e escrever o que mais desejavam para esta época. Os enfeites foram colocados na árvore dos desejos do 3.º A (figura 28). Para além disso, foram distribuídos vários desenhos alusivos à época natalícia para os alunos pintarem, que serviram para decorar a sala. Foi ainda solicitado a 4 alunos que pintassem 4 postais que serviram para convidar, para a festa de Natal a senhora bibliotecária, o senhor diretor do AEAL, o senhor coordenador da EBI João Roiz e o professor-supervisor da PS1.º CEB. Estes 4 alunos escreveram, ainda, um convite numa folha de linhas com a nossa orientação e copiaram esse mesmo texto para o postal de Natal.



Figura 28 — Resultado final da árvore dos desejos do 3.º A.

Da parte da tarde, para além do preenchimento de um desafio presente no GA foi feita a resolução oral e em grande grupo da ficha mensal de Estudo do Meio de modo a rever e a preparar os alunos para a ficha de avaliação que se iria realizar no dia seguinte. Nesta revisão foi solicitado aos alunos com mais dificuldades para responderem às questões.

Finalmente foram realizados os ensaios para a festa de Natal com recurso a uma apresentação digital construída para o efeito (com todos os cenários) e ao guião da peça de teatro, ambos elaborados pelo par pedagógico.

## ↪ **2.º dia**

Começámos este dia relembando, com o auxílio do EI, o que a Estrelinha Pálida batalhou para conseguir o seu brilho. De seguida foram entregues as fichas de avaliação formativas de Estudo do Meio. Enquanto os alunos estavam a responder às questões das fichas de avaliação houve uma supervisão por parte do par pedagógico, que circulou pela sala para observar as dificuldades que estavam a ser sentidas. Estas fichas foram, posteriormente, corrigidas por mim, de modo a avaliar os conhecimentos adquiridos por cada aluno. Os alunos que acabaram mais cedo puderam continuar a pintar os enfeites de Natal e a escrever pensamentos próprios da época natalícia.

Da parte da tarde, o desafio proposto no GA levou aos ensaios para a festa de Natal.

## **Reflexão sobre a 4.ª semana individual**

Esta semana foi não só extremamente desafiante, mas também aliciante pois proporcionou-nos a oportunidade de podermos perceber tudo o que está por detrás da elaboração das fichas de avaliação (matrizes, grelhas de avaliação, etc.). Foi, por isso, um momento de aprendizagem extremamente motivador e enriquecedor.

Nesta semana de PS tivemos de adaptar as atividades ao tempo disponível, dado que, para além de ter sido feriado na terça-feira, foram realizadas as fichas de avaliação

formativas. A avaliação da progressão dos alunos é fundamental, visto que, segundo Fernandes (2002: 65):

“É importante que sejam proporcionados aos alunos vários momentos de avaliação, multiplicando as suas oportunidades de aprendizagem e diversificando os métodos utilizados, pois, assim, se permite que os alunos apliquem os conhecimentos que vão adquirindo, exercitem e controlem eles próprios as aprendizagens e competências a desenvolver, recebendo feedback frequente sobre as dificuldades e progressos alcançados.”

Assim, as fichas de avaliação formativas elaboradas foram concebidas para auxiliar os alunos no seu processo de crescimento e desenvolvimento. Analisando cada ficha de avaliação e as questões corretas e incorretas percebemos aquilo que os alunos sabiam ou não para, assim, adaptarmos o ensino às necessidades dos alunos e planificarmos atividades que apresentassem como objetivo o reforço da aprendizagem de forma a poderem superar essas dificuldades nas semanas seguintes.

Antecipadamente, ficou acordado com a professora-cooperante que as fichas de avaliação seriam realizadas para todos os 3.º anos do Agrupamento (ver exemplo de uma das fichas de avaliação formativa no anexo Q). Para além disso, ficou estipulado que as 3 fichas de avaliação formativas seriam elaboradas por nós. Como na terça-feira foi feriado ficou ainda acordado com a professora-cooperante que, apesar de termos sido nós a realizar a ficha de avaliação de Português, esta seria distribuída na segunda-feira e corrigida pela professora. As fichas de avaliação de Estudo do Meio e Matemática foram, então, corrigidas por nós sendo que, para a realização das mesmas, consultámos os *Programas e as Metas Curriculares* das diferentes áreas (Estudo do Meio, Matemática e Português).

Para uma melhor organização foram criadas 3 matrizes (uma para cada ficha de avaliação) onde constavam elementos importantes das fichas de avaliação: o objeto de avaliação, a caracterização da prova, os critérios gerais de classificação, os critérios específicos de classificação e as cotações de cada questão (ver exemplo de uma das matrizes criadas no anexo P). Para organizar as cotações de cada aluno, foram concebidas três grelhas de cotações com os nomes dos alunos, bem como o número das perguntas e respetiva cotação máxima a atribuir a cada uma (ver exemplo de uma das grelhas de cotação criadas no anexo R).

A utilização do EI (fantoche da Estrelinha Pálida) também mostrou ser bastante interessante. Assim que perguntámos quem seria aquela menina, os alunos responderam imediatamente com entusiasmo e alegria: “É a Estrelinha Pálida!”. Com este elemento conseguimos interligar a motivação definida no livro “A Estrelinha Pálida” com a motivação que os alunos devem ter quando realizam as fichas de avaliação. Um dos alunos com mais dificuldades afirmou o seguinte: “Professora vou ser como a Estrelinha Pálida! Desta vez vou conseguir tirar uma boa nota!”. De notar que este aluno melhorou significativamente as suas notas, o que nos deixou muito satisfeitas. Coleman e McNeese (2009), no seu estudo, confirmaram que a motivação está diretamente associada ao desempenho escolar. Deste modo, segundo estes

autores, se um aluno estiver motivado é muito provável que se empenhe mais e, dessa forma, atinja melhores resultados.

Terminamos, dando destaque à atividade de Expressão Plástica desenvolvida, que se revelou um verdadeiro sucesso: “A árvore dos desejos do 3.º A”. Destacamos algumas das frases escritas pelos alunos: “O meu desejo de Natal é... que as guerras acabem e que as pessoas nunca passem fome” e “O meu desejo de Natal é... que todas as famílias do Mundo sejam felizes e que tenham muitos livros para ler”. A decoração da árvore de Natal com estes enfeites levou a que alguns alunos não quisessem ir para o intervalo e ficassem a trocar impressões sobre as suas frases. Estamos, assim, de acordo com Fernandes (2012: 14) quando afirma que:

“As interações que ocorrem entre os alunos, para além de contribuírem para o desenvolvimento de competências sociais, estimulam e desenvolvem competências cognitivas pois, através dessas interações, torna-se mais fácil para os alunos esclarecerem as suas dúvidas [e] debaterem as mesmas.”

### 5.ª semana individual (12 a 14 de janeiro)

**Tema integrador:** “Vendo o mundo com outros olhos...”.

**Seleção dos conteúdos programáticos:** (anexo S).

**Vocabulário específico trabalhado explicitamente:** imponente, enfartado, inconveniente, metediço, nortada, sopé e definhar.

**Recursos:** (anexo T).

**Elemento integrador:** Era um globo terrestre que, depois da análise da história “O Senhor do seu Nariz”, de Álvaro Magalhães e do texto “Homens de todas as cores” (adaptado de “Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares), tinha coladas as personagens exploradas nessas mesmas histórias, que pertenciam a diferentes partes do mundo (figura 29). Na área da Matemática, as personagens coladas no globo colocaram desafios aos alunos. Na área do Estudo do Meio, o EI permitiu abordar de forma motivadora e cativante os costumes e tradições de outros povos, as outras culturas da comunidade e os direitos das minorias, sendo que esta última estava diretamente relacionada com um desafio colocado na área da Matemática. Na área da Expressão Dramática permitiu abordar as igualdades entre todos e na área da Expressão Físico-Motora permitiu desenvolver alguns jogos que se realizam no mundo.



Figura 29 – Globo e personagens que foram colocadas no respetivo continente (da esquerda para a direita: o Senhor do Seu Nariz, Flor de Lótus, Lumumba, Pena de Águia e Ali Babá).

➔ **1.º dia**

Começámos este dia analisando a capa do livro e antecipando situações que iriam ocorrer na história. De seguida, foi lida a história interativa “O Senhor do seu Nariz” integrada no livro “O Senhor do seu Nariz e outras histórias”, de Álvaro Magalhães com recurso ao *site* Catalivros (2010). Necessário acrescentar que em paralelo com a leitura da história, foram colocadas perguntas orais de interpretação. De seguida os alunos foram questionados acerca da cor de pele que o Senhor do seu Nariz apresentava e em que continente poderíamos colocar esta personagem. O Senhor do seu Nariz foi colado no continente europeu do EI e ao seu lado foi colocado o número 1.

De seguida foram distribuídas as folhas relativas ao jogo de perguntas e respostas da interpretação da história, onde os alunos, individualmente, fizeram corresponder a pergunta à resposta correta. De seguida, cada aluno veio ao quadro e, manipulando o material que estava nele colado, fez corresponder a pergunta à resposta. Existiam 27 perguntas para que todos os alunos tivessem possibilidade de manusear o material. No final, as letras estavam todas baralhadas e, por isso, cada palavra apresentava uma cor diferente. Em grande grupo, os alunos tiveram de descobrir que palavras podiam formar-se com as letras sendo que o objetivo era, no final, formar a frase “Vendo o mundo com outros olhos...” (tema integrador).

Da parte da tarde foi distribuído um GA que continha o texto “Homens de todas as cores” adaptado de “Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares. Este texto (lido na vertical) foi interpretado oralmente através de questões sobre o conteúdo e sobre as ideias principais (figura 30).

**DESAFIO**  
Tenta ler o texto que se segue.

*Homens de todas as cores*

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Adaptado de Luísa Ducla Soares, *O Meio Galo – Meninos de todas as cores*, Edições Asa

Figura 30 – Texto “Homens de todas as cores” presente no GA.

Cada personagem deste texto foi explorada através do jogo “Quem é quem?” (figura 31). Neste jogo, cada aluno tinha as 5 personagens e levantava a que achava ser a correta perante os enigmas narrados durante a apresentação digital (anexo U). A animação da apresentação dava a resposta. À medida que os alunos iam descobrindo as 5 personagens, vieram colocá-las no continente/país correto do EI com o respetivo número (que foram colocados tendo em conta o texto “Homens de todas as cores”).



Figura 31 — Jogo “Quem é quem?”.

De seguida cada aluno escreveu 4 frases sobre o tema integrador (“Vendo o mundo com outros olhos...”) no caderno diário e foi elaborado um texto coletivo narrativo no quadro com a nossa orientação que foi copiado por cada aluno para o GA.

Na área de Expressão Dramática, cada aluno retirou da caixa um papel que continha uma situação de “diferença” (deficiência ou raça) para dramatizar. Os alunos que ficaram com a mesma imagem fizeram um grupo que dramatizou algo que estivesse relacionado com a imagem.

## ↳ 2.º dia

O dia foi iniciado com um desafio lançado pela Flor de Lótus que foi resolvido individualmente. Após a correção desse mesmo desafio e partindo da cor do cabelo dos alunos, foi explicado o que é a frequência absoluta, a moda, o gráfico, os extremos e a amplitude. Depois desta explicação foi proposto que, preenchendo o GA “Analisando as diferenças...”, metade da turma analisasse, individualmente, a cor dos olhos dos alunos (castanho, azul, etc.) e a outra metade analisasse o tipo de cabelo (encaracolado, liso, etc.). Depois do exercício proposto ser corrigido no quadro, seguiu-se a resolução de exercícios no livro de fichas de Matemática. O par pedagógico deu apoio

individualizado e aquelas perguntas que suscitaram mais dúvidas foram corrigidas no quadro, sendo que os restantes exercícios foram levados para corrigirmos em casa.

A tarde iniciou-se com a frase “«Lumumba». Será que é o nome próprio de uma pessoa que nasceu em Portugal?”. A resposta a esta questão foi dada através do GA “Classe e subclasse dos nomes” explorado em grande grupo. De seguida foi desenvolvido o jogo do *stop* que tinha como objetivo preencher os seguintes parâmetros: nome próprio, objetos, alimentos, plantas, profissões e nome coletivo. Por último foi distribuída uma ficha de avaliação, levada a cabo através do meu projeto de investigação, que tinha como finalidade averiguar os conhecimentos adquiridos acerca da correta utilização de “à” e “há” nas frases.

### ↪ 3.º dia

O dia foi iniciado com um desafio lançado pelo Lumumba que, depois de ser resolvido individualmente, foi corrigido no quadro. De seguida procedemos à recolha das idades das mães e irmãos dos alunos e, com recurso ao cartaz (figura 32), explicámos todos os passos necessários para organizá-las no diagrama de caule e folhas: em primeiro lugar, escreveram-se, com um marcador, na coluna do caule, os algarismos das dezenas por ordem crescente, sem os repetir; depois, colocaram-se todos os algarismos das unidades na coluna das folhas, à frente do respetivo caule (aqui utilizámos *post-its* que já estavam colados no cartaz). Por último, manipulámos/ordenámos os *post-its*, colocando, os algarismos das unidades, de cada caule, por ordem crescente. Esta explicação foi feita sempre com o acompanhamento dos alunos, para averiguar se as aprendizagens estavam, ou não, a serem bem conseguidas. Foram, ainda feitas perguntas de interpretação, dada resposta à questão “Teremos famílias iguais?” e distribuídos diagramas de caule-e-folhas. Cada aluno teve de recortar pelo tracejado, colar a folha no caderno e copiar o que estava no quadro.

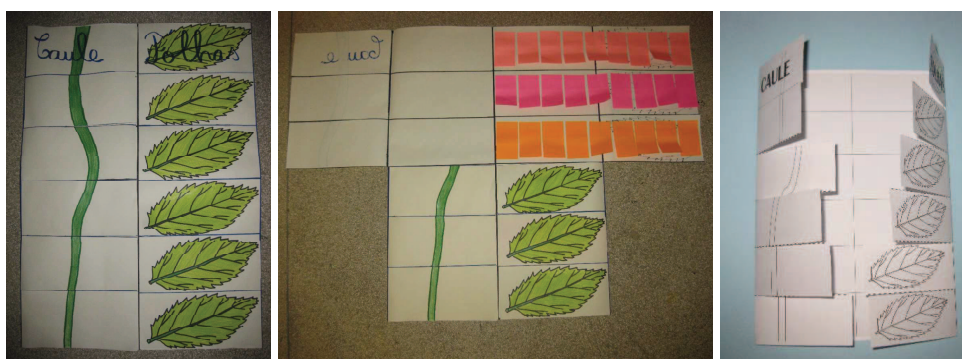


Figura 32 – Cartaz do diagrama de caule e folhas fechado e aberto (dimensão: 70 cm x 100 cm) e resultado final do diagrama de caule e folhas entregue a cada aluno (folha A4).

Na área de Expressão Físico-Motora foram realizados jogos tradicionais que se jogam no Mundo: Peru (“Piu-piu”), Angola (“Roda, roda”) e Brasil (“Escravos de Jó”).

Na área de Estudo do Meio os alunos foram questionados acerca das culturas que conheciam para além das que estavam presentes no EI, o que nos lançou para a apresentação digital “Outras culturas da comunidade”. Necessário acrescentar que esta apresentação continha diversas animações que permitiram um constante diálogo entre os alunos e a estagiária, não sendo estes meros recetores da informação. Para consolidar conhecimentos foi distribuído, a cada aluno, apenas um dos seguintes GAs: comunidade brasileira, comunidade cigana, comunidade africana e comunidade chinesa. Com isto foram colocadas folhas de cada comunidade nas paredes da sala (com as características que tinham sido apresentadas através da apresentação digital). Sempre que um aluno estava com dúvidas no preenchimento da sua comunidade, levantava-se, dirigia-se a uma das folhas que dizia respeito à sua comunidade, consultava-a e ia preencher o seu GA no lugar. Só podia estar um aluno de cada vez junto a cada uma das folhas, pelo que cada um teve de aguardar a sua vez.

Finalmente foi colocada uma questão aos alunos: “Ali Babá e Pena de Águia vieram viver para Portugal. Será que têm os mesmos direitos que o Senhor do seu Nariz (que já vivia em Portugal)?”. Para que os alunos chegassem a uma resposta definitiva foi desenvolvido o loto dos direitos das minorias, sendo que, em primeiro lugar, foi explorado cada cartão do loto, tendo em conta a situação de Ali Babá e de Pena de Águia. Procedeu-se, por fim, à distribuição dos tabuleiros e ao desenvolvimento do jogo, sendo que cada vez que era indicado um direito, os alunos que continham esse mesmo direito, colocavam uma tampa de plástico por cima. Quando o tabuleiro estava completo de tampas, o aluno ganhava.

### **Reflexão sobre a 5.ª semana individual**

Começamos por citar uma das célebres frases proferidas por Einstein (citado por REEVO, 2012): “Se procuras resultados diferentes, não faças sempre o mesmo.” Esta frase adequa-se completamente a esta última semana já que, através da diversificação de atividades inovadoras e constantes desafios, conseguimos captar a atenção de todos os alunos com mais facilidade. Antes de irem para o intervalo, muitos alunos vieram junto do EI explorar onde se situavam certos países e continentes, pelo que, este elemento, para além de dar destaque a todas as atividades planificadas na UD, serviu também para aprofundar conhecimentos de geografia. O facto de, nesta semana, também termos introduzido um livro de leitura obrigatória, de acordo com as *Metas Curriculares de Português*, totalmente adequado ao tema abordado, revelou-se bastante motivador para os alunos. Bettelheim (2013) refere que, para que uma história possa, verdadeiramente, prender o aluno é importante que esta desperte a sua curiosidade e enriqueça a sua vida, estimulando a sua imaginação e clarificando as suas emoções.

A forma como as atividades foram desencadeadas a partir da história, fizeram todo o sentido para os alunos. A partir desta, os alunos trocaram pontos de vista e sentimentos e começaram a perceber que as ideias e sentimentos dos outros nem

sempre coincidem com os seus. Charneco (2012) defende que um dos principais objetivos das conversas de grupo é colocar o aluno a pensar, servindo o professor apenas como mediador, introduzindo questões que levam os alunos a questionar as suas próprias opiniões. Esta foi uma das questões que nos levou a planificar uma atividade onde a turma escrevesse um texto coletivo. Tentámos, por isso, servir de mediadoras na elaboração desse mesmo texto, apelando à intervenção dos alunos e à exposição das ideias de cada um.

A atividade dos jogos do mundo desenvolvida no 3.º dia também se revelou muito interessante, isto porque notámos que os alunos, a partir dessa altura, passavam os intervalos a jogá-los. Conhecendo bem a turma e sabendo que os alunos gostavam de atividades de Expressão Físico-Motora, relacionámos esta área com a motivação para a aprendizagem dos conteúdos. Segundo Balancho e Coelho (2005: 31):

“(…) deve-se sair cada vez mais da sala de aula, organizando a aprendizagem de uma forma mais dinâmica e incentivando o aluno para a aquisição de conhecimentos. O jogo com a sua capacidade interdisciplinar pode promover (...) o gostar de aprender e nele, através dos seus vários campos de actividade, despertar gostos, interesses, motivação e emoções que possibilitam a interligação das disciplinas curriculares e a ligação entre os diversos saberes.”

Por fim, consideramos que a execução desta UD foi toda ela muito positiva e enriquecedora, pelo que não existem pontos fracos a apontar.

### **2.3. Balanço final da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Nesta longa caminhada foi notória uma grande evolução do par pedagógico, a vários níveis: pedagógico, científico, afetivo, de imposição de atitudes, normas e valores à turma, de controlo do comportamento da turma e de relacionamento com os outros profissionais da mesma área e com os encarregados de educação. Essencialmente, sentimos que crescemos, não só a nível profissional, mas também pessoal, com todas as dificuldades, conquistas, tristezas e alegrias. Todos estes sentimentos por nós experienciados vão ao encontro do que Batista, Queirós e Rolim (2013: 14) afirmam: “(…) a formação de professores, designadamente em contexto de prática, dada a natureza e complexidade da atividade em causa, conduz a trilhos difíceis de percorrer.”

No início, o auxílio da professora-cooperante foi essencial, principalmente no que respeita ao controlo do grupo e às indicações, sempre bastante pertinentes, para um aperfeiçoamento das atividades. Através deste apoio, criou-se uma maior confiança entre o par pedagógico e a professora titular da turma. De acordo com Silva (2009), a intrínseca relação entre estes dois elementos é fundamental, pois o professor-cooperante desempenha um papel crucial em toda a formação profissional do estagiário, nomeadamente, no crescimento intelectual, pedagógico e reflexivo.

Para além disso, de acordo com Ribeiro (2000), a função do supervisor é de ajudar o estagiário a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais. Assim, o professor-supervisor foi também fundamental nesta longa e maravilhosa caminhada no que diz respeito ao aperfeiçoamento dos aspetos menos positivos em cada elemento do par pedagógico.

A necessidade da construção do conhecimento para um ensino eficiente é uma emergência, sendo que o professor deve preocupar-se, permanentemente, em fazer com que o aluno seja agente ativo do processo do conhecimento. Assim, um dos desafios desta PS passou por procurar metodologias inovadoras e criativas, marcando sempre pela diferença, ultrapassando os limites de uma metodologia meramente tradicional, formando alunos éticos, com espírito crítico e reflexivo e preparados para exercerem um papel ativo na sociedade. Para além disso, ao longo deste estágio percebemos o quão importante é aprofundarmos os nossos conhecimentos acerca de determinadas temáticas, isto porque é fundamental estarmos preparadas para responder às dúvidas que os nossos alunos vão colocando ao longo da aula. Sem dúvida que ainda temos muito para aprender e com toda a certeza que investiremos na nossa formação contínua. Desta forma vamos ao encontro do que é defendido por Pais (2015), que refere que um professor deve ser um investigador ativo, não deixando o seu conhecimento confinado à sua formação inicial.

Ao longo da PS percebemos que deve haver momentos para tudo: para brincar, para ensinar e para acarinhar. É preciso saber impor regras, mas também é preciso saber dar a mão quando os alunos mais precisam. Isto é corroborado por Ferrari (2003: 13):

“O comportamento do professor serve de modelo para o aluno. Certas virtudes do mesmo, como paciência, dedicação, carinho, amizade e companheirismo contribuem para uma boa aprendizagem. O professor autoritário que não se importa com os alunos e não consegue ter um vínculo afetivo com os mesmos (...) [está] a contribuir para que estes tenham comportamentos agressivos e criem na sala de aula um ambiente de desarmonia.”

Terminamos, demonstrando todo o nosso agrado com esta PS, pois sentimos que, através dela, ocorreram muitas conquistas. Temos um longo caminho a percorrer para sermos professoras de excelência pelo que o processo de construção de saberes será eterno e dependerá do que iremos adquirir com as nossas experiências e vivências. Com esforço e empenho tudo se consegue e quando estamos envolvidos em algo que gostamos, fazemos as coisas com mais prazer e tiramos delas aprendizagens mais significativas. Ter paixão por ensinar e transmitir essa paixão aos nossos alunos, para nós, é a essência de ser um bom professor.



## Capítulo III



### 3. Investigação empírica desenvolvida no 1.º CEB

*“A essência do conhecimento consiste em aplicá-lo, uma vez possuído.”*

Confúcio<sup>5</sup>

#### 3.1. Enquadramento teórico

##### 3.1.1. Importância da escrita e da sua aprendizagem orientada

Iniciamos este capítulo referenciando Neves e Martins (2009: 231) que referem que aprender a escrever um texto não é tarefa fácil:

“Produzir um texto é uma aprendizagem que se reveste de complexidade, na medida em que é necessário dominar o código escrito, conhecer as características dos diferentes tipos de texto e desenvolver uma temática, o que implica uma planificação e a escolha de estratégias.”

Aprender a escrever é um processo moroso, complexo e multifacetado, em geral adquirido simultaneamente com o domínio da leitura. Carvalho (2011) refere que a aprendizagem da escrita não é um processo inato, exigindo uma aprendizagem formal de toda a sua representação, orientada por profissionais competentes, que começam por sensibilizar e familiarizar a criança com as funções da mesma (é o caso do educador) e que levam a cabo atividades sistemáticas e diárias para ajudar a automatizar os aspetos técnicos dos textos escritos (é o caso do professor de 1.º CEB e dos professores que se seguem ao longo da escolaridade). Por isso, a aprendizagem da escrita nos primeiros anos de escolaridade é considerada uma tarefa prioritária (Niza, Segura e Mota, 2011).

Escrever um texto implica para a criança o domínio de três tipos de competências, que se interligam e que se podem desenvolver a ritmos diferentes, nomeadamente, segundo Barbeiro e Pereira (2007), as que constam no esquema em baixo (figura 33).

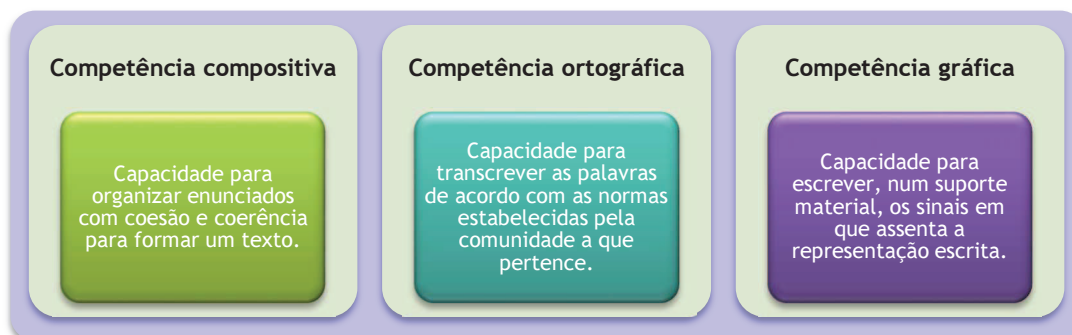


Figura 33 – Competências necessárias para a escrita de textos (Barbeiro e Pereira, 2007).

<sup>5</sup> Jorge, P. (2011). Frases de Confúcio. In P. Jorge. (org.). *As melhores frases já ditas - Um momento de reflexão.* (14-16). Lisboa: Clube de Autores.

Portanto, escrever um texto implica tomar decisões relativamente ao tipo de suporte material do mesmo (por exemplo, o suporte de uma publicidade poderá ser muito diferente do suporte de um recado) e à distribuição do texto nesse mesmo suporte (por exemplo, a distribuição da mancha de texto de uma peça de teatro é diferente da distribuição da mancha de uma ata), bem como a escolha do tipo, tamanho e cor da letra, entre outros aspetos de formatação gráfica, como é o caso do alinhamento da titulação, dos espaços dos parágrafos, da definição das margens do suporte, do uso de negritos, sublinhados, imagens, quadros ou esquemas. Implica ainda decidir sobre a tipologia de texto que se vai escrever, para determinar e respeitar a estrutura do mesmo (por exemplo, a estrutura de um conto não é igual à estrutura de uma receita de culinária), e sobre os mecanismos a usar para conferir coerência e coesão ao produto final. Na escrita ocidental, também implica tomar decisões sobre a forma ortográfica das palavras, isto é, sobre a forma de representar ortograficamente os sons e, se a escrita for manuscrita, há também que considerar as opções relativamente à caligrafia.

De acordo com Vilas-Boas (2003), os alunos mostram-se sempre prontos para participar oralmente em debates de ideias, no entanto, revelam desmotivação quando se trata de as passar para o papel. Na sua opinião, isto dever-se-á à dificuldade que sentem em estruturar o texto, por desconhecimento da tipologia a ser usada, da utilidade dos conectores do discurso, da pontuação e até mesmo da incapacidade de organizar coerentemente as suas opiniões. Para além disso, o autor supracitado refere ainda que os alunos têm pouco hábito de rever, reescrever e aperfeiçoar os textos que redigem, dado que não têm quem os acompanhe individualmente durante a produção textual, o que faz com que o interesse diminua, condicionando, por arrastamento, o aperfeiçoamento desta competência. A chave para a resolução deste problema seria, tal como apontam Barbeiro e Pereira (2007), fornecer mais apoios individualizados antes, durante e depois da escrita dos textos.

Quanto mais prática se proporcionar à criança em todos estes domínios, e essa responsabilidade cabe aos educadores/professores de educação básica, mais probabilidade de sucesso ela terá em todas estas tarefas. Por tudo isto, torna-se fundamental que a atividade de produção escrita, seja, numa primeira fase, devidamente orientada e acompanhada pelo professor, para que os alunos possam, efetivamente, ter acesso a uma aprendizagem de qualidade. Assim, o papel do professor ganha destaque, dado que é através dele, que se gera um ambiente de descobertas no âmbito da escrita.

Escrever bem é, sobretudo, escrever textos facilmente compreensíveis pelos outros e que cumprem de forma eficaz o objetivo que presidiu à sua redação. Porém, no início da aprendizagem da escrita, não é fácil, nem possível, escrever desde logo com autonomia e rapidez um enunciado coerente, coeso e de qualidade e a razão é porque o processo que conduz a este resultado é moroso e faseado.

Na fase inicial, é necessário compreender que a escrita não é uma mera transcrição de tudo o que se diz. Considerada como indissociável e complementar do desenvolvimento linguístico, para Barbeiro (2007), a escrita não é uma mera transcrição da linguagem oral, mas sim uma representação gráfica desta linguagem com características únicas, porque o código oral (cujo material de base é o fónico) é uma modalidade da língua diferente da sua modalidade escrita (material gráfico). As situações de comunicação oral diferem das situações de comunicação escrita, nomeadamente, na copresença, ou não, de emissor e recetor no tempo e no espaço, dos canais de transmissão usados, das exigências ao nível do código, da contextualização e do processo de referenciação. Logo desde a educação pré-escolar, o educador pode ir sensibilizando as crianças para a impossibilidade ou a impropriedade de representarmos por escrito, textualmente, toda a informação que se comunica num ato linguístico oral ou tudo o que se diz.

Mais tarde, nos dois primeiros anos do 1.º CEB, no momento da iniciação sistemática à escrita, a preocupação fundamental é ajudar a criança a ser capaz de representar por escrito as palavras que diz, o que pode ser feito através de um processo de captação da imagem mental da palavra escrita e sua posterior reprodução ou através da interiorização do princípio alfabético da escrita europeia e da possibilidade de fazer corresponder cada som da palavra que se quer escrever a uma letra do alfabeto. Simultaneamente a estas experiências (sistemáticas e diárias) de representação escrita das palavras, através de um processo ou de outro, vai-se começando a escrever com a criança textos curtos e simples, que pertencem a tipologias com as quais ela esteja familiarizada (Buescu *et al.*, 2015).

Nos dois anos seguintes deste ensino, oferece-se à criança uma prática consistente e recorrente de acompanhamento do processo de planificação de textos, de textualização, de revisão, de reescrita e de auto e heteroavaliação do produto final, com vista a um domínio progressivo e gradual de todas as tipologias de textos escritos (Buescu *et al.*, 2015).

Ao constituir um grande desafio para os alunos, a escrita desenvolve a capacidade de resolução de problemas e promove o uso de estratégias de raciocínio mais complexas, fazendo desta atividade, tal como aponta Carvalho (2011: 223), "(...) um factor de maturação cognitiva, propiciando uma maior estruturação do pensamento e, em consequência, o desenvolvimento de formas de raciocínio mais elaboradas, nomeadamente do pensamento lógico-formal."

Como refere Cassany (1999), o modo como escrevemos revela quem somos e demonstra intenções, porque a correção do texto revela o nível do nosso desenvolvimento cognitivo e linguístico e os objetivos que presidiram à escrita do mesmo estão nele expressos, explícita ou implicitamente, uma vez que escrevemos para que alguém leia. De facto, ao vivermos numa sociedade cada vez mais dependente das várias formas de comunicação, nomeadamente a escrita, é fundamental que a

criança domine a capacidade de escrever, competência imprescindível para uma plena integração social.

Ora, como já vimos atrás, saber escrever implica o domínio de múltiplas competências necessárias para a organização do conteúdo e da forma final do texto. Entre essas competências referimos a ortográfica, na qual é bastante mais difícil de adquirir o nível de mestria do que parece, à primeira vista. Destacamos esta competência porque a nossa investigação empírica vai incidir sobre o desenvolvimento da representação ortográfica das palavras e, por isso, passamos a explanar a reflexão sobre o desenvolvimento ortográfico no ponto seguinte.

### 3.1.2. A ortografia e o erro ortográfico

De acordo com Estrela, Soares e Leitão (2012), a palavra ortografia é formada pelos elementos de origem grega *ortho* (que significa *correto*) e *graphos* (que quer dizer *escrita*) e significa *modo correto de escrever as palavras*. Horta e Martins (2004: 213) definem a norma ortográfica como sendo “(...) a codificação das formas linguísticas em formas escritas, respeitando um contrato social aceite e respeitado por todos, que revela o seu carácter convencional, ditado pelo costume e etimologia das palavras, pelo uso e evolução histórica.” Trata-se, portanto, de um conjunto de regras convencionadas relativas ao código de representação escrita que tenta espelhar as formas linguísticas orais socialmente impostas.

Apesar de ser apenas um dos componentes do texto, segundo Barbeiro (2006), não há dúvida sobre o enorme valor social concedido à ortografia. Na perspetiva deste autor, o domínio da norma ortográfica demonstra:

- A capacidade de a pessoa interiorizar o sistema ortográfico complexo de uma determinada língua, o qual pode até, eventualmente, apresentar um elevado grau de distanciamento e de abstração em relação às combinações fonológicas que representa. Por exemplo, na palavra *guerra*, o grafema **u** não representa sequer qualquer som, mas a sua presença é, ainda assim, obrigatória;
- O grau de literacia da criança, pois um maior contacto com a leitura leva a uma maior familiaridade com as palavras escritas, isto é, com a sua imagem gráfica, o que acarreta de forma natural o desenvolvimento da competência ortográfica;
- O nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar, pois um grande domínio ortográfico denota uma excelente formação académica.

Portanto, como componente integrante de um texto, a ortografia, quando não respeita as regras convencionadas da língua, tende a marcar negativamente as produções escritas. Um fraco domínio ortográfico dá uma imagem desfavorável da pessoa, não só durante a escolaridade, mas também para além dela, ao longo de toda a sua vida pessoal e profissional. Assim, escrever incorretamente as palavras acaba, por

não só ter reflexos negativos no desenvolvimento da competência linguística escrita e no aproveitamento na língua materna, mas também em todas as outras áreas disciplinares e, mais tarde, tem ainda repercussões antipáticas na esfera do trabalho.

Apesar de todas as dificuldades inerentes ao domínio da ortografia, esta, tal como já referimos, é muito valorizada socialmente e o que empiricamente se verifica é que um número muito significativo de indivíduos termina a escolaridade obrigatória com problemas ortográficos, como frequentemente podemos observar, por exemplo, nas legendagens de rodapé dos canais televisivos e, até mesmo, em documentos públicos de origens diversificadas. Não sabemos por que razão isto acontece, mas certamente o trabalho de desenvolvimento da competência ortográfica que os professores levam a cabo com os seus alunos não é ainda suficientemente eficaz, pelo que nos parece que faz todo o sentido continuar a haver reflexão sobre esta dificuldade específica no processo da escrita de textos.

É por isso que, na escola e em particular durante o ensino básico, os professores implementam múltiplas atividades que têm como objetivo desenvolver nas crianças esta competência. Contudo, é uma evidência que, em qualquer turma, o desenvolvimento ortográfico é muito heterogéneo. De acordo com Rief e Heimburge (2006) alguns alunos progredem muito rapidamente, atingindo um nível muito satisfatório em pouco tempo e com pouco esforço, sendo que escrevem a maior parte das palavras corretamente e obtêm excelentes resultados nas fichas de trabalho de ortografia. Por outro lado, estes autores também destacam o facto de existirem vários alunos que se sentem frustrados quando esta competência tarda em progredir. O mesmo refere Barbeiro (2007: 7) quando afirma que:

“(...) a questão ortográfica coloca-se todos os dias durante a fase inicial da aprendizagem da escrita. Em vez de ficar rapidamente resolvida, para muitos alunos essa questão continua a colocar-se ao longo de todo o percurso escolar, mesmo para além do ensino básico. As dificuldades ortográficas continuam ainda a acompanhar alguns adultos, como profissionais, quando têm de recorrer à escrita.”

Logo, estes múltiplos casos de insucesso ortográfico demonstram claramente que a escola não foi capaz de ajudar estes alunos a resolverem este problema definitivamente, lamentando, Morais (2010: 53), que o ensino da ortografia se situe em muitos casos num espaço de indefinição, sendo mais alvo de avaliação do que propriamente de ensino:

“Penso que nos últimos anos o ensino da ortografia não evoluiu, quando comparado a outros aspetos do ensino da língua portuguesa. (...). Na maioria das vezes, as escolas continuam não tendo metas que definam que avanços esperam promover nos conhecimentos ortográficos dos aprendizes. Nesse espaço de indefinição, a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino.”

Neves e Martins (2009) afirmam que a aprendizagem da escrita depende dos conhecimentos que os alunos possuem em relação às propriedades da linguagem oral e da capacidade em estabelecer relação entre um fonema e um grafema. Ao descobrirem o princípio alfabético, os alunos ganham conhecimentos explícitos sobre

a linguagem oral, na medida em que verificam que a relação fonema-grafema nem sempre é unívoca, como já referimos atrás, dado que a um grafema podem corresponder vários fonemas e vice-versa. Para além disso, os alunos vão adquirindo gradualmente o conhecimento de que as palavras escritas são compostas por letras ordenadas, correspondendo a sons, também, organizados. Face à complexidade deste processo, que se rege por regras específicas, é perfeitamente natural que o aluno apresente dificuldades na ortografia, cometendo EOs.

Aparentemente, para escrever a ortografia correta basta memorizar a imagem gráfica da palavra (via lexical, direta ou visual) ou saber qual a letra do alfabeto que representa cada um dos sons que a constituem (via fonológica, indireta ou sublexical). Nem a primeira estratégia nem a segunda são fáceis ou lineares. A via lexical não resolve todo o problema porque há palavras que temos que escrever e que nunca foram lidas por nós ou das quais não memorizámos a respetiva imagem gráfica. A via fonológica também não resolve inteiramente o problema, pois na língua portuguesa não temos uma relação biunívoca entre os sons e as letras do alfabeto que usamos. Há sons que podem ser grafados de diferentes formas, consoante a palavra em que surgem, por exemplo, o som /s/ poderá ser grafado pelas letras **s** (**s**apato), **ss** (po**ss**ível), **c** (**c**inema), **ç** (a**ç**ão) e **x** (au**x**ílio), consoante as palavras a escrever. Além disso, há também casos em que a mesma letra pode representar sons diferentes, dependendo da palavra onde surge, por exemplo, a letra **s** pode representar os sons /s/ (**s**apo), /z/ (ca**s**a) e /ʃ/ (pa**ss**os).

Às dificuldades enumeradas junta-se o problema da não uniformização da pronúncia em todas as regiões do nosso país. Por isso, muitas vezes, as crianças cometem EOs, partindo de pronúncias generalizadas no seu meio, mas consideradas incorretas sob o ponto de vista normativo, o que as leva a usar letras que poderiam representar o som que produzem, mas que a norma ortográfica definiu que não podem ser utilizadas naquela palavra, porque a pronúncia-padrão não é aquela. Pegando no exemplo dado por Morais (2007), se duas pessoas pronunciassem a mesma palavra de maneira diferente [*Purtugal*] e [*Portugu*] e, respetivamente, transpusessem para o papel a forma exata de como as pronunciavam, teríamos no final duas grafias diferentes, o que seria desvantajoso quer pela excessiva abertura à liberdade individual de escolha da forma gráfica quer porque dificultaria muito a identificação imediata das palavras durante a leitura.

A presença de inseguranças e indecisões na ortografia das palavras abre caminho ao conceito de EOs. Este conceito pressupõe uma norma, sendo que, segundo Zorzi (2006: 100), se caracterizam por serem “(...) modos de escrever as palavras que divergem da forma ortográfica convencional.” Foram vários os autores que se debruçaram sobre o conceito de EO e os posicionamentos que defendem face a este problema podem, por vezes, ser considerados relativamente antagónicos, pelo que consideramos pertinente fazer uma breve revisão bibliográfica acerca das duas perspetivas para explicar com qual nos identificamos mais.

De um lado, encontramos autores que encaram o EO como objeto de censura, associando a palavra *erro* à palavra *fracasso*. Norrish (1987) é um dos autores que associa este valor depreciativo quando afirma que erro é um desvio sistemático que ocorre quando o aluno ainda não aprendeu algo, insistindo na forma errada da palavra. Para Veríssimo e Andrade (2001: 74), “(...) erro é tudo aquilo que afasta, perturba, transgride, aquilo que se opõe ao que é dado como verdadeiro em um determinado sistema.”

Os partidários desta perspetiva vivem, portanto, a crença de que o erro é algo que se deve esconder e disfarçar, associando-o à punição, à crítica demolidora através do rebaixamento dos alunos que cometem EOs, não percebendo a necessidade e a vantagem de os levar a refletirem sobre a lógica de escrever a palavra de uma dada forma. Esta conceção, que parece antiga e ultrapassada, está ainda, todavia, fortemente enraizada na mente de alguns professores, os quais, acusam os alunos de serem os únicos responsáveis pelo próprio insucesso ortográfico. Pinto (2006) refere que a efetivação desta perspetiva implica práticas corretivas autoritárias e, por isso, alerta para o facto de poder levar a uma baixa autoestima, pois estimula sentimentos de rejeição e fracasso escolar.

Por outro lado, a perspetiva oposta à que acabámos de descrever associa o par de palavras *erro* e *êxito*, encarando o EO numa perspetiva favorável, pois considera que o mesmo é um ponto de partida para o conhecimento das dificuldades que o aluno sente e o estágio inicial necessário para o ajudar a orientar a sua posterior evolução. De entre os defensores desta perspetiva, começemos por Pereira e Azevedo (2006: 50) que consideram que o erro faz parte integrante do processo da aprendizagem da convenção arbitrária de representação da modalidade escrita da língua:

“O erro não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência da arbitrariedade convencional da língua escrita e deve ser visto como algo de inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem, processo de construção de conhecimento sobre a escrita.”

Gomes (2006) partilha também esta perspetiva, caracterizando o EO como fator de progresso no processo de aprendizagem e evolução dos alunos. Este autor refere que, os EOs, depois de diagnosticados e compreendidos, são excelentes aliados pois delimitam intervenções pedagógicas adequadas e oportunas e procuram estimular as potencialidades de cada aluno de forma a valorizar cada um e a levá-los a acreditar nas suas competências.

Amor (2008) também considera que o EO faz parte de um processo natural na construção das aprendizagens de cada criança, pois, muitas vezes, é por tentativa e erro que se aprende em qualquer área do conhecimento. Na sua opinião, o erro deve ser um pretexto para ajudar a criança a tomar consciência do problema com que se depara e pode ser o ponto de partida para a reflexão sobre aquele caso ortográfico particular, o que ajudará a encontrar as estratégias necessárias para ultrapassar a situação e a dar lugar à construção de um novo conhecimento.

Ferreiro e Teberosky (2009) consideram o EO como pré-requisito para a obtenção posterior de respostas adequadas, sendo necessário que o aluno passe por processos de erro construtivo. Teixeira e Nunes (2008: 78) encaram-no como um indício:

“(…) sinalizador da aprendizagem e do movimento vivenciado pelos alunos durante esse processo, podendo, daí, iniciar as aprendizagens já realizadas, os saberes consolidados e, também, construir novos saberes, sendo o espaço da sala de aula como lócus privilegiado para intervenções e mediações pedagógicas.”

Azevedo (2010: 65), ao elaborar uma revisão sucinta acerca do que vários autores apresentam sobre o conceito de EO, caracteriza-o como um instrumento de trabalho que permite direcionar a ação do professor junto de cada aluno.

Portanto, esta segunda perspectiva sobre o erro, mais positiva e otimista, apresenta pontos fortes que consideramos importantes referir. A nosso ver, esta perspectiva considera importante que se avalie primeiro por que razão se comete um determinado erro específico, porque só percebendo as razões que dificultam a escrita de uma palavra poderemos encontrar estratégias que nos ajudem a ultrapassar essa dificuldade para intervir no sentido de reduzir a ocorrência do erro. Para além disso, tal como já referimos, a análise dos EOs passa pela reflexão, sendo que, nesta aceção, o erro é parte integrante do processo de construção do conhecimento e poderá indiciar aprendizagens não alcançadas ou estratégias cognitivas desajustadas.

Foi justamente esta segunda perspectiva a que adotámos ao longo da nossa investigação. Partilhamos da opinião que a função primordial dos professores não é a de decretar *fracassos*, mas sim a de trabalhar com os seus alunos, de modo a promover a *aprendizagem* e o *êxito*. Nesta linha de raciocínio, os EOs acabam por se constituir como uma oportunidade de ensino, para que o professor procure as suas causas e, posteriormente, organize um conjunto de atividades com vista à sua superação, transformando-o num instrumento de trabalho que terá como função melhorar a expressão escrita dos alunos. Torna-se, igualmente crucial que o próprio aluno, através dos EOs produzidos, tome consciência do seu próprio erro, o que poderá ser o primeiro passo para o conduzir, efetivamente, à sua correção.

Ora, do ponto de vista docente, refletimos, pois, sobre as causas que poderão estar por detrás dos EOs mais comuns. Na impossibilidade de conhecer todas as causas possíveis dos EOs, já que são inúmeras as razões que levam um aluno específico a cometê-los, consideramos adequado elencar as mais frequentes.

Mateus *et al.* (2003), não particularizando, referem algumas dessas possíveis causas, nomeadamente a de um deficiente funcionamento dos órgãos dos sentidos, em especial o da visão e o da audição, dado que, muitas vezes, a criança escreve incorretamente a palavra, ou porque dela captou uma imagem visual distorcida ou porque não identifica corretamente os sons que a constituem. Aliás, não é invulgar ser o próprio docente o primeiro a descobrir que algo de anormal se passa com algum órgão dos sentidos da criança. Assim, uma deficiente audição ou visão pode colocar o aluno em desvantagem relativamente aos colegas de turma.

Além desta possível causa, os autores supracitados mencionam a influência do contexto familiar do aluno, considerando, por exemplo, que o meio regional em que este se encontra pode ter influência no modo como pronuncia determinadas palavras, no caso de, nessa região, se falar uma variedade diferente da língua, o que poderá condicionar a forma de escrita das mesmas palavras, cuja ortografia correta é sempre estabelecida a partir da pronúncia padrão. Também o baixo nível de instrução da família pode influenciar a pronúncia da criança que, afastada da norma ortográfica, contaminará a sua escrita.

Um insuficiente desenvolvimento a nível psicomotor é também uma das causas apontadas por estes autores, dado que o mesmo poderá ter repercussões ao nível do desenvolvimento da competência caligráfica, o que poderá conduzir a uma caligrafia ilegível, a qual pode levantar dúvidas acerca do que se encontra escrito.

Torre (2007) também enumera algumas causas dos EOs, entre elas refere o erro como procedente da *confusão*, da *ignorância* ou do *equivoco* de certas regras convencionalmente estabelecidas. A *confusão* ocorre quando o aluno sabe perfeitamente como se escreve uma palavra, mas confunde-a com outras que com ela apresentam uma certa semelhança gráfica. Exemplificando, *tráfego* (trânsito) com *tráfico* (comércio clandestino). A *ignorância* corresponde a uma situação em que o aluno nunca tomou contacto com uma determinada palavra escrita e arrisca a escrevê-la, podendo errar na sua representação gráfica. Por último, este autor refere a situação de o erro poder ocorrer por *equivoco*, como é o caso das gralhas, situação em que se sabe exatamente como se escreve a palavra, mas por desatenção se troca, por exemplo, a posição de duas letras ou se escreve uma letra ou uma sílaba que não pertencem à palavra. Esta última situação pode ser provocada por fatores como cansaço, nervosismo, falta de tempo, falta de atenção, desmotivação, etc.

Na perspetiva de Godoy (2000), as causas para o baixo rendimento ortográfico podem também dever-se a diversos fatores, tais como, a ortografia não despertar a curiosidade do aluno, levando à desmotivação, bem como o facto de o estudo das normas ortográficas impor um grande esforço de memória.

Perera (1984) aponta ainda para o facto de muitas vezes, as ideias do aluno fluírem mais rapidamente do que o seu registo escrito, podendo levar à ocorrência de EOs por causa da pressa com que escreve. Este autor aponta ainda como causa a falta de estratégias de releitura durante o processo de escrita, as quais não estão claramente automatizadas para uma grande parte das pessoas.

Além de todas as causas supracitadas, Gomes (2006) elenca ainda uma outra possível, a qual nunca pode ser descurada pelo professor, que é a de que o insuficiente desenvolvimento ortográfico pode também ter origem numa disfunção interna do aluno, podendo estar confinada a problemas neurológicos e a um conseqüente ritmo de aprendizagem lento. Estas últimas dificuldades, apesar de não poderem ser exclusivamente controladas pelo professor, podem necessitar da sua intervenção, através de estratégias pedagógicas adequadas para amenizá-las.

Feito o levantamento das causas mais comuns dos EOs, passamos de imediato à reflexão sobre as tipologias de erros mais recorrentes no período de frequência da educação básica.

### **3.1.2.1. Proposta de uma tipologia para diagnosticar os erros ortográficos**

A tomada de consciência sobre a existência de problemas ortográficos motiva para uma análise detalhada das tipologias de EOs mais frequentes. Isto é, depois de proceder a uma categorização das múltiplas tipologias dos EOs, obter-se-á uma importante ferramenta de trabalho, que pode facilitar a compreensão dos tipos de EOs mais recorrentes para, depois, orientar a intervenção pedagógica.

Nóbrega (2013) destaca a avaliação da competência ortográfica isto porque o diagnóstico de problemas ortográficos ajuda a determinar o nível em que se encontra cada aluno e indica quais as dificuldades que exigem algum investimento, mapeando a situação da turma e ajudando a elencar as tipologias de erros mais recorrentes. A avaliação formativa permite avaliar os progressos realizados e decidir se é necessário mais trabalho de consolidação. Esta autora refere ainda que a categorização dos EOs em vários tipos permite que o professor não se impressione tanto com a sua quantidade, mas os identifique, com maior clareza, por categorias, tomando consciência acerca do que os alunos precisam, efetivamente, de aprender.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005: 53), o estabelecimento das tipologias de erros mais recorrentes nas produções de um aluno permite justificar parcialmente a avaliação do seu desempenho na escrita: “(...) a identificação dos erros nos textos dos alunos é fundamental para racionalizar e explicar as avaliações, atendendo às áreas cruciais de incidência.”

Cardoso, Costa e Pereira (2002: 7) alegam que a elaboração de uma tipologia de EOs é sempre condicionada por três fatores:

- As informações que se pretendem analisar (uma tipologia que pretenda categorizar os EOs que ocorrem em textos da imprensa não será idêntica a uma tipologia de EOs que pretenda categorizar os erros encontrados nas produções escritas de alunos que frequentam o 1.º CEB);
- A abordagem que se pretende fazer a essas informações e os objetivos que se têm em vista (uma tipologia que pretenda ajudar na deteção de EOs nas produções escritas não será idêntica a uma tipologia que pretenda hierarquizar o grau de gravidade dos erros encontrados nas produções escritas);
- O público que vai utilizar essa tipologia (uma tipologia utilizada exclusivamente pelo professor não pode ser igual a uma tipologia utilizada também pelos alunos,

justamente pela preocupação da adaptação de uma linguagem acessível à faixa etária deste público).

Perante esta ressalva, e tendo em conta estes três fatores, resolvemos fazer a revisão bibliográfica apenas dos investigadores mais destacados nesta área temática, para o campo específico da educação básica, tendo sempre em mente a construção posterior de uma grelha, cujo público-alvo é o professor, que ajude a detetar as tipologias de erros cometidos pelos alunos deste nível de ensino (1.º CEB), bem como a detetar regularidades que ajudem a perceber as suas causas. Vamos, pois, primeiro, apresentar as propostas dos autores que nos pareceram mais significativos, tais como, Sousa (1999), Horta e Martins (2004), Pinto (2006), Zorzi (2006), Gomes (2006), Araújo, Mieiro e Martins (2007), Barbeiro (2007), Rebelo, Marques e Costa (2008) e Baptista, Viana e Barbeiro (2011), para depois, chegarmos a um quadro-síntese. Importante referir que, na generalidade, na apresentação que se segue utilizaremos a mesma terminologia usada pelos autores mencionados.

Começamos por mencionar **Sousa (1999)**, que divide os erros em três classes, subcategorizadas em tipos:

*Classe I – palavras fonética e graficamente incorretas:*

- Tipo 1 – adição;
- Tipo 2 – omissão;
- Tipo 3 – substituição;
- Tipo 4 – troca de posição ou inversão (os grafemas são trocados).

*Classe II – palavras foneticamente corretas, mas graficamente incorretas:*

- Tipo 5 – maiúscula/minúscula;
- Tipo 6 – grafias homófonas;
- Tipo 7 – omissão/adição de sons mudos;
- Tipo 8 – divisão/aglutinação (resultantes de dificuldades ao nível morfológico).

*Classe III – outras (provocados pela perda do sinal auditivo):*

- Tipo 9 – irreconhecível;
- Tipo 10 – omitida;
- Tipo 11 – substituída.

**Horta e Martins (2004)** basearam a sua análise nos estudos de Girolami-Boulinier, Morais e Teberosky e Sousa e Arroyo, obtendo a seguinte tipologia:

1. *Erros de uso* (têm apenas em conta a forma sonora da palavra, mas a sua grafia é incorreta – \*dezerta / deszerta);
2. *Erros fonéticos do tipo 1* (erros em que a correspondência grafema/fonema seria correta noutra situação, no entanto, na situação concreta vai alterar a pronúncia da palavra – \*posas / poças);

3. *Erros fonéticos do tipo 2* (a correspondência entre fonema/grafema é incorreta, conduzindo a uma alteração na forma de como a palavra se pronuncia - \*maravinhosas / maravilhosas);
4. *Segmentações incorretas* (erros que resultam da segmentação incorreta da palavra - \*quevinham / que vinham);
5. *Flexão de género e número* (substituição do género ou número da palavra - \*rocha / rochas);
6. *Palavras irreconhecíveis*;
7. *Outros* (erros que não se enquadram nas categorias supracitadas).

**Pinto (2006)** adaptou a tipologia proposta por Girolami-Boulinier e classificou os erros para o 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade da seguinte forma:

1. *Erros de género ou número* (aplicação errada das regras de concordância - \*cara / caro);
2. *Erros de uso* (erros que afetam a forma gráfica da palavra sem afetar a sua forma auditiva - \*centado / sentado);
3. *Erros fonéticos* (alteram o aspeto fonético das palavras):
  - a. Erros percetivos traduzidos em adições, substituições, omissões e inversões (\*veu-se / viu-se);
  - b. Erros de mecanismos de leitura (\*enpregado / empregado).
4. *Erros linguísticos*:
  - a. Erros de morfologia verbal (afetam as formas verbais - \*saiu / saio);
  - b. Erros de identificação ou individualização lexical (afetam a compreensão e a construção frásica - \*de pois / depois).
5. *Erros de acentuação*:
  - a. Erros de uso (quando a adição de acentos não modificam a pronúncia da palavra);
  - b. Erros de leitura (quando a supressão do acento faz alterar a pronúncia da palavra);
  - c. Incertezas (quando referem um conjunto de incertezas gráficas ou auditivas que se revelam de difícil classificação - \*agua / água).

**Zorzi (2006)** apresentou onze tipos de EOs que foram encontrados com mais frequência nas produções escritas das crianças em geral:

1. *Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas*:
  - a. Erros envolvendo a grafia do fonema /s/ (\*casador / caçador);
  - b. Erros relativos à grafia do fonema /z/ (\*prezente / presente);
  - c. Erros envolvendo a grafia do fonema /ʃ/ (\*manxar / manchar);

- d. Erros envolvendo a escrita do fonema /ʒ/ (\*tigolo / tijolo);
  - e. Erros relativos à grafia do fonema /k/ (\*çuarto / quarto);
  - f. Erros provocados pelo facto de a letra **r** poder representar os sons /ʁ/ e /r/ (\*churasco / churrasco);
  - g. Erros relativos ao facto de que a letra **g** poder representar os sons /ʒ/ e /g/ e as construções silábicas com **gue** e **gui** (\*segir / seguir);
  - h. Erros produzidos porque a letra **c** pode representar tanto os sons /k/ e /s/ (\*çero / quero);
  - i. Erros decorrentes do uso das letras **m** e **n** para indicar a nasalidade das vogais nasais (\*comselho / conselho).
2. Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade;
  3. Omissões de letras (\*avia / havia);
  4. Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras (\*quatrosentos / quatrocentos);
  5. Alterações resultantes da confusão entre as terminações -am e -ão (\*comerão / comeram);
  6. Generalização de regras (\*fugio / fugiu);
  7. Alterações de escrita que envolvem a substituição gráfica de fonemas surdos e sonoros (\*vome / fome);
  8. Aumento ou acréscimo de letras (\*estatava / estava);
  9. Letras parecidas (\*caminlo / caminho);
  10. Inversão de letras no interior das sílabas de uma palavra (\*pober / pobre);
  11. Outras alterações (onde se destacam os erros ou enganos que não se encaixam nas categorias anteriores – \*gurcha / bruxa).

**Gomes (2006)** apresenta cinco tipos de EOs fragmentados em subcategorias:

1. Erros que resultam da não correspondência entre som e letra:
  - a. Omissão/adjunção (\*cantare / cantar);
  - b. Confusão (\*ajenda / agenda);
  - c. Inversão (\*áuga / água).
2. Erros de morfossintaxe (incluindo os transfrásicos):
  - a. A nível morfemático (verbos, plurais regulares, etc.);
  - b. A nível lexicático (palavras homófonas, parónimas e terminadas em -ância, -ência).
3. Erros de acentuação:
  - a. Omissão ou adjunção;
  - b. Confusão de sinais;
  - c. Deslocação.

4. *Erros de pontuação:*
  - a. Omissão;
  - b. Confusão.
5. *Erros semântico-pragmáticos.*

**Araújo et al. (2007)** consideram que os EOs poderão ser agrupados da seguinte forma:

1. *Adição* (acréscimo de letras);
2. *Omissão* (supressão de letras);
3. *Ausência de hífen*;
4. *Junção* (união de duas palavras) e *disjunção* (segmentação de uma palavra em duas);
5. *Inversão* (inversão de letras na palavra);
6. *Confusão entre -am e -ão*;
7. *Confusão de v por b*;
8. *Confusão de b por v*;
9. *Substituição contextual* (formação de uma palavra correta, mas inadequada contextualmente – \*vou cozer este botão / vou coser este botão);
10. *Substituição vocálica* (substituição de uma vogal por outra);
11. *Apoio na oralidade*;
12. *Representações múltiplas* (alterações decorrentes da possibilidade de um som corresponder a diversas letras);
13. *Formação ilegal* (formação de palavras inexistentes – \**bicliquetas* / bicicletas).

**Barbeiro (2007)** propõe a seguinte tipologia de EOs dividindo-os em nove categorias:

1. *Incorreções por falhas de transcrição devidas:*
  - a. Ao processamento dos fonemas (segmentação, identificação e ordenação);
  - b. À utilização dos grafemas que não representam o som em causa (\*voram / foram).
2. *Incorreções por transcrição da oralidade* (\*pescina / piscina);
3. *Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica:*
  - a. Contextuais (\*onde / onde);
  - b. Relativas à posição acentual, tónica ou átona (\*muito / muito).
4. *Incorreções por inobservância de regras de base morfológica* (\*fomus / fomos);
5. *Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras* (\*sidade / cidade);

6. *Incorreções de acentuação* (\*agua / água);
7. *Incorreções na utilização de maiúsculas e minúsculas*:
  - a. Ligados à representação de nomes comuns e próprios;
  - b. Ligados à organização de frases no texto.
8. *Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra*:
  - a. Junção de palavras (\*seirem / se irem);
  - b. Separação de elementos de uma palavra (\*de pois / depois);
  - c. Utilização de hífen.
9. *Incorreções de translineação*.

**Rebello et al. (2008)** classificam os diversos tipos de erros que são comuns à maioria dos alunos aquando do seu ingresso no 1.º CEB:

1. *Erros de identificação de fonemas* (data / bata);
2. *Fenómenos fonéticos*:
  - a. Influência da oralidade na escrita (\*fadu / faduo);
  - b. Nasalação da palavra (\*pãi / pai);
  - c. Supressão da nasalidade (\*tobo / tombo).
3. *Confusão entre as diferentes formas gráficas de um fonema* (\*gita / guita).

**Baptista et al. (2011)** classificam os tipos de EOs da seguinte forma:

1. *Dificuldades na correspondência entre a produção oral e produção escrita*:
  - a. Erros devido ao processamento de fonemas (inversão da ordem dos fonemas – \*aipto / apito; omissão – \*salde / salada; acréscimo – \*farotas / frutas);
  - b. Incorreções ligadas à transcrição dos fonemas de sílabas complexas (\*peda / pedra);
  - c. Erros por ausência de nasalação (\*setaram-se / sentaram-se);
  - d. Erros quanto à discriminação da oposição surda/sonora (\*voram / foram).
2. *Incorreções por transcrição da oralidade*;
3. *Incorreções por inobservância das regras ortográficas de base morfológica* (desconsideração de regras contextuais e generalização de regras inapropriadamente – \*banhu / banho);
4. *Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica* (tónicas e átonas – \*moito / muito);
5. *Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras* (utilização inadequada do grafema por não existir um princípio indicador que permita decidir qual o grafema adequado - \*sinema / cinema);
6. *Incorreções de acentuação gráfica*;

7. *Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas;*

8. *Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra:*

- a. Junção;
- b. Separação;
- c. Utilização do hífen.

9. *Incorreções ao nível da translineação.*

Como facilmente verificamos, todos estes autores propõem tipologias - por vezes diferentes, por vezes parcialmente coincidentes com outras - rigorosas, exaustivas, organizadas e cientificamente muito bem suportadas, embora aqui apenas por nós resumidas, e foi a partir da leitura atenta e da análise refletida de cada uma delas que elaborámos a nossa própria tipologia de EOs mais recorrentes em crianças de 1.º CEB. A nossa proposta de tipologia de EOs possíveis é apresentada no quadro 1, onde surge a designação e a descrição detalhada de cada tipo de EO, os subtipos de EOs (que permitem uma descrição mais fina dos diferentes tipos de erros cometidos nas produções escritas dos alunos) e a exemplificação de cada tipo/subtipo de EO para que, no momento do diagnóstico, este seja enquadrado mais rapidamente na categoria a que diz respeito.

Quadro 1 – Tipologia de erros ortográficos.

Tipos de erros ortográficos	Descrição	Subtipos de erros ortográficos	Exemplificação
Tipo 1 ERROS FONÉTICOS	Erros que alteram a forma fonética das palavras	<b>a) Adição</b> (adiciona fonemas)	- *mo <u>it</u> a / mota - * <u>anim</u> al / animal - * <u>Atel</u> ântico / Atlântico
		<b>b) Omissão</b> (omite fonemas)	- *sal / sala - * <u>mn</u> istro / m <u>in</u> istro - * <u>quem</u> ar / que <u>im</u> ar - * <u>mat</u> elo / ma <u>rt</u> elo
		<b>c) Substituição</b> (troca de fonemas)	- *ba <u>ta</u> ta / ba <u>ra</u> ta - * <u>eleg</u> ante / ele <u>f</u> ante - * <u>p</u> ato / <u>r</u> ato - * <u>vor</u> am / <u>f</u> oram - * <u>ve</u> u-se / <u>vi</u> u-se - * <u>cozi</u> na / cozi <u>nh</u> a - * <u>mas</u> a / me <u>s</u> a
		<b>d) Inversão</b> (os fonemas são trocados)	- * <u>pi</u> a / <u>pa</u> i - * <u>ai</u> pto / <u>ap</u> ito - * <u>car</u> deneta / cade <u>rn</u> eta

Tipos de erros ortográficos (continuação)	Descrição	Subtipos de erros ortográficos	Exemplificação
<p>Tipo 2</p> <p><b>ERROS GRÁFICOS</b></p>	<p>Erros que afetam apenas a forma gráfica da palavra (sem afetar a sua forma fonética)</p>	<p><b>a) Erros em que o som é grafado com a letra incorreta, mas esta pode representar o mesmo som noutras palavras</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- *con<u>g</u>elho / con<u>s</u>elho</li> <li>- *n<u>o</u>s / no<u>z</u></li> <li>- *a<u>s</u>sent<u>o</u> / a<u>c</u>ento</li> <li>- *Pa<u>ç</u>o / pa<u>s</u>so</li> <li>- *co<u>z</u>er / co<u>s</u>er</li> <li>- *<u>ç</u>apo / <u>s</u>apo</li> <li>- *carro<u>s</u>sa / carro<u>ç</u>a</li> <li>- *ma<u>ç</u>a / ma<u>s</u>sa</li> <li>- *j<u>e</u>lado / g<u>e</u>lado</li> <li>- *ca<u>i</u>cha / ca<u>x</u>a</li> </ul>
		<p><b>b) Erros onde se omite o grafema que não representa nenhum som</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- *era / <u>h</u>era</li> <li>- *ouve / <u>h</u>ouve</li> <li>- *á / <u>h</u>á</li> <li>- *omem / <u>h</u>omem</li> <li>- *úmido / <u>h</u>úmido</li> <li>- *ator / actor (no acordo ortográfico anterior)</li> <li>- *trator / tractor (no acordo ortográfico anterior)</li> </ul>
		<p><b>c) Erros onde o grafema representa mais do que um som</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- *tá<u>cs</u>i / tá<u>x</u>i</li> <li>- *tó<u>cs</u>ico / tó<u>x</u>ico</li> </ul>
		<p><b>d) Erros que surgem da confusão entre letras minúsculas e maiúsculas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- *<u>m</u>argarida / <u>M</u>argarida</li> <li>- *<u>p</u>ortugal / <u>P</u>ortugal</li> <li>- *<u>l</u>aura / <u>L</u>aura</li> </ul>
		<p><b>e) Erros de junção ou disjunção de palavras</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- *portanto / por tanto</li> <li>- *seirem / se irem</li> <li>- *derrepente / de repente</li> <li>- *salvoua / salvou-a</li> <li>- *por que / porque</li> <li>- *de pois / depois</li> </ul>
		<p><b>f) Erros que surgem ao nível da translineação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- *en<u>ja</u>- <u>u</u>lado / en<u>au</u>- <u>l</u>ado</li> <li>- *ex- <u>a</u>lferes / ex- <u>-</u>alferes</li> <li>- *pensa- <u>s</u>e / pensa- <u>-s</u>e</li> </ul>

Tipos de erros ortográficos (continuação)	Descrição	Subtipos de erros ortográficos	Exemplificação
Tipo 3 <b>ERROS DE CONCORDÂNCIA</b>	Aplicação errada das regras de concordância	a) Erros de género	<ul style="list-style-type: none"> <li>- *<u>uma</u> carro / <u>um</u> carro</li> <li>- *<u>meu prim<u>a</u></u> / meu prim<u>o</u></li> <li>- *<u>meu</u> irmã / <u>minha</u> irmã</li> <li>- *<u>duas</u> bonecos / <u>dois</u> bonecos</li> </ul>
		b) Erros de número	<ul style="list-style-type: none"> <li>- *<u>as</u> cama / <u>as</u> camas</li> <li>- *<u>uma</u> bolas / <u>uma</u>s bolas</li> <li>- *<u>dois</u> coração / <u>dois</u> corações</li> </ul>
Tipo 4 <b>ERROS LINGUÍSTICOS</b>	Erros que afetam a forma gráfica e fonética	a) Erros que afetam as formas verbais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- *<u>sai<u>o</u></u> / <u>sai<u>u</u></u></li> <li>- *<u>comer<u>ão</u></u> / <u>comer<u>am</u></u></li> <li>- *<u>trabalha-<u>se</u></u> / <u>trabalhas<u>se</u></u></li> <li>- *<u>tem</u> / <u>têm</u></li> </ul>
		b) Formação de palavras inexistentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- *<u>gurcha</u> / bruxa</li> <li>- *<u>pasau</u> / carapau</li> <li>- *<u>micrase</u> / milagre</li> </ul>
Tipo 5 <b>ERROS POR TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE</b>	Erros que surgem da transcrição das formas que o aluno usa na oralidade		<ul style="list-style-type: none"> <li>- *<u>tu fizest<u>e</u>s</u> / tu fizeste</li> <li>- *<u>tu comest<u>e</u>s</u> / tu comeste</li> <li>- *<u>há-<u>des</u></u> / há-de</li> <li>- *<u>chin<u>é</u>is</u> / chinelos</li> <li>- *<u>deslarga-<u>me</u></u> / larga-me</li> </ul>
Tipo 6 <b>ERROS DE ACENTUAÇÃO</b>	Uso incorreto dos acentos nas palavras		<ul style="list-style-type: none"> <li>- *secret<u>a</u>ria/ *secret<u>á</u>ria</li> <li>- *<u>du</u>vida/ <u>dú</u>vida</li> <li>- *<u>sai<u>a</u></u>/ <u>saí<u>a</u></u></li> <li>- *<u>transi<u>t</u>o</u>/ <u>trânsi<u>t</u>o</u></li> <li>- *<u>á</u>quilo / <u>à</u>quilo</li> <li>- *<u>a</u>gua / <u>á</u>gua</li> <li>- *<u>ha</u> / <u>há</u></li> <li>- *<u>mae</u> / <u>mãe</u></li> </ul>

Tal como se pode verificar, a tipologia produzida apresenta seis tipos de EOs, sendo eles: *erros fonéticos* (tipo 1), *erros gráficos* (tipo 2), *erros de concordância* (tipo 3), *erros linguísticos* (tipo 4), *erros por transcrição da oralidade* (tipo 5) e, finalmente, *erros de acentuação* (tipo 6). Necessário acrescentar que a numeração dos erros (tipo 1, tipo 2, tipo 3, etc.) não pretende hierarquizá-los, mas sim organizá-los de modo a auxiliar o professor na deteção de EOs através das produções escritas de alunos do 1.º CEB. Consideramos, portanto, que nenhum erro é “mais grave que o outro”, enquadrando-os todos no mesmo patamar. Estes seis tipos serão, a seguir, explicados de forma mais pormenorizada.

### ↳ **Tipo 1 – Erros fonéticos**

Os erros fonéticos dizem respeito a EOs que alteram a forma fonética das palavras. Este tipo inclui os subtipos:

- **Adição** (\**animale* / anima);
- **Omissão** (\**mnistro* / m*in*istro);
- **Substituição** (\**voram* / *f*oram);
- **Inversão** (\**aipto* / *ap*ito).

Como se pode verificar, a **adição** e a **omissão** de um ou mais grafemas podem ser facilmente associadas à velocidade de pronúncia do aluno como é o caso de \**mnistro* (velocidade alta) e \**animale* (velocidade baixa).

A **substituição** e, por último, a **inversão de grafemas** mostram-nos que quando os alunos pretendem reconstituir a forma fonológica das palavras, podem encontrar dificuldades, algumas das quais conduzindo a alterações ortográficas. Cardoso *et al.* (2002) consideram que estes erros resultam de uma deficiente perceção da parte fonológica da palavra, pelo que importa que o professor consiga informar os alunos acerca da importância das palavras serem pronunciadas com clareza e correção, deixando bem claro o cuidado que devemos ter com a dicção das mesmas. De acordo com Pinto (2006) é possível também encontrar este tipo de EO nos textos de alunos com atrasos na linguagem. Baptista *et al.* (2011) revelam ainda que o treino da consciência fonológica e a sistematização de determinadas sequências sonoras e gráficas constitui um rumo para superar este tipo de EO.

### ↳ **Tipo 2 – Erros gráficos**

Para conseguirmos ler, uma das estratégias que podemos usar é a de transformar os fonemas em grafemas, permitindo a escrita de palavras desconhecidas através da via direta ou fonológica. No entanto, a conversão da linguagem oral em linguagem escrita através da via fonológica ou indireta nem sempre obedece às mesmas regras nem a uma lógica explícita e inquestionável de tal modo que é necessário recorrermos à via lexical ou direta para escrevermos palavras irregulares. De acordo com Barbeiro

(2007), existe alguma complexidade no sistema ortográfico, uma vez que, entre outros casos, um mesmo fonema pode ser representado por mais do que um grafema por exemplo, o fonema /z/ pode ser representado pela letra **g** (em palavras como **g**elo, **g**eada, **g**iratório, etc.) e pela letra **j** (em palavras como **j**ogo, **J**erusalém, **j**iboia, **J**udite, **J**úlia, etc.). Na verdade, se não recorrermos à raiz etimológica das palavras, não se compreende qual a lógica de tal opção. Contudo, é importante referir que a explicação da escrita de algumas palavras da nossa língua que se regem pela origem etimológica nem sempre é simples pois torna-se de difícil compreensão para os alunos desta faixa etária.

Por esta razão, optámos por inserir um tipo que diz respeito a EOs que afetam apenas a forma gráfica da palavra (sem afetar a sua forma fonética). Este tipo de EO integra, assim, os seguintes casos:

- **Erros em que o som é grafado com a letra incorreta, mas esta pode representar o mesmo som noutras palavras** (\*conselho / conçelho);
- **Erros onde se omite o grafema que não representa nenhum som** (\*omem / homem);
- **Erros onde o grafema representa mais do que um som** (\*táçsi / táxi);
- **Erros que surgem da confusão entre letras minúsculas e maiúsculas** (\*portugal / Portugal);
- **Erros da junção de palavras** (\*derrepente / de repente) ou **da disjunção de palavras** (\*de pois / depois);
- **Erros que surgem ao nível da translineação** (\*enja-ulado / enjau-lado);

Como podemos verificar, grande parte das alterações ortográficas podem decorrer do apoio à oralidade, dado que a tendência dos alunos é escreverem como falam. Assim, estes tendem a generalizar algumas regras regulares da escrita, aplicando-as a situações que nem sempre são as mais apropriadas. De acordo com Castro e Gomes (2009) o aluno generaliza as regras de um conhecimento já adquirido fazendo a conversão entre fonema e grafema que utiliza na escrita de palavras regulares, comprometendo a escrita de palavras irregulares e palavras homófonas. Posto isto, “(...) os seus erros de escrita são fonologicamente aceitáveis, mas ortograficamente incorretos” (Castro e Gomes, 2009: 159).

Esta categorização teve ainda como referência autores como Martins e Silva (1999: 51) que defendem que, quando o aluno reflete sobre a linguagem oral e a escrita:

“(...) constrói um sistema de representação, no qual o sistema escrito ultrapassa a dimensão de uma simples codificação das unidades fonéticas, na medida em que a compreensão daquele implica a identificação de várias outras particularidades da escrita – separação das palavras (...) uso de maiúsculas [e] ortografias particulares. É imprescindível a noção de palavra interiorizada, percebendo que ela é uma unidade separada das outras por espaços em branco, organizando a frase.”

No que concerne aos **erros que surgem da confusão entre maiúsculas e minúsculas**, para além do exemplo supracitado, podem também ser originados de palavras iniciadas por letra minúscula no início de uma frase ou da utilização indevida de letra maiúscula no meio ou no fim de uma frase.

Relativamente aos **erros da junção ou da disjunção de palavras**, alguns autores revisados, tais como Pinto (2006) e Duarte (2008a), chamam a atenção para o caso de estes estarem associados, frequentemente, à forma como o aluno pronuncia a palavra, juntando-a ou segmentando-a de acordo com a oralidade. Pinto (2006: 242) refere ainda que a não individualização gráfica de algumas palavras como *\*derrepente* deriva do desconhecimento da morfologia bem como da sintaxe da palavra:

“(...) a criança tem de sentir que (...) existe uma palavra-centro, *repente*, com a categoria de nome, precedida de uma outra palavra, a preposição *de*, que (...) é responsável pela relação que o nome *repente* passa a ter com os outros termos da frase.”

Os **erros que surgem ao nível da translineação** devem, segundo Cardoso *et al.* (2002), ser analisados ao nível da estrutura silábica da palavra. No entanto, estes autores alertam para o facto da divisão silábica de uma palavra nem sempre coincidir com a sua translineação, pelo que é necessário um trabalho formal destes dois campos por parte do professor.

### ↳ **Tipo 3 – Erros de concordância**

Seguem-se, então os erros de concordância que surgem em frases como “*\*Eu vi uma carro*” ou “*\*O tio comprou umas bola*”, sendo que a primeira se refere a um **erro de género** (feminino/masculino) e a segunda a um **erro de número** (singular/plural). Cardoso *et al.* (2002: 13) referem que o principal problema deste tipo de erros diz respeito ao desconhecimento da “(...) relação que as palavras estabelecem entre si na frase, tornando-se, assim, saliente a importância do conhecimento sintáctico.”

### ↳ **Tipo 4 – Erros linguísticos**

Os erros linguísticos caracterizam-se como erros que afetam a forma gráfica e fonética das palavras. Como tal, optou-se por fragmentar estes erros nos seguintes subtipos:

- **Erros que afetam as formas verbais das palavras** (*\*comerão* / *comeram*), sendo que a primeira se encontra no futuro e a segunda no passado;
- **Formação de palavras inexistentes** (*\*gurcha* / bruxa).

No que diz respeito aos **erros que afetam as formas verbais**, exemplificando com as palavras trabalha-**se**/trabalha**sse**, Rio-Torto (2007: 613) revela que estes espelham “(...) a não consciência de que os morfemas flexionais verbais são constituintes necessariamente presos, (...), [e] o desconhecimento do valor funcional do morfema <sse> e do clítico <se>.”

Torna-se, portanto, importante referir que a confusão entre a terminação das formas verbais *-se/-sse* e *-am/-ão* advém da posição da sílaba tónica dentro de cada palavra. Isto acontece porque, segundo Simões (2012), provavelmente, os alunos tomaram a oralidade como referência para o modo como escrevem as palavras.

Por outro lado, os **erros de palavras inexistentes** são erros que não se enquadram em nenhuma das categorias anteriormente analisadas (*\*pasau / carapau*). De acordo com Simões (2012), a incidência destes EOs advém de alunos que costumam demonstrar mais dificuldades na dicção de algumas palavras. Barbeiro (2007) alerta para o facto de, perante um erro deste tipo, podermos ter presente um quadro de uma perturbação específica de escrita.

#### ↳ **Tipo 5 – Erros por transcrição da oralidade**

Apesar de intimamente ligados com os erros fonéticos e gráficos, os erros por transcrição da oralidade, surgem por transcrição das formas que o aluno utiliza na oralidade, revelando uma configuração de escrever próxima de uma transcrição fonética. Para tal, neste tipo consideram-se essencialmente os erros que violam:

- **A morfologia verbal da palavra** (*\*hádes / há de*);
- **A morfologia nominal** (*\*chinéis / chinelos*);
- **A morfologia derivacional** (*\*deslarga-me / larga-me*).

No caso de surgirem dúvidas por parte do professor, estas podem ser facilmente superadas entrevistando o sujeito que cometeu o EO. Face a estes erros, Baptista *et al.* (2011) revelam que o professor deve trabalhar o facto de que na oralidade, por vezes, pronunciamos as palavras de forma menos cuidada, propiciando o acesso ao registo cuidado da língua.

#### ↳ **Tipo 6 – Erros de acentuação**

Por último, surgem os erros de acentuação, que se caracterizam pelo uso incorreto dos acentos nas palavras (*\*agua / água*). Optámos por isolar este tipo de EO, não o encaixando em nenhum dos tipos de erros anteriormente analisados justamente por considerarmos que estes são merecedores de especial atenção dado que, segundo Baptista *et al.* (2011), são extremamente desvalorizados pelos alunos. Mateus (2002: 102) também refere que “(...) os acentos são atingidos por um desinteresse crescente que arrasta um abandono progressivo das regras da ACENTUAÇÃO.” Pretendemos, por isso, dar-lhes algum destaque. De acordo com Nóbrega (2013) para aprender quais são as palavras que devem ser acentuadas é preciso identificar a sílaba tónica e átonas da palavra.

De uma forma geral, e perante a análise minuciosa de cada tipo de EO, podemos concluir que a oralidade exerce uma grande influência sobre a escrita, explicando frequentemente a causa de alguns EOs. De acordo com Zorzi (2006), isto acontece porque, quando os alunos aprendem a escrever, é feito repetidamente um paralelismo entre a oralidade e a escrita para facilitar a compreensão da grafia da palavra. Assim, quando o aluno reflete acerca da forma como se escreve corretamente uma palavra pensa mais em sons e em letras e não na imagem mental que tem dessa palavra escrita. Simões (2012: 47) acrescenta:

“Substituir a hipótese de escrita fonética por uma hipótese ortográfica implica pensar nas palavras a partir de um referencial visual, considerando a forma gráfica que as palavras têm, o que constitui uma dificuldade para a criança no início das suas aprendizagens de escrita.”

Para obviar esta situação e para facilitar o desenvolvimento da competência ortográfica, pensamos que, a par da utilização da via fonológica, se devem propor atividades de ortografia que impliquem o uso da via lexical, para ajudar as crianças a visualizarem mentalmente a forma escrita da palavra e a automatizarem a sua ortografia. Torna-se, portanto, fundamental que o professor, ao analisar as produções escritas dos seus alunos, tenha consciência de que os EOs são importantes pontos de partida para a reflexão sobre as características e tipologias dos mesmos, sobre as causas que poderão estar na sua origem e sobre as estratégias de trabalho mais apropriadas para conduzir à sua resolução.

Creemos que o quadro de tipologias de EOs construído a partir das diversas categorizações dos autores supracitados permite uma tipificação sucinta, direta e organizada dos erros de ortografia mais comuns e facilita, ao professor, uma perceção mais rápida, abrangente e eficaz do tipo e subtipo de EO produzido com mais frequência pelos alunos.

### **3.1.2.2. A visão didática e pedagógica dos erros ortográficos no processo de ensino e aprendizagem**

Perante a evidência de as crianças, e até muitos adultos, sentirem dificuldade na ortografia das palavras, é necessário e premente que a escola ofereça soluções e ajude a encontrar estratégias que permitam solucionar este problema. Procurar e experimentar diferentes propostas de trabalho que conduzam à resolução de problemas ortográficos tem sido desde há muito a preocupação de investigadores e professores. Desde o tradicional ditado, passando pela não menos comum cópia, até à reflexão sobre as causas que estão na sua origem, têm sido múltiplas as técnicas usadas em contexto didático com este objetivo. Vamos analisar e refletir sobre algumas dessas técnicas nos parágrafos seguintes.

Torre (2007) explica a forma como era encarado o trabalho de correção do EO no sistema de ensino tradicional (figura 34). O professor sinalizava os erros cometidos nas

produções escritas (as tradicionais redações ou ditados); corrigia as formas gráficas erradas, escrevendo por cima as palavras corretas; fornecia aos alunos a correção; estes observavam/ouviam a correção; praticavam, escrevendo de novo a palavra correta e, por fim, eram avaliados a partir da quantificação dos erros cometidos. O objetivo era que a quantidade de erros cometidos diminuísse paulatinamente, sendo que as notas atribuídas eram proporcionais à menor ou maior quantidade de formas gráficas incorretas presentes nos textos escritos.



Figura 34 – O erro como elemento a ser evitado ou punido (Torre, 2007: 85).

Cassany (2005) e Brito (2006) referem, desde logo, que este tipo de trabalho, ao traduzir-se numa mera classificação, pode levar o aluno à inibição da escrita, pois este sabe, de antemão, que pode cometer EOs e que os mesmos irão prejudicar a sua nota, de tal modo que isto o levará apenas a escrever as palavras com as quais já se encontra familiarizado, limitando o seu campo lexical e a sua posterior evolução.

Por sua vez, Torres e Fernández (2007) são da opinião que uma situação de ditado é totalmente inútil para o desenvolvimento da competência ortográfica, uma vez que nesta atividade o aluno se limita a ativar os critérios que já domina, usando as regras ortográficas que já sabe e, portanto, nada de novo é acrescentando. Para além disso, pode conduzi-lo a EOs que advêm da forma como o professor entoa e acentua cada palavra, o que irá transmitir uma ideia errada acerca dos tipos de EOs que o aluno, efetivamente, comete. Foi por concordarmos plenamente com esta perspetiva que não fizemos o diagnóstico dos EOs dos alunos da nossa amostra a partir da situação de ditado. Partimos, portanto, de uma produção escrita, com tema e assunto definidos, consentindo que os alunos pudessem escrever aquilo que quisessem dentro dos parâmetros estabelecidos.

Na sequência do ditado, frequentemente, vem a sinalização do EO feita pelo professor. Cassany (2005), Barbeiro (2007), Torre (2007), Azevedo (2010) e Baptista *et al.* (2011) revelam que a postura de muitos professores apologistas de um ensino tradicional ainda é marcada por punir, evitar ou reprovar o EO, numa perspetiva skinneriana, representando-o a vermelho nas produções escritas levadas a cabo pelos seus alunos. O que normalmente acontece, sobretudo nos casos dos alunos que apresentam maiores dificuldades ortográficas, é que quando a correção é efetuada mostra-se de alguma forma atuante na produção escrita do aluno, mas fica longe de detetar e corrigir todas as falhas deste, especialmente quando o EO já está assimilado.

Ora, parecendo óbvio que a sinalização dos erros é imprescindível para a própria pessoa se aperceber que os comete, os autores citados referem que ela pode também produzir um efeito adverso, pois o aluno confronta-se com um texto cheio de riscos vermelhos e de anotações, podendo diminuir enormemente a sua autoestima e a sua autoconfiança. Isto porque se assusta com o número de erros assinalados, pelo que uma das hipóteses para evitar esta situação é a de não assinalar, em todos os textos, todos os erros presentes, mas em cada texto assinalar apenas os erros de um tipo, cobrindo, ao longo do ano, todos os tipos de EOs, nas quais são sentidas reais dificuldades. Além disto, só assinalar o erro também não fornece estratégias para o ajudar a eliminar.

A par ou após a sinalização dos erros, surgem várias estratégias possíveis de correção. Nos moldes tradicionais, o professor escrevia por cima do erro a forma ortográfica correta e pedia ao aluno que voltasse a escrever de novo, esta última, tantas vezes quantas as consideradas necessárias. Esta técnica não surtia, frequentemente, o efeito positivo desejado, pois não raras vezes numa situação futura o aluno voltava de novo a cometer o mesmo erro, apesar de já ter feito a(s) tentativa(s) anterior(es) de o corrigir. Aparentemente, esta técnica oferece condições para o aluno ver a palavra correta escrita várias vezes e para ocorrer a captação de uma imagem mental correta da mesma, o que conduziria à resolução do erro pela via direta. Contudo, a experiência tem demonstrado que o recurso a esta técnica nem sempre, ou até com alguma frequência, se revela eficaz. Cremos que esta situação paradoxal ocorre porque enquanto não forem determinadas as causas e enquanto não for explicada e clarificada a situação, dificilmente o aluno poderá compreender o erro que comete e interiorizar a imagem mental correta da palavra escrita em causa.

Ora, como acabámos de explicar, nenhuma destas técnicas tradicionais nos parece ser muito adequada para resolver os problemas ortográficos dos alunos. Já dissemos atrás que o nosso posicionamento didático e pedagógico face ao EO é de o encarar como uma oportunidade de reflexão sobre as causas que o motivam, de o tipificar e de o consciencializar através da organização de um conjunto de atividades que ajudem a resolver o problema mais rapidamente. O EO deve ser visto como potencializador do processo de ensino e aprendizagem, sendo que o professor deve encará-lo como instrumento de trabalho didático e fonte de informação otimista, numa perspetiva cognitivista, para programar estratégias variadas a partir dele, norteadas a sua ação junto de cada aluno. Assim, a partir do estudo dos EOs e através das informações retiradas, o professor consegue planificar intervenções didáticas adequadas às necessidades reais dos seus alunos e preparar exercícios de remediação/aperfeiçoamento para a sua correção em contexto sala de aula.

Mas porquê destinar tempo didático a este assunto? Segundo Nóbrega (2013: 8) depois alcançar um bom domínio ortográfico, o aluno poderá abstrair-se da “sobrecarga” de estar a decidir como cada palavra deve ser escrita, focando a sua atenção nas ideias que quer veicular ao longo do texto. Esta autora defende ainda que um dos princípios didáticos para o ensino da ortografia é investir no EO mais frequente,

pois, se conseguirmos um ensino reflexivo sobre ele, conseguiremos reduzir, significativamente, o número de erros da turma. Os EOs deixam, assim, de ter uma carga negativa e transformam-se em categorias informativas tanto para o professor como para o aluno que, como se pode verificar na figura 35, compartilham o processo de ensino e aprendizagem, considerando-o como fator de progresso.

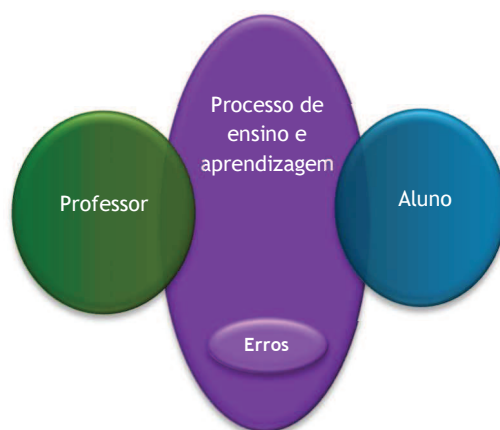


Figura 35 – O erro como categoria didática (Torre, 2007: 85).

Segundo Torre (2007) um ambiente não punitivo e que estimula o diálogo ajuda os alunos a expressarem as suas opiniões, bem como a perderem o medo de cometerem EOs. Para Pereira e Azevedo (2006: 50), o erro faz parte do processo da aprendizagem e “(...) deve ser visto como algo de inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem, processo de construção de conhecimento sobre a escrita.” Machado (2008: 275) acrescenta ainda que “(...) quanto mais construtiva for a intervenção do professor, mais construtiva será a compreensão do erro.” Assim, torna-se inevitável a necessidade de o professor propor atividades significativas de modo a que os alunos se apropriem da importância que a escrita tem nas suas vidas. Tal como referem Cassany (2005), Pereira e Azevedo (2006) e Torre (2007), trabalhar a ortografia exige que se englobem métodos motivacionais, criando oportunidades com sentido, para que a norma não seja encarada como um obstáculo à transmissão de ideias, mas sim como um fator essencial para podermos comunicar na mesma língua.

Uma vez localizada e identificada o tipo e o subtipo de EO, chega-se ao ponto fulcral do trabalho de desenvolvimento ortográfico: o seu tratamento, através de uma bateria de atividades, para uma possível eliminação, garantindo o êxito de cada aluno. Num processo de construção e compreensão das normas ortográficas, Nóbrega (2013: 6) refere que o tratamento didático do EO é comparado ao mundo dos alunos quando aprenderam a falar, evoluindo de acordo com os mecanismos de assimilação das normas: “(...) errando e corrigindo, tentando novamente, errando de novo e, por fim, acertando.” Pressupõe-se, portanto, que só a consciência do aluno sobre os seus erros e a reflexão sobre eles contribuirá para a sua eliminação ou atenuação.

Tal como não se espera que o aluno descubra sozinho as regras de trânsito, não há por que esperar que este descubra, sem o apoio formal de outra pessoa, as regras ortográficas das palavras. Torre (2007) e Morais (2010) referem que é a partir de exemplos concretos que surgem reflexões acerca das regras ortográficas e, como tal, mencionaram alguns princípios que regem o planeamento de situações didáticas em contexto de ensino e aprendizagem:

- Reflexão integrada em situações concretas de escrita;
- Definição de metas realistas, tendo em conta o desenvolvimento de cada aluno, tentando encontrar estratégias para que se consiga desenvolver um bom trabalho com a turma.

Melo (2007) e Nóbrega (2013) também revelam dois princípios norteadores de uma sequência didática para um ensino da ortografia eficaz, sendo eles:

- Considerar os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para a construção de outros conhecimentos ligados com as questões ortográficas;
- O papel do professor como mediador, colocando perguntas pertinentes que desafiem uma reflexão sobre os EOs e as formas de pensar dos alunos, confrontando-os com contraexemplos e explicitando hipóteses cada vez mais próximas da norma convencional.

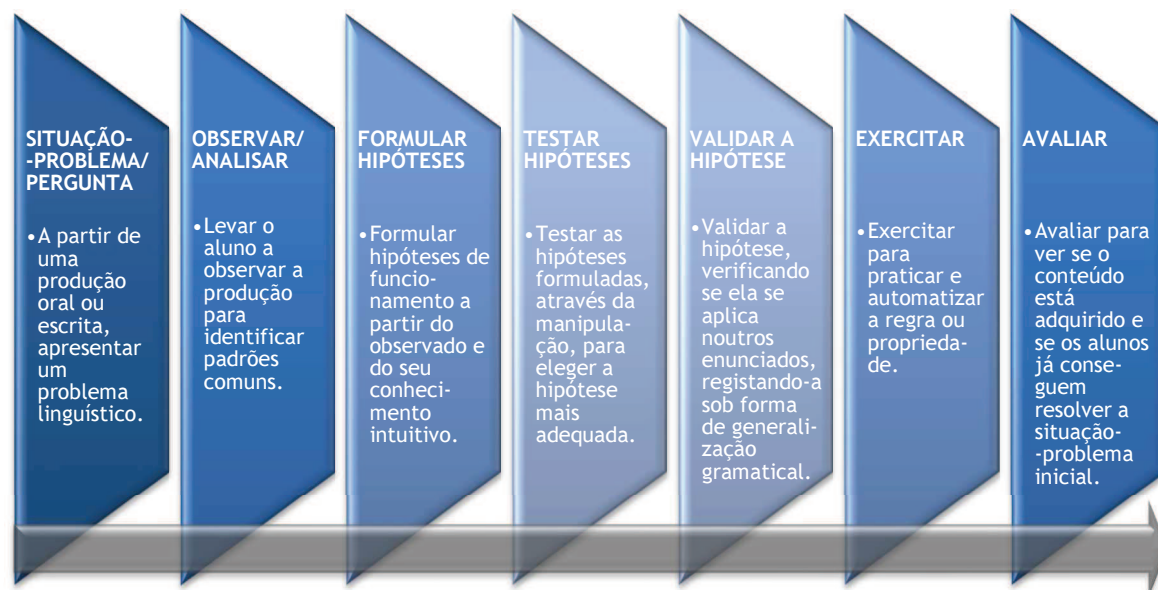
Assim, se ajudarmos os alunos a refletirem sobre os EOs que cometem e se trabalharmos com eles estratégias didáticas provocadoras, capazes de desafiá-los a analisar as palavras e a tomar uma decisão informada relativamente à norma ortográfica, eles melhorarão a sua competência ortográfica. No entanto, isto pressupõe uma posição por parte do professor: em vez de se preocupar em condenar os EOs, penalizando o aluno que os cometeu, deve pensar num ensino que trate a ortografia como objeto de reflexão e descoberta, num processo normal e construtivo, levando à identificação e à correção do EO. O desenvolvimento do conhecimento explícito da língua ganha assim destaque, que, segundo Duarte (2008b: 17) designa:

“(...) o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, *bem como* o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema. Este estágio de conhecimento caracteriza-se pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (por exemplo, fonemas, sílabas, morfemas, palavras, grupos sintáticos, frases), de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que actuam sobre as estruturas formadas; caracteriza-se igualmente pela capacidade de selecção das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objectivos em situações concretas de uso oral e escrito da língua (por exemplo, informar, persuadir, exprimir um desejo ou um ponto de vista).”

Pereira, Pereira e Pereira (2010) referem que o conhecimento explícito da língua é fundamental para que os alunos, como futuros cidadãos, possam:

- Construir autónoma e competentemente os significados especializados nos textos através da mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos;
- Desenvolver a capacidade de autocontrolo de regras, adequados à compreensão em cada situação comunicativa;
- Desenvolver a capacidade de reflexão para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais sobre a própria língua enquanto objeto do seu saber.

Duarte (2008b) também reconhece o ensino laboratorial do conhecimento explícito da língua como uma oportunidade para os alunos adquirirem, exercitarem e desenvolverem a sua forma de interrogar a realidade (neste caso, a língua e os seus usos). Perante o pressuposto, Duarte (2008b) propõe uma sequência didática que visa desenvolver o conhecimento explícito da língua numa perspetiva reflexiva e de descoberta, levando à identificação e à correção do EO. Este modelo segue os passos elencados na figura 36:



**Figura 36** – Processo que visa desenvolver o conhecimento explícito da língua numa perspetiva reflexiva e de descoberta (Duarte, 2008b: 18).

Duarte (2008b) revela que já vários estudos enfatizam as vantagens desta forma de ensino que visa desenvolver o conhecimento explícito da língua. Alerta para a importância da aprendizagem por descoberta, permitindo que os estudantes possam formular as suas próprias conclusões e orientar as regras que formulam o seu uso, que devem ser consolidadas através de um período de exercitação.

Xavier (2012) aponta como desvantagens desta sequência didática a cuidadosa preparação linguística exigida ao professor e o tempo da organização e concretização das atividades, tratando-se, portanto, de uma abordagem que exige dos alunos treino

de observação, classificação de hipóteses, formulação de generalizações, explicitação e sistematização de conhecimentos sobre a língua e isso, de facto, exige tempo. Porém, o tempo ganha-se a longo prazo se o aluno compreender, efetivamente, os mecanismos gramaticais de base subjacentes pois, para além do professor não gastar mais tempo a repetir regras e definições, este desenvolve a sua competência linguística, qualidade imprescindível ao cidadão do século XXI.

Este modelo espelha também a importância de os alunos compreenderem as regras ortográficas da gramática normativa e de não apenas as decorarem, contribuindo esta compreensão para o seu desempenho ortográfico. Morais (2010) revela que a compreensão das normas ortográficas inspira confiança ao aluno, sendo que, ao percebê-las, ele terá segurança suficiente para escrever corretamente palavras com as quais nunca contactou.

Na investigação empírica que levámos a cabo, seguimos o modelo processual de reflexão sobre a língua proposto por Duarte (2008b), adaptando-o à realidade da nossa turma e às necessidades efetivas dos nossos alunos. Antes de darmos conta do trabalho realizado em prol do desenvolvimento linguístico dos alunos da turma onde estagiámos, apresentamos, de seguida a metodologia de investigação usada, as questões-problema e os objetivos que conduziram o nosso estudo, bem como a população, a amostra escolhida e as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.

## **3.2. Estrutura da investigação prática**

### **3.2.1. Temática, metodologia e objetivos da investigação**

Tal como já foi referido, a nossa investigação empírica consistiu numa intervenção pedagógica que foi implementada no âmbito da PS1.º CEB, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Vamos, neste ponto, dar conta da estrutura da mesma. A nossa investigação baseou-se numa investigação de natureza qualitativa, mais propriamente uma investigação-ação, do tipo estudo de caso, levado a cabo com um reduzido número de alunos (27 alunos) que faziam parte da turma A do 3.º ano da EBI João Roiz.

Torna-se, pois, evidente que a amostra estudada não tem uma dimensão que possa permitir uma generalização dos resultados a toda a população portuguesa, por isso tivemos de realizar uma investigação qualitativa. De acordo com Cavaye (1996), a investigação qualitativa procura compreender os significados de um determinado comportamento. O mesmo autor refere ainda que os investigadores qualitativos consideram que não é possível associar um significado a um comportamento sem a descrição do seu contexto e sem entender a posição da pessoa que afeta ou é afetada pelo fenómeno/comportamento. Assim, os métodos qualitativos estão associados a

uma pesquisa baseada num contacto pessoal onde se incluem os dados verbais e as observações. De acordo com Bogdan e Biklen (2013) e Carmo e Ferreira (2015) a investigação qualitativa possui algumas características, nomeadamente:

- **Naturalista**, sendo que o ambiente é a fonte direta dos dados e a presença do investigador no local da pesquisa é fundamental para elucidar questões educativas;
- **Indutiva**, sendo que a compreensão dos fenómenos é construída à medida que os dados são obtidos e analisados;
- **Holística**, ou seja, os sujeitos que estão a ser investigados são vistos como um todo, sendo estudado o seu presente bem como o seu passado;
- **Humanista**, no qual o investigador terá de conhecer muito bem os sujeitos e vivenciar o que eles experienciam, colocando-se no “lado deles”.

Perante as características elencadas é possível constatar que a investigação qualitativa reflete a realidade de forma completa e profunda, dá relevância à interpretação do contexto e utiliza um vasto leque de fontes de informação, permitindo dar um pequeno contributo aos estudos realizados nesta área, através dos resultados que se obtiverem.

Segundo Bogdan e Biklen (2013: 47), numa “(...) investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural (...)”, sendo que o investigador passa muito tempo no ambiente que quer estudar para que os dados recolhidos sejam credíveis ao problema. Esta característica também está patente na nossa investigação, uma vez que procedemos à integração na turma, conhecendo o percurso académico de cada aluno e estabelecendo, com cada um, uma relação natural, partilhando conhecimentos e experiências ao longo de toda a PS1.º CEB.

Como base metodológica desta investigação surge a investigação-ação que, ao longo dos anos, tem adquirido uma grande relevância uma vez que permite ao professor a consciencialização da existência de um problema na sala de aula, a reflexão sobre as formas de o ultrapassar, a testagem de estratégias para o solucionar e a possibilidade de recomeçar o processo, com uma perspectiva diferente, se as estratégias testadas não se revelarem eficazes. Trata-se, portanto, de uma metodologia de ação sobre a prática, podendo contribuir para a resolução informada de problemas e para a melhoria da qualidade da educação.

Para Pardal e Lopes (2011), investigação-ação é um conjunto de estratégias que visam provocar uma mudança com consequências visíveis no mundo natural e assenta num processo cíclico que engloba a observação, a reflexão crítica, a ação e a avaliação transformadora da ação, com o propósito de melhorar o ensino e os ambientes da sala de aula. A observação ajuda a detetar irregularidades ou insucessos; a reflexão ajuda a estabelecer as causas e a encontrar soluções possíveis; a ação permite agir, introduzindo estratégias que têm como objetivo solucionar o problema; a avaliação dos resultados da ação permite determinar se o problema está resolvido ou se ainda persiste e necessita de um novo ciclo de atuação. Moreira (2004: 664) também menciona isso mesmo:

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

Pérez (1996) e Almeida (2001) destacam também que o grande objetivo desta metodologia é desenrolar um processo contínuo de reflexão crítica sobre a ação, transformando a realidade envolvente. É, por isso, uma metodologia que tem uma grande vantagem a seu favor, dado que leva, inevitavelmente, à melhoria da prática pedagógica do professor pois este reflete sempre estratégias de intervenção para banir as dificuldades com que se vai deparando.

Coutinho, Sousa, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), referem que, para fazer investigação-ação é necessário proceder ao seguinte ciclo: planejar, agir, observar e refletir, levando a diversos ciclos, permitindo adaptar e, até mesmo, redefinir a prática do professor, tendo em conta as necessidades encontradas na turma.

É conhecida como uma metodologia de investigação que recorre a um conjunto de teorias, técnicas e instrumentos que ajudam a encontrar respostas adequadas para as questões-problema, orientando, assim, o professor na reflexão sobre a sua própria intervenção e na procura de estratégias para a superação de problemas reais, analisados no contexto. Segundo Cohen e Manion (1989: 223), investigação-ação é um:

“(...) procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata (...) o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas...), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.”

Assim, a nossa investigação empírica, como investigação-ação que foi, obedeceu a estes mesmos passos. Começou por ter uma primeira fase de observação, durante a qual constatámos que os alunos da nossa turma cometiam EOs nas suas produções escritas. Seguidamente, analisámos os erros cometidos para perceber qual o tipo/subtipo mais recorrente e que mais prementemente necessitava de intervenção. Depois de determinado o tipo/subtipo de erro mais comum, organizámos um conjunto de atividades passíveis de ajudarem as crianças a resolver o problema em causa. Por fim, avaliámos os resultados da intervenção pedagógica para determinar se a mesma tinha sido adequada e eficaz ou se o problema ainda persistia.

A investigação qualitativa abarca ainda vários métodos de estudo, sendo que aquele que usámos na investigação foi o estudo de caso. Este é um dos métodos mais utilizados na investigação qualitativa e procura estudar um fenómeno dentro do contexto de vida real, analisando-o e compreendendo-o, tal como ele é, através da observação, ao longo do tempo. Yin (citado por Carmo e Ferreira, 2015: 216) define o estudo de caso “(…)

como uma abordagem empírica que investiga um fenômeno atual no seu contexto real.” Segundo o mesmo autor, o estudo de caso constitui, ainda, a estratégia eleita quando se pretende responder a questões de “como” e “porquê”. Mattar (2007) refere ainda que o objetivo do estudo de caso é aprofundar conhecimentos acerca de um problema que não se encontra suficientemente definido, visando estimular a compreensão, sugerir hipóteses e questões ou desenvolver uma teoria.

Claro que, na verdade, estando nós num contexto de PS, começámos, muito tempo antes desta se iniciar, a organizar e a estruturar a investigação-ação. Isto porque, neste tipo de contexto e sendo nós estagiárias, já era previsível que não teríamos condições de tempo nem de disponibilidade para implementar a um ritmo natural esta investigação, pois o número de semanas de implementação individual de atividades era de apenas cinco, para trabalhar todas as áreas do currículo de 1.º CEB, exigindo de nós muita atenção para a preparação de toda a nossa intervenção pedagógica em todas essas áreas. Dadas estas circunstâncias específicas, para adiantar trabalho, partimos da nossa crença pessoal prévia de que as crianças cometeriam, certamente, EOs nas suas produções escritas e definimos duas questões-problema, mesmo antes de conhecermos a nossa amostra:

- 1. Todos os alunos da turma têm o mesmo grau de desenvolvimento da competência ortográfica?*
- 2. Será possível melhorar o nível de desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos através de atividades específicas?*

De seguida, e na impossibilidade de investigar estas questões-problema junto de toda a população que tínhamos em vista (a dos alunos a frequentarem o 1.º CEB, especificamente, a dos alunos de 3.º ano, que era o ano em que estagiaríamos), decidimos investigar estas questões-problema junto de uma amostra limitada, constituída pelos alunos que integravam a turma onde levaríamos a cabo a PS1.º CEB (27 alunos). De acordo com Ponte (2003: 1) investigar “(...) não é mais do que procurar conhecer, procurar compreender, procurar encontrar soluções para os problemas com que nos deparamos.”

Segundo Marconi e Lakatos (2010), numa investigação, a definição rigorosa de objetivos, tem como finalidade orientar o trabalho para se saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar, nunca perdendo o fio condutor do mesmo. Também as observações e as implementações por nós levadas a cabo tiveram como base objetivos gerais e específicos que visaram ser alcançados, de forma a dar respostas às questões-problema supracitadas.

Os **objetivos gerais** dizem respeito às contribuições mais amplas que se pretendem alcançar durante a execução da pesquisa. Reis e Frota (2012: 3) comprovam isso mesmo, referindo que estes objetivos são a “(...) dimensão mais ampla pretendida com a pesquisa.” Silveira (2011) refere ainda que estes objetivos são as metas estratégicas que o autor se propõe a realizar na pesquisa.

Articulados a estes, surgem os **objetivos específicos** que delimitam metas mais específicas dentro da investigação e, por isso, segundo Reis e Frota (2012: 3) são “(...) metas específicas da pesquisa que sucessivamente complementam e viabilizam o alcance do objetivo geral.” Silveira (2011) também menciona que os objetivos específicos são um aprofundamento do objetivo geral e nunca deve ultrapassar a abrangência proposta deste. Este autor refere ainda que tanto nos objetivos gerais como nos específicos devem ser utilizados verbos no infinitivo de forma a caracterizar diretamente as ações que são propostas para a investigação.

Assim, o estudo investigativo realizado teve como grande objetivo o desenvolvimento da competência ortográfica, apoiado em atividades que visavam a reflexão e a descoberta das normas ortográficas pelos alunos. Este macro objetivo desdobrou-se em dois objetivos gerais e cada um destes, respetivamente, noutros específicos.

Os **objetivos gerais** foram:

1. *Avaliar o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos da amostra;*
2. *Propor atividades que ajudem a resolver os problemas ortográficos detetados.*

De acordo com Gonçalves (2008), os objetivos gerais são bastante vastos e genéricos, de tal forma que tivemos necessidade de estabelecer **objetivos específicos** para cada objetivo geral. A mesma autora revela que os objetivos específicos são aqueles que, somados, conduzem ao desfecho dos objetivos gerais.

Para o **primeiro objetivo geral** definimos os seguintes **objetivos específicos**:

- 1.1. *Propor à amostra, numa unidade didática inicial, uma atividade de escrita de texto para avaliar os erros ortográficos cometidos.*
- 1.2. *Analisar e elencar as tipologias de erros cometidos pelos alunos da amostra.*
- 1.3. *Selecionar a tipologia de erro ortográfico mais comum a todos os alunos.*

Para o **segundo objetivo geral**, foram definidos os **objetivos específicos** descritos em baixo:

- 2.1. *Em duas unidades didáticas sequenciadas, propor atividades que sejam adequadas à resolução do tipo de erro mais comum, sinalizado em 1.3.*
- 2.2. *Após a implementação das atividades, avaliar, na unidade didática seguinte, a progressão do desenvolvimento da competência ortográfica nos alunos da amostra.*

### 3.2.2. População/amostra e metodologia de recolha de dados

Já dissemos atrás que a população que nos interessava investigar dizia respeito a crianças a frequentarem o 1.º CEB, em especial as de 3.º ano, por serem aquelas com as quais teríamos que trabalhar durante o período de PS. Não obstante, dadas as limitações da nossa investigação decidimos recorrer a uma amostra de conveniência.

Fortin (1999) define população como sendo o conjunto de elementos que apresentam características comuns entre si e diferentes das outras populações. No entanto, Gil (2008) salienta que as investigações, na maior parte das vezes, abrangem um universo de elementos muito grande pelo que se torna impossível englobá-lo todo no estudo. Com isto, Fortin (1999: 202) refere que “(...) a amostragem é o procedimento pelo qual um grupo de pessoas de uma população é escolhida com vista a obter informações relacionadas com um fenómeno, de tal forma que a população inteira que nos interessa esteja representada.”

Carmo e Ferreira (2015) referem que a seleção da amostra está relacionada com a metodologia que o investigador considera mais adequada para orientar a investigação e com os objetivos da mesma. Assim, e tendo em conta o tema que nos propusemos investigar e as limitações inerentes ao período de estágio supervisionado, a amostra selecionada para o desenvolvimento desta investigação foi a turma A, do 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB da EBI João Roiz, onde foi realizada a PS1.º CEB, no presente ano letivo. Segundo Carmo e Ferreira (2015: 197), o tipo de amostra que escolhemos, a amostra por conveniência, caracteriza-se por albergar:

“(...) um grupo de sujeitos que esteja disponível ou um grupo de voluntários. Poderá tratar-se de um estudo exploratório cujos resultados obviamente não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual se poderão obter informações preciosas, embora não as utilizando sem as devidas cautela e reserva.”

De acordo com Bravo e Eisman (2012) no estudo de caso, a amostra possui um sentido muito particular, sendo que a seleção desta é fundamental, pois constitui o cerne de toda investigação/intervenção. No nosso ponto de vista, naturalmente, o estudo de caso que desenvolvemos na turma mencionada, não poderia ter como amostra outros indivíduos que não os que escolhemos. Pensamos também que os problemas ortográficos que estas crianças manifestaram, não serão exclusivos deste grupo em particular, mas sim de uma vasta camada de alunos pertencentes à mesma faixa etária e a frequentar o mesmo grau de ensino.

A amostra foi constituída por 27 alunos, dos quais 18 eram do género masculino e 9 do género feminino e estavam incluídos na faixa etária dos 8 anos. Ao nível do desenvolvimento da competência ortográfica, era uma turma marcadamente heterogénea, apresentando diferentes ritmos de trabalho durante a produção de texto escrito, em parte como consequência das hesitações sobre a forma de escrever as palavras. Assim, estas crianças demonstraram ter diferentes domínios ortográficos, sendo que, num enunciado escrito, umas apresentavam um elevado número de palavras incorretamente escritas e outras cometiam apenas EOs pontuais e em número pouco significativo. A situação descrita revelou-se através das produções escritas que serviram para o diagnóstico do EO mais comum na turma.

Os diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados são fundamentais na investigação qualitativa, pois permitem auxiliar todo processo de recolha e análise da informação. Segundo Carvalho (2013), é através dessa recolha, usando para isso várias

técnicas e múltiplos instrumentos, que o investigador consegue compilar os resultados da sua prática, para, depois, os analisar e chegar a uma conclusão final.

Nesse sentido, e partindo das questões-problema elencadas e dos objetivos gerais e específicos definidos, tomámos decisões relativamente ao modo e aos meios disponíveis para a recolha dos dados que necessitávamos. Procedemos por etapas, pois, primeiro, precisávamos **fazer o diagnóstico** do desenvolvimento ortográfico dos alunos da amostra; de seguida, necessitávamos agrupar os erros por tipos e subtipos e **determinar a tipologia** mais generalizada e recorrente; depois, **implementar atividades** que ajudassem a resolver a tipologia de erro em causa; **recolher dados** sobre o desempenho ortográfico dos alunos após a implementação das atividades e, por fim, **analisar os resultados obtidos**.

As técnicas e instrumentos de recolha de dados foram variados. A **primeira etapa** permitiu tomar contacto com o desempenho ortográfico dos alunos, através da observação participante, das notas de campo e da atividade de produção escrita levada a cabo na 1.ª semana individual. Na **segunda etapa** foram imprescindíveis os registos gráficos que, neste caso, se prenderam com as produções escritas dos alunos que serviram para agrupar os erros por tipos e subtipos e determinar a tipologia mais recorrente. Na **terceira etapa** foram fundamentais as notas de campo, a observação participante e as atividades desenvolvidas nas 2.ª e 3.ª semanas individuais para ajudarem a resolver a tipologia de erro em causa. Na **quarta etapa** foram necessárias as notas de campo, os GAs preenchidos pelos alunos na terceira etapa e a ficha de avaliação levada a cabo na 5.ª semana individual. Por fim, surgiu a **quinta etapa** que se prendeu com a análise dos resultados obtidos através do cruzamento de todas as técnicas e instrumentos de recolha de dados usados nas etapas anteriores.

De seguida apresentamos mais detalhadamente os instrumentos e as técnicas de recolha de dados que utilizámos nesta investigação.

### ↳ Observação participante

De acordo com Sousa (2009: 96), um traço característico da investigação qualitativa baseia-se na observação participante "(...) de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da ação pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata." Neste sentido, com recurso à observação participante, pretendeu-se uma maior envolvimento no contexto, possibilitando uma melhor perceção das reações dos alunos às propostas de trabalho e às questões colocadas, recorrendo ao registo, através de notas de campo e de aspetos que contribuíram para uma atitude reflexiva sobre a ação.

Yin (2003) considera fundamental a integração do investigador no campo de investigação, pois só assim este conseguirá obter a perspetiva de um membro participante. Este autor encara a observação participante como uma oportunidade de se incluir no grupo e de encarar a realidade tal e qual como ela é, permitindo, assim, uma maior fiabilidade da informação recolhida. Bogdan e Biklen (2013) também

referem que, no estudo de caso, a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados, pois permite a integração do investigador no campo de observação.

Necessário acrescentar que, de acordo com Marconi e Lakatos (2010), quando o investigador utiliza este tipo de observação enfrenta algumas desvantagens no que diz respeito à manutenção da objetividade devido à influência que exerce sobre o grupo, o que tentámos minimizar através do recurso a outras técnicas complementares.

Em simultâneo, foram realizadas observações diretas que, tal como referem Quivy e Campenhoudt (2008: 199), visam:

“(...) a apreensão dos comportamentos e dos conhecimentos no próprio momento em que produzem a recolha de material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo e a autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos.”

Assim, no que diz respeito à utilização deste instrumento de recolha de dados tivemos oportunidade de observar os comportamentos dos alunos no exato momento em que ocorriam, permitindo interpretar o significado que os participantes atribuíam à ação levada a cabo ao longo da investigação.

### ↳ **Notas de campo**

As observações diretas converteram-se em notas de campo, também consideradas um material imprescindível, tornando possível o registo de variáveis que são relevantes para a interpretação dos resultados. Assim, segundo Bogdan e Biklen (2013: 150), através desses apontamentos o professor vê, ouve, experiencia e reflete sobre o que aconteceu durante a sua investigação:

“(...) o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo.”

Máximo-Esteves (2008) refere é quase impossível fugir deste instrumento de recolha de dados, sendo que o objetivo é registar momentos e preocupações, procurando estabelecer ligação com os elementos que interagem nesse contexto. As notas de campo permitiram, assim, enriquecer a nossa investigação qualitativa e ocorreram em todas as sessões desenvolvidas no âmbito deste estudo.

As notas de campo revelaram-se, assim, um instrumento importante ao longo deste estudo, permitindo registar as atitudes e reações manifestadas pelos alunos durante a realização de atividades, bem como mencionar a progressão do desenvolvimento da competência ortográfica e, por isso, encontram-se anexadas justamente porque considerámos que esta contém informações importantes desta investigação (anexo W).

### ↳ **Registos gráficos (produções escritas, Guiões de Aprendizagem e ficha de avaliação final)**

Pretendendo uma investigação rigorosa, tivemos sempre como foco principal responder às questões-problema, com base na recolha dos registos gráficos implementados ao longo desta investigação, sendo eles: as *produções escritas* dos alunos, que serviram para detetar os EOs mais comuns, os *GAs* desenvolvidos para consolidar os conteúdos lecionados e as *fichas de avaliação* que tiveram em vista compreender a evolução da competência ortográfica dos alunos durante a investigação.

Os registos gráficos recolhidos e analisados (produções escritas, GAs e ficha de avaliação final) foram realizados durante as semanas de PS1.º CEB, estando organizados da seguinte forma:

- **1.ª semana individual** (27, 28 e 29 de outubro de 2015);
- **2.ª semana individual** (10, 11 e 12 de novembro de 2015);
- **3.ª semana individual** (24, 25 e 26 de novembro de 2015);
- **5.ª semana individual** (12, 13 e 14 de janeiro de 2016).

### ↳ **Atividades desenvolvidas**

Na 1.ª semana individual foi feita uma análise das produções escritas dos alunos, com o objetivo de diagnóstico. Esta análise permitiu-nos encontrar o EO mais comum e preparar estratégias didáticas adequadas. Máximo-Esteves (2008: 92) sublinha o papel das produções dos alunos numa investigação:

“A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação é a aprendizagem dos alunos. O *corpus* da análise é constituído pelos produtos elaborados por cada criança (...). Esta é, também, uma prática comum dos bons professores, interessados na avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem dos seus alunos, pelo que não requer um treino especial, salvo o conhecimento de alguns cuidados a ter, enquanto técnica de investigação. Um processo de organização cuidada, com datação sistemática, transforma os arquivos dos trabalhos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo.”

Na 2.ª e na 3.ª semanas individuais, procedeu-se ao ensino reflexivo dos EOs mais recorrentes na turma. Os GAs preenchidos pelos alunos e recolhidos sempre após o desenvolvimento das atividades permitiram obter informações mais rigorosas, referentes ao desempenho ortográfico de cada aluno e perceber se os conteúdos transmitidos estavam ou não a ser bem interiorizados.

Por questões de organização dos momentos de avaliação (fichas de avaliação do 1.º Período) da turma não houve tempo para implementar a ficha de avaliação final na 4.ª semana individual, de tal forma que esta foi realizada na 5.ª semana individual.

Na 5.ª semana individual os registos gráficos referentes às fichas de avaliação dos alunos permitiram-nos chegar a uma conclusão acerca das aprendizagens,

efetivamente, conseguidas pelos alunos. A análise dos dados qualitativos, para Erlandson (citado por Vale, 2004: 11),

“(…) é um processo em movimento, não um acontecimento isolado no tempo. Analisar é um processo de estabelecer ordem, estrutura e significado na grande massa de dados recolhidos e começa no primeiro dia em que o investigador entra em cena.”

### ↳ **Princípios éticos e legais**

Qualquer investigação deve ter em conta os procedimentos éticos e legais que segundo Bogdan e Biklen (2013) são quatro: 1) proteger a identidade dos sujeitos que participam no estudo; 2) respeitar os diversos participantes do estudo; 3) negociar abertamente a cooperação dos sujeitos ao longo do estudo; 4) autenticar os dados, independentemente dos resultados obtidos.

No caso concreto desta investigação os princípios éticos e legais prenderam-se com os registos gráficos (produções escritas, GAs e ficha de avaliação final) que continham um espaço destinado ao nome de cada aluno. No entanto, a identificação do nome apenas a nós se destinou, sendo que neste relatório o nome do aluno foi trocado por codificações, apenas para uma melhor compreensão do leitor (aluno 1, aluno 2, etc.). Nas produções escritas dos alunos sobre as vantagens e desvantagens de viver numa aldeia, numa vila e numa cidade, foram ainda utilizados códigos para os nomes dos amigos de cada aluno (Amigo 1, Amigo 2, etc.) bem como o nome de localidades que, de algum modo pudessem identificar o aluno (Localidade 1, Localidade 2, etc.). Através desta codificação, respeitámos e zelámos pela segurança dos intervenientes que fizeram parte desta investigação que, tratando-se de crianças, é um fator considerado prioritário. Tudo isto leva-nos ao 3.º princípio, sendo que a confiança e a relação positiva com os alunos levaram a que o estudo se desenrolasse naturalmente e estes cooperassem de livre e espontânea vontade na investigação levada a cabo. No caso concreto do último princípio, este foi seguido à risca, ou seja, independentemente dos resultados obtidos, estes são autênticos.

Tendo em conta tudo o que foi aqui exposto, no capítulo seguinte serão apresentadas detalhadamente todas as atividades desenvolvidas na turma A do 3.º ano, bem como apresentada a metodologia e análise de todos os dados recolhidos nas atividades apresentadas aos alunos no âmbito desta investigação.

## Capítulo IV



## 4. Da implementação à análise dos resultados

*“Creio ser papel fundamental do educador valorizar a produção das crianças, mostrar-lhes as regras do jogo e fazê-las crer que estão conseguindo progredir. Acima de tudo, acreditar, ele próprio, que as crianças progridem, apesar dos erros.”*

Jaime Luiz Zorzi<sup>6</sup>

### 4.1. Atividades desenvolvidas no âmbito da investigação

A investigação desenvolvida, tal como já referenciado anteriormente, prende-se com um estudo de caso de tratamento didático do erro na produção escrita dos alunos do 1.º CEB, com uma amostra constituída por 27 alunos, do 3.º ano de escolaridade, da turma A da EBI João Roiz. Voltamos a relembrar as **questões-problema** que estiveram na base desta investigação:

1. *Todos os alunos da turma têm o mesmo grau de desenvolvimento da competência ortográfica?*
2. *Será possível melhorar o nível de desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos através de atividades específicas?*

As questões supracitadas estão intimamente ligadas com os **objetivos gerais**, sendo eles:

1. *Avaliar o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos da amostra;*
2. *Propor atividades que ajudem a resolver os problemas ortográficos detetados.*

De seguida apresentamos um esquema que espelha a organização das atividades desenvolvidas com a turma, para atingir os objetivos definidos (figura 37):

---

<sup>6</sup> Zorzi, J. (2006). *Aprender a escrever - A apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artmed.

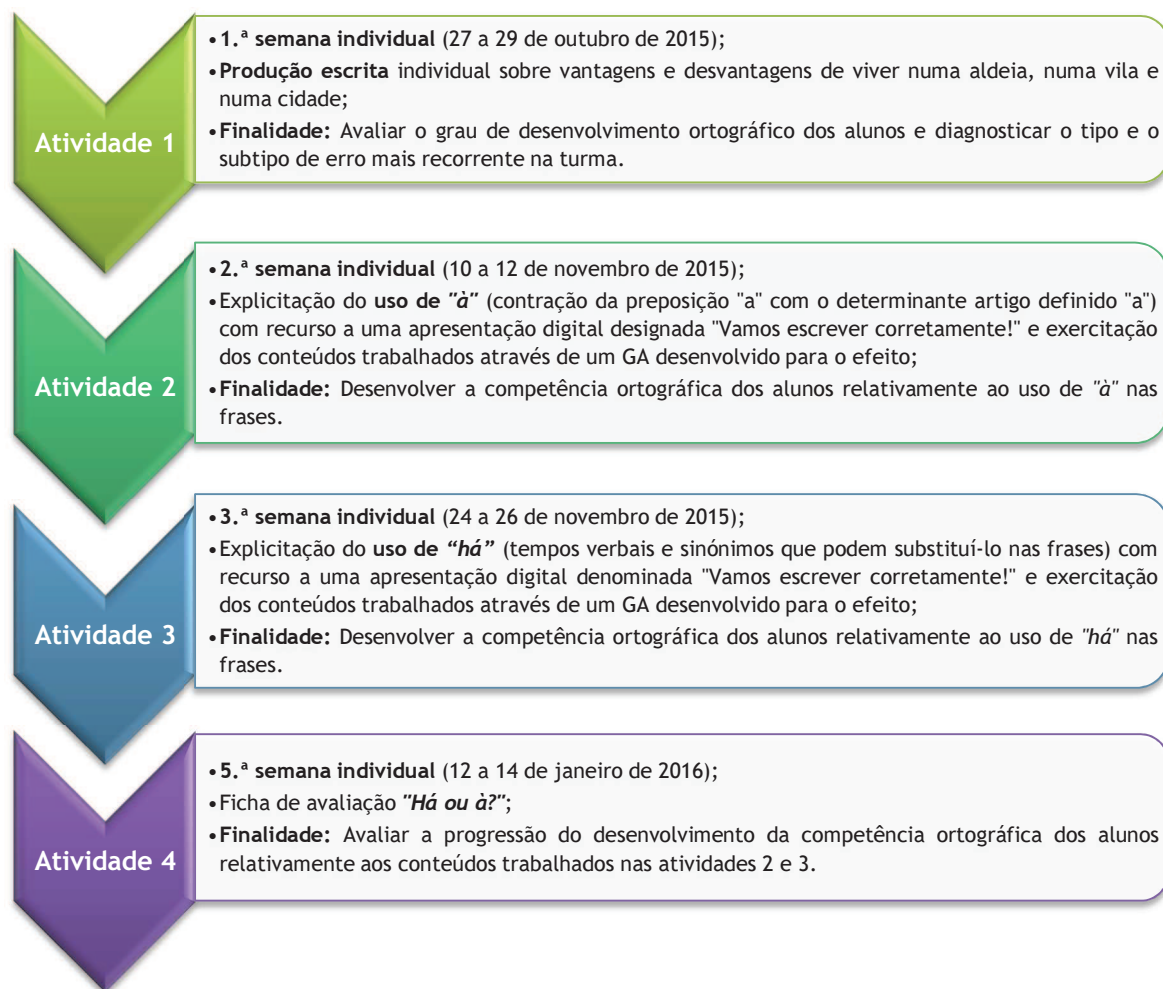
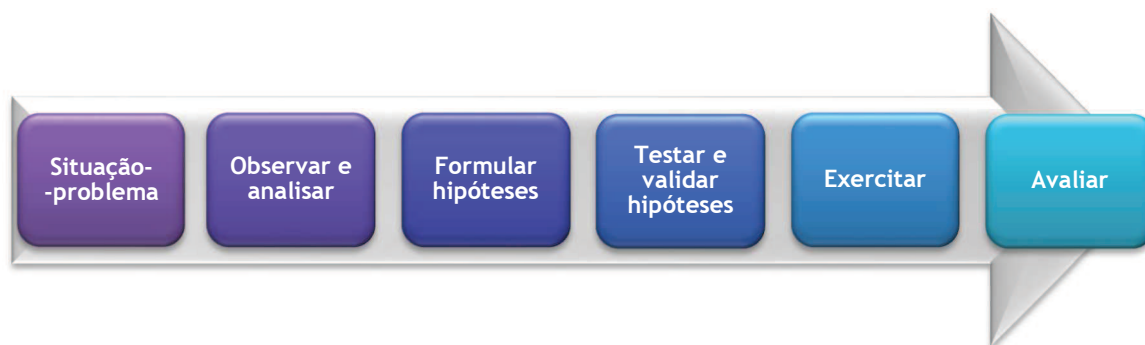


Figura 37 – Esquema referente à organização das atividades desenvolvidas ao longo da investigação prática.

Como se vê no esquema, a atividade 1 teve como objetivo avaliar o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos que constituíam a amostra e diagnosticar o EO mais recorrente na globalidade das produções escritas. Verificou-se que este último se incluía no tipo **erros gráficos**, mais propriamente no subtipo **erros onde se omite o grafema que não representa nenhum som**. Na impossibilidade de explorarmos todas as ocorrências deste subtipo de EO, atendendo ao pouco tempo disponibilizado para a realização desta investigação, afunilámos o nosso diagnóstico apenas para o exemplo de EO mais comum dentro do subtipo supracitado: a **confusão entre “à” e “há”**.

As atividades 2 e 3 visaram desenvolver o conhecimento ortográfico numa perspetiva reflexiva e de descoberta das normas ortográficas inerentes ao conteúdo que estava a ser abordado. Assim, para tornar a aula mais dinâmica e interativa, estas duas atividades foram apoiadas em apresentações digitais que pretendiam se enquadrar no tratamento didático do erro através de uma abordagem construtiva, dando especial atenção à partilha de ideias, à descoberta e à generalização das regras ortográficas estudadas, encarando os alunos como agentes ativos do seu próprio conhecimento. Necessário relembrar que as atividades desenvolvidas ao longo da investigação prática tiveram como base o desenvolvimento processual proposto por

Duarte (2008b: 18) (figura 38) que visa explorar o conhecimento gramatical em sala de aula. Isto porque o caso ortográfico específico a trabalhar além de se tratar de um problema de ortografia era também uma situação que implicava distinguir duas classes de palavras diferentes, pelo que o trabalho com este conteúdo se enquadra na abordagem gramatical.



**Figura 38** — Processo que visa desenvolver o conhecimento explícito da língua numa perspetiva reflexiva e de descoberta (Duarte, 2008b: 18).

Por fim, a atividade 4 procurava avaliar a progressão do desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos relativamente aos conteúdos trabalhados.

De seguida, apresentamos uma explicação detalhada da forma como se desenvolveu cada uma das atividades mencionadas.

### **Atividade 1 - Produção escrita individual sobre as vantagens e as desvantagens de viver numa aldeia, numa vila e numa cidade**

**Desenvolvimento da atividade:** Na sequência de ter sido analisado o texto “A aldeia da avó”, de Ana Saldanha e tendo em conta que o tema integrador era “À descoberta de Portugal”, foi exibida uma apresentação digital (anexo X) com fotografias da aldeia da avó do Zé (Castelo Novo), da vila onde morava a tia do Zé (Sertã) e da cidade onde vivia o Zé (Castelo Branco). Esta apresentação surgiu a partir de uma abordagem feita ao EI (mapa de Portugal), onde estavam assinalados estes três locais (figura 39). De seguida, em grande grupo, foram escritas as características de uma aldeia, de uma vila e de uma cidade, de acordo com a apresentação digital visualizada. Esta atividade culminou com a planificação e produção textual acerca das vantagens e desvantagens de viver numa aldeia, numa vila e numa cidade (anexo AA – Guião de Aprendizagem da produção escrita dos alunos acerca de vantagens e desvantagens de viver numa aldeia, numa vila e numa cidade).

**Finalidade da atividade:** Avaliar o grau de desenvolvimento ortográfico dos alunos e fazer o levantamento dos EOs dados pela turma para diagnosticar o tipo e o subtipo de erro mais comum.

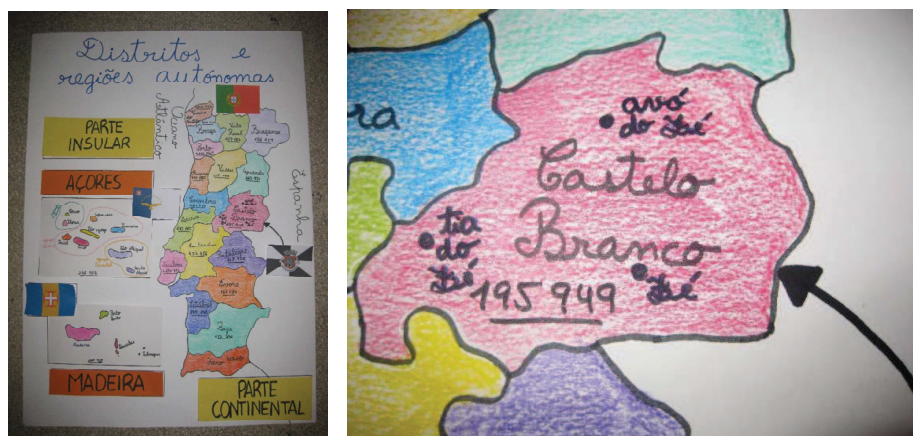


Figura 39 – Mapa de Portugal (EI) e pormenor que despoletou a atividade.

### Atividade 2 – “Vamos escrever corretamente!” - Uso de “à” nas frases

**Desenvolvimento da atividade:** Para contextualizar é necessário começar por dizer que a semana em que esta atividade foi realizada ficou marcada pela abordagem ao conteúdo do passado do meio local (conteúdo referente ao Estudo do Meio) e que o EI foi um baú, que era usado como lancheira, para transportar o almoço das pessoas que trabalhavam nos comboios, antigamente. Assim, o início da atividade foi marcado pela utilização deste objeto, tendo como base a seguinte frase, que foi expressada oralmente: “Eu fui à casa da minha avó e encontrei este lindo baú!”

A proposta desta frase surgiu como consequência de termos constatado que o EO mais recorrente nas produções escritas dos alunos feitas na semana anterior prendia-se com a confusão entre as palavras “à” e “há”. Assim, desafiámos os alunos a descobrirem como se escrevia a palavra destacada na frase. Alguns alunos propuseram “à” e outros sugeriram “há”. Visto que as opiniões destes divergiam, este foi o impulso para a apresentação digital “Vamos escrever corretamente!” (anexo Y). Seguindo o desenvolvimento processual proposto por Duarte (2008b), esta apresentação digital permitiu:

- *Partir de uma situação-problema*, neste caso, contração da preposição “a” com os determinantes definidos “a”, “o”, “as”, “os” (2 géneros e 2 números);
- *Observar e analisar* a contração da preposição com os determinantes definidos supracitados;
- *Formular hipóteses* na medida em que os alunos concetualizaram o valor da contração da preposição “a” com os determinantes definidos;
- *Testar hipóteses e validá-las*, dando exemplos das contrações levantadas no passo anterior;
- *Exercitar* para automatizar o uso de “à” (contração da preposição “a” com o determinante definido “a”) nas frases;
- *Avaliar* o que aprenderam através da observação direta e das perguntas desafiadoras ao longo da apresentação digital. Necessário acrescentar que, ao

longo de toda a apresentação, a correção foi dada através das animações presentes nos diapositivos.

A exercitação e a avaliação foram levadas a cabo não só através da apresentação digital, mas também através de um GA desenvolvido para o efeito (anexo AA - Guião de Aprendizagem para a exercitação do uso da contração da preposição “a” com os determinantes definidos e para a consolidação do uso de “à” nas frases) e de um cartaz acerca do uso da contração da preposição “a” com o determinante definido “a” nas frases, que serviu para ficar exposto na sala para os alunos consultarem quando tivessem dificuldades (figura 40). Depois de os alunos preencherem individualmente o GA, este foi corrigido oralmente em grande grupo e estes leram as suas frases e confrontaram as suas ideias através de cada frase lida pelo colega.

**Finalidade da atividade:** Desenvolver a competência ortográfica dos alunos relativamente ao uso de “à” (contração da preposição “a” com o determinante definido “a”) nas frases.

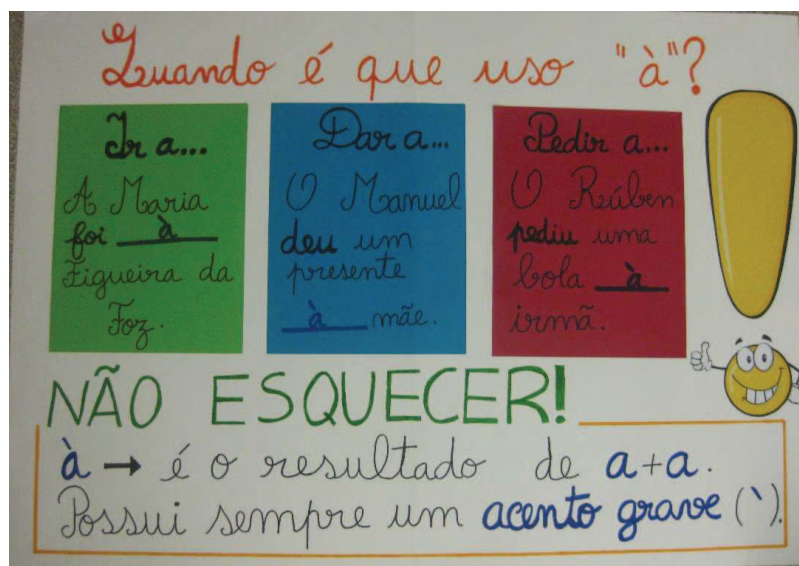


Figura 40 – Cartaz acerca do uso de “à” nas frases que serviu para ficar exposto na sala (dimensões: 100cmx70cm).

### Atividade 3 – “Vamos escrever corretamente!” - Uso de “há” nas frases

**Desenvolvimento da atividade:** Na sequência de nesta semana estar a ser abordado o conteúdo dos meios de comunicação (conteúdo integrado no programa de Estudo do Meio), o EI foi uma televisão com a evolução dos meios de comunicação. Assim, o início da atividade ficou assinalado por, através do EI, desafiar os alunos a descobrirem se a frase que estava escrita na mensagem do *iphone* se escrevia com “à” ou “há” (figura 41).

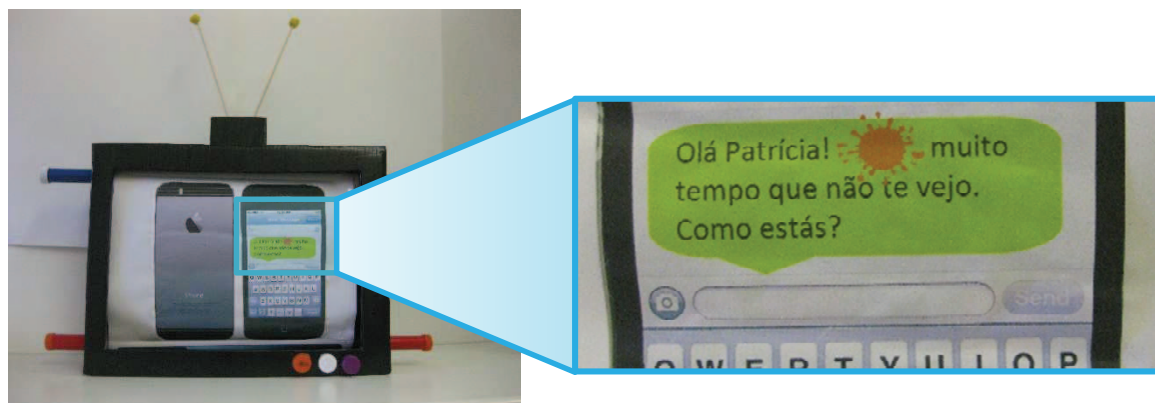


Figura 41 – Televisão (EI) e pormenor que despoletou a atividade.

Assim, esta frase foi o impulso para a apresentação digital “Vamos escrever corretamente!” (anexo Z). Seguindo o mesmo processo da atividade anterior, explorámos as seguintes etapas:

- *Partir de uma situação-problema*, dando exemplos de frases em que é usado o verbo haver nos vários tempos verbais;
- *Observar e analisar*, identificando o verbo “haver”; vendo o significado do verbo e sinónimos que podiam substituí-lo nas mesmas frases; refletindo sobre a grafia (h) e sobre este caso específico;
- *Formular hipóteses*, encontrando alternativas para “há” como sinónimo de “existir”, “acontecer” e “ocorrer” e inexistência das restantes pessoas;
- *Testar hipóteses e validá-las*, substituindo “há” por um sinónimo ou por um outro tempo verbal;
- *Exercitar* para automatizar o uso de “há” nas frases sempre que seja possível substituí-lo pelo verbo haver noutra tempo verbal ou pelos seus sinónimos;
- *Avaliar* o que os alunos aprenderam através da observação direta e das perguntas desafiadoras ao longo da apresentação digital. Necessário acrescentar que ao longo de toda a apresentação, a correção foi dada através das animações presentes nos diapositivos.

À semelhança da atividade 2, a *exercitação* e a *avaliação* também foram levadas a cabo não só através da apresentação digital, mas também através de um GA desenvolvido para o efeito (anexo AA - Guião de Aprendizagem para exercitação do uso do verbo haver nos vários tempos bem como dos seus sinónimos) e de um cartaz acerca do uso de “há” nas frases, que serviu para ficar exposto na sala, para os alunos consultarem quando tivessem dificuldades (figura 42). Tal como na atividade 2, depois de estes preencherem individualmente o GA, este último foi corrigido oralmente em grande grupo e os alunos leram as suas frases e confrontaram as hipóteses que levantaram.

**Finalidade da atividade:** Desenvolver a competência ortográfica dos alunos relativamente ao uso de “há” nas frases sempre que seja possível substituí-lo pelo verbo haver noutra tempo verbal ou pelos sinónimos “existir”, “acontecer” e “ocorrer”.

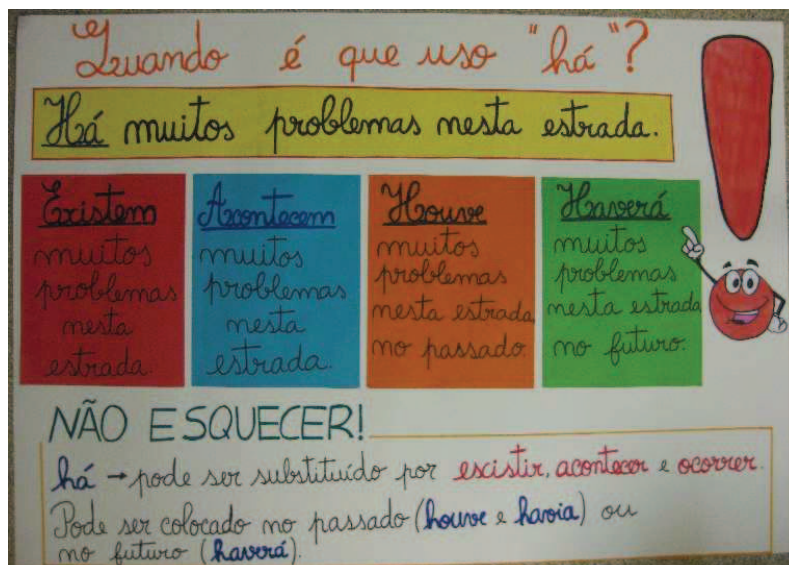


Figura 42 – Cartaz acerca do uso de “há” nas frases que serviu para ficar exposto na sala (dimensões: 100cmx70cm).

#### **Atividade 4 – “Já sei quando se utiliza «à» ou «há»?” – Ficha de avaliação**

**Desenvolvimento da atividade:** No decurso de, nesta semana, estar a ser explorada e interpretada a história “O senhor do seu Nariz”, de Álvaro Magalhães, na área do Português, esta atividade avaliativa surgia como motivação dessa mesma história, sendo que as personagens desencadeavam o preenchimento de frases com “à” e “há” (anexo AA - Ficha de avaliação para averiguar os conhecimentos dos alunos). Como se pode constatar, esta atividade cingiu-se, especificamente, à última etapa do processo proposto por Duarte (2008b): *avaliar* para testar se o conteúdo estava adquirido e se os alunos já conseguiam resolver a situação-problema inicial. Esta última tarefa prendia-se, assim, com a avaliação da utilização correta de “à” (contração da preposição “a” com o determinante definido “a”) e “há” (sempre que seja possível substituí-lo pelo verbo haver noutro tempo verbal ou pelos sinónimos “existir”, “acontecer” e “ocorrer”) nas frases.

**Finalidade da atividade:** Avaliar a progressão do desenvolvimento da competência ortográfica nos alunos face ao uso de “à” e “há” nas frases.

## **4.2. Metodologia de análise dos dados**

Com vista a uma melhor organização e posterior análise dos dados obtidos, foram construídos três quadros onde foram registados os resultados das atividades desenvolvidas.

O primeiro quadro (quadro 2) foi construído para registar as tipologias de EOs cometidos pelos alunos na fase de diagnóstico. Foram analisadas as produções escritas

e fez-se o levantamento do número de erros por tipologia, procedendo-se à quantificação de cada tipologia.

Quadro 2 – Indicadores para o diagnóstico do erro ortográfico mais comum.

Indicadores para o diagnóstico ortográfico			
Tipos de erros ortográficos	Subtipos de erros ortográficos	Número total de ocorrências	Análise do erro ortográfico
Tipo 1 - ERROS FONÉTICOS	a) Adição		
	b) Omissão		
	c) Substituição		
	d) Inversão		
Tipo 2 - ERROS GRÁFICOS	a) Erros em que o som é grafado com a letra incorreta, mas esta pode representar o mesmo som noutras palavras		
	b) Erros onde se omite o grafema que não representa nenhum som		
	c) Erros onde o grafema representa mais do que um som		
	d) Erros que surgem da confusão entre letras minúsculas e maiúsculas		
	e) Erros de junção ou disjunção de palavras		
	f) Erros que surgem ao nível da translineação		
Tipo 3 - ERROS DE CONCORDÂNCIA	a) Erros de género		
	b) Erros de número		
Tipo 4 - ERROS LINGÜÍSTICOS	a) Erros que afetam as formas verbais		
	b) Formação de palavras inexistentes		
Tipo 5 - ERROS POR TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE			
Tipo 6 - ERROS DE ACENTUAÇÃO			

Este registo permitiu apurar o tipo e o subtipo de EO mais comum. Depois de isolada a tipologia mais recorrente, foi construído um novo quadro (quadro 3), onde foi registado o número de ocorrências desta tipologia de erro, por aluno, na primeira produção textual. Mais tarde, compararam-se os resultados deste quadro com os

resultados da última avaliação (quadro 4), para se apurar a evolução de cada aluno depois da intervenção pedagógica levada a cabo.

**Quadro 3** – Indicadores para o número de ocorrências de cada aluno do erro ortográfico mais comum.

Desempenho ortográfico inicial de cada aluno face ao erro detetado		
Aluno	Número de ocorrências de erro ortográfico no diagnóstico	
	“à”	“há”
1		
2		
3		
(...)		
<b>Total</b>		

**Quadro 4** – Avaliação final do desenvolvimento da competência ortográfica.

Avaliação final do desenvolvimento da competência ortográfica				
Aluno	Número de ocorrências de erro ortográfico no diagnóstico		Número total de erro na avaliação final	
	“à”	“há”	“à”	“há”
1				
2				
3				
(...)				
<b>Total</b>				

Tal como já foi mencionado, a última atividade visava avaliar o desenvolvimento da competência ortográfica relativamente ao EO mais comum, de forma a corroborar ou contestar o desenvolvimento ortográfico dos alunos ao longo deste processo. Deste modo, para se conseguir visualizar a progressão ortográfica, em anexo apresentamos as produções escritas de seis alunos (as primeiras, que serviram para diagnosticar o EO mais comum na 1.ª atividade), bem como as fichas de avaliação finais (4.ª atividade) dos mesmos alunos. Foram selecionados dois alunos, representativos de maior progressão (anexo BB), dois de média progressão (anexo CC) e dois de fraca progressão ou regressão (anexo DD). Necessário acrescentar que para tornarmos as produções escritas que tiveram como base toda a nossa investigação mais legíveis, apresentamos sempre o par: texto original/transcrição do mesmo.

Seguidamente, apresentamos uma análise detalhada dos dados obtidos em cada atividade através das técnicas de recolha de dados utilizadas e da interpretação dos dados constantes nos quadros, cruzando com as notas de campo retiradas ao longo da PS1.º CEB (anexo W).

### 4.3. Reflexão sobre os dados obtidos

#### 4.3.1. Atividade 1 - Produção escrita individual - Diagnóstico ortográfico

Além de permitir apurar a homogeneidade ou a heterogeneidade do desenvolvimento ortográfico dos alunos da turma, esta atividade, como já dissemos, tinha ainda como objetivo diagnosticar o tipo e o subtipo de EO mais comum.

Produziram o texto solicitado 26 alunos, sendo que um não realizou a atividade por não estar presente na aula. No entanto, este último aluno foi incluído na amostra, dado que participou no desenvolvimento de todas as outras atividades. Apesar de não ter realizado a atividade de diagnóstico, através da observação direta conseguimos perceber que o aluno também apresentava muitas dificuldades em distinguir “à” de “há”, sendo que, neste sentido, esta técnica de recolha de dados também se revelou importante para apurar resultados.

No que concerne ao desenvolvimento ortográfico das crianças da turma, a conclusão a que chegámos foi que o nível era bastante heterogéneo, pois o número de EOs cometidos nas primeiras produções escritas variou entre 1 e 38, o que evidenciou uma grande disparidade. O que também verificámos foi que, na maior parte das vezes, os alunos que apresentavam esta competência um pouco mais desenvolvida auxiliavam os outros colegas, num clima de trabalho colaborativo, o que diz muito sobre a capacidade da docente titular da turma em rentabilizar os saberes diversificados das crianças.

Com o objetivo de apurar a tipologia mais recorrente, foi construído o quadro 5, que permitiu detalhar o número de ocorrências para cada tipo e subtipo de EO. A nosso ver, esta organização simplificou, em muito, a realização do diagnóstico e o planeamento de todo o trabalho realizado ao longo da nossa investigação. A título de exemplo, os tipos de EOs encontram-se devidamente assinalados em anexo (anexo BB, CC e DD). Nestes anexos optámos por apenas sublinhar os tipos de EOs para simplificar a leitura, dado que sublinhar cada subtipo de EO iria abranger uma multiplicidade de cores, o que a nosso ver, dificultaria a leitura dos EOs cometidos pelos alunos da amostra. Necessário acrescentar que, nesta análise, não considerámos estrangeirismos mal escritos como *stress, shopping, Internet e Mc Donald's*.

Quadro 5 – Indicadores para o diagnóstico do erro ortográfico mais comum.

Indicadores para o diagnóstico ortográfico			
Tipos de erros ortográficos	Subtipos de erros ortográficos	Número total de ocorrências	Análise do erro ortográfico
Tipo 1 - ERROS FONÉTICOS (Total: 102 erros ortográficos)	a) Adição	9 erros ortográficos	<p>*<i>pe<u>ss</u>ouas / pessoas (5)</i></p> <p>*<i>agr<u>ri</u>cultura / agricultura (2)</i></p> <p>*<i>g<u>ri</u>ro / giro (1)</i></p> <p>*<i>divert<u>ti</u>ção / diversão (1)</i></p>
	b) Omissão	25 erros ortográficos	<p>*<i>hotes / hot<u>e</u>is (3)</i></p> <p>*<i>caract<u>er</u>ísticas / caract<u>er</u>ísticas (2)</i></p> <p>*<i>cater<u>er</u>ísticas / carat<u>er</u>ísticas (1)</i></p> <p>*<i>melho / melho<u>r</u> (1)</i></p> <p>*<i>Catelo / Cast<u>e</u>lo (1)</i></p> <p>*<i>centos / cent<u>ro</u>s (1)</i></p> <p>*<i>faze / faz<u>e</u>r (1)</i></p> <p>*<i>devant<u>ag</u>ens / de<u>g</u>vantagens (1)</i></p> <p>*<i>comercias / comercia<u>is</u> (1)</i></p> <p>*<i>pocos / pou<u>co</u>s (1)</i></p> <p>*<i>atrop<u>l</u>amentos / atrop<u>e</u>lamentos (1)</i></p> <p>*<i>atrup<u>l</u>amentos / atrop<u>e</u>lamentos (1)</i></p> <p>*<i>superior / super<u>e</u>rior (1)</i></p> <p>*<i>inferior / infer<u>e</u>rior (1)</i></p> <p>*<i>Jão / Jo<u>ã</u>o (1)</i></p> <p>*<i>gr<u>ic</u>ultura / agr<u>ic</u>ultura (1)</i></p> <p>*<i>difil / dif<u>ic</u>il (1)</i></p> <p>*<i>mai / mai<u>s</u> (1)</i></p> <p>*<i>al / alde<u>ia</u> (1)</i></p> <p>*<i>dez / des<u>de</u> (1)</i></p> <p>*<i>picinas / pi<u>s</u>cinas (1)</i></p> <p>*<i>crecer / cre<u>s</u>cer (1)</i></p>

Tipos de erros ortográficos (continuação)	Subtipos de erros ortográficos	Número total de ocorrências	Análise do erro ortográfico
	c) Substituição	65 erros ortográficos	<p>*for<u>am</u> / fóru<u>m</u> (7)</p> <p>*<u>log</u>ar / lu<u>g</u>ar (6)</p> <p>*tru<u>vu</u>ada / tro<u>vo</u>ada (2)</p> <p>*<u>sou</u>dades / sa<u>u</u>dades (2)</p> <p>*desvanta<u>ije</u> / desvanta<u>gem</u> (2)</p> <p>*<u>vat</u>agens / vanta<u>g</u>ens (2)</p> <p>*tra<u>s</u>ito / trã<u>n</u>sito (3)</p> <p>*<u>en</u>xemplo / ex<u>e</u>mpto (2)</p> <p>*<u>p</u>uluição / po<u>l</u>uição (1)</p> <p>*desvanta<u>ge</u> / desvanta<u>gem</u> (1)</p> <p>*<u>ca</u>isa / cau<u>s</u>a (1)</p> <p>*so<u>sug</u>ado / sosse<u>g</u>ado (1)</p> <p>*com<u>ar</u>cial / com<u>e</u>rcial (1)</p> <p>*desvanta<u>ge</u> / desvanta<u>gem</u> (1)</p> <p>*<u>di</u>dicam-se / de<u>d</u>icam-se (1)</p> <p>*movi<u>n</u>ento / movi<u>m</u>ento (1)</p> <p>*conhe<u>s</u>ão/ conhe<u>ce</u>m (1)</p> <p>*rest<u>ou</u>rante / resta<u>a</u>rante (1)</p> <p>*desvanta<u>jais</u> / desvanta<u>g</u>ens (1)</p> <p>*vanta<u>jais</u> / vanta<u>g</u>ens (1)</p> <p>*vanta<u>jains</u> / vanta<u>g</u>ens (1)</p> <p>*vanta<u>ije</u>/ vanta<u>ija</u>/ vanta<u>gem</u> (2)</p> <p>*vives<u>s</u>amos / vivê<u>s</u>emos (1)</p> <p>*<u>pr</u>icisava / <u>pr</u>ecisava (1)</p> <p>*estru<u>it</u>as / estre<u>it</u>as (1)</p> <p>*<u>f</u>ila / <u>v</u>ila (1)</p> <p>*<u>me</u>nhor / me<u>l</u>hor (1)</p> <p>*bar<u>ol</u>ho / bar<u>ul</u>ho (1)</p> <p>*<u>s</u>usego / <u>so</u>ssego (1)</p> <p>*<u>m</u>odasse / <u>m</u>udasse (1)</p> <p>*<u>if</u>etivamente / <u>e</u>fetivamente (1)</p> <p>*<u>v</u>uver / <u>v</u>iver (1)</p> <p>*<u>tin</u>hanos / tínha<u>m</u>os (1)</p> <p>*<u>quer</u>ianos / <u>quer</u>íamos (1)</p> <p>*<u>col</u>turais / <u>c</u>ulturais (1)</p>

Tipos de erros ortográficos (continuação)	Subtipos de erros ortográficos	Número total de ocorrências	Análise do erro ortográfico
			<p>*<u>cl</u>amada / <u>ch</u>amada (1)                      *<u>im</u>pregos / <u>em</u>pregos (1)                      *agricult<u>ir</u>a / agricult<u>ur</u>a (1)                      *<u>dis</u>files / <u>des</u>files (1)                      *churr<u>re</u>scaria / churr<u>a</u>scaria (1)                      *mil<u>h</u>a / min<u>h</u>a (1)                      *<u>Q</u>ostava / <u>G</u>ostava (1)                      *<u>cô</u> / <u>com</u> (1)                      *<u>to</u>do / <u>tu</u>do (1)                      *<u>ta</u>bem / <u>tamb</u>ém (1)                      *infant<u>in</u>s / infant<u>is</u> (1)                      *sobr<u>in</u>a / sobr<u>inh</u>a (1)</p>
	d) Inversão	3 erros ortográficos	<p>*<u>per</u>feria / <u>pre</u>feria (1)                      *cut<u>l</u>ivar / cult<u>iv</u>ar (1)                      *<u>pou</u>lissão / pol<u>ui</u>ção (1)</p>

Tipos de erros ortográficos (continuação)	Subtipos de erros ortográficos	Número total de ocorrências	Análise do erro ortográfico
<p>Tipo 2 - ERROS GRÁFICOS (Total: 215 erros ortográficos)</p>	<p>a) Erros em que o som é grafado com a letra incorreta, mas esta pode representar o mesmo som noutras palavras</p>	<p>38 erros ortográficos</p>	<p>*dimen<u>ç</u>ão / dimens<u>s</u>ão (5)            *<u>tan</u>bem / <u>tamb</u>ém (4)            *compr<u>ã</u>o / compr<u>am</u> (2)            *<u>en</u>pregos / <u>em</u>pregos (2)            *so<u>se</u>gado / *so<u>se</u>gada / so<u>ss</u>egado(a) (2)            *tranc<u>ç</u>ito / trãns<u>s</u>ito (2)            *conhes<u>se</u>m-se / conhe<u>ç</u>em-se (1)            *desvantag<u>en</u> / desvantag<u>em</u> (1)            *diver<u>ç</u>ões / divers<u>s</u>ões (1)            *inter<u>ç</u>e / interes<u>s</u>e (1)            *acontes<u>se</u>sse / aconte<u>ç</u>esse (1)            *esp<u>ass</u>os / espa<u>ç</u>os (1)            *<u>nen</u> / <u>nem</u> (1)            *<u>es</u>emplo / <u>ex</u>emplo (1)            *<u>exen</u>plo / <u>exem</u>plo (1)            *tranz<u>ç</u>ito / trãns<u>s</u>ito (1)            *aj<u>ç</u>itação / ag<u>ç</u>itação (1)            *pa<u>ç</u>ear / pa<u>ss</u>ear (1)            *de<u>z</u>enhos/de<u>s</u>enhos (1)            *qui<u>z</u>ermos / qui<u>s</u>ermos (1)            *con<u>ç</u>igo / cons<u>s</u>igo (1)            *<u>ç</u>into / <u>s</u>into (1)            *in<u>s</u>endios / inc<u>ç</u>êndios (1)            *conhes<u>se</u>m / conhe<u>ç</u>em (1)            *con<u>ç</u>eguem / cons<u>s</u>eguem (1)            *<u>su</u>ssegado / <u>so</u>ssegado (1)            *descan<u>ç</u>ar / descans<u>s</u>ar (1)</p>
	<p>b) Erros onde se omite o grafema que não representa nenhum som</p>	<p>122 erros ortográficos</p>	<p>*à / *á / <u>h</u>á (93)            *<u>h</u>á / à (16)            *abitantes / <u>h</u>abitantes (9)            *aver / <u>h</u>aver (2)            *avia / <u>h</u>avia (1)            *ortas / <u>h</u>ortas (1)</p>

Tipos de erros ortográficos (continuação)	Subtipos de erros ortográficos	Número total de ocorrências	Análise do erro ortográfico
	c) Erros onde o grafema representa mais do que um som	Não foram encontrados EO deste subtipo	
	d) Erros que surgem da confusão entre letras minúsculas e maiúsculas	42 erros ortográficos	*Vilas / vilas (10) *Cidade(s) / cidade(s) (8) *Aldeia / aldeia (4) *Cultivam / cultivam (2) *A / a (2) *Jardins / jardins (1) *Porque / porque (1) *Banco / banco (1) *alfa / Alfa (1) *Bombeiros / bombeiros (1) *jumbo / Jumbo (1) *Os / os (1) *quicos / Quicos (1) *E / e (1) *Existem / existem (1) *almaceda / Almaceda (1) *Há / há (1) *Centro Comercial / centro comercial (1) *angola / Angola (1) *Luanda / Luanda (1) *é / É (1)
	e) Erros de junção ou disjunção de palavras	11 erros ortográficos	*doque / do que (9) *poriço / por isso (1) *por tanto / portanto (1)
	f) Erros que surgem ao nível da translineação	2 erros ortográficos	*pe- ssoas / pes- -soas (1) *desvanta gens / desvanta- gens (1)

Tipos de erros ortográficos (continuação)	Subtipos de erros ortográficos	Número total de ocorrências	Análise do erro ortográfico
Tipo 3 - ERROS DE CONCOR-DÂNCIA (Total: 18 erros ortográficos)	a) Erros de gênero	4 erros ortográficos	* <u>um</u> coisas / <u>umas</u> coisas (1) *da <u>avô</u> / da <u>avó</u> (1) * <u>muitas</u> espaços / <u>muitos</u> espaços (1) * <u>poucos</u> pessoas / <u>poucas</u> pessoas (1)
	b) Erros de número	14 erros ortográficos	* <u>na</u> cidades / <u>nas</u> cidades (1) *nas <u>cidade</u> / nas <u>cidades</u> (1) *pouco <u>trânsitos</u> / pouco <u>trânsito</u> (1) *os centro <u>comercial</u> / os centros <u>comerciais</u> (1) *uma <u>vantagens</u> / uma <u>vantagem</u> (1) *uma <u>desvantagens</u> / uma <u>desvantagem</u> (1) * <u>muitos</u> trânsito / <u>muito</u> trânsito (1) * <u>A</u> vantagens / <u>As</u> vantagens (1) * <u>A</u> desvantagens / <u>As</u> desvantagens (1) * <u>meu</u> amigos / <u>meus</u> amigos (1) *numa <u>cidades</u> / numa <u>cidade</u> (1) *as vilas <u>é</u> / as vilas <u>são</u> (1) *as pessoas que <u>vive</u> / as pessoas que <u>vivem</u> (1) * <u>muito espaço</u> de lazer / <u>muitos espaços</u> de lazer (1)
Tipo 4 - ERROS LINGUÍSTICOS (Total: 9 erros ortográficos)	a) Erros que afetam as formas verbais	5 erros ortográficos	*ter / tem (2) *tem / têm (2) *pudemos / podemos (1)
	b) Formação de palavras inexistentes	4 erros ortográficos	*logaral / lugar (1) *ploição / poluição (1) *podam-se / podem ser (1) *canarêos / camarões (1)
Tipo 5 - ERROS POR TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE (Total: 12 erros ortográficos)		12 erros ortográficos	* <u>muintos</u> / <u>muítos</u> (7) * <u>trâsito</u> / <u>trânsito</u> (3) *escalhar / se calhar (1) *cria / queria (1)

Tipos de erros ortográficos (continuação)	Subtipos de erros ortográficos	Número total de ocorrências	Análise do erro ortográfico
<p>Tipo 6 - ERROS DE ACENTUAÇÃO (Total: 67 erros ortográficos)</p>		<p>67 erros ortográficos</p>	<p>*<u>tr</u>ansito / tr<u>â</u>nsito (9)                      *<u>tamb</u>em / tamb<u>ê</u>m (9)                      *<u>pod</u>íamos / pod<u>í</u>amos (8)                      *<u>pre</u>dios / pr<u>é</u>dios (5)                      *<u>e</u> / <u>é</u> (4)                      *<u>n</u>ão / n<u>ã</u>o (3)                      *<u>h</u>à / h<u>á</u> (2)                      *<u>banc</u>arios / banc<u>á</u>rios (2)                      *<u>fam</u>ília / fam<u>í</u>lia (2)                      *<u>s</u>o / s<u>ó</u> (2)                      *<u>á</u> / <u>à</u> (1)                      *<u>ê</u> / <u>é</u> (1)                      *<u>sít</u>ios / s<u>í</u>tios (1)                      *<u>mas</u> / <u>más</u> (1)                      *<u>a</u> / <u>à</u> (1)                      *<u>viv</u>essemos / viv<u>ê</u>ssemos (1)                      *E / É (1)                      *<u>estagi</u>aria / estagi<u>á</u>ria (1)                      *<u>da</u> / <u>dá</u> (1)                      *<u>inc</u>endios / inc<u>ê</u>ndios (1)                      *<u>as</u> / <u>às</u> (1)                      *<u>hó</u>teis / h<u>ot</u>éis (1)                      *<u>feij</u>ão / feij<u>ã</u>o (1)                      *<u>bro</u>colos / br<u>ó</u>colos (1)                      *<u>tém</u> / <u>tem</u> (1)                      *<u>pub</u>licos / p<u>ú</u>bllicos (1)                      *<u>Mú</u>seu / M<u>u</u>seu (1)                      *<u>í</u>amos / <u>í</u>amos (1)                      *<u>condiç</u>oes / condiç<u>õ</u>es (1)                      *<u>ã</u>o / <u>ao</u> (1)                      *<u>caf</u>es / caf<u>é</u>s (1)</p>

A análise das produções escritas evidenciou que o tipo de EO mais recorrente dizia respeito ao *tipo gráfico*. No entanto, por limitações temporais, centrámo-nos apenas no subtipo de EO mais comum, *erros onde se omite o grafema que não representa nenhum som*, mais propriamente na *confusão entre “à” e “há”* nas frases, tendo sido contabilizados, ao todo 109 EOs que evidenciavam fortes inseguranças na utilização entre estas duas palavras. Além de a condição de estagiária limitar a nossa atuação, ao nos debruçarmos apenas sobre um subtipo de EO, mostramos estar de acordo com Nóbrega (2013), que defende que atividades exaustivas, que pretendam examinar até ao último EO encontrado, são pouco produtivas, além de desestimulantes. Esta autora defende ainda que o excesso de registos por parte do professor acaba dispersando a turma, o que impede que a abordagem se converta, ela própria, numa experiência de aprendizagem. Portanto, as propostas de correção devem focar-se no subtipo de EO que o professor quer que os alunos, efetivamente, corrijam.

Para melhor visualização do panorama exposto no último quadro, relativamente aos **tipos de EOs**, apresentamos o gráfico 7 que facilita a leitura dos dados obtidos.

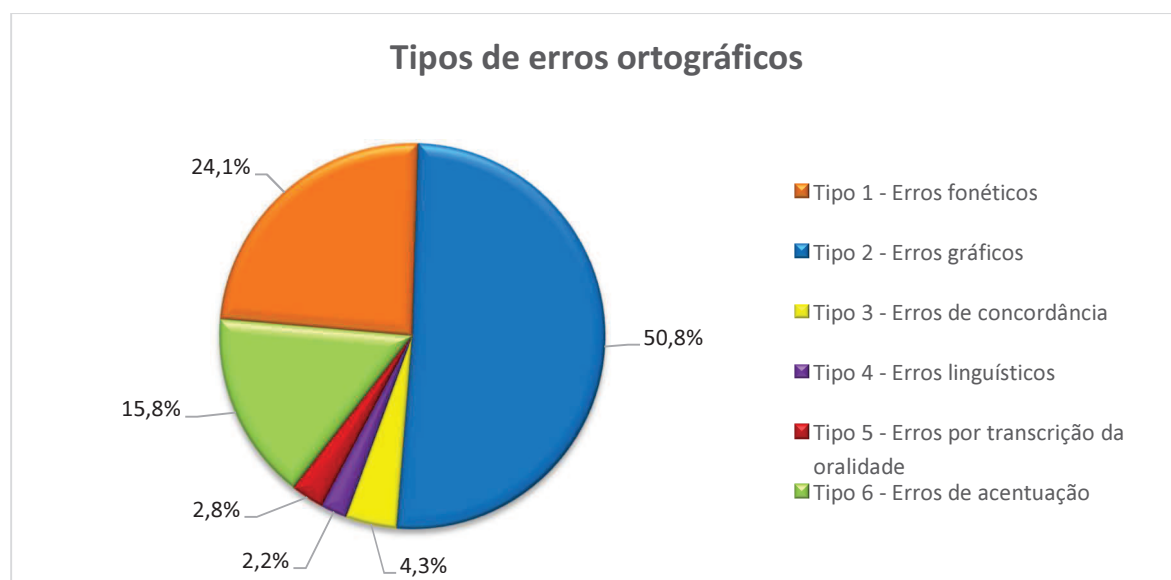


Gráfico 7 – Percentagens dos tipos de erros ortográficos.

Quanto ao tipo, do total dos 423 erros encontrados nas produções escritas dos alunos da amostra, 215 apontavam para o *tipo gráfico* (50,8%), 102 eram *fonéticos* (24,1%), 67 resultavam de problemas com a *acentuação* (15,8%), 18 surgiram da *concordância* (4,3%), 12 ocorreram por *transcrição da oralidade* (2,8%) e 9 emergiam para o *tipo linguístico* (2,2%). Como claramente as percentagens demonstram, os *erros gráficos* foram os que mais se destacaram.

O estudo realizado por Zorzi (2006), à semelhança da nossa investigação, procurou avaliar a diversidade dos tipos de EOs nas produções escritas de 127 alunos com a mesma faixa etária, de onde se retiraram os resultados apresentados no quadro 6.

Quadro 6 – Quadro de frequência dos tipos de erros ortográficos de acordo com o estudo efetuado por Zorzi (2006).

Tipo de erros (Zorzi, 2006)	Paralelismo com a nossa tipologia	Número de erros	Percentagem
<b>Representações múltiplas</b>	Erros gráficos	2 679	47,2%
<b>Apoio na oralidade</b>	Erros por transcrição da oralidade	974	17,2%
<b>Omissões</b>	Erros gráficos/ Erros fonéticos	517	9,1%
<b>Junção-separação</b>	Erros gráficos	391	6,9%
<b>Confusão entre am x ão</b>	Erros gráficos	295	5,2%
<b>Generalização</b>	Erros gráficos/ Erros fonéticos	283	4,9%
<b>Trocas surdas/sonoras</b>	Erros fonéticos	288	5,1%
<b>Acréscimo de letras</b>	Erros fonéticos	70	1,2%
<b>Letras parecidas</b>	Erros fonéticos	79	1,4%
<b>Inversões</b>	Erros fonéticos	31	0,5%
<b>Outras alterações</b>	Erros linguísticos/ Erros de concordância/ Erros de acentuação	72	1,3%
<b>Número total de erros</b>		<b>5 679</b>	

Apesar de não ser fácil efetuar um paralelismo entre a nossa tipologia e a tipologia proposta por Zorzi (2006), dado que cada tipologia é única, os dados recolhidos pelo pesquisador corroboram os resultados obtidos na nossa investigação dado que os tipos *representações múltiplas*, *omissões*, *junção-separação*, *confusão entre am x ão* e *generalização* correspondem a erros do *tipo gráfico* englobados na nossa tipologia.

Raposo (2010) também levou a cabo um estudo semelhante numa turma de 3.º ano com 18 alunos. Após a recolha das produções escritas e correção dos EOs, este autor obteve os resultados apresentados no quadro 7.

Quadro 7 – Quadro de frequência dos tipos de erros ortográficos de acordo com o estudo efetuado por Raposo (2010).

Tipo de erros (Raposo, 2010)	Paralelismo com a nossa tipologia	Número de erros	Percentagem
<b>Omissão de acento</b>	Erros de acentuação	61	27,2%
<b>Omissão de letra</b>	Erros fonéticos/ Erros gráficos	25	11,3%
<b>Adição de letra</b>	Erros fonéticos/ Erros gráficos	34	15,2%
<b>Maiúscula/minúscula</b>	Erros gráficos	35	15,6%
<b>Troca de letras</b>	Erros fonéticos	60	26,8%
<b>Adição/Omissão de sinal de pontuação</b>	----	7	3,1%
<b>Grafia incorreta</b>	Erros gráficos/ Erros por transcrição da oralidade	2	1%
<b>Número total de erros</b>		<b>224</b>	

Através do paralelismo entre a nossa tipologia e a tipologia aplicada no estudo de Raposo (2010) consegue-se perceber que o tipo *omissão de acento* (na nossa tipologia *erros de acentuação*) e o tipo *troca de letras* (na nossa tipologia *erros fonéticos*) foram os que mais se destacaram, seguindo-se o tipo *maiúscula/minúscula* (na nossa tipologia *erros gráficos*). Este estudo também vem, de certa forma, corroborar os resultados que obtivemos dado que os *erros de acentuação* e os *erros fonéticos* se destacaram logo após os erros de *tipo gráfico* na nossa investigação.

Recentemente, Cláudio (2015) também levou a cabo um estudo deste tipo numa turma de 3.º ano com 21 alunos, tendo como base a tipologia de erros proposta por Baptista *et al.* (2011). Após a recolha e correção das produções escritas, esta autora obteve os resultados apresentados no quadro 8.

**Quadro 8** – Quadro de frequência dos tipos de erros ortográficos de acordo com o estudo efetuado por Cláudio (2015).

<b>Tipo de erros (Baptista <i>et al.</i>, 2011)</b>	<b>Paralelismo com a nossa tipologia</b>	<b>Número de erros</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Dificuldades na correspondência entre a produção oral e produção escrita</b>	Erros fonéticos	15	21,4%
<b>Incorreções por transcrição da oralidade</b>	Erros por transcrição da oralidade	1	1,4%
<b>Incorreções por inobservância das regras ortográficas de base morfológica</b>	Erros fonéticos	5	7,1%
<b>Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</b>	Erros fonéticos	23	32,9%
<b>Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras</b>	Erros gráficos	1	1,4%
<b>Incorreções de acentuação gráfica</b>	Erros de acentuação	16	22,9%
<b>Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas</b>	Erros gráficos	1	1,4%
<b>Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra</b>	Erros gráficos	8	11,5%
<b>Incorreções ao nível da translineação</b>	Erros gráficos	0	0%
<b>Número total de erros</b>		<b>70</b>	

Após a análise do quadro supracitado é possível destacar, de imediato, os tipos *incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica* e *dificuldades na correspondência entre a produção oral e produção escrita* (na nossa tipologia *erros fonéticos*) e *incorreções de acentuação gráfica* (na nossa tipologia *erros de acentuação*). Segue-se então o tipo *incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra* (na nossa tipologia *erros gráficos*). Este estudo de caso, vem novamente corroborar os resultados obtidos na nossa investigação dado que, foram estes três tipos que também apresentaram maiores percentagens nas produções escritas recolhidas na nossa

investigação, apesar de, no nosso estudo, se destacar o tipo *erros gráficos* e no estudo de Cláudio (2015) se destacar o tipo *erros fonéticos*.

No que diz respeito aos **subtipos de EOs**, apresentamos, de seguida, o gráfico 8 que facilita a leitura dos dados obtidos na nossa investigação.

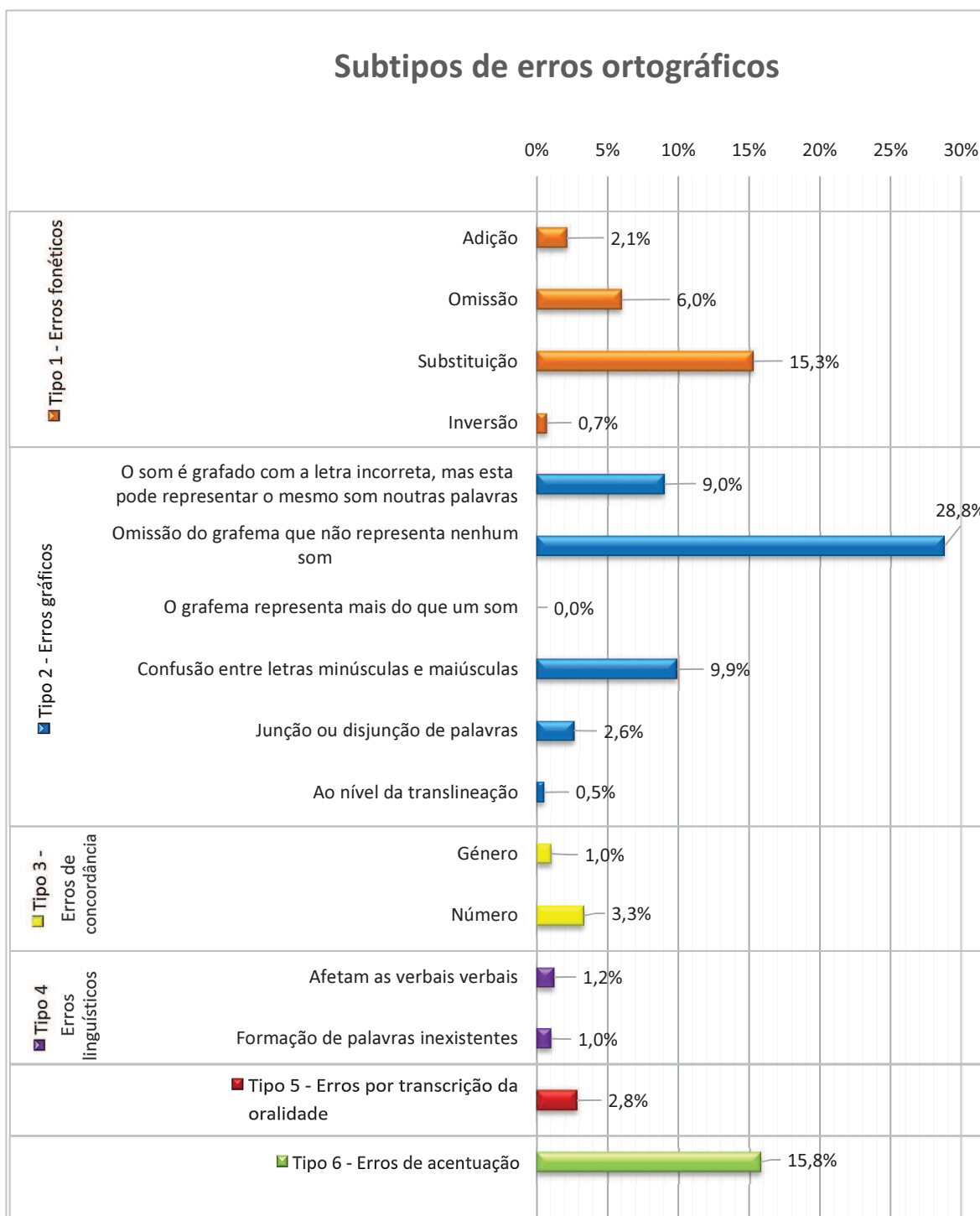


Gráfico 8 – Percentagens dos subtipos de erros ortográficos.

Quanto ao apuramento dos subtipos mais recorrentes da nossa tipologia, começamos pelos erros fonéticos. Observou-se que, dos 104 erros fonéticos, 65 apareceram por *substituição* (15,3%), 25 ocorreram por *omissão* (6%), 9 sucederam por *adição* (2,1%) e 3 surgiram por *inversão* (0,7%).

No que diz respeito aos erros gráficos, observou-se que, dos 215 erros deste tipo, 122 surgiram de *erros onde se omite o grafema que não representa nenhum som* (28,8%), 42 ocorreram devido à *confusão entre letras minúsculas e maiúsculas* (9,9%), 38 sucederam de *erros em que o som é grafado com a letra incorreta, mas esta pode representar o mesmo som noutras palavras* (9%), 11 diziam respeito à *junção ou disjunção de palavras* (2,6%) e 2 apareceram ao *nível da translineação* (0,5%). Não foram encontrados EOs para o subtipo de *erros onde o grafema representa mais do que um som*.

No que concerne aos erros de concordância, observou-se que, dos 18 erros deste tipo, 14 diziam respeito ao *número* (3,3%) e 4 eram de *género* (1%).

Por último, quanto aos erros linguísticos, observou-se que, dos 9 erros deste tipo, 5 *afetaram as formas verbais* (1,2%) e 4 ocorreram pela *formação de palavras inexistentes* (1%).

Da análise dos resultados obtidos, destacamos que no *tipo 2 (erros gráficos)* sobressai o subtipo *omissão do grafema que não representa nenhum som*, com 28,8%. Seguem-se de imediato os *erros de acentuação* que, apesar de não serem divididos em subtipos, apresentam uma percentagem de 15,8%. Com uma proporção muito próxima a estes últimos, revelam-se os *erros de substituição* inseridos no *tipo 1 (erros fonéticos)*, com 15,3%. Os erros do *tipo 3 (erros de concordância)*, do *tipo 4 (erros linguísticos)* e do *tipo 5 (erros por transcrição da oralidade)* apresentam-se em número residual.

Zorzi (2006), da análise dos resultados obtidos no seu estudo dos erros do tipo *representações múltiplas* (47,2%), segmentou os seguintes subtipos: *erros envolvendo a grafia do fonema /s/*; *erros relativos à grafia do fonema /z/*; *erros envolvendo a grafia do fonema /ʃ/*; *erros envolvendo escrita do fonema /ʒ/*; *erros relativos à grafia do fonema /k/*; *erros provocados pelo facto de a letra r poder representar os sons /ʁ/ e /r/*; *erros relativos ao facto de que a letra g poder representar os sons /ʒ/, /g/ e construções silábicas com gue e gui*; *erros produzidos porque a letra c pode representar tanto os sons /k/ e /s/ e erros decorrentes do uso das letras m e n para indicar a nasalidade das vogais nasais*. Como se pode verificar facilmente, todos estes subtipos de EOs correspondem ao nosso subtipo *erros em que o som é grafado com a letra incorreta, mas esta pode representar o mesmo som noutras palavras*. Assim, ao contrário dos tipos de EOs, os resultados que obtivemos relativamente aos subtipos contrariam o estudo levado a cabo por Zorzi (2006), sendo que os subtipos supracitados foram os que mais se destacaram no seu estudo. No nosso estudo, o subtipo mais recorrente foi *omissão do grafema que não representa nenhum som* que está diretamente relacionado com o tipo *omissões* no estudo de Zorzi (2006) representado por apenas 9,1% dos erros mais comuns em crianças desta idade.

Esta coincidência com o tipo de EO e não com o subtipo do estudo levado a cabo por Zorzi (2006) leva-nos a inferir que cada turma é única, sendo que este momento de diagnóstico é considerado essencial para averiguar os EOs mais recorrentes na turma. O mapeamento permite não só conhecer as dificuldades de cada criança mas também da turma. Através dele podemos interpretar, de forma mais segura, os tipos e subtipos de erros mais recorrentes naquela turma específica.

Isoladas que estão as ocorrências de EOs por tipo e por subtipo, procedemos, em seguida, a uma análise mais pormenorizada do subtipo selecionado para ser trabalhado no contexto desta investigação empírica. Com este objetivo, procedeu-se ao preenchimento do quadro 9 que serviu para elaborar um diagnóstico mais pormenorizado do subtipo escolhido. Este quadro permitiu comparar, posteriormente, os dados obtidos no diagnóstico ortográfico com os resultados alcançados nas fichas de avaliação finais, permitindo avaliar a progressão de cada aluno. Imprescindível justificar que a codificação numérica dos nomes dos alunos foi organizada de forma decrescente e tendo em conta o número de EOs cometidos por cada um. Assim, o aluno número 1 corresponde ao aluno que cometeu maior número de erros. Esta opção de codificação teve como objetivo destacar, em primeiro lugar, os alunos com mais problemas ortográficos já que estes teriam de beneficiar de um maior acompanhamento ao longo das atividades propostas.

**Quadro 9** – Indicadores para o número de ocorrências de cada aluno face ao EO mais recorrente.

Desempenho ortográfico inicial de cada aluno face ao erro detetado		
Aluno	Número de ocorrências de erro ortográfico no diagnóstico	
	“ã”	“há”
1	5	16
2	3	11
3	0	10
4	0	8
5	0	8
6	1	7
7	2	6
8	1	6
9	1	5
10	0	4
11	1	3
12	0	2
13	0	2
14	0	2
15	1	1
16	1	1
17	0	1
18	0	0
19	0	0
20	0	0
21	0	0
22	0	0
23	0	0
24	0	0
25	0	0
26	0	0
27		
<b>Total</b>	16	93

Antes de procedermos à análise destes últimos resultados, pontualizamos que, para o preenchimento do quadro supracitado, tivemos em conta quatro aspetos para contabilizarmos o número de ocorrências de EOs no diagnóstico, sendo eles:

- Devia ter escrito “à”, não escreveu ou escreveu outra palavra, foi erro contabilizado em “à”;
- Escreveu “à” e era outra palavra, foi erro contabilizado em “à”;
- Devia ter escrito “há”, não escreveu ou escreveu outra palavra, foi erro contabilizado em “há”;
- Escreveu “há” e era outra palavra, foi erro contabilizado em “há”.

Para este diagnóstico estipulámos, ainda, critérios relativamente à avaliação qualitativa do número de EOs. Considerámos elevado o número de erros compreendido entre 16 e 6, dado que indicavam fraco desenvolvimento ortográfico (cor vermelha); o número de erros entre 5 e 2 considerámo-lo indicador de um desenvolvimento ortográfico médio (cor amarela); o número de erros compreendidos entre 1 e 0 considerámo-lo indicador de um bom desenvolvimento ortográfico (cor verde). Assim, no quadro 9 surgem os alunos agrupados em três grupos, apresentados por ordem decrescente e integrados na respetiva cor.

Agora que já enunciámos os indicadores por nós definidos para o diagnóstico ortográfico é fundamental analisarmos os dados expostos no quadro 9. Como podemos observar, face aos resultados registados neste quadro, existem 17 alunos que utilizam sempre incorretamente as palavras “à” e/ou “há”, usando-as individualmente nas frases, o que indicia que a confusão entre as duas palavras é quase generalizada à totalidade das crianças na turma. Parece-nos ainda significativo destacar, pela negativa, o aluno número 1, que confunde as duas palavras 21 vezes, ou seja, num número alarmante de enunciados.

Ao percebermos que a nossa prioridade era investirmos no desenvolvimento ortográfico de “à” e “há” formulámos atividades que possibilitassem aos alunos a reflexão, descoberta e discussão dos critérios inerentes a esta competência. Assim, encarámos os EOs como impulsos para a sequenciação das atividades 2 e 3, de modo a auxiliá-los a superarem as suas dificuldades.

#### **4.3.2. Atividade 2 - “Vamos escrever corretamente!” - Uso de “à” nas frases**

Melo (2007) defende que o ensino da ortografia na sala de aula deve ser conduzido por sequências didáticas, que estimulem os alunos a refletirem e a discutirem, para que possam construir, compreender e explicitar as normas ortográficas em que têm mais dificuldades, capacitando-os a fazer uso generalizado dessas mesmas regras. Foi com esta filosofia que construímos a atividade 2, bem como as restantes, cujo objetivo específico foi conduzir as crianças numa reflexão sobre a contração da preposição “a” com os determinantes artigos definidos, com especial incidência em “à”, levando os

alunos a construírem concetualizações sobre o seu uso e a formularem as suas próprias explicações, exercitando-as de modo a adotarem estratégias ortográficas corretas com base num raciocínio informado.

Os recursos usados foram uma apresentação digital (anexo Y) e um GA (anexo AA - Guião de Aprendizagem para a exercitação do uso da contração da proposição “a” com os determinantes definidos e para a consolidação do uso de “à” nas frases).

A apresentação digital é desde logo um recurso motivador para as crianças, porque supõe o uso do computador (por si só motivador, porque nesta idade encaram-no como propiciador de atividades lúdicas), porque é visualmente atrativo, pelas formas e pela cor e porque é dinâmico, permitindo animação. O recurso à animação, permitiu-nos colocar a situação-problema, levantar o *suspense*, questionar os alunos, conduzi-los no raciocínio e ir mostrando, gradualmente, as conclusões a que chegavam, pois, a atividade consistia em completar frases lacunadas.

Através da observação participante, constatámos que a escolha das diversas animações presentes e a utilização de um recurso associado às TIC, bem como a interatividade entre alunos e estagiária levou a um processo de ensino e aprendizagem motivador, captando a atenção das crianças.

Fazendo uma breve apreciação sobre a estrutura e as características do GA que foi construído para sistematizar conhecimentos, consideramos que o mesmo estava visualmente apelativo e inserido nas atividades programadas da semana, sendo que este recurso e os exercícios nele sugeridos surgiam contextualizados nos conteúdos explorados na UD da semana. Foi ainda nossa preocupação respeitar o progressivo aumento do grau de dificuldade dos exercícios ao longo do GA. Assim, propusemos, primeiro, oito frases com lacunas, que os alunos tinham que preencher com a forma contraída da preposição “a” com os determinantes definidos. O segundo exercício era mais complexo porque os alunos tinham que produzir uma frase completa onde usassem “à”.

Para além disso, de salientar que o nome de todos os alunos da turma foi utilizado na apresentação digital e nas frases do GA, o que demonstrou ser uma fonte de grande motivação para eles, porque se sentiram orgulhosos ao ver o seu nome constar nos enunciados.

O GA foi preenchido individualmente e depois corrigido em grande grupo, sob nossa orientação. A título de exemplo, anexamos o GA preenchido pelos alunos 6, 18 e 19 (anexo EE), que foram selecionados aleatoriamente.

Da observação participante que levámos a cabo, concluímos que o GA foi preenchido com facilidade por todos os alunos, o que indicou uma boa apreensão dos conteúdos trabalhados a partir da apresentação digital. O último exercício, presente no GA, denominado “Faz tu mesmo!”, onde cada aluno tinha de escrever uma frase onde utilizasse “à”, levou a uma permuta de ideias, dado que cada aluno teve oportunidade de ler a sua frase e os colegas a escutarem. Assim, esta tarefa também se revelou muito

interessante, visto que toda a turma teve contacto com uma multiplicidade de frases onde “à” é utilizado.

O cartaz “Quando é que uso «à»?”, já referido no ponto 4.1 deste capítulo, foi construído numa cartolina com grandes dimensões (100 cm x 70 cm) e apresentava desenhos e cores visualmente apelativas. Este cartaz, analisado após o ensino reflexivo da ortografia, revelou-se um importante instrumento de sistematização, dado que, sempre que um aluno apresentava dúvidas, o consultava. Esta prática também auxiliou todo este processo dado que, a nosso ver, o facto de um aluno consultar o cartaz e, perceber através do ensino da ortografia que realmente tem dúvidas ortográficas, neste caso específico, é fundamental para obter bons resultados. A dimensão do cartaz revelou-se, também uma mais-valia, dado que mesmo o aluno que se encontrava mais distante do cartaz conseguia visualizar perfeitamente as normas ortográficas nele escritas, generalizando-as para conseguir aplicá-las na frase que queria escrever.

#### 4.3.3. Atividade 3 - “Vamos escrever corretamente!” - Uso de “há” nas frases

Esta atividade foi uma tarefa paralela à anterior, pois também teve uma índole reflexiva e através dela se pretendeu exercitar a utilização de “há” nas frases e, sempre que possível, substituí-lo pelo verbo haver noutro tempo verbal ou pelos sinónimos “existir”, “acontecer” e “ocorrer”. Foram propostas as mesmas tipologias de atividades e foram usados recursos idênticos à atividade 2. Recorremos a uma apresentação digital, intitulada “Vamos escrever corretamente!” (anexo Z) e a um GA (anexo AA - Guião de Aprendizagem para exercitação do uso do verbo haver nos vários tempos bem como dos seus sinónimos).

Segundo Morais (2003: 95),

“(…) a colocação em prática de um ensino voltado à explicitação dos conhecimentos sobre ortografia exige como princípio norteador a substituição do «treino» pela «reflexão ortográfica» (...) quando se aprende sobre a ortografia a partir da reflexão, sempre há o que descobrir.”

Assim, norteadas por este princípio, tentámos favorecer, uma vez mais, a reflexão e a partilha de dúvidas, levando os alunos a reestruturarem as hipóteses que estavam a ser analisadas.

Na apresentação digital surgiam frases que as crianças tinham que modificar, substituindo ou o tempo presente do verbo haver por outro tempo verbal, ou por um dos sinónimos do mesmo verbo e no mesmo tempo verbal. O procedimento foi o da colocação da frase-problema e a discussão posterior sobre as hipóteses disponíveis de substituição, com o objetivo de ajudar as crianças a automatizarem estas duas estratégias, para as usarem em situações futuras.

Tal como se pode verificar, pelo anexo Z, uma resposta possível era dada através da animação do diapositivo depois de os alunos chegarem a respostas corretas. O que se

verificou muitas vezes foi que a hipótese que os alunos referiram, apesar de correta, não era a que aparecia no diapositivo. Exemplificando, houve um aluno que, durante a apresentação digital, perante a frase “Ainda há leite no pacote?” referiu que “há” podia ser substituído por “havia”, o que estava correto. No entanto, o diapositivo apresentava como resposta “Ainda existe leite no pacote?”. Percebemos, de imediato, que a decisão quanto à proposta alternativa a apresentar no diapositivo não era a adequada e que devíamos ter incluído todas as possíveis respostas. Contudo, como apenas tivemos a percepção deste problema durante a implementação da atividade adotámos uma estratégia alternativa no momento, que foi a de incentivar à descoberta de todas as respostas possíveis e de as discutirmos oralmente e em conjunto. Esta confrontação entre a resposta apresentada no diapositivo e a resposta dos alunos foi muito enriquecedora, na medida em que houve não só uma permuta de ideias entre a estagiária e os alunos, mas também entre os alunos, dado que estes faziam observações às respostas uns dos outros, tornando a aula muito dinâmica, sendo que nós, enquanto profissionais, servíamos como mediadoras de todos os comentários.

No GA foi usada a mesma tipologia de atividade da apresentação digital, em que a mesma lacuna foi preenchida com diferentes sinónimos e/ou formas verbais.

Fazendo uma breve apreciação sobre a estrutura e as características do GA que foi construído para consolidar conhecimentos, este estava visualmente apelativo e inserido nas atividades programadas da semana. Tal como na atividade 2, uma das nossas preocupações foi respeitar o progressivo aumento do grau de dificuldade dos exercícios propostos ao longo do GA. Assim, propusemos, em primeiro lugar seis frases com lacunas, as quais os alunos tinham de preencher substituindo o verbo por diferentes sinónimos ou formas verbais. O segundo exercício, continha também seis frases, sendo, no entanto, um pouco mais complexo pois os alunos tinham de escrever a frase completa substituindo “*há*” por um sinónimo ou por outro tempo verbal. Este GA, elaborado à imagem e semelhança do GA utilizado na atividade 2, culminava com um terceiro exercício, onde os alunos tinham de produzir uma frase onde utilizassem “*há*”.

A realização do GA foi individual e a correção coletiva. A título de exemplo encontram-se em anexo os GAs dos alunos 3, 10 e 11 (anexo FF), que foram selecionados aleatoriamente. O último exercício presente no GA, denominado “Faz tu mesmo!”, onde cada aluno tinha de escrever uma frase onde utilizasse “*há*”, levou, novamente, à discussão, dado que cada aluno teve oportunidade de ler a sua frase, seguindo-se a reflexão sobre a correção da mesma, com a colaboração de todos. Assim, este exercício também se revelou muito interessante dado que toda a turma teve contacto com uma multiplicidade de frases onde “*há*” é utilizado.

O cartaz “Quando é que uso «há?»”, já referido no ponto 4.1 deste capítulo, era semelhante ao elaborado para a atividade 2, sendo que apresentava as mesmas dimensões (100 cm x 70 cm) e também exibia cores apelativas que permitiam destacar a frase principal das frases secundárias. Apresentava ainda um desenho semelhante ao

outro cartaz. Os dois cartazes ficaram lado a lado no *placard* da sala de aula e serviam para consulta, sempre que um aluno apresentava dúvidas. A vantagem era que os alunos não precisavam levantar-se do lugar para os consultar pois eles possuíam grandes dimensões que permitiam ser bem visualizados até do canto mais distante da sala.

#### 4.3.4. Atividade 4 - “Já sei quando se utiliza «há» ou «à»?” - Ficha de avaliação

Esta atividade foi a última relativa ao trabalho sobre a distinção entre “à” e “há”. Implementada na 5.ª semana individual de PS1.º CEB, com ela pretendíamos avaliar a progressão da competência ortográfica relativamente aos conteúdos trabalhados nas atividades 2 e 3.

O recurso usado foi uma ficha de avaliação de completamento de frases (anexo AA - Ficha de avaliação para averiguar os conhecimentos dos alunos), constituída por dois exercícios, que obedeciam exatamente à mesma estrutura dos realizados anteriormente pelas crianças. A ficha de avaliação era constituída por 17 lacunas, sendo que 8 eram para completar com “à” e 9 eram para completar com “há”. Foi realizada individualmente e recolhida, para ser corrigida e para se proceder à análise dos EOs cometidos pelos alunos face aos conteúdos trabalhados nas atividades anteriores.

Após isolarmos os EOs cometidos pelos alunos nas fichas de avaliação finais, procedemos à sua contagem e inserimos os resultados obtidos no quadro que já tinha sido utilizado no momento do diagnóstico (quadro 10), o qual apresentamos de seguida.

Quadro 10 – Avaliação final do desenvolvimento da competência ortográfica face aos conteúdos trabalhados.

Avaliação final do desenvolvimento da competência ortográfica				
Aluno	Número de ocorrências de erro ortográfico no diagnóstico		Número total de erro na avaliação final	
	“à”	“há”	“à”	“há”
1	5	16	1	1
2	3	11	0	1
3	0	10	2	0
4	0	8	0	1
5	0	8	0	1
6	1	7	1	0
7	2	6	1	0
8	1	6	0	1
9	1	5	2	2
10	0	4	1	1
11	1	3	0	0
12	0	2	1	0
13	0	2	0	0
14	0	2	0	0
15	1	1	1	0
16	1	1	1	1
17	0	1	0	1
18	0	0	0	0
19	0	0	0	0
20	0	0	0	1
21	0	0	0	0
22	0	0	0	0
23	0	0	0	0
24	0	0	1	0
25	0	0	1	0
26	0	0	0	0
27			0	1
<b>Total</b>	16	93	13	13

Relembramos que, no diagnóstico, definimos critérios de avaliação qualitativa relativamente ao número de EOs, sendo que considerámos elevado o número de erros compreendido entre 16 e 6 (cor vermelha), médio o número compreendido entre 5 e 2 (cor amarela) e baixo o número compreendido entre 1 e 0 (cor verde). No quadro

surgem os alunos agrupados em três grupos e apresentados por ordem decrescente, dos mais fracos para os mais desenvolvidos.

Antes de procedermos à análise dos resultados expostos no quadro supracitado, é importante referirmos que para esta avaliação final também definimos critérios para aplicarmos no seu preenchimento, de modo a conseguirmos avaliar a evolução de cada aluno, sendo que a passagem da cor vermelha para a cor verde e da cor amarela para a cor verde (apenas quando a verde apresenta zero erros) indica uma grande evolução; a passagem da cor vermelha para a cor amarela ou da cor amarela para a cor verde indica uma progressão média; a manutenção da mesma cor indica uma evolução não muito significativa ou quase residual; a passagem da cor verde para a cor amarela ou vermelha indica uma regressão, ou seja, significa que os alunos pioraram. É de extrema relevância destacarmos ainda que, na análise das fichas de avaliação finais, não foram considerados os EOs referentes à confusão entre *letras minúsculas e letras maiúsculas* bem como *erros de acentuação*. Isto devido a três motivos:

- Estes erros incluem-se noutros tipos de EOs (*tipo linguístico e tipo de acentuação*, respetivamente);
- Era nosso objetivo focarmo-nos na utilização de “há” e “à”, averiguando se o aluno já conseguia utilizar corretamente estas duas palavras nas frases, sendo que a análise de erros do *tipo linguístico* e do *tipo de acentuação*, iria “distrair as atenções” perante o erro que estava, efetivamente, a ser avaliado;
- Os *erros de acentuação*, quando aplicados, indicam falta de atenção por parte do aluno dado que, nas indicações da ficha de avaliação, apareciam, duas vezes as palavras corretamente acentuadas, no título da ficha de avaliação e na indicação dada pela Fada do Ar (figura 43).

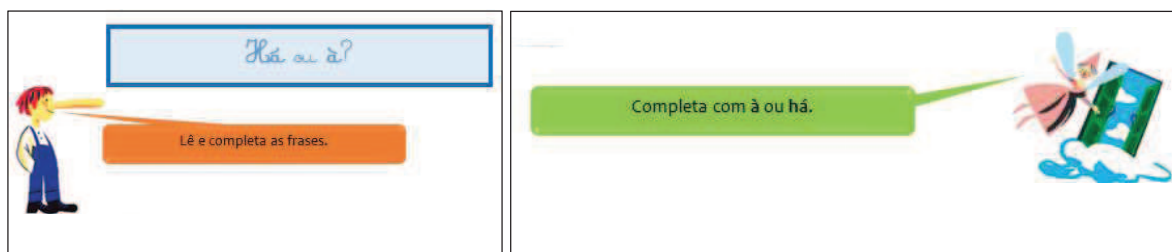


Figura 43 – Título da ficha de avaliação (1.ª página) e indicação da Fada do Ar (2.ª página).

Agora que estão descritos os critérios adotados para o preenchimento do quadro, procederemos à sua análise. Examinando o quadro 10, vemos que, no geral, se constata evolução da competência ortográfica. Um conjunto de 12 alunos demonstra uma grande evolução (alunos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 27); um conjunto de 4 alunos demonstra uma evolução média (alunos 9, 10, 12, 15) e um conjunto de 8 alunos demonstra uma evolução não muito significativa ou quase residual (alunos 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 26). Vemos, contudo, que 3 alunos regrediram na sua progressão (alunos 20, 24, 25).

Do conjunto de alunos que demonstrou uma **grande evolução** destacamos o aluno 1 que, ficando destacado pela negativa logo no diagnóstico ortográfico com 16 utilizações indevidas de “há” e 5 usos indevidos de “à”, conseguiu resultados extremamente satisfatórios, passando na ficha de avaliação final para 1 EO em cada palavra. De realçar também o aluno 3 que também teve uma progressão significativa, tendo cometido 10 usos indevidos de “há” na produção escrita que serviu como diagnóstico e não tendo errado nenhuma vez a colocação desta palavra na ficha de avaliação final, apesar de ter colocado 2 vezes erradamente a colocação da palavra “à” nesta última avaliação. Necessário acrescentar que estes dois alunos passaram da cor vermelha para a cor verde. Destacamos ainda uma resposta dada pelo último aluno referido que foi considerada correta. Apresentamo-la na figura 44.

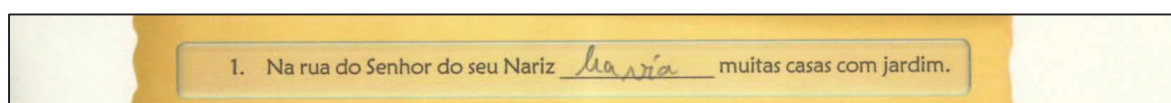


Figura 44 – Resposta do aluno 3 perante a 1.ª lacuna da ficha de avaliação.

Não deixa de ser interessante analisarmos as razões que levaram ao seu preenchimento com “*havia*” em vez de “*há*”. As indicações eram claras: completar com “*há*” ou “*à*”. Com certeza o aluno interiorizou as regras ortográficas referentes à utilização de “*há*” nas frases e, ao utilizar a substituição por outras formas verbais do verbo haver, acabou por escrever a forma verbal que pensou. Esta situação só foi evidenciada por este aluno e nesta lacuna, mas um dos motivos pode estar relacionado com o facto de as regras ortográficas terem sido bem assimiladas.

Ainda do conjunto de alunos que demonstraram uma grande evolução, destacamos o aluno 11 que, apesar de passar da cor amarela para a verde, teve uma grande evolução, dado que cometeu 4 EOs deste género no diagnóstico ortográfico e na ficha de avaliação final não cometeu qualquer erro, o que evidenciou que este aluno assimilou muito bem as regras e, neste momento, se encontra apto a nunca mais errar quando tem de aplicar estas duas palavras.

Convém relembrar que os espaços preenchidos a cinzento dizem respeito ao aluno 27 que se encontrava doente e, por isso, não realizou a produção escrita que serviu como diagnóstico. No entanto, através da observação direta, percebemos que este aluno apresentava grandes dificuldades em distinguir estas duas palavras e, na avaliação final, apenas cometeu um erro relativamente ao uso de “*há*” nas frases. Por este motivo incluímos este aluno no conjunto de alunos que demonstrou uma grande evolução, sendo que passou da cor cinzenta para a cor verde.

No que diz respeito ao conjunto de alunos que demonstrou uma **progressão média**, destacamos o aluno 9 que, tendo cometido 6 EOs que denunciavam algumas inseguranças acerca do uso de “*à*” e “*há*”, errou 4 vezes a colocação destas duas palavras na ficha de avaliação final, tendo, por isso, passado da cor vermelha para a cor amarela. Realçamos ainda o aluno 10 que no diagnóstico ortográfico cometeu 4 EOs que evidenciaram o uso incorreto de “*há*” nas frases e na ficha de avaliação final

cometeu 2 EOs, colocando erradamente cada uma das palavras 1 vez. Este último aluno passou da cor amarela para a cor verde.

Relativamente ao conjunto de alunos que demonstra uma **evolução não muito significativa ou quase residual**, destacamos o aluno 17 que, tendo cometido 1 EO no diagnóstico relativamente ao uso de “há”, voltou a cometê-lo na ficha de avaliação final. Este aluno continuou com a mesma cor dado que, apesar de na ficha de avaliação final ter utilizado corretamente “à” e “há” em quase todas as lacunas, ainda comete erros deste tipo.

Do conjunto de alunos que **regrediu**, focamo-nos no aluno 20 (anexo DD). Este aluno utilizava corretamente as palavras “à” e “há” no diagnóstico ortográfico. No entanto, quando na ficha de avaliação se pediu para completar a frase: “\_\_\_ uma hora que está fechada no quarto”, o aluno colocou erradamente a palavra “À”. Estamos convictas que esta “regressão” se pode dever ao facto de não termos explorado mais exercícios como esta frase na nossa abordagem. Não obstante, o tempo para o desenvolvimento desta investigação foi limitado e pode ter condicionado os nossos resultados pois notámos que muitos alunos erraram nesta lacuna.

Creemos que a evolução positiva da maioria dos alunos da turma se deveu ao trabalho pedagógico que com eles fizemos e estamos convictas que as atividades realizadas foram adequadas e produziram os seus frutos.



## Capítulo V



## 5. Considerações finais

*“Admitidamente, todos nos esforçamos por evitar erros (...). Todavia, evitar erros é um ideal pobre; se não ousarmos atacar problemas tão difíceis que o erro seja quase inevitável, então não haverá crescimento do conhecimento. (...) Ninguém está isento de cometer enganos; a grande coisa é aprender com eles.”*

Karl Popper<sup>7</sup>

Apesar de já termos refletido minuciosamente sobre o desenvolvimento das PSs nos capítulos I e II, consideramos importante, neste capítulo final, fazer o balanço do trabalho realizado e do impacto destes dois estágios na nossa formação, pois foram dois maravilhosos períodos de testagem e de aprendizagem no nosso percurso académico. Também julgamos oportuno terminar com uma reflexão final sobre a investigação empírica que levámos a cabo no contexto do 1.º CEB, pois a sua implementação também foi extremamente enriquecedora e muito contribuiu para nos consciencializarmos sobre a importância da investigação-ação, como impulsionadora do melhoramento das nossas práticas profissionais.

Em primeiro lugar, escolhemos a citação em cima para iniciar este último capítulo do relatório, cujo desenvolvimento tanto prazer nos proporcionou, embora nos tivesse obrigado a refletir de forma informada e a tomar consciência das nossas inseguranças, porque também nós fizemos o melhor que sabíamos e podíamos, tentando nunca perder a oportunidade de aprender com os nossos próprios erros. De facto, estamos convictas que um dos grandes potenciais do ser humano está em aprender com os erros que comete e foi sempre esse o espírito que pautou todo o nosso trabalho de planificação, de execução e de reflexão. É justamente o desenvolvimento da nossa capacidade de reflexão que queremos aqui começar por ressaltar, pois foi em consequência disso que tomámos consciência daquilo que podíamos melhorar, permitindo-nos reestruturar e readaptar a nossa ação na sala de aula. Refletirmos acerca do modo como desenvolvemos determinada atividade, construirmos o nosso saber tomando em consideração as críticas dos mais experientes e conseguirmos adaptar a nossa postura às circunstâncias específicas em que nos encontramos são competências fundamentais para progredirmos. Tudo isto vai ao encontro do que Rodrigues (2001: 22) afirma:

*“A prática assume (...) um papel fundamental na conversão da informação adquirida para a realização da mesma. Contudo, esta só terá o devido valor caso seja sujeita a uma constante reflexão, detetando os pontos positivos e, sobretudo, os pontos negativos, ou seja, as várias problemáticas encontradas que deverão ser alvo de análise e consequente resolução. (...). No entanto, o processo reflexivo não surge de forma espontânea, mas sim, fruto de um trabalho constante, consciente e persistente, do profissional, acerca do que desenvolveu e, conseqüentemente, das tomadas de decisão baseadas no conhecimento adquirido.”*

---

<sup>7</sup> Carvalho, J. (2001). As noções de erro e fracasso no contexto escolar. In J. Aquino (org.). *Erro e fracasso na escola - Alternativas teóricas e práticas.* (11-24). São Paulo: Summus Editorial.

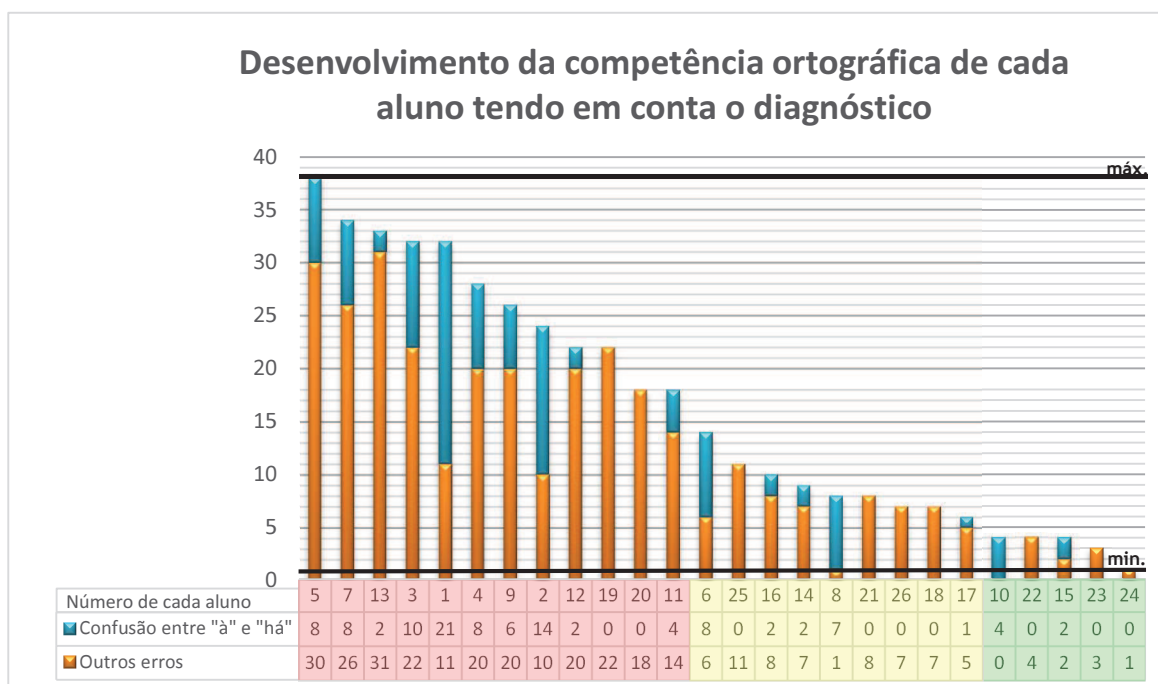
Assim, ao longo das **PSs** aprendemos que nos cabe fazer a diferença, refletindo sobre novas e melhores estratégias que visem proporcionar aprendizagens cada vez mais significativas às crianças, uma vez que, como profissionais da educação, temos um papel ativo e demasiado importante na vida de cada uma delas. De uma forma geral, estas experiências proporcionaram-nos o desenvolvimento de competências necessárias para uma prática adequada e refletida, permitindo compreender a importância de pensar e repensar sobre as estratégias pedagógicas implementadas. Toda esta perspetiva vai ao encontro de Azevedo (2010), que afirma que a seleção de tarefas ajustadas às capacidades dos alunos e a avaliação contínua do professor, refletindo sobre o processo de aprendizagem permite ajustar a sua intervenção didática.

No que diz respeito à **investigação empírica** levada a cabo, também faz sentido enquadrá-la na citação que fizemos de Karl Popper no início deste capítulo dado que, para o seu desenvolvimento, partimos de um dos erros mais recorrentemente cometidos pelos alunos, levando-os a aprenderem com esses mesmos erros, tendo sempre em conta a fundamentação teórica apresentada no capítulo III. Relembramos que o nosso primeiro passo foi *compreendermos se todos os alunos da turma tinham o mesmo grau de desenvolvimento da competência ortográfica*. Após o diagnóstico e isolamento de um tipo de erro específico, quisemos igualmente verificar se a *implementação de determinadas atividades podia influenciar o desenvolvimento da competência ortográfica dos mesmos*, pois de acordo com Azevedo (2010: 224):

“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.”

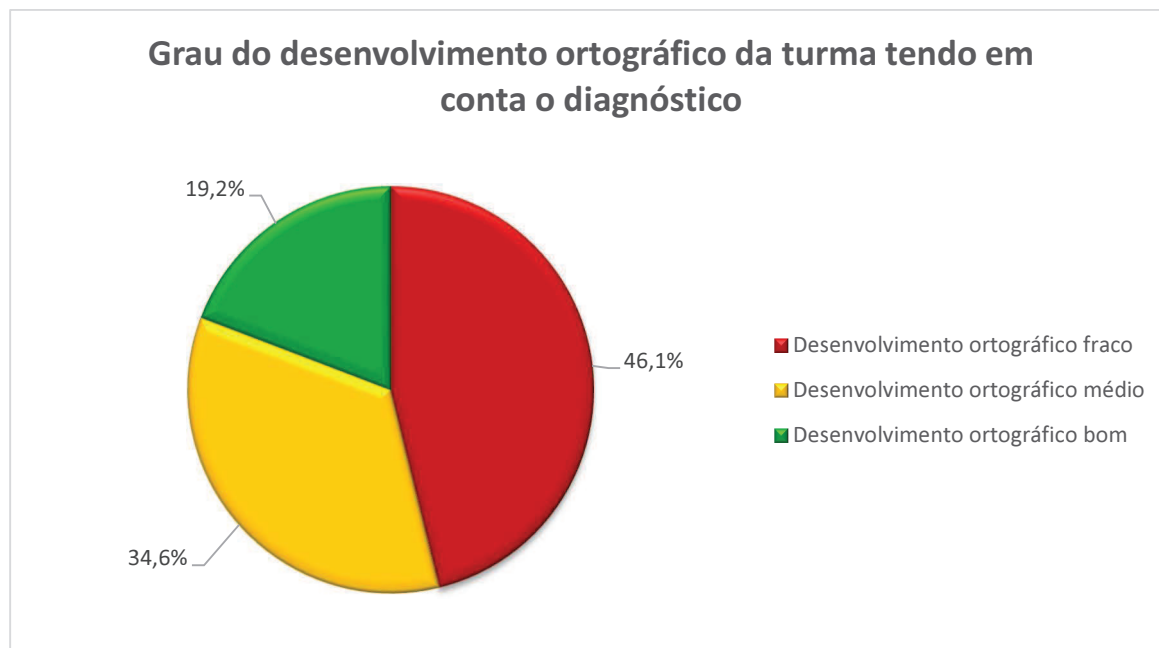
Recorde-se que as quatro atividades desenvolvidas no âmbito desta investigação decorreram ao longo das cinco semanas de prática individual, distribuídas pelo 1.º e 2.º períodos. Assim, tendo em conta que no capítulo IV fizemos uma reflexão dos resultados obtidos em cada atividade, neste momento torna-se essencial fazer uma análise comparativa dos parâmetros avaliados, de forma a podermos confirmar ou refutar as questões-problema levantadas no início do estudo.

Começando pela **questão-problema 1**, constatámos que os alunos da turma apresentavam diferentes graus de desenvolvimento ortográfico, o que fica comprovado através da quantidade de EOs cometidos nas produções escritas, desenvolvidas na atividade 1. Do total dos 423 erros encontrados nestas produções escritas, que serviram como diagnóstico do EO mais recorrente, 109 evidenciaram a confusão entre “à” e “há” (25,3%). Para uma melhor visualização da disparidade do desenvolvimento da competência ortográfica de cada aluno, apresentamos o gráfico 9, no qual a codificação numérica dos nomes dos alunos foi organizada de forma decrescente, começando pelo aluno que cometeu mais EOs.



**Gráfico 9** – Desenvolvimento da competência ortográfica de cada aluno face ao EO mais comum, aos outros erros e ao número total de erros ortográficos no diagnóstico.

Como já foi referido, os EOs fazem parte do processo de aprendizagem e, por isso, é perfeitamente normal serem cometidos por todos os alunos, embora, como constatámos, alguns tivessem mais dificuldades ortográficas que outros, variando entre 38 EOs (aluno 5) e 1 EO (aluno 24). Assim, estipulámos critérios que nos permitissem avaliar qualitativamente o desenvolvimento ortográfico da turma. Os alunos que cometeram entre 38 e 15 EOs foram considerados com um desenvolvimento ortográfico fraco (cor vermelha); os alunos que cometeram entre 14 e 6 EOs foram considerados com o desenvolvimento ortográfico médio (cor amarela); os alunos que cometeram entre 5 e 0 EOs foram considerados com um bom desenvolvimento ortográfico (cor verde). No gráfico 10 apresentamos o panorama da turma.



**Gráfico 10** – Grau de desenvolvimento da competência ortográfica da turma tendo em conta o diagnóstico.

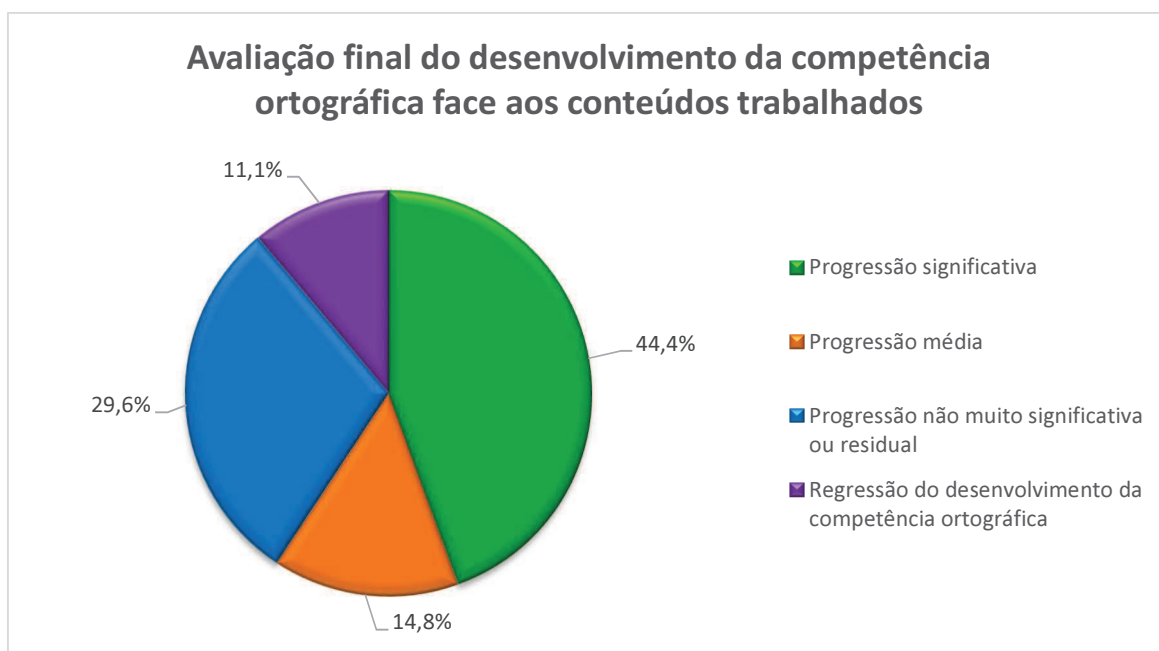
Como podemos verificar através do gráfico supracitado, quase metade dos alunos que constituíram a amostra apresentaram um fraco desenvolvimento ortográfico, evidenciando, logo desde início, que o desenvolvimento de um trabalho deste tipo iria ser muito importante para esta turma. Assim, a técnica de diagnóstico escolhida e a grelha de tipologias de erros que construímos para o registo dos dados foram, sem dúvida, uma mais-valia, dado que permitiram compreender e visualizar a singularidade do desenvolvimento ortográfico de cada aluno, o que conduziu à construção de um conjunto de atividades ajustadas às necessidades de cada um, de modo a promover aprendizagens mais significativas. Necessário acrescentar que os indicadores por nós definidos, nomeadamente o quadro de tipologias, poderão servir futuramente de referência para a produção de instrumentos semelhantes, no âmbito da resolução de problemas de ortografia, exatamente por ficar provado, através da nossa experiência, não só serem de simples manuseamento e preenchimento, mas também facilitarem na deteção/ isolamento do EO mais recorrente.

Por outro lado, não podemos deixar de referir que os alunos que possuíam um bom desempenho ortográfico foram aqueles que apresentaram textos mais coerentes e coesos. Esta última observação vem corroborar o descrito por Nóbrega (2013) e Teixeira (2014), sendo que, estas autoras defendem que depois de alcançar um bom domínio ortográfico, o aluno fica mais liberto para focar a sua atenção na coesão e coerência do texto que quer escrever, contribuindo em muito, para o seu futuro tanto a nível afetivo, como a nível profissional e pessoal.

Estudos realizados por Horta e Martins (2004), Zorzi (2006) e Barbeiro (2007) permitiram concluir que, à medida que o aluno vai avançando ao longo da escolaridade, tem tendência para diminuir a frequência de EOs nas suas produções escritas,

constatando que, muitas vezes, alguns EOs chegam a desaparecer. Esta conclusão, de acordo com Barbeiro (2007), está relacionada com a progressiva automatização dos processos convencionais da escrita. No entanto, segundo Zorzi (2006), cabe ao professor estar atento e preparado, pois muitos tipos de EOs podem não ser típicos do ano de escolaridade em que o aluno está inserido pelo que denuncia que este pode não estar a conseguir avançar nos seus conhecimentos ortográficos. Assim, embora os EOs possam ser parte integrante da aprendizagem dos alunos, estes podem necessitar de uma ajuda diferenciada por parte do professor.

Tudo isto leva-nos à **questão-problema 2**, que procurava saber a possibilidade de melhorar o nível de desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos através de atividades específicas. Esta competência foi avaliada comparando as produções escritas dos alunos com as fichas de avaliação finais. Para uma melhor visualização das vantagens que este ensino reflexivo acarreta, apresentamos o gráfico 11, evidenciando o nosso agrado perante os resultados visivelmente favoráveis face a esta abordagem.



**Gráfico 11** – Grau de desenvolvimento da competência ortográfica da turma face aos conteúdos trabalhados.

Assim, a leitura dos dados expostos no gráfico acima esboçado, dá conta que quase todos os alunos da amostra tiveram uma progressão significativa, média ou residual. Estes resultados evidenciam o notório desenvolvimento da competência ortográfica da turma face às sequências didáticas que foram implementadas nas atividades 2 e 3. O objetivo prioritário no desenvolvimento destas atividades foi, sem dúvida alguma, levar cada aluno a descobrir a forma mais eficaz de ultrapassar as suas dificuldades ortográficas perante os conteúdos estudados. Silva (2008) e Sim-Sim (2009) defendem que dar ênfase à construção de conhecimentos através do ensino por descoberta, orientada e monitorizada por aquele que ensina, é fundamental na eficácia do processo de aprendizagem. Isto porque, não só torna as aulas mais interessantes e motivadoras, mas também promove o desenvolvimento de capacidades cognitivas individuais. Vale

ressaltar que os quatro princípios defendidos por Zorzi (2006) nortearam o desenvolvimento destas atividades ao longo da nossa investigação:

- *Considerámos sempre as hipóteses dos alunos*, sendo que os conhecimentos prévios destes foram sempre tomados como ponto de partida para a construção dos conhecimentos formais do conteúdo ortográfico a estudar;
- *Desenvolvemos as habilidades metacognitivas*, sendo que as constantes perguntas desafiadoras propiciavam momentos de discussão e reflexão sobre os EOs e a escrita correta das palavras. Cada aluno confrontava a sua conceção com a conceção dos colegas, levando-o a reestruturar e a explicitar hipóteses cada vez mais próximas da norma estabelecida;
- *O grau de interação entre alunos e estagiária e entre alunos foi bastante elevado*, construindo um ambiente de partilha de conhecimentos;
- *Favorecemos o papel de mediadoras nas etapas de aquisição*, conseguido através do lançamento constante de hipóteses desafiadoras aos alunos, levando à orientação, discussão, reflexão e explicitação dos conhecimentos elaborados sobre a dificuldade ortográfica que estava a ser explorada.

Ao longo da PS1.º CEB e tendo em conta a turma onde foi desenvolvida toda a investigação, constatámos, através de outras atividades desenvolvidas, que de nada adiantava ditar ou escrever no quadro regras para os alunos aprenderem, pois tornava-se tudo demasiado abstrato para estes, sendo que, assim, a aprendizagem fazia-se mais dificilmente. É fundamental recorrer a situações concretas, permitindo que os alunos reflitam sobre os conteúdos trabalhados, conduzindo-os a assimilarem a regra pretendida, através da inferência, validação, compreensão e exercitação da mesma. Desta forma, as perguntas que se faziam ao longo das apresentações digitais permitiram desenvolver habilidades ortográficas, fundamentadas numa reflexão sistemática e contextual, levando os alunos a concluírem a regra desejada e a formularem o seu próprio conhecimento. Nos seus estudos Cunha (2015), Leitão (2016) e Guerreiro (2016) também levaram a cabo esta mesma estratégia respetivamente, no 4.º, 2.º e 5.º anos, recorrendo a uma abordagem reflexiva em contexto sala de aula. Com isto, também conseguiram uma diminuição significativa dos EOs cometidos pelos alunos.

Esta abordagem reflexiva na sala de aula, leva-nos ao encontro da importância da observação participante levada a cabo nesta investigação, visto que, através dela, se tornou possível acompanhar todo o desenvolvimento das atividades propostas, anotando informações relevantes, como a motivação e as reações que os alunos mostraram enquanto as tarefas foram desenvolvidas, evidenciando se os alunos compreenderam, ou não, o que tinha sido transmitido. Assim, através desta técnica de recolha de dados criaram-se laços fortes com a turma o que, a nosso ver, permitiu que a investigação se desenvolvesse de forma correta e se adquirissem estes resultados que, tal como já referimos atrás, evidenciam o desenvolvimento da competência ortográfica da maioria dos alunos face aos conteúdos trabalhados.

No entanto, não podemos menosprezar, apesar de constituírem uma percentagem pouco significativa, os alunos cujo desenvolvimento ortográfico regrediu da primeira produção escrita, na qual não evidenciaram confusão entre “à” e “há”, para a ficha de avaliação final (ver exemplo de aluno 20 no anexo CC). É possível que estes alunos antes escrevessem automaticamente estas palavras, recorrendo à via direta, sem pensarem racionalmente na forma como estavam a escrever. Provavelmente, com a reflexão realizada em contexto de aula, ficaram confusos, porque, verdadeiramente, nunca antes tinham pensado nesta questão. Com certeza que a implementação de mais atividades e o preenchimento de mais GAs daria oportunidade a estes alunos de ultrapassarem as suas dúvidas. Contudo, o tempo disponibilizado para desenvolver esta investigação em contexto sala de aula foi limitado e condicionou a nossa investigação.

Estamos convictas que o ensino não oferece oportunidades suficientes e consistentes para que os alunos reflitam sobre a razão de ter cometido um determinado EO e achamos que essa é uma das razões que explicam a sua persistência ao longo de um período que se pode estender até ao final da vida. Assim, é nossa convicção que, em vez de se preocupar somente em avaliar o conhecimento ortográfico dos alunos, o professor adote uma postura pró-ativa, investindo mais em ensinar, efetivamente, os casos específicos de ortografia em que os seus alunos têm mais dificuldades. Por todas estas razões torna-se crucial que, segundo Barbeiro (2007: 40), o professor:

“(…) esteja consciente das características ortográficas da língua em causa, das dificuldades de aprendizagem que colocam ao aluno e das estratégias ou vias que poderão ser seguidas para alcançar esse domínio para possibilitar a descoberta e conquista das possibilidades de escrita.”

Com isto, favorecer o conhecimento explícito da língua deve ser prioridade e responsabilidade das nossas escolas, uma vez que, tal como já referimos, a escrita é um importante instrumento de hierarquia social. De acordo com Teixeira (2014), se ajudarmos os alunos a refletirem sobre os vários conteúdos gramaticais e se trabalharmos com eles estratégias que lhes permitam analisar o seu uso, eles melhorarão a sua competência escrita. Portanto, segundo a mesma autora, é importante que os professores desenvolvam atividades diversas e criativas, nas quais os alunos não respondam de modo automático ou mecânico. Não podemos, contudo, ignorar que o desenvolvimento das estratégias implementadas na nossa investigação que visaram o ensino reflexivo pela descoberta foi moroso, exigindo uma preparação prévia e cautelosa das atividades levadas a cabo.

Agora que está concluída a investigação, é fundamental elencar os fatores que, a nosso ver, **limitaram o seu desenvolvimento**. Uma das limitações prendeu-se precisamente com o período de tempo de estágio, que acabou por condicionar a obtenção de resultados mais favoráveis. Estamos convictas que se fossem elaborados mais GAs que levassem a uma mais profunda exercitação dos conteúdos trabalhados, as evoluções seriam bastante mais evidentes e conclusivas e os resultados seriam ainda

mais favoráveis. Aliado a este curto período de estágio, surge o número estatisticamente não significativo de indivíduos que também foi outra limitação no nosso estudo. Consideramos, por isso, pertinente que em estudos posteriores se dê continuidade a este, alargando o número de indivíduos implicados e o tempo de trabalho com cada dificuldade ortográfica. Esta investigação, apesar de nos ter permitido chegar a algumas conclusões, não nos permitiu generalizar as mesmas a toda a população investigada, dada a dimensão reduzida da amostra. Não podemos, pois, dizer que as atividades que implementámos podem ser eficazes para todas as crianças pertencentes a esta faixa etária, apenas podemos afirmar que elas foram eficazes para as crianças com as quais trabalhamos.

Outro fator limitativo diz respeito à importância atribuída ao ensino individualizado para auxiliar cada aluno a superar as suas dificuldades ortográficas, destacada por Cassany (1993), Barbeiro (2007) e Azevedo (2010). Assim, o número de alunos que constituíram a amostra, por um lado, foi também um fator limitativo ao trabalho individualizado pois a turma era constituída por muitas crianças. No entanto, esta limitação pode também ser encarada como uma vantagem, dado que permitiu atender às diversas dúvidas dos alunos logo após serem colocadas, sendo que as dúvidas colocadas por uns podem ter ajudado os outros a verem esclarecidas as suas próprias dúvidas. Para além disso, estes últimos podem ter, a partir das dúvidas dos colegas, refletido acerca de questões que nunca iriam pensar, caso estivesse a ser aplicado um ensino individualizado.

Importante referir que outra limitação do nosso estudo se prendeu com o longo período de tempo que decorreu entre a atividade 3 (explicitação da utilização de “há”, na 3.<sup>a</sup> semana individual, dia 25 de novembro) e a atividade 4 (ficha de avaliação final, na 5.<sup>a</sup> semana individual, dia 13 de janeiro). A razão prendeu-se não só com a elaboração das fichas de avaliação do 1.<sup>o</sup> Período na 4.<sup>a</sup> semana individual, mas também com as férias do Natal. Por um lado, e refletindo acerca do longo intervalo de tempo entre estas duas atividades, talvez se o mesmo fosse mais curto, pudéssemos ter obtido resultados mais satisfatórios. Por outro lado, consideramos que este período de tempo foi vantajoso. Isto porque permitiu a avaliação das aprendizagens que, efetivamente foram assimiladas, a longo prazo, pelos alunos o que dá mais credibilidade à nossa investigação dado que, mesmo perante este espaço de tempo, a nossa amostra conseguiu resultados bastante satisfatórios e motivadores.

Em suma, na nossa opinião, a possibilidade de levar a cabo uma investigação qualitativa, do tipo investigação-ação, concretizada num estudo de caso; a temática do desenvolvimento da competência ortográfica; a reflexão que conduziu à verbalização das questões-problema de partida; a definição dos objetivos gerais e específicos; a delimitação da amostra; a tomada de consciência dos problemas ortográficos mais recorrentes no 3.<sup>o</sup> ano do 1.<sup>o</sup> CEB; a escolha e implementação das atividades mais pertinentes e a análise dos resultados obtidos, tiveram toda a pertinência no nosso processo de formação, pois contribuíram para o complementar, ajudando-nos a ter a perceção do que é ser um professor investigador, de como se organiza um processo de

investigação, dos problemas que podem surgir, das estratégias de que dispomos para tentar solucioná-los e da forma como o conhecimento dos sujeitos empíricos determina a nossa atuação. Além de, pessoalmente, nos ter sido muito útil, cremos que também poderá ter interesse para os professores de 1.º CEB em geral, pois, eventualmente, pode ajudar a clarificar esta problemática e a abrir pistas para novas intervenções de remediação.

Finalmente, os passos do percurso que aqui fomos descrevendo pretendem evidenciar o quanto as PSs e a investigação empírica levadas a cabo se traduziram num percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, bem como numa experiência dinâmica de aprendizagem e reflexão. Em última instância, a promoção do sucesso das nossas crianças potenciou um dos nossos objetivos, que era o de as preparar para um futuro promissor. O futuro da humanidade está nas mãos das crianças do presente e, por isso, cabe-nos fazer a diferença com trabalhos que visem beneficiá-las!



## Referências bibliográficas

- Ackerman, B. (2011). *Buena conducta - Una guía práctica para la disciplina efectiva*. España: Publicaciones ACSI.
- Agrupamento de Escolas Amato Lusitano, [AEAL], (2014). *Projeto educativo*. Castelo Branco: AEAL.
- Almeida, J. (2001). Em defesa da investigação-acção. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (37), 175-176.
- Alunos 3.º A. (2015). Reconquista recebe 3.º A da João Roiz. *Jornal Reconquista*, 3640, 22.
- Amor, E. (2008). *Didáctica do português – Fundamentos e metodologia*. (7.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Aquino, J. (1997). *Erro e fracasso na escola – Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial.
- Araújo, A.; Mieiro, A. & Martins, S. (2007). *Erros de escrita - A influência da oralidade na escrita*. Consultado a 11/02/2015 através de [http://www.fpce.up.pt/fjc\\_old/actas/2o\\_forum/erros\\_escrita.pdf](http://www.fpce.up.pt/fjc_old/actas/2o_forum/erros_escrita.pdf).
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7.ª ed.). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Azevedo, F. (2010). *Ensinar e aprender a escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Baker, L.; Jaffe, P.; Ashbourne, L. & Carter, J. (2007). *Manual para educadores de infância*. Lisboa: Câmara Municipal Cascais.
- Balancho, M. & Coelho, F. (2005). *Motivar os alunos criatividade na relação pedagógica - Conceitos e práticas*. (3.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Baptista, A.; Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita - Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Baranita, I. (2012). *A importância do jogo no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. [Dissertação de mestrado]. Consultado a 20/03/2015 através de <http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/3254/Dissertacao.pdf?sequence=1>.
- Barbeiro, L. (2006). Ortografia: Quadro geral. In M. Mateus; D. Pereira & G. Fisher. (orgs.). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. (1-14). [CD-ROM2]. Lisboa: Instituto Teórica e Computacional.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia – princípios, dificuldades e problemas*. Porto: Edições ASA.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita - A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bassedas, E.; Huguet, T. & Solé, I. (2008). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Batista, P.; Queirós, P. & Rolim, R. (2013). *Olhares sobre o estágio profissional*. Porto: Editora Educar.
- Becker, F. (2008). *A epistemologia do professor – O cotidiano da escola*. (13.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Becker, F. (2012). *Educação e construção do conhecimento*. (2.ª ed.). Porto Alegre: Penso.
- Behar, P.; Bernardi, M. & Passerino, L. (2007). Modelos pedagógicos para educação à distância - Pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. *Novas Tecnologias na Educação*, 5 (2), 1-11.

- Bettelheim, B. (2013). *A psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bibiano, B. (2010). Com os jogos, as crianças aprendem que ganhar e perder faz parte da vida. *Revista Nova Escola*. Consultado a 7/06/2015 através de <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/jogos-criancas-aprendem-ganhar-perder-faz-parte-vida-613001.shtml>.
- Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bortoni-Ricardo, S. (2005). *Nós chegemu na escola e agora? Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola.
- Bravo, M. & Eisman, L. (2012). *Investigación educativa*. (3.ª ed.). Sevilla: Ediciones Alfa.
- Brito, C. (2006). *Escrita e avaliação dos escritos – Um estudo com alunos do 1ºCEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro. [Dissertação de mestrado]. Consultado a 19/03/2016 através de <http://hdl.handle.net/10773/1286>.
- Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Governo de Portugal/Ministério da Educação e Ciência.
- Burichovitch, B. (2010). *Mapas conceituais - Estratégias de ensino/ aprendizagem e ferramenta avaliativa*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Cardoso, A.; Costa, M. & Pereira, S. (2002). Para uma tipologia de erros. *Ler Educação*, 2 (2), 5-25.
- Cardoso, V. (2014). *Ensaaios solenes*. Lisboa: Clube de Autores.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2015). *Metodologia da investigação - Guia para autoaprendizagem*. (3.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrega, J. (2015). E as bruxas foram ao castelo. *Jornal Reconquista*, 3636, 7.
- Carvalho, J. (2001). As noções de erro e fracasso no contexto escolar. In J. Aquino (org.). *Erro e fracasso na escola – Alternativas teóricas e práticas*. (11-24). São Paulo: Summus Editorial.
- Carvalho, J. (2011). Escrever para aprender - Contributo para a caracterização do contexto português. *Interacções*, 7 (19), 219-237.
- Carvalho, S. (2013). *A aprendizagem da ortografia - Uma intervenção numa turma de 4º ano do 1º ciclo*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo. [Dissertação de mestrado]. Consultado a 24/03/2016 através de [http://www.es.eipvc.pt/mestradopre1ciclo/Relatorio\\_Final\\_PES\\_Sara\\_Carvalho.pdf](http://www.es.eipvc.pt/mestradopre1ciclo/Relatorio_Final_PES_Sara_Carvalho.pdf).
- Cassany, D. (1993). Los procesos de redación. *Cuadernos de Pedagogía*, (216), 82-86.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir - Cómo se aprende a escribir*. (16.ª ed.). Barcelona: Paidós Comunicación.
- Castro, L. (2002). A influência do perfil materno na saúde bucal da criança - Relato de caso. *Odontol Bebê*, 5 (23), 70-74.
- Castro, S. & Gomes, I. (2009). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Catalivros. (2010). *O senhor do seu nariz e outras histórias*. Consultado a 21/12/2015 através de [http://cataflash.catalivros.org/m022/AV\\_FOL\\_transicao\\_o\\_senhor\\_do\\_seu\\_nariz.html](http://cataflash.catalivros.org/m022/AV_FOL_transicao_o_senhor_do_seu_nariz.html).
- Cavaye, A. (1996). Case study research - A multi-faceted research approach. *Information Systems Journal*, 6 (3), 227-242.
- Charneco, J. (2012). *Literatura infantil na promoção de valores*. Beja: Escola Superior de Educação. [Dissertação de mestrado]. Consultado a 15/01/2016 através de <http://hdl.handle.net/10400.26/3930>.
- Cláudio, M. (2015). *O desenvolvimento da competência ortográfica para melhoria da produção textual*. Lisboa: Escola Superior de Educação. [Dissertação de mestrado]. Consultado a 19/04/2016 através de <http://hdl.handle.net/10400.21/5297>.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coleman, B. & McNeese, M. (2009). Home to school - The relationship among parental involvement, student motivation and academic achievement. *The International Journal of Learning*, 16 (7), 459-470.
- Connor, N. (2001a). *Brincar com garrafas de plástico*. Lisboa: Editora Portuguesa de Livros.
- Connor, N. (2001b). *Brincar com caixotes de cartão*. Lisboa: Editora Portuguesa de Livros.
- Coutinho, C.; Sousa, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção - Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13, (2), 455-479.
- Cuesta, L. (2009). Las salidas, un recurso para el aprendizaje en educación infantil. *Inovación e Experiencias Educativas*, (14), 1-11.
- Cunha, R. (2015). O contributo da consciência morfológica para a diminuição dos erros ortográficos. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências. [Dissertação de mestrado]. Consultado a 14/04/2016 através de <http://hdl.handle.net/10400.26/8641>
- Decreto Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro do Ministério da Educação. (2001). *Diário da República: I série-A*, n.º 15. Consultado a 2/02/2016 através de [http://www.apem.org.pt/files/decreto-lei-6\\_2001.pdf](http://www.apem.org.pt/files/decreto-lei-6_2001.pdf).
- Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho do Ministério da Educação. (2001). *Diário da República: I série-B*, n.º 166. Consultado a 22/11/2015 através de <http://www.spn.pt/Artigo/despacho-normativo-n-%C2%BA-30-2001-de-19-de-julho>.
- Directiva 2005/28/CE de 8 de abril da Comissão das Comunidades Europeias. (2005). *Jornal Oficial da União Europeia*. Consultado a 6/06/2015 através de [http://ec.europa.eu/health/files/eudralex/vol-1/dir\\_2005\\_28/dir\\_2005\\_28\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/health/files/eudralex/vol-1/dir_2005_28/dir_2005_28_pt.pdf).
- Duarte, I. (2008a). *Língua portuguesa – Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008b). *O conhecimento da língua – Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Esteves, L. (2009). *Organização do espaço no jardim-de-infância - Quais os aspectos a considerar?*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. [Dissertação de mestrado].
- Estrela, E.; Soares, M. & Leitão, M. (2012). *Saber escrever, saber falar*. (11.ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Fernandes, A. (2012). *Práticas de ensino do futuro educador/professor e aprendizagem cooperativa*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. [Dissertação de mestrado].
- Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. In P. Abrantes & F. Araújo. (orgs.). *Avaliação das aprendizagens - Das concepções às práticas*. (65-74). Lisboa: Departamento da Educação Básica/Ministério da Educação.

- Fernandes, P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de jardim-de-infância*. Braga: Universidade do Minho. [Dissertação de doutoramento].
- Ferrari, J. (1999). Por que es importante el padre?. In J. Ferrai. (org.). *Ser padres en el tercer milênio*. (91-117). Mendoza: Ediciones del Canto Rodado.
- Ferrari, R. (2003). Considerações psicopedagógicas da relação vincular professor-aluno. *Revistas de Ciência Humanas*, 4, 4, 1-14.
- Ferreira, S. (2009). *A abordagem da obra de arte, em sala de aula, no jardim-de-infância com crianças de 5/6 anos*. Lisboa: Faculdade de Belas Artes. [Dissertação de mestrado].
- Ferreiro, M. & Teberosky, A. (2009). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza. (org.). *Qualidade em educação de infância*. (229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High Scope no âmbito do projeto. In J. Formosinho. (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. (53-91; 4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação - Da concepção à realização*. Loures. Lusociências.
- Freire, P. (1995). *A educação na cidade*. (2.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Freitas, O. (2007). *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Garcia, P. (2010). *Relações interpessoais entre crianças ditas "normais" e crianças com necessidades educativas especiais - Uma proposta de intervenção pedagógica no 1.º ciclo do ensino básico*. Bragança: Escola Superior de Educação. [Dissertação de mestrado].
- Garcia, S. (2012). *A comunicação na supervisão dos professores cooperantes - Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos estagiários*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. [Dissertação de mestrado].
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da mente - A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (2006). *Inteligência múltiplas - A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6.ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Godoy, M. (2000). *Una experiencia sobre la enseñanza de la ortografía en un colegio de Cáceres*. Coimbra: Almedina.
- Gomes, A. (2006). *Ortografia para todos - Para (ensinar a) escrever sem erros*. (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Gomes, C. (2007). *Hino da Madeira - Madeiran anthem*. [arquivo de vídeo]. Consultado a 22/10/2015 através de <https://www.youtube.com/watch?v=5nitdwFloVI>.
- Gomes, M. (2009). *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- Gomes, R. (2012). *A importância da descrição e análise dos erros - Como identificar e trabalhar as dificuldades recorrentes na escrita dos alunos*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. [Programa de Pós-graduação em Letras]. Consultado a 4/10/2015 através de <http://wp.ufpel.edu.br/letras-pos/especializacao/files/2012/02/A-import%C3%A2ncia-da-descri%C3%A7%C3%A3o-e-an%C3%A1lise-dos-erros-como-identificar-e-trabalhar-as-dificuldades-recorrentes-na-escrita-dos-alunos.pdf>.

- Gómez, R. & Samaniego, V. (2005). A aprendizagem através dos jogos cooperativos. In J. Murcia. (org.). *A aprendizagem através do jogo*. (123-138). Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, J. (2008). *Metodologia da pesquisa - Objetivos gerais e específicos*. Consultado a 25/03/2016 através de <http://metodologiadapesquisa.blogspot.pt/2008/11/objetivos-gerais-e-especificos.html>.
- Goulart, I. (2013). *Piaget - Experiências básicas para utilização pelo professor*. (29.ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Guerreiro, M. (2016). *Concurso de ortografia – Estratégia para o desenvolvimento da competência ortográfica*. Setúbal: Escola Superior de Educação. [Dissertação de mestrado]. Consultado a 20/04/2016 através de <http://hdl.handle.net/10400.26/11096>.
- Guimarães, A. (2009). O planeamento deve ser flexível. *Revista Nova Escola*. Consultado a 22/05/2015 através de <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/planeamento-flexivel-427866.shtml>.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, I. & Martins, M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia - Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1 (22), 213-223.
- Jesus, A. & Serrazina, M. (2005). Atividades de natureza investigativa nos primeiros anos de escolaridade. *Quadrante – Revista de Investigação em Educação Matemática*, 14 (1), 3-35.
- Jorge, P. (2011). Frases de Confúcio. In P. Jorge. (org.). *As melhores frases já ditas – Um momento de reflexão*. (14-16). Lisboa: Clube de Autores.
- Kubata, L.; Fróes, R.; Fontanezi, R. & Bernabé, F. (2012). A postura do professor em sala de aula - Atitudes que promovem bons comportamentos e alto rendimento educacional. *Revista Uni-FACEB*, 3 (1), 1-26.
- Leal, V. (2009). *As TIC como actividade de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. [Dissertação de doutoramento].
- Leitão, A. (2016). *Refletir sobre ortografia no 1º ciclo do Ensino Básico – Um estudo com alunos do 2º ano*. Setúbal: Escola Superior de Educação. [Dissertação de mestrado]. Consultado a 13/03/2016 através de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11345/1/Relat%C3%B3rio%20da%20componente%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20-%20Ana%20Leit%C3%A3o%20-%20VD.pdf>.
- Lima, E.; Barrigão, N.; Pedroso, N.; Santos, S. (2015a). *Alfa - Matemática 3ºano*. Porto: Porto Editora.
- Lima, E.; Barrigão, N.; Pedroso, N.; Santos, S. (2015b). *Alfa - Livro de fichas de matemática 3ºano*. Porto: Porto Editora.
- Lima, E.; Barrigão, N.; Pedroso, N.; Rocha, V. (2015c). *Alfa - Português 3ºano*. Porto: Porto Editora.
- Lima, E.; Barrigão, N.; Pedroso, N.; Santos, S. (2015d). *Alfa - Livro de fichas de consolidação de matemática 3ºano*. Porto: Porto Editora.
- Lima, E.; Barrigão, N.; Pedroso, N.; Santos, S. (2015e). *Alfa - Livro de fichas de consolidação de estudo do meio 3ºano*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. (2004). Ler ou não ler: eis a questão!. In J. Lopes; M. Velásquez; P. Fernández & V. Bártolo. (orgs.) *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. (13-51). Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita - Perspetivas de avaliação e intervenção*. Porto: Edições ASA.

- Machado, J. (2008). Estudo da intervenção do professor frente ao erro do aluno - O princípio autopoietico na compreensão da cognição. In M. Helena & M. Abrahão. (orgs.). *Professores e alunos - Aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa*. (275-318). Porto Alegre: Edipucrs.
- Magalhães, Á. (2014). *O senhor do seu nariz e outras histórias*. Porto: Edições ASA.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração jardim de infância/família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente - Passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-22.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. (7.ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Martins, M. & Silva, C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 17 (1), 49-63.
- Mateus, M. (2002). O problema da ortografia – Métodos de ensino. In M. Mateus. (org.). *A face exposta da língua portuguesa*. (91-135). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Mateus, M.; Brito, A.; Duarte, I.; Faria, I.; Frota, S.; Matos, G.; Oliveira, F.; Vigário, M. & Villalva, A. (2003). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Mattar, F. (2007). *Pesquisa de marketing - Metodologia e planejamento*. (4.ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Melo, K. (2007). Refletindo sobre a ortografia na sala de aula. In A. Silva; A. Morais & K. Melo. (orgs.). *Ortografia na sala de aula*. (77-94). Belo Horizonte: Autêntica.
- Ministério da Educação, [ME], (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação, [ME], (2004). *Organização curricular e programas – Ensino básico*. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica.
- Monteiro, M. (2002). Intercâmbios e visitas de estudo. In A. Carvalho & J. Marques. (orgs.). *Novas Metodologias em Educação*. (171-197). Porto: Porto Editora.
- Morais, A. (2003). Ortografia - Este peculiar objeto de conhecimento. In A. Morais. (org.). *O aprendizado da ortografia*. (3.ª ed.). (7-19). Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, A. (2007). A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada?. In A. Silva; A. Morais & K. Melo. (orgs.). *Ortografia na sala de aula*. (77-98). Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, A. (2010). *Ortografia - Ensinar e aprender*. (5.ª ed.). São Paulo: Ática.
- Moreira, M. (2004). Formar formadores pela investigação-ação - Potencialidades e constrangimentos de um programa de formação. In PRODEP. (org.). *A investigação-ação na supervisão em ensino do inglês para a (re)construção das teorias e práticas na formação de supervisores e professores estagiários*. (663-674). Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- Moufarda, C. (2014). *A importância e o impacto das rotinas na creche e no jardim-de-infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação. [Dissertação de mestrado].
- Moysés, L. (2009). *O desafio de saber ensinar*. (12.ª ed.). Brasil: Papyrus Editora.
- Neto, C. (2003). Introdução - Jogo e desenvolvimento da criança. In C. Neto. (org.). *Jogo & desenvolvimento*. (5-9; 2ª ed.). Cruz Quebrada: Edições FMH.

- Neves, M. & Martins, M. (2009). *Descobrimos a linguagem escrita – Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. (2.ª ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Niza, I.; Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita - Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério de Educação/DGIDC.
- Nóbrega, M. (2013). *Ortografia – Como eu ensino*. São Paulo: Editora Melhoramentos.
- Norris, N. (2004). *The promise and failure of progressive education*. Lanham: Scarecrow Education.
- Norrish, J. (1987). *Language learners and their errors*. London: Macmillan/ELTS.
- Oliveira, H. (2012). As potencialidades didáticas das visitas de estudo - A perceção dos alunos sobre a aprendizagem desenvolvida. In D. Royé; J. Vásquez; M. Díaz; M. Otón & M. Mantiñan. (orgs.). *XIII Colóquio Ibérico de Geografias*. (1680-1687). Santiago de Compostela: Meubook.
- Ortiz, J. (2005). Aproximação teórica à realidade do jogo. In J. Murcia. (org.). *A aprendizagem através do jogo*. (9-28). Porto Alegre: Artmed.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas II*, (2), 37-52.
- Pais, A. (2015). Elementos de integração didática e ensino da gramática. *Exedra – Revista Científica, número temático*, 292-320.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Lisboa: Areal Editores
- Parente, C. (2012). *Observação e escuta da criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, J.; Pereira, R. & Pereira, I. (2010). A promoção do conhecimento explícito da língua no contexto do PNEP - Renovação de conceções e práticas pedagógicas. In I. Pereira. (org.). *O ensino do português no 1º ciclo do ensino básico – Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português*. (179-208; vol.2). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2006). *Como abordar... a escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Perera, K. (1984). *Children's writing and reading*. London: Basil Blackwell Publisher.
- Pérez, V. (1996). *La expresión dramática como medio de animación en educación social - Fundamentos, técnicas e recursos*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Piaget, J. (2003). *Biologia e conhecimento - Ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. (4.ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Pinto, M. (2006). *Saber viver a linguagem – Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora.
- Plomer, A. (2001). *Materiais de reciclagem*. Lisboa: Marina Editores.
- Pombo, O. (2011). *Interdisciplinaridade - Conceito, problemas e perspectivas*. Consultado a 12/03/2016 através de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Grávida.
- Raposo, O. (2010). *O processo de escrita - Estratégias de mecanismos autocorrectivos em contexto escolar*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. [Dissertação de mestrado].

Rebello, D.; Marques, M. & Costa, M. (2008). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

REEVO. (2012). *La educación prohibida - Película completa HD*. [arquivo de vídeo]. Consultado a 15/01/2016 através de <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJkCc>.

Reis, A. & Frota, M. (2012). *Guia básico para a elaboração do projeto de pesquisa*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/PROEX.

Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão. (org.). *Escola reflexiva e supervisão - Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (89-94). Porto: Porto Editora.

Rief, S. & Heimburge, J. (2006). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva – Estratégias prontas a usar, lições e atividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Porto: Porto Editora.

Rio-Torto, G. (2007). Para uma pedagogia do erro. In C. Reis; A. Lopes; J. Bernardes; C. Mello; A. Arnaut; I. Lopes & M. Azevedo. (orgs.). *Didáctica da língua e da literatura*. (595-618; vol.1). Coimbra: Almedina.

Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Lisboa: Faculdade Psicologia e Ciências da Educação.

Rodrigues, C. (2008). *Comportamentos, hábitos e conhecimentos de saúde oral das crianças - Perceção dos pais e encarregados de educação*. Lisboa: Universidade Aberta. [Dissertação de mestrado].

Rodrigues, L. (2012). *Os fantoches na educação pré-escolar e o desenvolvimento das competências sociais*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação. [Dissertação de mestrado].

Röhrs, H. (2010). *Maria Montessori*. Casa Forte: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.

Romio, D. (2014). *Guerra dos órgãos*. Consultado a 29/04/2015 através de [http://teatrocrisiao.net/guerra\\_dos\\_orgaos](http://teatrocrisiao.net/guerra_dos_orgaos).

Rutz, S. (2008). *Recursos de ensino-aprendizagem*. Paraná: DEFIS/UEPG.

Sá, J. (2000). *A abordagem experimental das ciências no jardim-de-infância e 1º ciclo do ensino básico - Sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Minho: Universidade do Minho. [Dissertação de mestrado].

Santa Casa da Misericórdia, [SCM], (2014). *Projeto educativo*. Castelo Branco: Santa Casa da Misericórdia.

Santos, A. (2007). *A abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância - Conceções e práticas dos educadores de infância*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores. [Dissertação de doutoramento].

Santos, B. (2012). *Gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina - Que competências? Que formação?*. Consultado a 1/10/2015 através de [http://gap-m.ccems.pt/pluginfile.php/14434/mod\\_resource/content/0/GESTAO\\_DA\\_SALA\\_DE\\_AULA\\_PARA\\_PREVENCAO\\_DA\\_INDISCIPLINA.pdf](http://gap-m.ccems.pt/pluginfile.php/14434/mod_resource/content/0/GESTAO_DA_SALA_DE_AULA_PARA_PREVENCAO_DA_INDISCIPLINA.pdf).

Santos, P. & Graminha, S. (2005). Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento escolar. *Padéia*, 15 (31), 217-226.

Saraiva, J. (2011). *Documentário sobre a romaria da nossa senhora de Mércules em Castelo Branco*. [arquivo de vídeo]. Consultado a 3/11/2015 através de <https://www.youtube.com/watch?v=ZjISk7kdQ6w>.

Sartori, V. & Fialho, F. (2009). Desenvolvimento da criatividade - O papel do professor como facilitador do processo criativo. *XIX Congreso Latinoamericano y del Caribe Sobre Espiritu Empresarial*. Consultado a 20/03/2015 através de <http://hdl.handle.net/10906/1885>.

- Sebastião, I. (2013). *Fichas de ortografia 3*. Porto: Porto Editora.
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 55 (5), 1-15.
- Silva, M. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Saber (e) Educar*, (13), 89-106.
- Silva, S. (2014). *O modelo pedagógico de Maria Montessori - Uma releitura de suas práticas para o ensino da matemática*. Porto Alegre: UFRGS.
- Silva, T. (2009). *Elementos para a compreensão do processo de reflexão em situação de estágio pedagógico*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. [Dissertação de mestrado].
- Silveira, A. (2011). *Gerenciamento de projetos - Uma análise da importância da estrutura de gerenciamento de projetos no alcance dos objetivos estratégicos*. Viçosa: Departamento de ciências administrativas. [Monografia]. Consultado a 1/04/2016 através de <http://www.administradores.com.br/producao-academica/gerenciamento-de-projetos-uma-analise-da-importancia-da-estrutura-d-e-gerenciamento-de-projetos-no-alcance-dos-objetivos-estrategicos/4779/>.
- Sim-Sim, I. (2006). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2009). Preâmbulo. In L. Pereira & L. Graça. (orgs.). *Atividades para o ensino da língua - Programa nacional de ensino do português 1.º ciclo do ensino básico*. (5-7). Aveiro: Comissão Editorial.
- Simões, A. (2012). *Relação entre o conhecimento fonológico e a escrita sem erros*. Coimbra: Escola Superior de Educação. [Dissertação de mestrado]. Consultado a 22/03/2016 através de <http://hdl.handle.net/10400.26/11350>.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. (2.ª ed.). Lisboa: Horizonte.
- Sousa, Ó. (1999). *Competência ortográfica e competências linguísticas*. Lisboa: ISPA.
- Tabau, F. (2013). *Hino dos Açores*. [arquivo de vídeo]. Consultado a 22/10/2015 através de [https://www.youtube.com/watch?v=6MtL3\\_AEC\\_E](https://www.youtube.com/watch?v=6MtL3_AEC_E).
- Taille, Y. (2006). *Moral e ética - Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Tavares, C. (1995). O respeito à curiosidade infantil. *Comunicação e Educação*, (4), 112-114.
- Teixeira, J. & Nunes, L. (2008). *Avaliação escolar - Da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Teixeira, M. (2014). Relación entre gramática y escritura en el currículo de lengua portuguesa. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 7 (2), 1-20.
- Torre, S. (2007). *Aprender com os erros - o erro como estratégia de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Torres, R. & Fernández, P. (2007). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Amadora: McGrawHill.
- Waldow, C.; Borges, G. & Sagrilo, K. (2006). Dificuldades de aprendizagem - Possibilidades de superação fazendo arte. *Synergismus Scientifica*, 1 (3), 460-469.
- Xavier, L. (2012). Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta. *Exedra - Revista Científica, número temático*, 468-478.
- Yin, R. (2003). *Applications of case study research*. California: Sage Publications.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática - O estudo de caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171-202.

Valenzuela, A. (2005). O jogo no ensino fundamental. In J. Murcia. (org.). *A aprendizagem através do jogo*. (89-108). Porto Alegre: Artmed.

Veríssimo, D. & Andrade, A. (2001). Estudo das representações sociais de professores de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries do ensino fundamental sobre a motivação dos alunos e o papel do erro na aprendizagem. *Paidéia*, 11, (21), 73-83.

Vilas-Boas, A. (2003). *Ensinar e aprender a escrever – Por uma prática diferente*. (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1998). *Didática da educação infantil*. (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2000). Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje. In A. Estella. (org.). *Formación y empleo - Enseñanza y competencias*. (165-198). Granada: Comares.

Zacarias, V. (2008). *O que são realmente dificuldades de aprendizagem?*. Consultado a 29/11/2015 através de <http://www.centrorefeducacional.com.br/adificeis.htm>.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores - Ideias e práticas*. Lisboa: FPCEUL/Educa.

Zorzi, J. (2006). *Aprender a escrever – A apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artmed.

## Anexos



## **Anexo A - Grelha de planificação semanal de PSEPE**



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

Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar/PSEPE

2014-2015 – 2º Semestre

### Planificação semanal

- (1ºdia) a (4ºdia) de (mês) de 2015 -

Responsável pela execução: \_\_\_\_\_

Cooperante: \_\_\_\_\_

Supervisora: \_\_\_\_\_

Faixa etária: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Área	Conteúdo	Objetivos específicos
<b>Formação Pessoal e Social</b>		
<b>Conhecimento do Mundo</b> Meio Social		
<b>Conhecimento do Mundo</b> Meio Físico		
<b>Expressão e Comunicação</b> Linguagem Oral		
<b>Expressão e Comunicação</b> Abordagem à Escrita		



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

Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar/PSEPE

2014-2015 – 2º Semestre

<p><b>Expressão e Comunicação</b> Matemática</p>		
<p><b>Expressão e Comunicação</b> Expressão Motora</p>		
<p><b>Expressão e Comunicação</b> Expressão Dramática</p>		
<p><b>Expressão e Comunicação</b> Expressão Plástica</p>		
<p><b>Expressão e Comunicação</b> Expressão Musical</p>		

## **Anexo B - Grelha de planificação diária de PSEPE**



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

Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar/PSEPE

2014-2015 – 2º Semestre

**Planificação diária**  
- (dia) de (mês) de 2015-

Responsável pela execução: \_\_\_\_\_

Cooperante: \_\_\_\_\_

Supervisora: \_\_\_\_\_

Faixa etária: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Tema: \_\_\_\_\_

Área	Conteúdo	Atividade e Material
<b>Formação Pessoal e Social</b>		
<b>Conhecimento do Mundo</b> Meio Social		
<b>Conhecimento do Mundo</b> Meio Físico		
<b>Expressão e Comunicação</b> Linguagem Oral		
<b>Expressão e Comunicação</b> Abordagem à Escrita		

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico****Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar/PSEPE****2014-2015 – 2º Semestre**

<b>Expressão e Comunicação</b> Matemática		
<b>Expressão e Comunicação</b> Expressão Motora		
<b>Expressão e Comunicação</b> Expressão Dramática		
<b>Expressão e Comunicação</b> Expressão Plástica		
<b>Expressão e Comunicação</b> Expressão Musical		



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

**Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar/PSEPE**

**2014-2015 – 2º Semestre**

### Estratégia

⇒ ...

⇒ ...

**Anexo C - Guião da peça de teatro  
“Eu quero ser o chefe!”<sup>8</sup>**

---

<sup>8</sup> Adaptado de Romio (2014)

*Os órgãos do corpo travam uma discussão entre si. Eles estão a pensar escolher um chefe...*

*(Entram no palco o coração, os pulmões e o cérebro)*

**CÉREBRO** *(com arrogância)*: Caros colegas de trabalho acalmem-se! Ao invés de ficarmos aqui a discutir sem chegar a lado nenhum, tenho uma ideia brilhante! Aliás como sempre! Acho que TODOS estamos a sentir falta de um chefe para comandar o funcionamento de todos nós! Temos de arranjar um chefe imediatamente! Acho que para escolhermos o chefe devemos considerar três aspetos: a importância, a utilidade e a beleza.

**CORAÇÃO E PULMÕES**: Boa! Boa! Isso mesmo!!

**CÉREBRO**: Deixem-me falar colegas! Está mais que visto que sou EU que preencho todos esses requisitos. Sou o cérebro! Reparem bem em mim: sou importante e tenho utilidade... controlo o sono, a sede, a fome e praticamente tudo o que o corpo faz. Eu serei o chefe!!!! Para além disso tenho uma beleza que... ui... ninguém resiste a este charme natural! Acho que eu devia ser o chefe...

**PULMÕES** *(com arrogância)*: O quê? Por acaso tu estás a sugerir ser o chefe de todos os órgãos?! Eu não devo ter percebido bem! Colega coração, olha-me bem para ele! Está a considerar-se o mais importante, útil e bonito! Puff!

**CORAÇÃO** *(com arrogância)*: Pois... Está com as ideias desorientadas! Puff!

**CÉREBRO**: Mas qual é o espanto?! Não entendo caríssimos colegas!

**PULMÕES**: Deves estar a gozar, especialmente connosco que somos os pulmões! É que só pode! Então está-se mesmo a ver que somos nós que temos de ser os chefes do corpo! Reparem bem: sem nós o corpo não funcionava. Somos nós que enviamos oxigénio para o sangue!

**CORAÇÃO** *(irritado)*: O quê?? Não, não, senhores pulmões. Eu sou o coração! Eu é que devo ser o chefe do corpo! Sou eu que bombeio sangue para todo o corpo. Sou muito importante!

*(Entram os rins)*

**RINS:** Espera aí! Nós também queremos entrar nesta conversa! Quero dizer... o corpo rejeita para o sangue o que não precisa. Nós, os rins, é que estamos lá para limpar tudo e transformar tudo num líquido que é a urina. Por isso nós é que devíamos ser os chefes!

*(Entram os intestinos)*

**INTESTINOS:** Oi! Oi! Oh rapazes! Calma aí! Nós também queremos participar! Ninguém nos está a ligar nenhuma! Estão a falar muito alto! Heeellllllooooo! Estão a ouvir-nos? Somos os intestinos!

**CÉREBRO** *(a gozar):* O que é que vocês querem, intestinos? Ninguém aqui precisa de vocês! A conversa aqui é sobre beleza, utilidade e importância. Quando quisermos saber quem são os mais inúteis e feios, ninguém precisa de dizer nada. São vocês! É dentro de vocês que se formam as fezes! Ahahaha!

**INTESTINOS** *(ofendidos):* És tão inteligente para umas coisas e para outras... não sabes nada! Então tu não sabes que quando os alimentos saem do estômago, transformados numa espécie de papa líquida, vão para os intestinos? Somos o intestino delgado e o intestino grosso. O intestino delgado separa aquilo que é bom para o nosso corpo, daquilo que não é. O que é bom atravessa a parede do intestino e vai para o sangue, o que não presta vai para o intestino grosso e sai em forma de fezes. Se não fossemos nós, não havia quem separasse as coisas boas das coisas más!

*(Entra a bexiga toda tímida)*

**BEXIGA:** Eu posso participar? Eu também sou importante. Sou a bexiga! É dentro de mim que está o xixi originado pelos rins.

*(Entra o estômago bem autoritário)*

**ESTÔMAGO:** Chega! Tá decidido! Eu sou o estômago e eu é que serei o chefe do corpo! Sou eu que guardo os alimentos e faço a digestão.

**INTESTINOS:** A bexiga e o estômago acabaram de nos irritar! Grrrrrrr! Enquanto durar esta discussão, estamos de greve. OUVIRAM? NÃO FUN-CI-O-NA-MOS MAIS!! Perceberam TODOS? OS INTESTINOS NÃO FUN-CI-O-NAM MAIS!! ESTAMOS DE GREVE!

**CÉREBRO:** Ahahaha! Olha só! Como se alguém estivesse preocupado com vocês! Fiquem para aí! E de preferência quietos e calados! Ninguém vai sentir a vossa falta!

**PULMÕES:** É isso mesmo! Muito bem-dito, colega cérebro!

**ESTÔMAGO:** Bem... onde é que íamos? Ah! No mais importante, útil e.... eh lá... que dor é esta? Oh meu deus! Não estou a conseguir desempenhar o meu papel! Que coisa estranha!

**CORAÇÃO:** Coisa estranha mesmo!! Estou fraco e sinto-me cansado. Estou a bater muito depressa! O que está a acontecer?

**CÉREBRO:** É verdade... Também estou a ficar confuso...

**PULMÕES:** Ai, que estranho! Está a custar-nos respirar...

**CÉREBRO:** Tenho um palpite, são os INTESTINOS! Depois de pararem, tudo parou e todos os órgãos ficaram doentes!

**BEXIGA:** E o que vamos fazer para voltar ao normal?

**RINS:** Acho que devíamos pedir desculpa aos intestinos...

**TODOS:** Desculpem, amigos intestinos!

**INTESTINOS:** Ah! Finalmente! Vocês gozaram connosco! Estamos muito tristes e zangados com vocês! Agora que estão todos doentes, lembraram-se que nós existimos, é?

**CÉREBRO:** Intestinos, realmente estivemos muito mal, mas por favor funcionem de novo! Estamos todos a ficar doentes!!

**INTESTINOS:** Podemos não ter a inteligência do cérebro, nem a força do coração para bombear o sangue, nem conseguimos oxigenar o sangue como os pulmões, nem

armazenar a urina como a bexiga, nem filtrar o sangue como os rins, nem fazer a digestão como o estômago, mas somos igualmente parte do corpo e tão importantes quanto qualquer um de vocês. Vamos todos aprender: entre nós nunca houve e nunca haverá chefe! Precisamos TODOS uns dos outros e se não nos ajudarmos, podemos ficar todos doentes!

*FIM*

## **Anexo D - Matriz da Unidade Didática**

Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

2015

UNIDADE DIDÁTICA Nº

(Datas de aplicação)

TÍTULO

ANO DE ESCOLARIDADE

AUTOR (ES)

(ILUSTRAÇÃO)



## Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

2015

INTRODUÇÃO

FUNDAMENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA

*(incluir todos os pontos fundamentais e considerados obrigatórios)*

**PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA  
GUIÃO DE ATIVIDADES**

***Elementos de identificação***

*Orientador(a) Cooperante:*

*Estudantes de Prática Supervisionada:*

*Professor Supervisor:*

*Turma:*

*Unidade temática:*

*Semana de*

Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

2015

Seleção do conteúdo programático					
Sequenciação do conteúdo programáticos por áreas curriculares					
Estudo do Meio					
Blocos	Conteúdos	Objetivos específicos	Descritores desempenho	Atitudes, valores e normas	Avaliação
Português					
Domínios /Subdomínios	Conteúdos	Metas Curriculares		Atitudes, valores e normas	Avaliação
		Objetivos	Descritores de desempenho		

## Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

2015

<b>Matemática</b>					
<i>Domínios / Subdomínios</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Metas Curriculares</i>		<i>Atitudes, valores e normas</i>	<i>Avaliação</i>
		<i>Objetivos</i>	<i>Descritores desempenho</i>		
<b>Expressões</b>					
<i>Blocos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Descritores de desempenho</i>	<i>Atitudes, valores e normas</i>	<i>Avaliação</i>

Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

2015

Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem Guião de aula	
Terça-Feira __/__/__	Responsável pela execução:
<p><b>Tema integrador:</b></p> <p><b>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade:</b> (palavras a trabalhar explicitamente nas diferentes áreas curriculares)</p>	<p><b>Recursos:</b></p>
<p><b>Elemento integrador:</b></p> <p>(descrição e explicitação do funcionamento enquanto elemento de integração didática)</p>	
<p><b>SUMÁRIO</b></p> <p>(explicitação obrigatória dos conteúdos lecionados)</p>	

## Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

2015

## Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:

Designação da atividade	Procedimentos de execução
Atividade 1 - Designação [Explicitação obrigatória da <b>tipologia de atividade</b> ( <i>abordagem em contexto didático / sistematização em contexto didático / avaliação em contexto didático / Ampliação/reforço em contexto didático</i> ; da <b>finalidade didática</b> (capacidades a desenvolver nos alunos em relação aos conteúdos sequenciados) e <b>metodologia base</b> (trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, individual, ...), atitudes normas e valores e duração prevista para a atividade.	1.1. 1.2. 1.3.
Atividade 2-	
.../....	

Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

2015

Quarta-feira-Feira __/__/__		<b>Responsável pela execução:</b>	
<p><b>Tema integrador:</b></p> <p><b>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade:</b> (palavras a trabalhar explicitamente nas diferentes áreas curriculares)</p>		<p><b>Recursos:</b></p>	
<p><b>Elemento integrador:</b></p> <p>(descrição e explicitação do funcionamento enquanto elemento de integração didática)</p>			
<p><b>SUMÁRIO</b></p> <p style="text-align: center;">(explicitação obrigatória dos conteúdos lecionados)</p>			

## Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

2015

Quinta-Feira _/_/___	<i>Responsável pela execução:</i>	
<b><i>Tema integrador:</i></b>  <b>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade:</b> (palavras a trabalhar explicitamente nas diferentes áreas curriculares)	<b><i>Recursos:</i></b>	
<b><i>Elemento integrador:</i></b>  (descrição e explicitação do funcionamento enquanto elemento de integração didática)		
<b>SUMÁRIO</b>  (explicitação obrigatória dos conteúdos lecionados)		

## Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

2015

### Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:

Designação da atividade	Procedimentos de execução
<p>Atividade 1 Designação</p> <p>[Explicitação obrigatória da tipologia de atividade (<i>abordagem em contexto didático / sistematização em contexto didático / avaliação em contexto didático / Ampliação/reforço em contexto didático</i>); da finalidade didática (capacidades a desenvolver nos alunos em relação aos conteúdos sequenciados) e metodologia base (trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, individual, ...).</p> <p>Atividade 2-</p> <p>.../...</p>	<p>1.1.</p> <p>1.2.</p> <p>1.3.</p>



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

2015

REFLEXÃO

O/A Orientador(a) Cooperante:

O Professor Supervisor:

O/A estudante de PS:

## **Anexo E - Horário da turma A do 3.º ano**

	<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
<b>9:00 – 10:00</b>	PORTUGUÊS (90 minutos) e APOIO AO ESTUDO (30 minutos)	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
<b>10:00 – 11:00</b>					
<b>11:00 – 11:30</b>	<b>Intervalo da manhã</b>				
<b>11:30 – 12:30</b>	AEC- TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	AEC – MÚSICA	INGLÊS	EXPRESSÕES	INGLÊS
<b>12:30 – 14:00</b>	<b>Almoço</b>				
<b>14:00 – 15:00</b>	MATEMÁTICA	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS
<b>15:00 – 16:00</b>		APOIO AO ESTUDO			
<b>16:00 – 16:30</b>	<b>Intervalo da tarde</b>				
<b>16:30 – 17:30</b>	AEC - ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA	EXPRESSÕES	OC - TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO*	AEC – ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA	EXPRESSÕES

\*com a professora titular

## **Anexo F - Seleção dos conteúdos programáticos da 1.ª semana individual**

<b>Área curricular</b>	<b>Conteúdos programáticos</b>
<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecer símbolos regionais (bandeiras, brasões e hinos regionais);</li><li>- A sua naturalidade e nacionalidade.</li></ul>
<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Informação essencial e acessória;</li><li>- Vocabulário;</li><li>- Relato, reconto, descrição;</li><li>- Leitura em voz alta;</li><li>- Ortografia;</li><li>- Produção de textos informativos;</li><li>- Sílabas tónicas e sílabas átonas;</li><li>- Monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo;</li><li>- Palavras agudas, graves, esdrúxulas.</li></ul>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Números naturais até centena de milhar.</li></ul>
<b>Expressões</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Jogos individuais;</li><li>- Desenho;</li><li>- Pintura;</li><li>- Recorte, Colagem e Dobragem.</li></ul>

## **Anexo G - Lista de recursos da 1.ª semana individual**

### Recursos utilizados

- Elemento Integrador (mapa de Portugal);
- Peças do Elemento Integrador;
- Guião de Aprendizagem semanal;
- Hino dos Açores (Tabau, 2013);
- Hino da Madeira (Gomes, 2007);
- Apresentação digital sobre a região autónoma dos Açores e sobre a região autónoma da Madeira;
- Computador;
- Projetor;
- Ábaco;
- Manual de Matemática (Lima, Barrigão, Pedroso e Santos, 2015a);
- Quadro preto;
- Lápis de cor;
- Retângulos de papel;
- Tesoura;
- Paus de espetada;
- Ficha de verificação de Português;
- Livro de fichas de Matemática (Lima *et al.*, 2015b);
- Manual de Português (Lima *et al.*, 2015c);
- Apresentação digital da aldeia da avó do Zé (Castelo Novo), da vila onde mora o tio do Zé (Sertã) e da cidade onde vive o Zé (Castelo Branco) (anexo X);
- Giz;
- Imagens digitais de um cartão de cidadão, de um boletim de nascimento e de um bilhete de identidade.

## **Anexo H - Seleção dos conteúdos programáticos da 2.ª semana individual**

<b>Área curricular</b>	<b>Conteúdos programáticos</b>
<b>Estudo do Meio</b>	-O passado do meio local.
<b>Português</b>	- Informação essencial e acessória; - Vocabulário; - Regras e papéis da interação oral; - Leitura em voz alta; - Informação relevante e acessória; - Produção de textos informativos; - Ortografia; - Pontuação e sinais auxiliares de escrita.
<b>Matemática</b>	- Regularidades em sequências e em tabelas de números.
<b>Expressões</b>	- Jogos coletivos; - Desenho; - Pintura.

## **Anexo I - Lista de recursos da 2.ª semana individual**

### Recursos utilizados

- Elemento Integrador (baú antigo);
- Fotografias dos monumentos da cidade de Castelo Branco (13) e textos que correspondem a essas fotografias (13);
- Imagem de um templário;
- Lenço antigo;
- Guião de Aprendizagem semanal;
- Crachás individuais para identificação dos alunos ao longo da visita de estudo;
- Computador;
- Projetor;
- Jogo “Quem quer ser milionário?” em suporte digital;
- Cartões do jogo “Quem quer ser milionário?” com as letras A, B, C e D para os alunos levantarem (27);
- Folhas brancas;
- Lápis de cor;
- Velas brancas;
- Manual de Matemática (Lima *et al.*, 2015a);
- Dicionários;
- Quadro preto;
- Apresentação digital “Vamos escrever corretamente!” – utilização de “à” (anexo Y);
- Cartaz “Quando é que uso «à»?”;
- Vídeo “Sra. De Mércules – uma tradição” (Saraiva, 2011);
- Manual de Português (Lima *et al.*, 2015c);
- Apresentação digital “Numa viagem pelo tempo até às origens...”.

## **Anexo J - Seleção dos conteúdos programáticos da 3.ª semana individual**

<b>Área curricular</b>	<b>Conteúdos programáticos</b>
<b>Estudo do Meio</b>	- Meios de comunicação.
<b>Português</b>	- Regras e papéis da interação oral; - Informação essencial e acessória; - Vocabulário; - Leitura em voz alta; - Planificação de textos; - Produção de textos informativos - a notícia; - Flexão verbal: verbos haver.
<b>Matemática</b>	- Regularidades em sequências e em tabelas de números.
<b>Expressões</b>	- Linguagem gestual; - Construções.

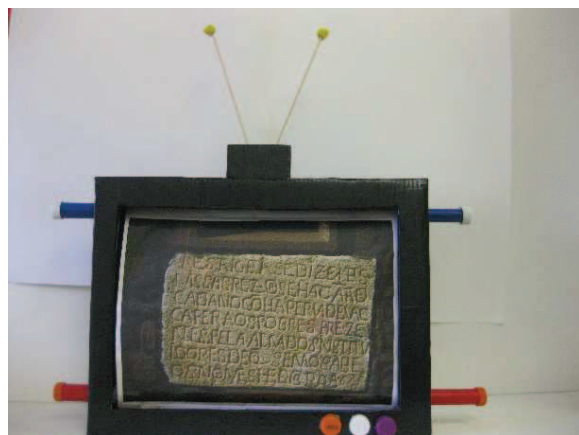
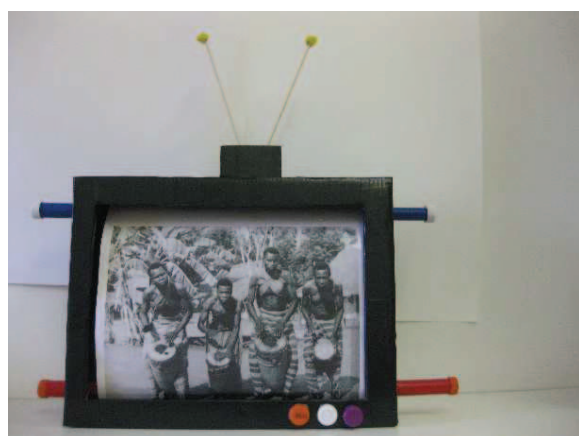
## **Anexo K - Lista de recursos da 3.ª semana individual**

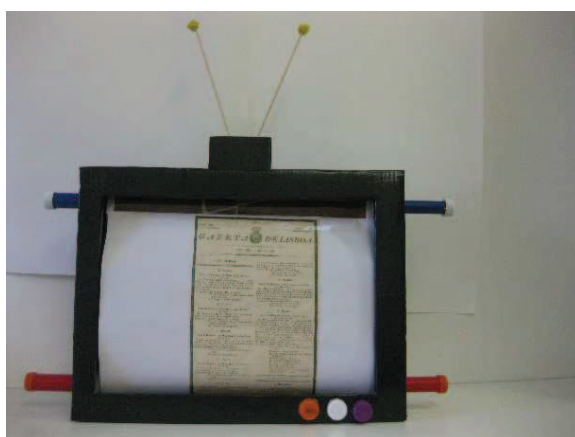
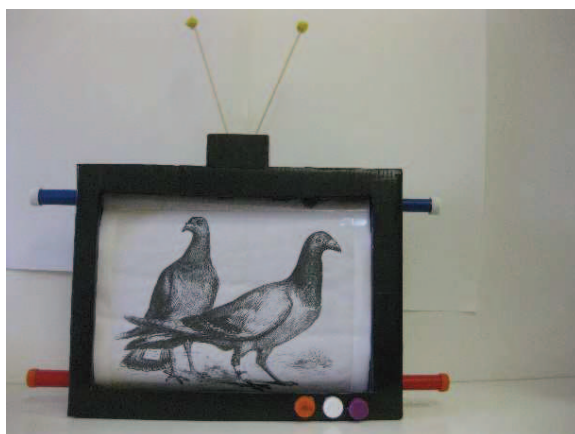
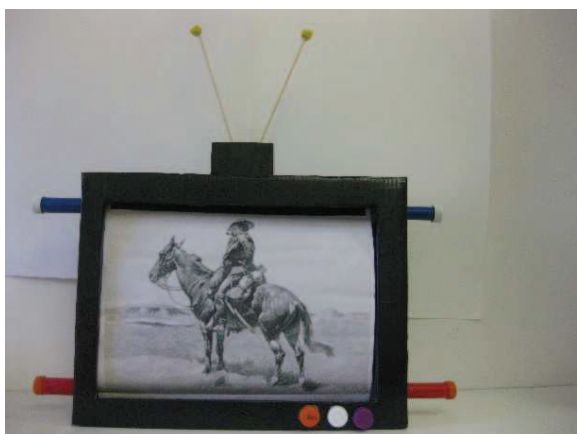
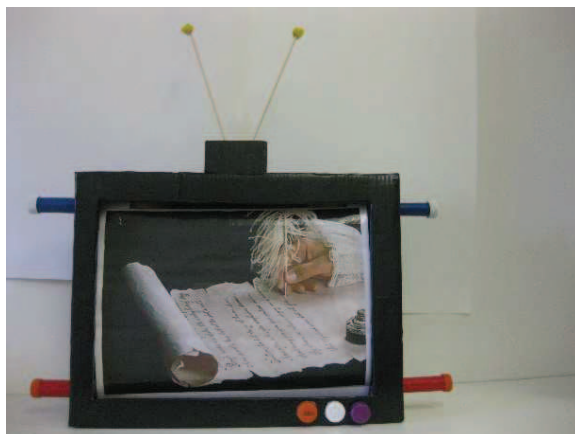
### Recursos utilizados

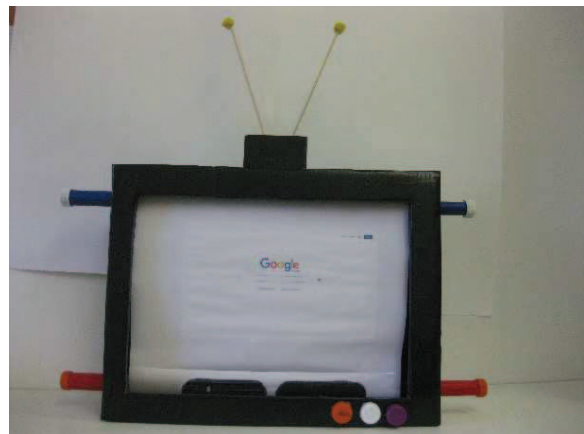
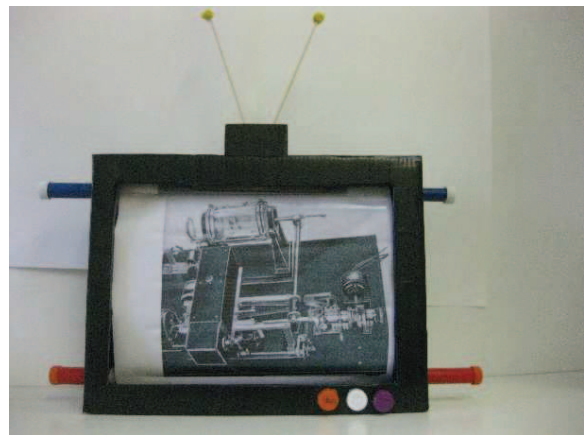
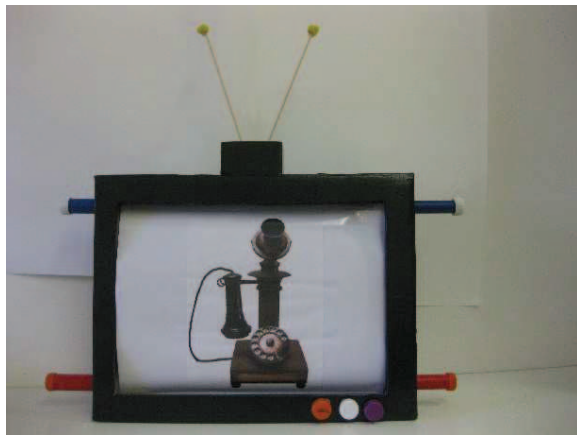
- Cartazes “emissor”, “mensagem”, “código”, “recetor” e “canal de comunicação”;
- Elemento Integrador (televisão com a evolução dos meios de comunicação – anexo J);
- História que acompanhou a exposição do elemento integrador (anexo M);
- Guião de Aprendizagem semanal;
- 2 copos de plástico para cada grupo (26);
- 1 fio de lã de 5 metros para cada grupo (13);
- 1 pionés para cada grupo (13);
- Computador;
- Projetor;
- Apresentação digital “Vamos escrever corretamente!” – utilização de “há” (anexo Z);
- Cartaz “Quando é que uso «há?»”;
- Crachás individuais para identificação dos alunos ao longo da visita de estudo;
- Notícia publicada no Jornal Reconquista “E as bruxas foram ao castelo” (Carrega, 2015: 7);
- Expressões/palavras para os alunos gesticulem;
- Manual de Matemática (Lima *et al.*, 2015a);
- Livro de fichas de consolidação de Matemática (Lima *et al.*, 2015d).

## **Anexo L - Elemento Integrador da 3.ª semana individual**

*Dimensões do Elemento Integrador: 45cm x 60 cm*









Mensagem com mancha em “há” que serviu para desenvolver a atividade da utilização de “há” nas frases.



Sequência impulsionadora de um desafio na área da Matemática.

## **Anexo M - História que acompanhou a exposição do Elemento Integrador**

*Nota introdutória: Nas palavras a negrito, a imagem do Elemento Integrador era trocada.*

Há muitos anos atrás os homens **comunicavam à distância** através de instrumentos sonoros como os **tambores**, os **chifres** e os **sinais de fumo**. Os indígenas americanos foram os primeiros a utilizar esses sinais. Com um cobertor de peles abafavam um pouco o fumo e soltavam-no regularmente (*a estagiária irá explicar esta frase através de gestos*).

**Mais tarde**, o homem inventou a escrita e começou a utilizar a pedra para escrever.

Anos mais tarde, os egípcios desenvolveram a técnica de fabricar **folhas de papiro**. Para confeccionar o papiro, os egípcios cortavam a parte de dentro da planta do papiro. Depois de secas, as tiras ficavam seis dias mergulhadas em água com vinagre. Outra vez secas, as tiras eram ajeitadas em filas horizontais e verticais, sobrepostas umas às outras. De seguida as tiras eram colocadas entre dois pedaços de tecido de algodão, ficando então prensadas por seis dias. E é com o peso da prensa que as tiras se misturam com o algodão e formam este papel amarelado, pronto para ser usado (*a estagiária irá explicar, no quadro preto, o último parágrafo*).

A substituição do papiro pelo pergaminho teve lugar quando um rei ordenou aos seus sábios que estudassem um outro tipo de material que pudesse substituir o papiro. Do trabalho destes nasceu, assim, o **pergaminho**. O pergaminho era obtido a partir das peles de animais (como as ovelhas e as cabras), depois eram esticadas, secas e polidas.

Anos mais tarde, surge o **papel** que é feito através da celulose que é obtida da madeira das árvores, principalmente dos eucaliptos.

A invenção da escrita permitiu o envio de mensagens cada vez mais distantes utilizando o **cavalo** e os **pombos-correio**. Eu não sei se vocês sabem, mas os pombos-correio conseguem voltar ao seu ponto de origem. E vocês perguntam: como é que eles sabem para onde devem ir? E a resposta é... eles conseguem voltar ao ponto onde nasceram e foram criados, independentemente do local onde foram soltos. A mensagem era enrolada à volta da pata do pombo-correio e este era enviado para o seu destino.

Até aqui tudo era escrito à mão até que surge a **invenção da imprensa**. Graças a esta **máquina**, criada por Gutenberg, foi possível começar a fazer milhares de cópias de mensagens em papel com mais facilidade e em pouco tempo.

**Nesta imagem** vemos uma bíblia que foi o primeiro livro impresso por Gutenberg. Esta demorou 5 anos a ser impressa.

Com a evolução da imprensa surgem os **jornais** que tinham como objetivo informar o público sobre os mais importantes acontecimentos sociais e políticos.

Passado algum tempo é **inventada a eletricidade**.

A descoberta da eletricidade permitiu a criação de novos meios de comunicação.

Em 1844 surge o **telégrafo**. Morse criou o telégrafo num período de guerra, para se conseguirem enviar e receber mensagens governamentais secretas. Os telégrafos usavam códigos para que as informações fossem transmitidas de forma confiável e rápida.

Em 1876 Alexandre Bell inventou o **primeiro telefone**. Este telefone foi desenhado para transmitir sons por meio de sinais elétricos.

Na evolução dos meios de comunicação houve também o **rádio**. O rádio, inventado por Marconi em 1896, foi o meio de comunicação que revolucionou o mundo, tornando-se um meio de comunicação mais utilizado na época.

No ano de 1927, inventou-se a **televisão**. As primeiras televisões eram como a que se encontram na imagem sendo gigantes. O ecrã era pequeno e as imagens de fraca qualidade.

Em 1947 uma empresa inglesa produziu o **primeiro fax**, através do qual era possível enviar e reproduzir documentos através da rede telefónica.

De seguida surge o computador, que integra o som e a imagem. O primeiro computador serviu para ajudar os americanos em cálculos e ocupava uma sala inteira!

### **Atualmente...**

Estamos na era da **internet** onde os computadores e os *e-mails* se tornaram uma nova forma de comunicação.

O **telemóvel** permitiu o envio de mensagens mais rápido. É uma função que permite aos utilizadores que têm telemóveis comunicarem através da escrita e através do diálogo.

Houve uma grande revolução na **televisão digital**; as imagens agora são em alta definição e os monitores são leves e finos.

A comunicação sempre foi uma necessidade humana que teve como objetivo aproximar as pessoas. Assim, os meios de comunicação a cada dia que passa não param de evoluir e a informação chega cada vez mais rapidamente.

**Anexo N - Seleção dos conteúdos programáticos da  
4.ª semana individual**

<b>Área curricular</b>	<b>Conteúdos programáticos</b>
<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os seus itinerários;</li> <li>- Deslocações dos seres vivos;</li> <li>- Meios de comunicação;</li> <li>- Os membros da sua família;</li> <li>- O passado familiar mais longínquo;</li> <li>- O passado do meio local;</li> <li>- A sua naturalidade e nacionalidade.</li> </ul>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Numerais ordinais até centésimo;</li> <li>- Números naturais até um milhão;</li> <li>- Contagens progressivas e regressivas com saltos fixos;</li> <li>- Numeração romana;</li> <li>- Leitura por classes e por ordens e decomposição decimal de números até um milhão;</li> <li>- Comparação de números até um milhão;</li> <li>- Arredondamentos;</li> <li>- Algoritmos da adição e da subtração envolvendo números até um milhão;</li> <li>- Problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar ou completar;</li> <li>- Múltiplo de um número;</li> <li>- Coordenadas em grelhas quadriculadas;</li> </ul>
<b>Expressões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem verbal;</li> <li>- Pintura de expressão livre;</li> <li>- Recorte.</li> </ul>

## **Anexo O - Lista de recursos da 4.ª semana individual**

### **Recursos utilizados**

- Elemento Integrador (fantoche da Estrelinha Pálida);
- Guião de Aprendizagem semanal;
- Matriz da ficha de avaliação de Estudo do Meio (anexo P);
- Ficha de avaliação de Estudo do Meio (anexo Q);
- Grelha de cotações da ficha de avaliação de Estudo do Meio (anexo R);
- Matriz da ficha de avaliação de Matemática;
- Ficha de avaliação de Matemática;
- Grelha de cotações da ficha de avaliação de Matemática;
- Livro de fichas de consolidação de Estudo do Meio (Lima *et al.*, 2015e);
- Desenhos alusivos ao Natal;
- Postais de Natal (4);
- Enfeites de Natal;
- Árvore dos desejos do 3.º A;
- Apresentação digital com os cenários para a peça de teatro “A Estrelinha Pálida”;
- Guião da peça de teatro “A Estrelinha Pálida”.

**Anexo P - Exemplo de uma das matrizes construídas  
(ficha de avaliação formativa de Estudo do Meio)**

## Ficha de Avaliação Formativa de Estudo do Meio - 3ºano

### Matriz de avaliação

O presente documento divulga informação relativa à ficha de avaliação formativa do 1ºCiclo do Ensino Básico da disciplina de Estudo do Meio, realizada em 10/12/2015 nomeadamente:

- ✓ Objeto de avaliação
- ✓ Caracterização da prova
- ✓ Critérios gerais de classificação
- ✓ Material
- ✓ Duração

Realizam a ficha de avaliação formativa os alunos do 3ºano do Agrupamento de Escolas Amato Lusitano.

#### Objeto de avaliação

A ficha tem por base o Programa de Estudo do Meio do 1ºCiclo do Ensino Básico e permite avaliar as aprendizagens dos alunos até ao momento. Consiste numa prova escrita cuja duração é limitada.

Nesta ficha serão avaliados os seguintes blocos e conteúdos:

- ✓ **À Descoberta das inter-relações entre espaços**
  - Os seus itinerários
  - Deslocações dos seres vivos
  - Meios de comunicação
- ✓ **À Descoberta dos outros e das instituições**
  - Os membros da sua família
  - O passado familiar mais longínquo
  - Símbolos regionais (bandeiras e brasões)
  - O passado do meio local
- ✓ **À Descoberta de si mesmo**
  - A sua naturalidade e nacionalidade

### Caraterização da prova

A ficha formativa tem 7 páginas e 19 itens, sendo que dois deles se dividem em duas alíneas e um deles se divide em três alíneas.

O aluno realiza a ficha no enunciado.

A sequência dos itens corresponde à sequência dos conteúdos do Programa de Estudo do Meio, bem como do manual dos alunos.

Os itens podem envolver conteúdos relativos a mais do que um dos subtemas do Programa.

A prova é cotada para 100 pontos.

A valorização dos conteúdos da ficha apresenta-se no quadro 1.

Subtemas	Cotação (em pontos)
Os seus itinerários	12,5
Deslocações dos seres vivos	7
Os membros da sua família	3,5
O passado familiar mais longínquo	7,5
A sua nacionalidade e naturalidade	12,5
Símbolos regionais (bandeiras e hinos regionais)	4,5
O passado do meio local	9
Meios de comunicação	43,5

Quadro 1 – Valorização dos temas

A tipologia de itens, o número de itens e a cotação por itens apresenta-se no quadro 2.

Tipologia de itens	Número de itens
Escolha múltipla	2
Correspondência	3
Ordenação	3
Resposta curta	8
Legendar	1
Completamento	6

Quadro 2 – Tipologia, número de itens e cotação

### **Critérios de classificação**

A ficha de avaliação formativa de Estudo do Meio do 3ºano do 1ºCiclo do Ensino Básico é avaliada consoante as seguintes classificações:

- ✓ Até 19% - Fraco
- ✓ De 20% a 49% - Insuficiente
- ✓ De 50% a 69% - Suficiente
- ✓ De 70% a 89% - Bom
- ✓ De 90% a 100% - Muito Bom

A ficha de avaliação formativa tem, na sua constituição, diferentes tipos de itens, não incluindo itens de resposta extensa. Este documento contém instruções que devem ser consideradas na classificação das respostas aos itens desta ficha.

A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos apresentados para cada item. As respostas ilegíveis serão classificadas com zero pontos.

Em caso de omissão ou de engano na identificação de uma resposta, esta pode ser classificada e for possível identificar inequivocamente o item a que diz respeito.

#### Itens de seleção

Nos itens de associação e nos itens de completamento, são atribuídas pontuações a cada espaço ou associação, de acordo com os critérios específicos.

Nos itens de escolha múltipla, a cotação do item só é atribuída às respostas que apresentem de forma inequívoca a opção correta. Todas as outras respostas são classificadas com zero pontos.

#### Itens de construção

Erros de ortografia ou linguísticos não devem ser tomados em consideração, a não ser que sejam impeditivos da compreensão da resposta.

Nos itens de completamento e nos de resposta curta, são atribuídas pontuações às respostas total ou parcialmente corretas, de acordo com os critérios específicos.

Nas respostas em que não sejam explicitadas todas as etapas previstas nos critérios específicos, a pontuação a atribuir a cada uma das etapas não expressas, mas cuja utilização ou conhecimento estejam implícitos na resolução apresentada, é a que consta dos critérios específicos.

#### Material

O aluno apenas pode usar, como material de escrita, caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta.

Não é permitido o uso de corretor.

#### Duração

A ficha de avaliação formativa de estudo do meio tem duração de 90 minutos.

**Critérios Específicos de Classificação**

**1.1 ..... 3 pontos**

**A resposta correta é:** Intercidades

**1.2 ..... 5 pontos**

*(1 ponto por cada resposta correta)*

**A sequência da resposta é:** Braga; Porto; Coimbra; Lisboa; Faro

**1.3. .... 4,5 pontos**

*(0,5 pontos por cada resposta correta)*

**A resposta é:** Guimarães; Porto; Guarda; Coimbra; Covilhã; Lisboa; Évora; Beja; Faro

**2. .... 7 pontos**

*(0,5 pontos para cada ligação)*

**A correspondência correta é:**

- Ir a casa de um vizinho – A pé; De bicicleta
- Ir a uma cidade distante – De automóvel; De autocarro; De comboio; De barco; De avião
- Viajar entre Portugal continental e a ilha da Madeira – De barco; De avião
- Passear num parque – A pé; De Bicicleta
- Deslocar-se de um lado para outro dentro da mesma localidade – A pé; De bicicleta; De automóvel.

**3. .... 3,5 pontos**

*(0,5 pontos para cada palavra correta)*

**A resposta correta é:**

- a) Sérgio, Rosa
- b) Carlos
- c) Rui, Paulo
- d) Luísa
- e) Joana

**4. .... 3 pontos**

*(1 ponto por cada acontecimento)*

Indica os três acontecimentos importantes na história da sua família (exemplo: nascimento do irmão, casamento dos pais e primeira viagem em família).

**5. .... 2,5 pontos**

*(1,5 pontos por completar a reta numérica)*

*(1 ponto por assinalar o ano em que nasceu)*

**A resposta correta é:** assinalar o ano de 2008 (caso o aluno tenha nascido em 2008); assinalar o ano 2007 (caso o aluno tenha nascido em 2007)

**5.1 ..... 2 pontos**

**A resposta é:** 3 anos (para o alunos que nasceram em 2008); 2 anos (para os alunos que nasceram em 2007)

**6 ..... 5 pontos**

*(0,5 pontos para cada lacuna preenchida corretamente)*

**A resposta correta é:** (nome do aluno), (nome do pai), (nome da mãe), (data de nascimento do aluno), feminino/masculino, Castelo Branco, Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal, português(a)

7. .... 3 pontos

A resposta correta é: cartão de cidadão

8. .... 4,5 pontos

(1 ponto para cada lacuna preenchida corretamente)

A sequência de palavras é: Portugal, Açores, Madeira

(0,5 pontos para cada bandeira pintada corretamente)



9. .... 4,5 pontos

(1,5 pontos para cada lacuna preenchida corretamente)

A resposta correta é:

- a) Distritos
- b) Freguesias
- c) Concelhos

10. .... 6 pontos

(1 ponto para cada lacuna preenchida corretamente)

A sequência de palavras é: passado, história, património, monumentos, gastronomia, artesanato.

11. .... 3 pontos

Indica o nome de um monumento ou edificação antiga da cidade de Castelo Branco (exemplo: Sé Catedral)

12. .... 6 pontos

(2 ponto para cada resposta correta)

A resposta correta é: invenção da escrita; invenção da imprensa; invenção da eletricidade.

13.1..... 3 pontos

**A resposta correta é:** situações de comunicação entre pessoas

13.2..... 10 pontos

*(1 ponto para cada letra correta)*

**A resposta correta é:**

- a) C, D
- b) B, C
- c) A, D, E
- d) B, E
- e) A

14 ..... 7 pontos

*(1 ponto para cada resposta correta)*

**A sequência de palavras é:** imprensa, telégrafo, telefone, rádio, televisão, fax, telemóvel

15 ..... 6 pontos

*(2 pontos para cada meio de comunicação)*

Indica os três meios de comunicação que mais utiliza (exemplo: computador, telemóvel, televisão)

16 ..... 4 pontos

*(1 ponto para cada ligação correta)*

**A resposta correta é:**

Meios de transporte aquáticos – figura 3

Meios de transporte terrestres – figura 1; figura 4

Meios de transporte aéreos – figura 2

17 ..... 3 pontos

*(0,5 pontos para cada número correto)*

**A sequência correta é:** 6; 2; 3; 4; 5; 1

**18** ..... **2,5 pontos**

*(0,5 pontos para cada número correto)*

**A sequência correta é: 5; 1; 2; 3; 4**

**19** ..... **2 pontos**

*(0,5 pontos para cada número correto)*

**A sequência correta é: 3; 2; 1; 4**

**Cotações**

1.1 .....	3 pontos
1.2 .....	5 pontos
1.3 .....	4,5 pontos
2 .....	7 pontos
3 .....	3,5 pontos
4 .....	3 pontos
5 .....	2,5 pontos
5.1 .....	2 pontos
6 .....	5 pontos
7 .....	3 pontos
8 .....	4,5 pontos
9 .....	4,5 pontos
10 .....	6 pontos
11 .....	3 pontos
12 .....	6 pontos
13.1.....	3 pontos
13.2.....	10 pontos
14 .....	7 pontos
15 .....	6 pontos
16 .....	4 pontos
17 .....	3 pontos
18 .....	2,5 pontos
19 .....	2 pontos

**Anexo Q - Exemplo de uma das fichas de avaliação formativas construídas (ficha de avaliação formativa de Estudo do Meio)**



AVALIAÇÃO FORMATIVA

PORTUGUÊS

MATEMÁTICA

ESTUDO DO  
MEIO

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_ Enc. De Educação: \_\_\_\_\_



**Estudo do Meio – FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA – dezembro – 3ºano**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

**1. Observa o mapa com ligações de comboio entre algumas cidades.**

**1.1. Assinala o comboio que liga mais cidades.**

- Alfa Pendular.
- Intercidades.

**1.2. Escreve o itinerário percorrido pelo Alfa Pendular de Braga até Faro.**

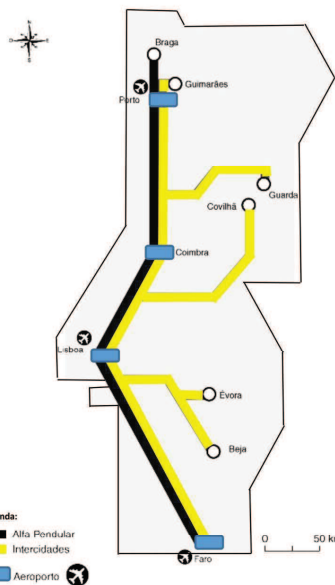
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**1.3. Que cidades poderíamos visitar viajando apenas no comboio intercity?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Retirado de Lima, Barrigão e Pedroso (2015a)

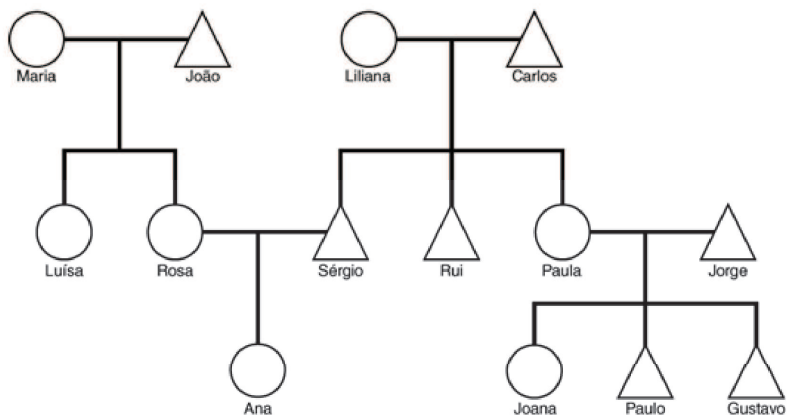
**2. Liga os percursos apresentados às formas de deslocação que utilizarias.**

- Ir a casa de um vizinho.
- Ir a uma cidade distante.
- Viajar entre Portugal continental e a ilha da Madeira.
- Passear num parque.
- Deslocar-se de um lado para outro dentro da mesma localidade.

- A pé.
- De bicicleta.
- De automóvel.
- De autocarro.
- De comboio.
- De barco.
- De avião.



**3. Observa o genograma e completa as afirmações.**



- a) Os pais da Ana são o \_\_\_\_\_ e a \_\_\_\_\_.
- b) O \_\_\_\_\_ é o avô paterno da Ana.
- c) Os irmãos do pai da Ana são o \_\_\_\_\_ e a \_\_\_\_\_.
- d) A tia materna da Ana é a \_\_\_\_\_.
- e) A \_\_\_\_\_ é prima da Ana.

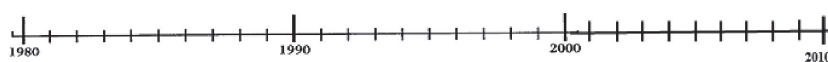
**4. Indica três acontecimentos importantes na história da tua família.**

---



---

**5. Observa e completa:**



Assinala com um x o ano em que nasceste.

5.1. Quantos anos te faltam para completares uma década?

---





**6. Completa com os teus dados pessoais.**

Nome: \_\_\_\_\_  
Filiação: \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_  
Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
Naturalidade: freguesia \_\_\_\_\_, concelho \_\_\_\_\_  
distrito/região autónoma \_\_\_\_\_, país \_\_\_\_\_  
Nacionalidade: \_\_\_\_\_

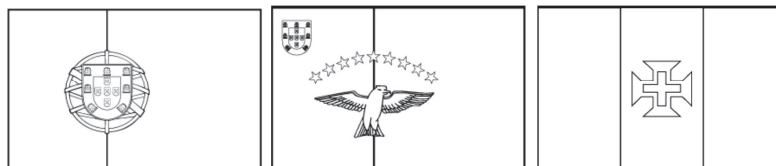
**7. Para se comprovar a naturalidade e nacionalidade de cada cidadão existem documentos de identificação.**

Indica o nome do documento que vês representado.

\_\_\_\_\_



**8. Legenda as bandeiras e pinta-as.**



\_\_\_\_\_



**9. Completa as frases com as palavras destacadas.**

Freguesias

Distritos

Concelhos

- a) Portugal continental está dividido em dezoito \_\_\_\_\_.
- b) A um conjunto de \_\_\_\_\_ dá-se o nome de concelho.
- c) Um distrito é um conjunto de \_\_\_\_\_.

**10. Completa as frases com as palavras abaixo.**

história

passado

artesanato

monumentos

património

gastronomia

Em todos os locais por onde passamos é possível encontrar registos do \_\_\_\_\_ que fazem parte da \_\_\_\_\_ dessa região. Estes registos constituem o \_\_\_\_\_ da região e podem ser observados em \_\_\_\_\_, nos nomes das ruas, na \_\_\_\_\_, nas festas tradicionais, no \_\_\_\_\_ ou através de lendas.

**11. Indica o nome de um monumento ou edificação antiga ligada à história da tua cidade.**

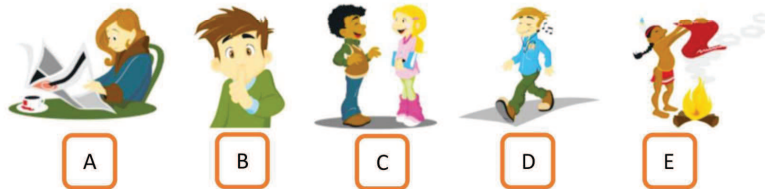
\_\_\_\_\_

**12. Refere as três descobertas que contribuíram para a evolução dos meios de comunicação.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. Observa as imagens.



13.1. O que representam? Selecciona a resposta correta.

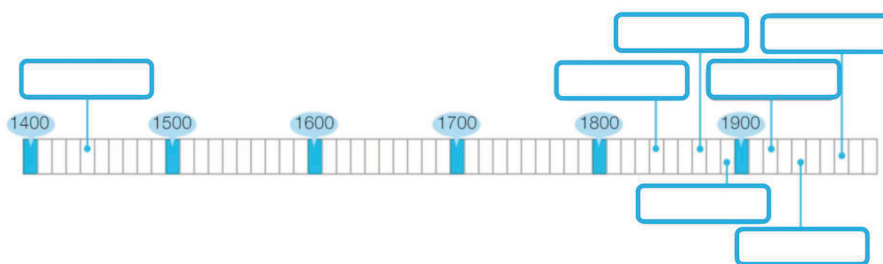
- Jogos e brincadeiras.
- Situações de comunicação entre pessoas.
- Algumas situações de comunicação e outras de jogos.

13.2. Selecciona as imagens corretas para cada critério, escrevendo as respetivas letras.

- a) Situações de comunicação através da fala: \_\_\_\_\_
- b) Situações de comunicação entre pessoas presentes no mesmo local: \_\_\_\_\_
- c) Situações de comunicação à distância: \_\_\_\_\_
- d) Situações de comunicação por sinais: \_\_\_\_\_
- e) Situações de comunicação pela escrita: \_\_\_\_\_

14. Regista numa linha do tempo os seguintes meios de comunicação:

fax	telégrafo	telemóvel	rádio
	imprensa	televisão	telefone



Retirado de Lima, Barralho e Pedrosa (2015a)



15. Quais são os três meios de comunicação que mais utiliza?

---

---

16. Liga corretamente.

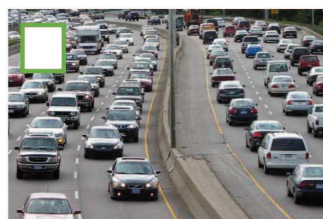
Meios de  
transporte  
aquáticos

Meios de  
transporte  
terrestres

Meios de  
transporte  
aéreos

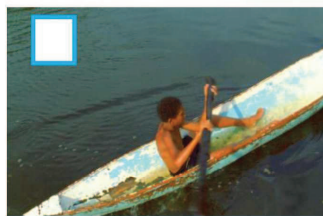
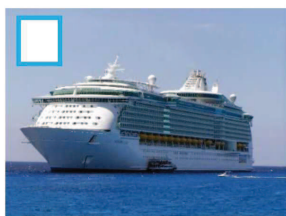


17. Ordena as imagens de 1 a 6, indicando a evolução dos meios de transporte terrestres.





18. Ordena as imagens de 1 a 5, indicando a evolução dos meios de transporte aquáticos.



19. Ordena as imagens de 1 a 4, indicando a evolução dos meios de transporte aéreos.



Agora relê a tua ficha de avaliação e...  
boa sorte!



**Anexo R - Exemplo de uma das grelhas de cotações  
construídas (ficha de avaliação formativa de  
Estudo do Meio)**



**Anexo S - Seleção dos conteúdos programáticos da  
5.ª semana individual**

<b>Área curricular</b>	<b>Conteúdos programáticos</b>
<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Outras culturas da sua comunidade;</li><li>- Conhecer costumes e tradições de outros povos.</li></ul>
<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Vocabulário;</li><li>- Relato, reconto, descrição;</li><li>- Enriquecimento vocabular;</li><li>- Leitura em voz alta;</li><li>- Caligrafia;</li><li>- Ortografia;</li><li>- Vocabulário relativo ao livro: (autor, título, capa, contracapa, ilustração, ilustrador);</li><li>- Informação essencial e acessória;</li><li>- Nomes próprios e nomes comuns.</li></ul>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Diagramas de caule-e-folhas;</li><li>- Frequência absoluta;</li><li>- Moda;</li><li>- Mínimo, máximo e amplitude.</li></ul>
<b>Expressões</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Linguagem verbal;</li><li>- Jogos coletivos.</li></ul>

## **Anexo T - Lista de recursos da 5.ª semana individual**

**Recursos utilizados**

- Elemento Integrador (globo);
- Personagens para colocar no Elemento Integrador (o Senhor do Seu Nariz, Flor de Lótus, Lumumba, Pena de Águia e Ali Babá);
- Guião de Aprendizagem semanal;
- Computador;
- Projetor;
- Livro interativo (disponível no site Catalivros, 2010);
- Livro “O Senhor do Seu Nariz e outras histórias” (Magalhães, 2014);
- Dicionários;
- Perguntas do jogo de português (para colar no quadro – folhas tamanho A4) (27)
- Respostas do jogo de português (para colar no quadro – folhas tamanho A4) (27)
- Jogo “Quem é quem?” (formato digital)
- Cartões do jogo “Quem é quem?” com as personagens do texto para os alunos levantarem (27);
- Texto que acompanha o jogo “Quem é quem?” (anexo U)
- Caixa com imagens de situações de diferença (deficiência ou raça) para os alunos dramatizarem;
- Livro de fichas de matemática (Lima *et al.*, 2015b);
- Ficha de avaliação “Há ou à?”;
- Quadro preto;
- Cartaz do diagrama de caule-e-folhas;
- Post-its para colocar no cartaz do diagrama de caule-e-folhas;
- Marcador preto;
- Diagramas de caule-e-folhas tamanho A4 (27);
- Venda;
- Batatas (27);
- Apresentação digital “Outras culturas da comunidade”;
- Folhas para colar na parede para os alunos consultarem: cultura cigana (2), cultura brasileira (2), cultura africana (2) e cultura chinesa (2);
- Loto dos direitos das minorias (21 cartões com direitos + 27 tabuleiros diferentes com 5 direitos cada um + 6 tampas de plástico para cada aluno);

## **Anexo U - Enigmas que acompanharam a exposição do jogo “Quem é quem?”**

### **Enigma 1**

Região – Vivo na América do Sul.

Casa – Moro numa pequena aldeia nas montanhas. O telhado da casa é de colmo e as paredes de tijolo cru.

Escola – Às vezes as crianças não podem ir à escola porque é longe e têm que ajudar a guardar a manada de lamas.

Alimentação – Comemos essencialmente peixe e carne dos animais que criamos.

Divertimento – Gosto de jogar o jogo da onça.

**Quem sou eu?**

*Resposta: Pena de Águia.*

### **Enigma 2**

Região – Vivo na Europa. As cidades são muito grandes e há muitos automóveis. A natureza é invadida por fábricas e a poluição é cada vez maior.

Casa – Moro numa casa grande com jardim.

Escola – As escolas têm muitas salas de aula e um ginásio onde praticam desporto. Os pais, normalmente, só vão buscar as crianças à noite.

Alimentação – Como estamos sempre ocupados, preferimos comida congelada ou enlatada que é de rápida confeção.

Divertimento – Tenho um computador onde jogo e trabalho. Ao fim de semana vamos à piscina e ao ténis.

**Quem sou eu?**

*Resposta: O Senhor do Seu Nariz.*

### **Enigma 3**

Região – Vivo no continente da África. Aqui as estações do ano são opostas às do Hemisfério Norte. Julho é inverno e dezembro, verão.

Casa – Nas aldeias moramos em cabanas feitas com estacas e lama. Os telhados são cobertos de ervas e canas de bambu.

Escola – Como faz muito calor, a minha escola só tem telhado.

Alimentação – Costumo comer carne estufada com milho. As minha amigas pilam o milho para fazer farinha.

Divertimento – As crianças fazem os seus próprios brinquedos a partir de desperdícios.

**Quem sou eu?**

*Resposta: Lumumba.*

**Enigma 4**

Região – Nasci no maior deserto do mundo: o Deserto do Saara. Aqui há muito sol e areia. Quase nunca chove.

Casa – Moro numa grande tenda feita com estacas e peles de cabra.

Escola – A minha escola é no Oásis. Aqui ensinam-nos a recitar o Corão.

Alimentação – Bebemos leite de vaca, cabra e camela e comemos milho miúdo e tâmaras. Gostamos muito de chá.

Divertimento – À noite divirto-me a recitar poemas.

**Quem sou eu?**

*Resposta: Ali Babá.*

**Enigma 5**

Região – Vivo na China.

Casa – Moro na cidade num apartamento com três divisões. A casa de banho e a cozinha são comuns com outros vizinhos.

Escola – Para poder ler é preciso conhecer muitos caracteres. Eles expressam significados em vez de sons.

Alimentação – A minha comida é cortada em pedacinhos pequenos e servida em tigelas. Em vez de talheres usamos pauzinhos para comer.

Divertimento – Gosto muito de lançar papagaios. Todos os anos vou ver o festival internacional.

**Quem sou eu?**

*Resposta: Flor de Lótus.*

## **Anexo W - Notas de campo**

### Notas de campo - Atividade 1

Dia: 29/10/2015

Total de alunos: 26 alunos.

#### Contextualização:

- Produção escrita individual sobre as vantagens e as desvantagens de viver numa aldeia, numa vila e numa cidade.

#### Finalidade:

- Fazer o levantamento dos erros ortográficos dados pelos alunos para diagnosticar o erro mais comum.

#### Observações:

- Turma marcadamente heterogénea no que toca ao desenvolvimento da competência ortográfica (alunos com uma fraca competência ortográfica; alunos que cometem apenas alguns erros ortográficos; alunos que não apresentam erros ortográficos nas suas produções escritas);

- Um dos alunos não compreendeu o objetivo do texto pois na sua produção escrita não cumpriu os parâmetros estabelecidos no guião de aprendizagem (aluno marcadamente distraído);

- O diagnóstico ortográfico revelou que o erro ortográfico mais comum insere-se no tipo 2 (erros gráficos) e no subtipo "erros onde o grafema não representa nenhum som" e diz respeito à confusão entre "há" e "à". No total foram encontrados 109 erros ortográficos que evidenciam uma fraca competência ortográfica neste conteúdo.

## Notas de campo - atividade 2

Dia: 12/11/2015

Total de alunos: 27 alunos

### Contextualização:

- Explicitação do uso de "à" (contração da preposição "a" com o determinante artigo definido "a") com recurso a uma apresentação digital denominada "Vamos escrever corretamente!" e exercitação dos conteúdos trabalhados através de um quizz de aprendizagem.

### Finalidade:

- Desenvolver a competência ortográfica dos alunos relativamente ao uso de "à" (contração da preposição "a" com o determinante artigo definido "a") nas frases.

### Observações:

- A pergunta lançada aos alunos através do elemento integrador "Eu fui à casa da minha avó e encontrei este lindo baú." originou uma divisão da turma dado que um grupo de alunos defendia que esta se escrevia com "há" e outro grupo assegurava que se escrevia com "à". Esta pergunta captou a atenção e motivou os alunos pois estes ficaram interessados em saber a resposta correta;

- A prática reflexiva do ensino da ortografia através da apresentação digital levou os alunos a perceberem que, efetivamente, tinham grandes dificuldades em distinguir "há" e "à";

- Os nomes dos alunos presentes na apresentação digital também auxiliou no processo de ensino e aprendizagem, captando a atenção destes;

- As diversas animações da apresentação digital e a constante interatividade com os alunos tornou todo este processo muito motivador;
- Os alunos preencheram com facilidade o guião de aprendizagem o que indicou uma boa apreensão dos conhecimentos transmitidos;
- O último exercício presente no guião de aprendizagem denominado "Faz tu mesmo!", onde cada aluno tinha de escrever uma frase onde utilizasse "à", levou a uma permuta de ideias dado que cada aluno teve oportunidade de ler a sua frase. Assim, toda a turma teve contacto com uma multiplicidade de frases onde "à" é utilizado.

### Notas de campo - atividade 3

Dia: 25/11/2015

Total de alunos: 27 alunos

Contextualização:

- Explicitação do uso de "há" nas frases com recurso a uma apresentação digital denominada "Vamos escrever corretamente!" e exercitação dos conteúdos trabalhados através de um quão de aprendizagem.

Finalidade:

- Desenvolver a competência ortográfica dos alunos relativamente ao uso de "há" nas frases.

Observações:

- A mensagem de texto com uma mancha, lançada aos alunos através do iphone presente no elemento integrador ("Olá Patrícia! — muito tempo que não te vejo. Como estás?") motivou os alunos dado que, apesar da opinião não ser unânime, a maior parte dos alunos já indicou "há" como sendo a palavra escondida por baixo da mancha, simplesmente pelo facto do que tinham aprendido na atividade 2 não fazer sentido por baixo da mancha;

- A constante interatividade entre alunos e professora e o ensino reflexivo pela descoberta tornaram, mais uma vez este processo motivador e levaram os alunos a perceberem as suas dificuldades ortográficas face aos conteúdos trabalhados;

- Os alunos preencheram o quão de aprendizagem corretamente. Na maior parte das vezes, a mesma lacuna foi preenchida com diferentes sinónimos e/ou tempos verbais (trabalhados durante a apresentação digital) o que levou a uma permuta de ideias,

conduzindo, também, à prática reflexiva;

- O último exercício, presente no guião de aprendizagem denominado "Faz tu mesmo!", onde cada aluno tinha de escrever uma frase onde utilizasse "há", também levou a uma permuta de ideias, sendo que cada aluno teve oportunidade de ler a sua frase. Assim toda a turma teve acesso a uma multiplicidade de frases onde "há" é utilizado;

- No que diz respeito aos cartazes "Quando é que uso «à»?" e "Quando é que uso «há»?" verificou-se que os alunos consultavam-nos sempre que necessitavam utilizar estas palavras nas frases. O tamanho dos cartazes (100 cm x 70 cm), ajustado à dimensão da sala, revelou-se uma mais-valia, sendo que o aluno que se encontrava mais distante dos cartazes conseguia visualizar perfeitamente as regras ortográficas escritas nele.

#### Contextualização:

- Ficha de avaliação "Há ou à".

#### Finalidade:

- Avaliar a progressão do desenvolvimento da competência ortográfica relativamente aos conteúdos trabalhados nas atividades 2 e 3.

#### Observações:

- Os alunos revelaram melhorias no desenvolvimento da competência ortográfica face aos conteúdos trabalhados;
- Algumas fichas de avaliação revelaram a necessidade de continuar a trabalhar a competência ortográfica;
- Na avaliação não foram considerados erros ortográficos referentes à confusão entre letras minúsculas e maiúsculas bem como erros de acentuação por três motivos:
  - 1- Estes erros incluem-se noutros tipos de erros ortográficos (tipo 4 - erros linguísticos e tipo 6 - erros de acentuação, respetivamente);
  - 2- Queremos-nos focar se o aluno já consegue, efetivamente, utilizar corretamente "há" e "à" nas frases e a averiguação de erros do tipo linguístico e do tipo de acentuação, iria, a nosso ver "distrair as atenções" perante o erro que estava, efetivamente, a ser avaliado;
  - 3- As palavras estavam corretamente escritas nos enunciados da ficha de avaliação, o que evidenciou desatenção por parte dos alunos que cometeram este erro.

---

+

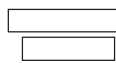
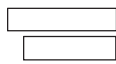
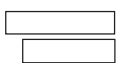
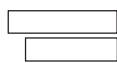
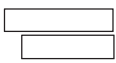
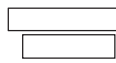
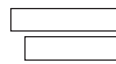
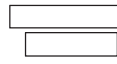
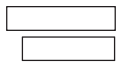
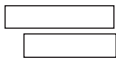
- .& /0 ' \* ' 12  
.& / 1

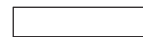
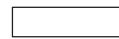
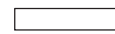
.&  
/0 3 1





4 , ! 5 \$6( ,







, . 5 ! 5 " -

---



---

---

7 8

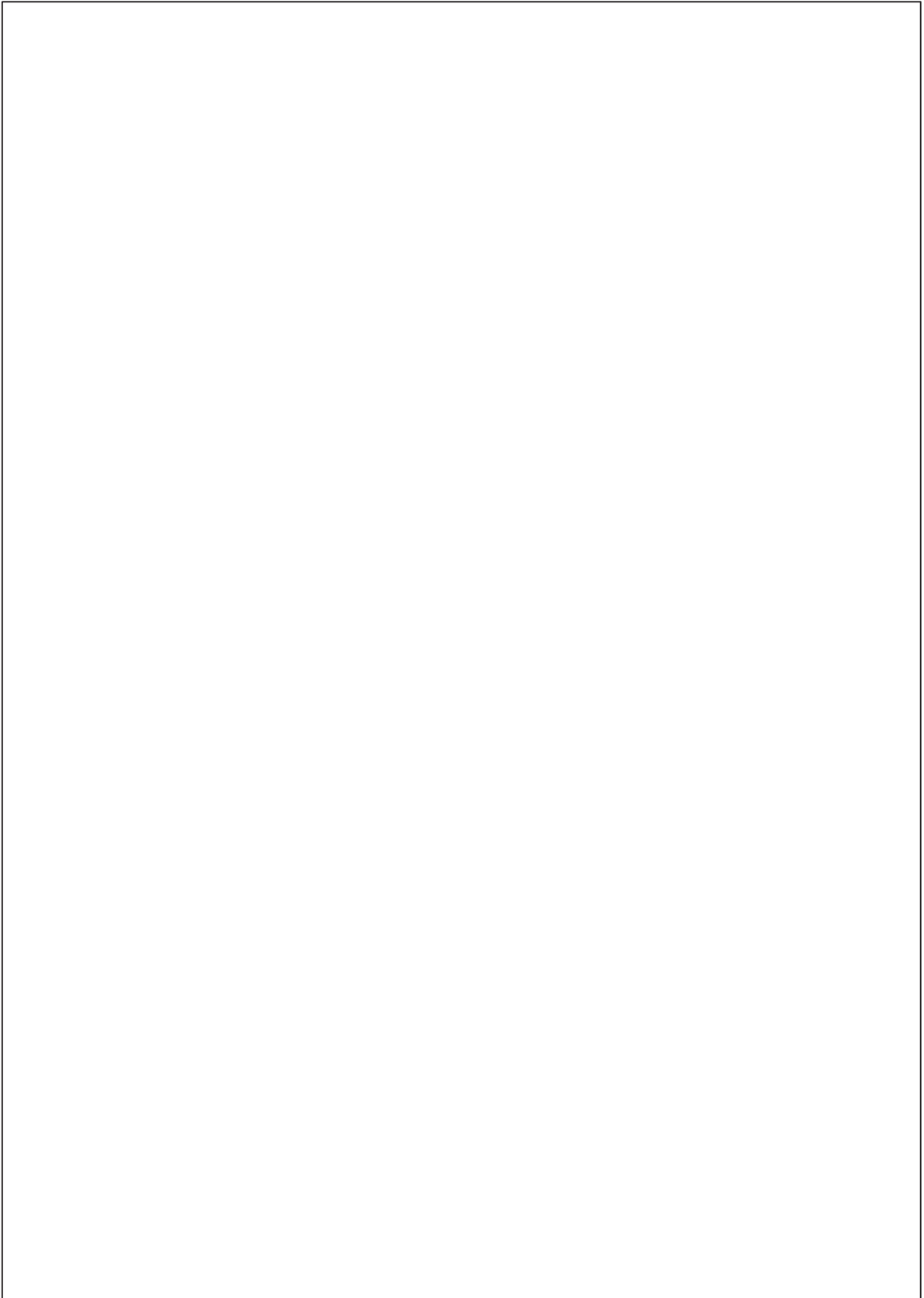
9 , "

9

:

---

\$% & ' ( ) \* & '' +\* ,

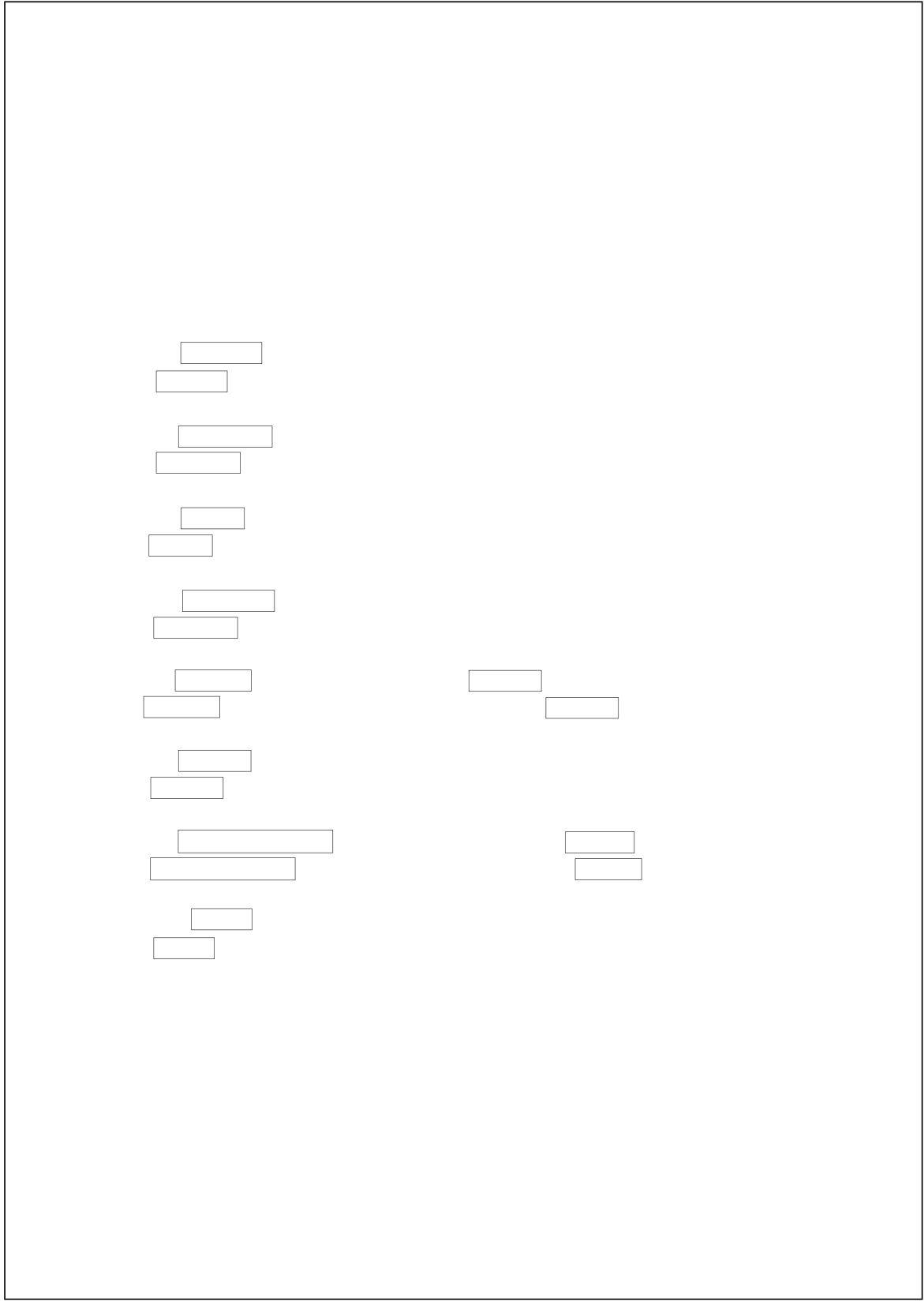


\$% & ' ( ) \* &  
+\* - .

/ +\*

+\*  
+\*

/



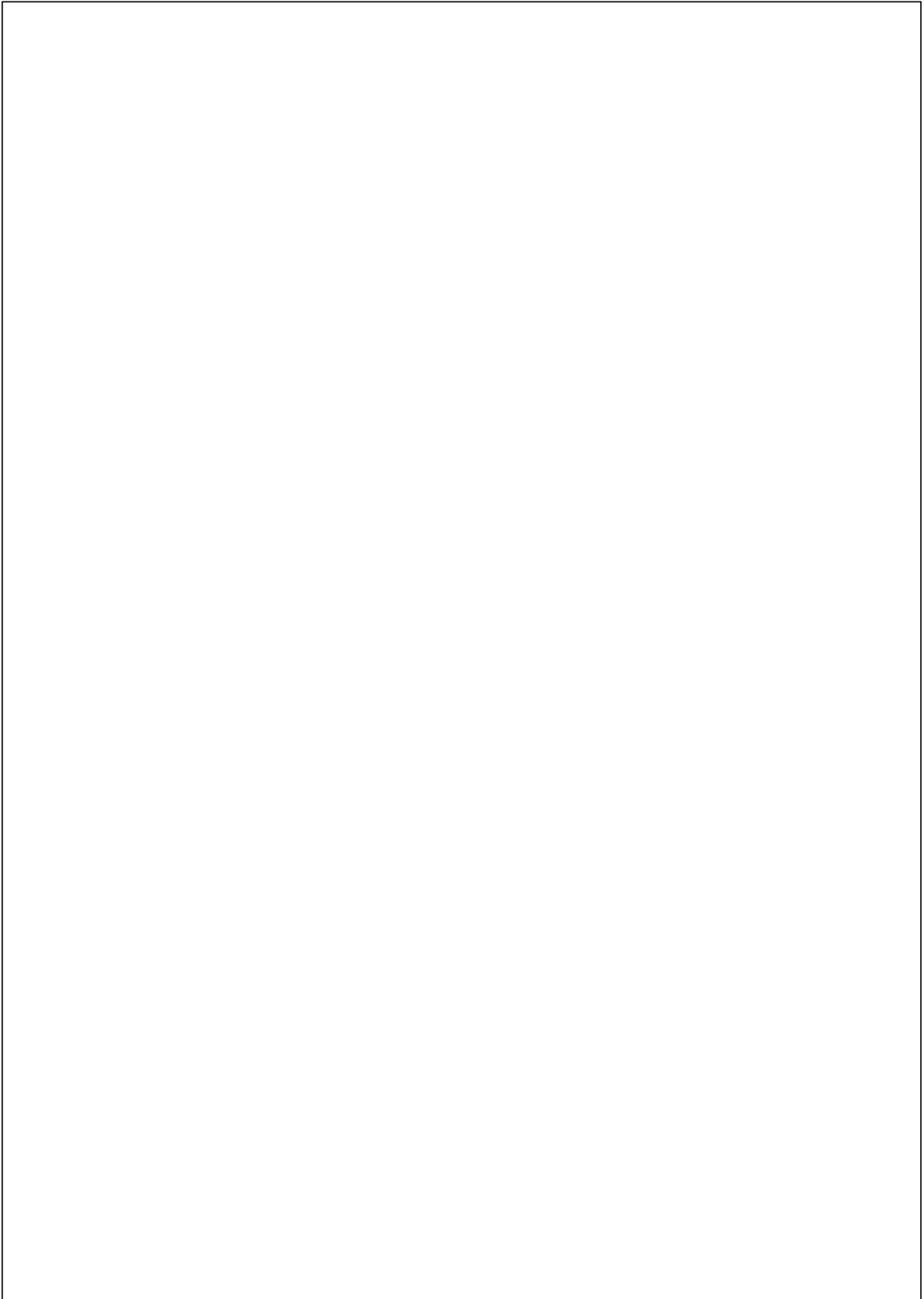
---

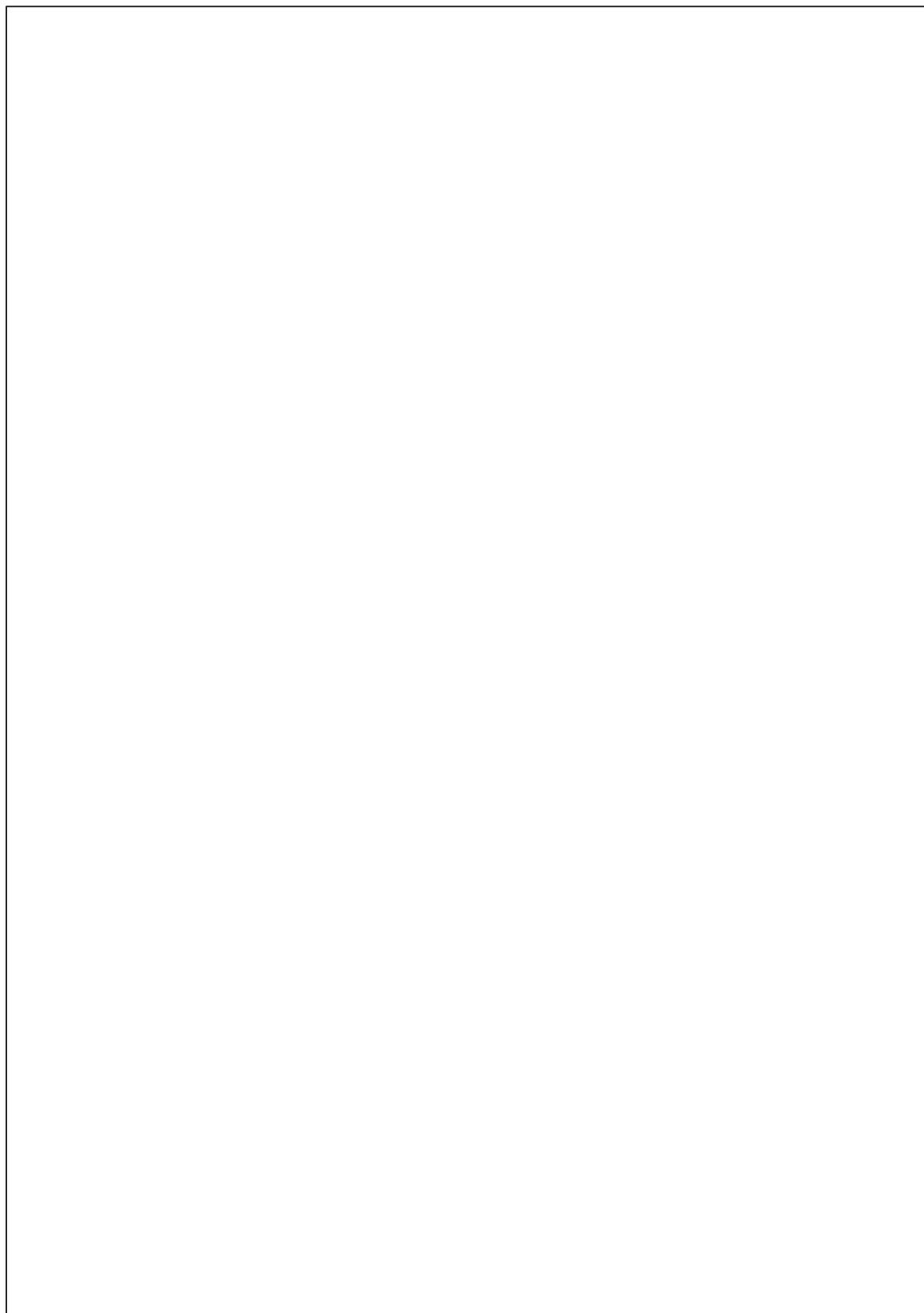
!\$%& ' ( ) \* &  
' 0

2


+\*

' 0 1 '







#### 4.ª Atividade – Ficha de avaliação para averiguar os conhecimentos dos alunos



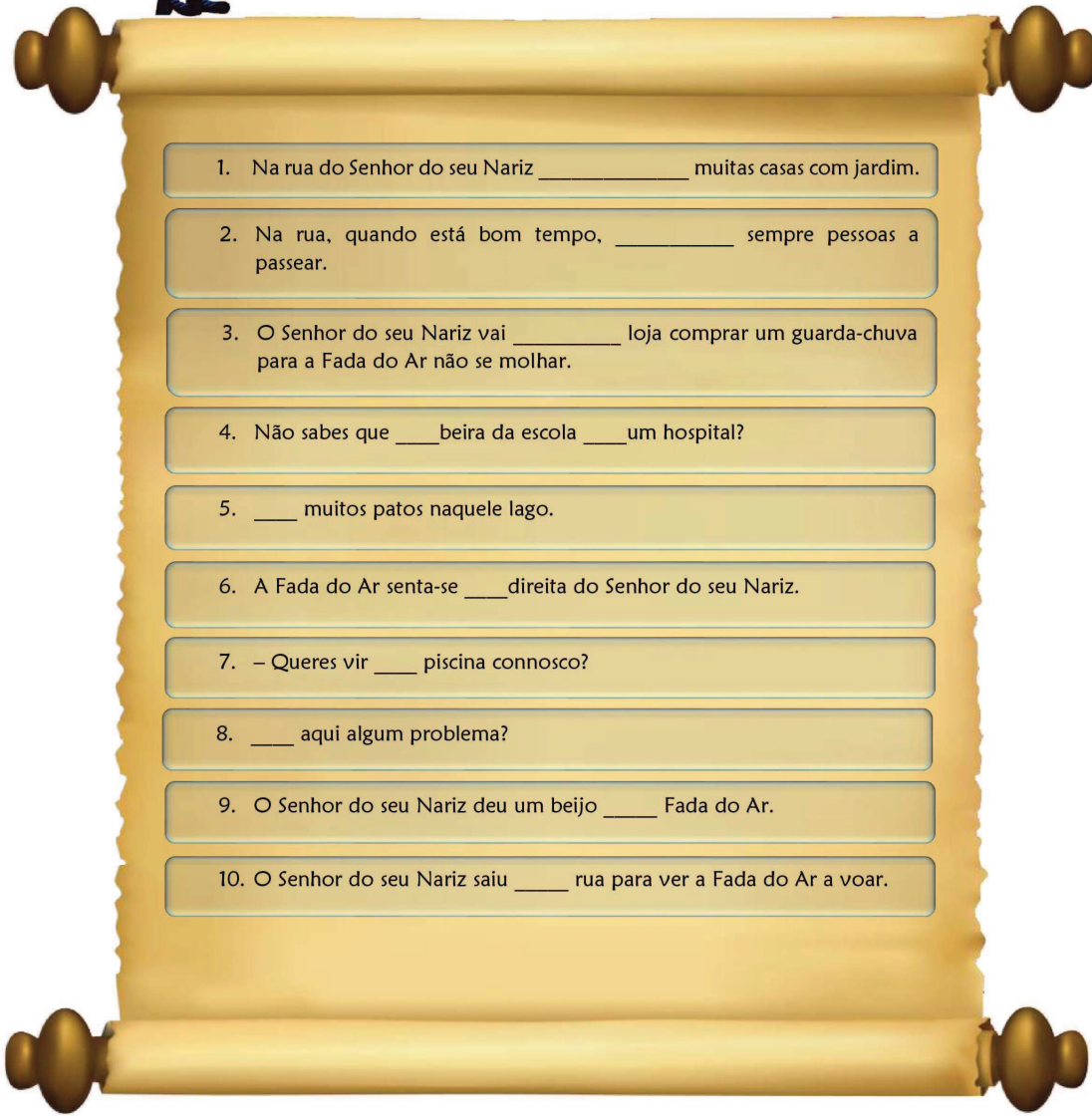
Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco



Há ou à?



Lê e completa as frases.



1. Na rua do Senhor do seu Nariz \_\_\_\_\_ muitas casas com jardim.
2. Na rua, quando está bom tempo, \_\_\_\_\_ sempre pessoas a passear.
3. O Senhor do seu Nariz vai \_\_\_\_\_ loja comprar um guarda-chuva para a Fada do Ar não se molhar.
4. Não sabes que \_\_\_\_ beira da escola \_\_\_\_ um hospital?
5. \_\_\_\_ muitos patos naquele lago.
6. A Fada do Ar senta-se \_\_\_\_ direita do Senhor do seu Nariz.
7. – Queres vir \_\_\_\_ piscina connosco?
8. \_\_\_\_ aqui algum problema?
9. O Senhor do seu Nariz deu um beijo \_\_\_\_ Fada do Ar.
10. O Senhor do seu Nariz saiu \_\_\_\_ rua para ver a Fada do Ar a voar.

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Completa com à ou há.



**A Fada do Ar também é poeta**

Onde está a Fada do Ar? Preciso da ajuda dela.

\_\_\_ uma hora que está fechada no quarto.



Fechada no quarto?

\_\_\_ já algum tempo que ando para lhe contar isto!



\_\_\_ uns dias atrás, a Fada do Ar foi \_\_\_ papelaria sozinha comprar folhas coloridas para escrever poemas.

Porquê?



Ensinei-lhe a fazer versos. Até já escreveu umas quadras para enviar \_\_\_ minha mãe por correio.



\_\_\_ muito tempo que não ouvia uma notícia tão boa! Temos poetisa!



Adaptado de "O Tobias é poeta" (Sebastião, 2013)

Nome: \_\_\_\_\_

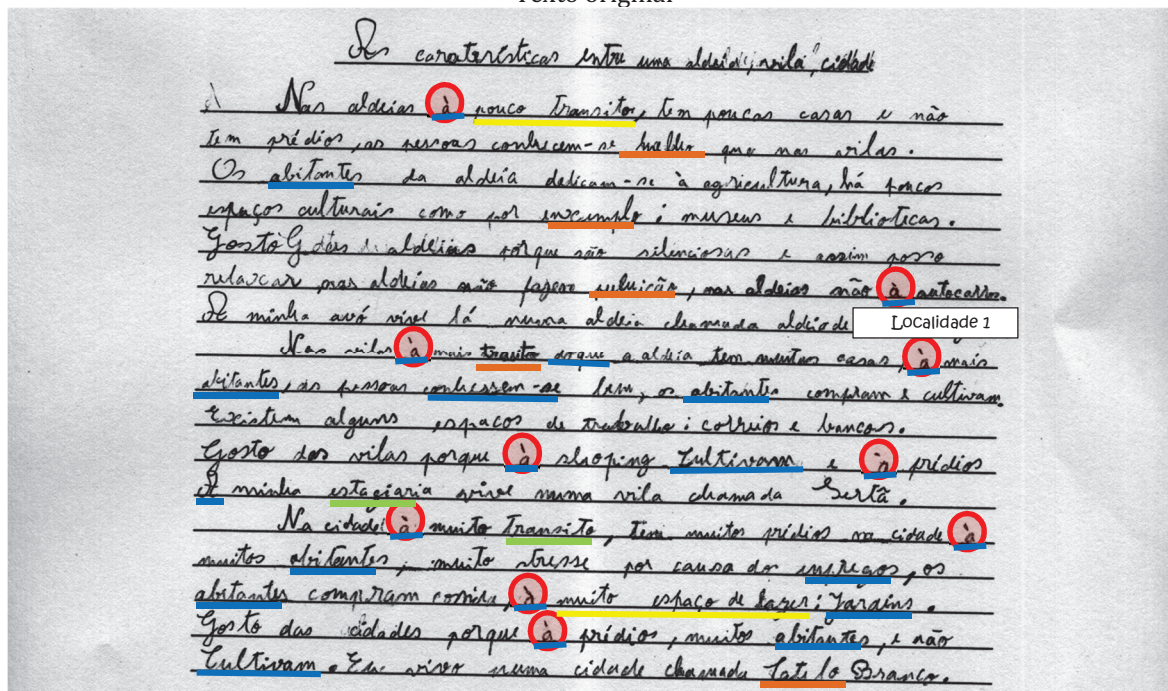
Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Anexo BB - Produções escritas que serviram para o diagnóstico ortográfico e fichas de avaliação finais de alunos que desenvolveram uma maior progressão ortográfica**

### Aluno 3

#### ↳ Produção escrita para o diagnóstico ortográfico

Texto original



Texto transcrito

#### As características entre uma aldeia, vila, cidade

Nas aldeias à pouco transitos, tem poucas casas e não tem prédios, as pessoas conhecem-se melho que nas vilas. Os abitantes da aldeia dedicam-se à agricultura, há poucos espaços culturais como por exemplo: museus e bibliotecas. Gosto das aldeias porque são silenciosas e assim posso relaxar, nas aldeias não fazem puluição, nas aldeias não à autocarros. A minha avó vive lá numa aldeia chamada aldeia de Localidade 1.


Nas vilas à mais transito doque a aldeia tem muitas casas, à mais abitantes, as pessoas conhessem-se bem, os abitantes compram e cultivam. Existem alguns espaços de trabalho: correios e bancos. Gosto das vilas porque à shopping Cultivam e à prédios. A minha estagiaria vive numa vila chamada Sertã.

Na cidade à muito transito, tem muitos prédios na cidade à muitos abitantes, muito stresse por causa dos enpregos, os abitantes compram comida, à muito espaço de lazer: Jardins. Gosto das cidades porque à prédios, muitos abitantes, e não Cultivam. Eu vivo numa cidade chamada Catelo Branco.


#### Legenda:

Erros fonéticos; Erros gráficos; Erros de concordância; Erros linguísticos; Erros por transcrição da oralidade; Erros de acentuação; Utilização indevida de "à" ou "há"


↳ Ficha de avaliação final



Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco



Há ou à?



Lê e completa as frases.

1. Na rua do Senhor do seu Nariz havia muitas casas com jardim.
2. Na rua, quando está bom tempo, há sempre pessoas a passear.
3. O Senhor do seu Nariz vai à loja comprar um guarda-chuva para a fada do Ar não se molhar.
4. Não sabes que há beira da escola há um hospital?
5. há muitos patos naquele lago.
6. A Fada do Ar senta-se à direita do Senhor do seu Nariz.
7. – Queres vir à piscina connosco?
8. há aqui algum problema?
9. O Senhor do seu Nariz deu um beijo à Fada do Ar.
10. O Senhor do seu Nariz saiu à rua para ver a Fada do Ar a voar.

Nome: \_\_\_\_\_

Legenda:

  Utilização indevida de “à” ou “há”

Completa com à ou há.



### A Fada do Ar também é poeta

Onde está a Fada do Ar? Preciso da ajuda dela.

há uma hora que está fechada no quarto.



Fechada no quarto?

há já algum tempo que ando para lhe contar isto!



há uns dias atrás, a Fada do Ar foi a papelaria sozinha comprar folhas coloridas para escrever poemas.

Porquê?



Ensinei-lhe a fazer versos. Até já escreveu umas quadras para enviar há minha mãe por correio.



há muito tempo que não ouvia uma notícia tão boa! Temos poetisa!



Adaptado de "O Tobias é poeta" (Sebastião, 2013)

Nome: \_\_\_\_\_

Legenda:

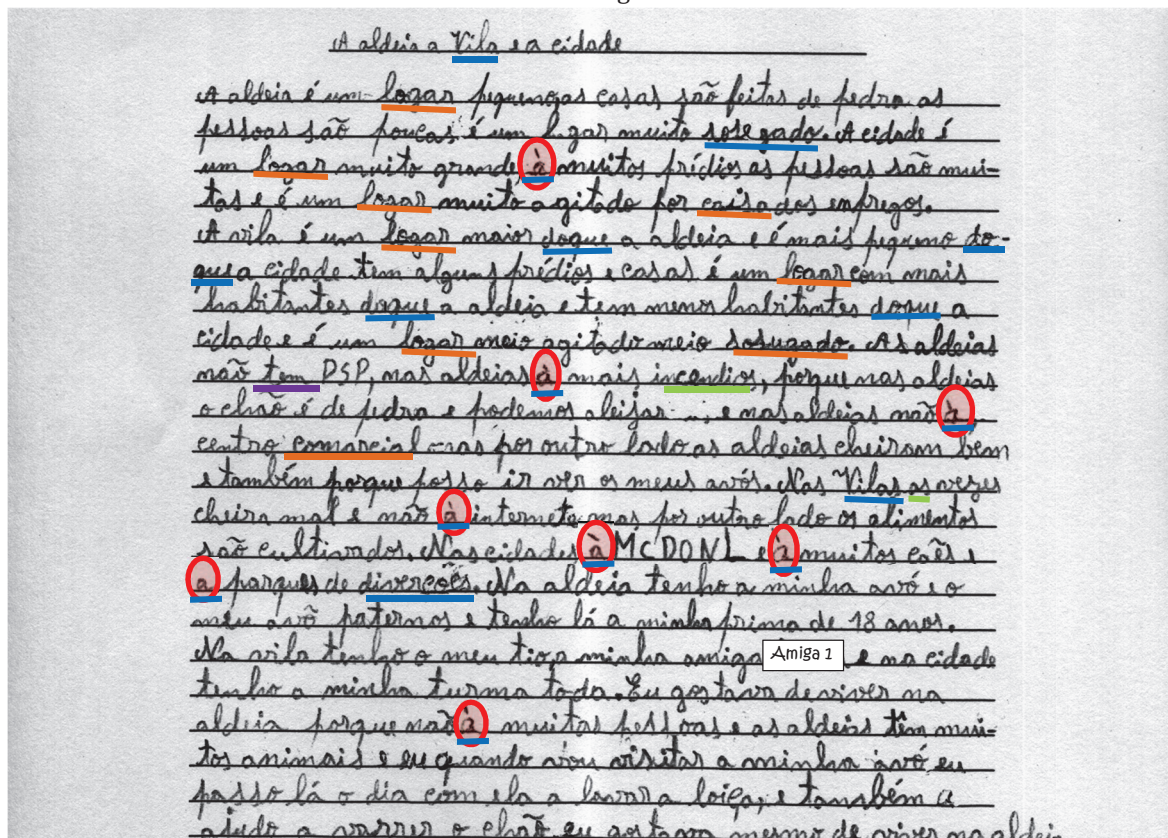


Utilização indevida de "à" ou "há"

## Aluno 4

### ↳ Produção escrita para o diagnóstico ortográfico

#### Texto original



#### Texto transcrito

#### A aldeia, a Vila e a cidade


A aldeia é um logar pequeno, as casas são feitas de pedra as pessoas são poucas é um lugar muito sosegado. A cidade é um logar muito grande, a muitos prédios as pessoas são muitas e é um logar muito agitado por caisa dos enpregos.

A vila é um logar maior doque a aldeia e é mais pequeno doque a cidade tem alguns prédios e casas é um logar com mais habitantes doque a aldeia e tem menos habitantes doque a cidade e é um logar meio agitado meio sosugado. As aldeias não tem PSP, nas aldeias a mais incendios, porque nas aldeias o chão é de pedra e podemos aleijar e nas aldeias não a centro comarcial mas por outro lado as aldeias cheiram bem e também porque posso ir ver os meus avós. Nas Vilas as vezes cheira mal e não a internet mas por outro lado os alimentos são cultivados. Nas cidades a MCDONL e a muitos cães e a parques de diverções. Na aldeia tenho a minha avó e o meu avô paternos e tenho lá a minha prima de 18 anos. Na vila tenho o meu tio, amiga Amiga 1 e na cidade tenho a minha turma toda. Eu gostava de viver na aldeia porque não a muitas pessoas e as aldeias têm muitos animais e eu quando vou visitar a minha avó eu passo lá o dia com ela a lavar a loiça, e também a ajudar a varrer o chão eu gostava mesmo de viver na aldeia.


#### Legenda:

Erros fonéticos; Erros gráficos; Erros de concordância; Erros linguísticos; Erros por transcrição da oralidade; Erros de acentuação; Utilização indevida de "à" ou "há"


👉 Ficha de avaliação final



Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco



Há ou à?



Lê e completa as frases.

1. Na rua do Senhor do seu Nariz há muitas casas com jardim.
2. Na rua, quando está bom tempo, há sempre pessoas a passear.
3. O Senhor do seu Nariz vai à loja comprar um guarda-chuva para a fada do Ar não se molhar.
4. Não sabes que à beira da escola há um hospital?
5. Há muitos patos naquele lago.
6. A Fada do Ar senta-se à direita do Senhor do seu Nariz.
7. – Queres vir à piscina connosco?
8. Há aqui algum problema?
9. O Senhor do seu Nariz deu um beijo à Fada do Ar.
10. O Senhor do seu Nariz saiu à rua para ver a Fada do Ar a voar.

Nome:

Legenda:

○ Utilização indevida de “à” ou “há”



Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Completa com à ou há.

**A Fada do Ar também é poeta**

Onde está a Fada do Ar? Preciso da ajuda dela.

Uma hora que está fechada no quarto.

Fechada no quarto?

Já algum tempo que ando para lhe contar isto!

Uns dias atrás, a Fada do Ar foi à papelaria sozinha comprar folhas coloridas para escrever poemas.

Porquê?

Ensinei-lhe a fazer versos. Até já escreveu umas quadras para enviar à minha mãe por correio.

Muito tempo que não ouvia uma notícia tão boa! Temos poetisa!

Adaptado de "O Tobias é poeta" (Sebastião, 2013)

Nome: \_\_\_\_\_

Legenda:

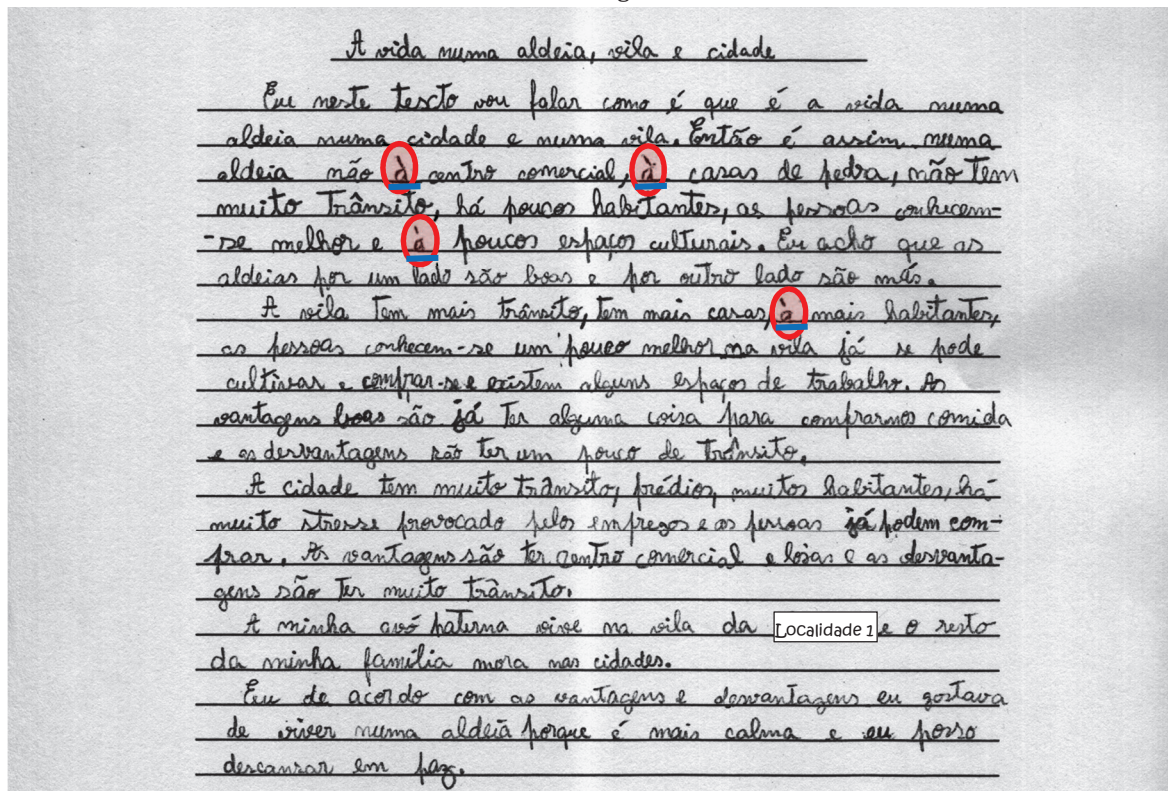
 Utilização indevida de "à" ou "há"

**Anexo CC- Produções escritas que serviram para o diagnóstico ortográfico e fichas de avaliação finais de alunos que desenvolveram uma progressão ortográfica média (diminuíram os erros substancialmente)**

## Aluno 10

### ↳ Produção escrita para o diagnóstico ortográfico

Texto original



Texto transcrito

#### A vida numa aldeia, vila e cidade

Eu neste texto vou falar como é que é a vida numa aldeia numa cidade e numa vila. Então é assim numa aldeia não à centro comercial, à casas de pedra, não tem muito trânsito, há poucos habitantes, as pessoas conhecem-se melhor e à poucos espaços culturais. Eu acho que as aldeias por um lado são boas e por outro lado são más.

A vila tem mais trânsito, tem mais casas, à mais habitantes, as pessoas conhecem-se um pouco melhor na vila já se pode cultivar e comprar-se e existem alguns espaços de trabalho. As vantagens boas são já ter alguma coisa para comprarmos comida e as desvantagens são ter um pouco de trânsito.

A cidade tem muito trânsito, prédios, muitos habitantes, há muito stresse provocado pelos empregos e as pessoas já podem comprar. As vantagens são ter centro comercial e lojas e as desvantagens são ter muito trânsito.

A minha avó paterna vive na vila da Localidade 1 e o resto da minha família mora nas cidades.

Eu de acordo com as vantagens e desvantagens eu gostava de viver numa aldeia porque é mais calma e eu posso descansar em paz.

#### Legenda:

Erros fonéticos; Erros gráficos; Erros de concordância; Erros linguísticos; Erros por transcrição da oralidade; Erros de acentuação; Utilização indevida de "à" ou "há"

Ficha de avaliação final

Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco

AEAL

Há ou à?

Lê e completa as frases.

1. Na rua do Senhor do seu Nariz há muitas casas com jardim.

2. Na rua, quando está bom tempo, à sempre pessoas a passear.

3. O Senhor do seu Nariz vai à loja comprar um guarda-chuva para a Fada do Ar não se molhar.

4. Não sabes que há beira da escola há um hospital?

5. há muitos patos naquele lago.

6. A Fada do Ar senta-se à direita do Senhor do seu Nariz.

7. – Queres vir à piscina connosco?

8. Há aqui algum problema?

9. O Senhor do seu Nariz deu um beijo à Fada do Ar.

10. O Senhor do seu Nariz saiu à rua para ver a Fada do Ar a voar.

Nome: \_\_\_\_\_

Legenda:

○ Utilização indevida de “à” ou “há”

Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco

AEAL

Completa com à ou há.

**A Fada do Ar também é poeta**

Onde está a Fada do Ar? Preciso da ajuda dela.

há uma hora que está fechada no quarto.

Fechada no quarto?

Há já algum tempo que ando para lhe contar isto!

Há uns dias atrás, a Fada do Ar foi à papelaria sozinha comprar folhas coloridas para escrever poemas.

Porquê?

Ensinei-lhe a fazer versos. Até já escreveu umas quadras para enviar à minha mãe por correio.

Há muito tempo que não ouvia uma notícia tão boa! Temos poetisa!

Adaptado de "O Tobias é poeta" (Sebastião, 2013)

Nome: \_\_\_\_\_

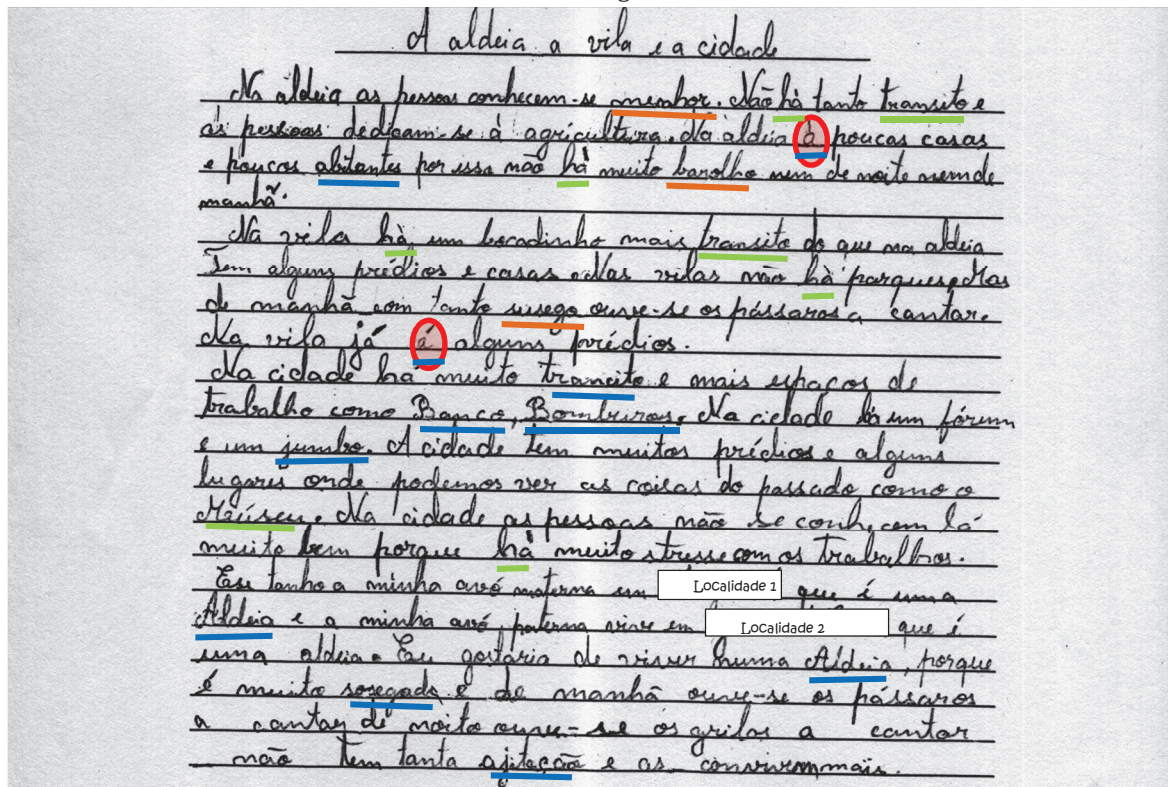
Legenda:



Utilização indevida de "à" ou "há"

**Aluno 12**↳ Produção escrita para o diagnóstico ortográfico

Texto original



Texto transcrito

**A aldeia a vila e a cidade**

Na aldeia as pessoas conhecem-se menhor. Não há tanto transito e as pessoas dedicam-se à agricultura. Na aldeia à poucas casas e poucos abitantes por isso não há muito barolho nem de noite nem de manhã.


Na vila há um bocadinho mais transito do que na aldeia. Tem alguns prédios e casas. Nas vilas não há parques. Mas de manhã com tanto susego ouve-se os pássaros a cantar. Na vila já à alguns prédios.

Na cidade há muito trancito e mais espaços de trabalho como Banco, Bombeiros. Na cidade há um fórum e um jumbo. A cidade tem muitos prédios e alguns lugares onde podemos ver as coisas do passado como o Múseu. Na cidade as pessoas não se conhecem lá muito bem porque há muito stresse com os trabalhos. Eu tenho a minha avó materna em Localidade 1 que é uma Aldeia e a minha avó paterna vive em Localidade 2 que é uma aldeia. Eu gostaria de viver numa Aldeia, porque é muito sosegada e de manhã ouve-se os pássaros a cantar de noite ouve-se os grilos a cantar não tem tanta ajitação e as convivem mais.


**Legenda:**

Erros fonéticos; Erros gráficos; Erros de concordância; Erros linguísticos; Erros por transcrição da oralidade; Erros de acentuação; Utilização indevida de "à" ou "há"


↳ Ficha de avaliação final



Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco



Há ou à?



Lê e completa as frases.

1. Na rua do Senhor do seu Nariz há muitas casas com jardim.
2. Na rua, quando está bom tempo, há sempre pessoas a passear.
3. O Senhor do seu Nariz vai à loja comprar um guarda-chuva para a fada do ~~Ar~~ não se molhar.
4. Não sabes que há beira da escola há um hospital?
5. Há muitos patos naquele lago.
6. A Fada do Ar senta-se à direita do Senhor do seu Nariz.
7. – Queres vir à piscina connosco?
8. Há aqui algum problema?
9. O Senhor do seu Nariz deu um beijo à Fada do Ar.
10. O Senhor do seu Nariz saiu à rua para ver a Fada do Ar a voar.

Nome:

Legenda:

há Utilização indevida de “à” ou “há”

Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco

AEAL

Completa com à ou há.

**A Fada do Ar também é poeta**

Onde está a Fada do Ar? Preciso da ajuda dela.

há uma hora que está fechada no quarto.

Fechada no quarto?

há já algum tempo que ando para lhe contar isto!

há uns dias atrás, a Fada do Ar foi à papelaria sozinha comprar folhas coloridas para escrever poemas.

Porquê?

Ensinei-lhe a fazer versos. Até já escreveu umas quadras para enviar à minha mãe por correio.

há muito tempo que não ouvia uma notícia tão boa! Temos poetisa!

Adaptado de "O Tobias é poeta" (Sebastião, 2013)

Nome: \_\_\_\_\_

Legenda:

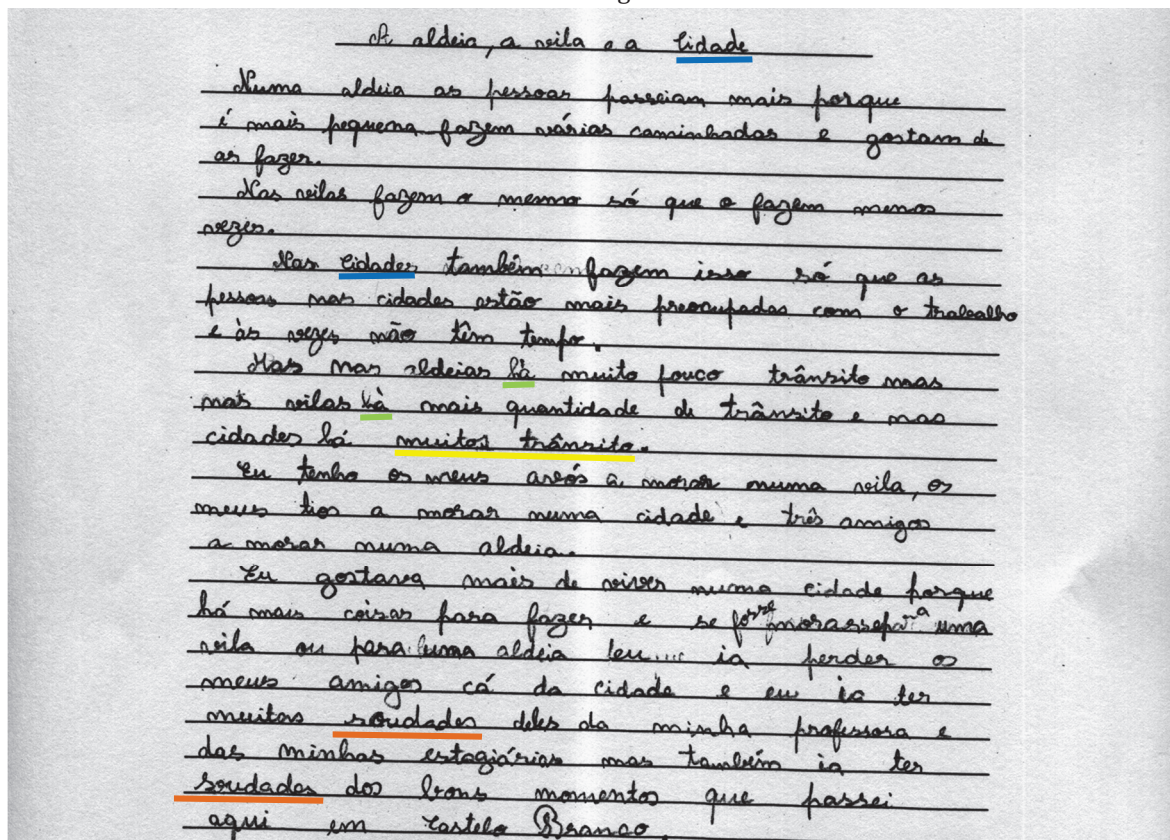


Utilização indevida de "à" ou "há"

**Anexo DD - Produções escritas que serviram para o diagnóstico ortográfico e fichas de avaliação finais de alunos com desenvolvimento ortográfico não muito significativo ou regressivo**

**Aluno 18**↳ Produção escrita para o diagnóstico ortográfico

## Texto original



## Texto transcrito

**A aldeia, a vila e a Cidade**

Numa aldeia as pessoas passeiam mais porque é mais pequena fazem várias caminhadas e gostam de as fazer.

Nas vilas fazem o mesmo só que o fazem menos vezes.

Nas Cidades também fazem isso só que as pessoas nas cidades estão mais preocupadas com o trabalho e às vezes não têm tempo.

Mas nas aldeias há muito pouco trânsito mas nas vilas há mais quantidade de trânsito e nas cidades há muitos trânsitos.

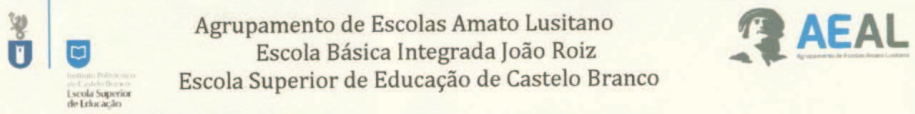
Eu tenho os meus avós a morar numa vila, os meus tios a morar numa cidade e três amigos a morar numa aldeia.

Eu gostava mais de viver numa cidade porque há mais coisas para fazer e se fosse morar para uma vila ou para uma aldeia eu ia perder os meus amigos cá da cidade e eu ia ter muitas soudades deles da minha professora e das minhas estagiárias mas também ia ter soudades dos bons momentos que passei aqui em Castelo Branco.

## Legenda:


Erros fonéticos; Erros gráficos; Erros de concordância; Erros linguísticos; Erros por transcrição da oralidade; Erros de acentuação; Utilização indevida de "à" ou "há"

↳ Ficha de avaliação final

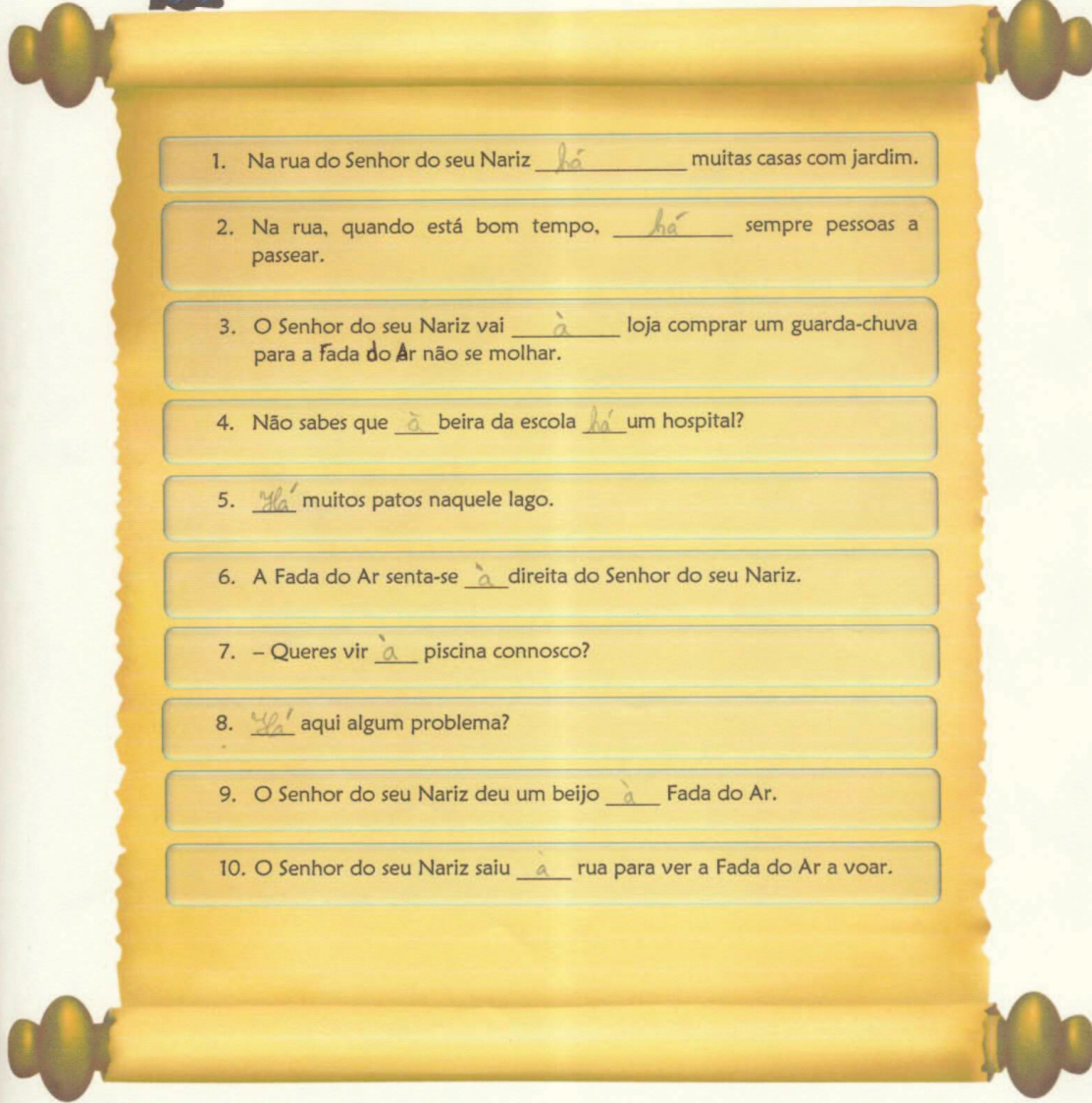


Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Há ou à?



Lê e completa as frases.



1. Na rua do Senhor do seu Nariz há muitas casas com jardim.
2. Na rua, quando está bom tempo, há sempre pessoas a passear.
3. O Senhor do seu Nariz vai à loja comprar um guarda-chuva para a fada do Ar não se molhar.
4. Não sabes que à beira da escola há um hospital?
5. Há muitos patos naquele lago.
6. A Fada do Ar senta-se à direita do Senhor do seu Nariz.
7. – Queres vir à piscina connosco?
8. Há aqui algum problema?
9. O Senhor do seu Nariz deu um beijo à Fada do Ar.
10. O Senhor do seu Nariz saiu à rua para ver a Fada do Ar a voar.

Nome:

Legenda:

Utilização indevida de “à” ou “há”



Instituto Politécnico de Castelo Branco  
Escola Superior de Educação

Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco



Completa com à ou há.



### A Fada do Ar também é poeta

Onde está a Fada do Ar? Preciso da ajuda dela.

há uma hora que está fechada no quarto.



Fechada no quarto?

Há já algum tempo que ando para lhe contar isto!



Há uns dias atrás, a Fada do Ar foi à papelaria sozinha comprar folhas coloridas para escrever poemas.

Porquê?



Ensinei-lhe a fazer versos. Até já escreveu umas quadras para enviar à minha mãe por correio.



Há muito tempo que não ouvia uma notícia tão boa! Temos poetisa!



Adaptado de "O Tobias é poeta" (Sebastião, 2013)

Nome: \_\_\_\_\_

Legenda:



Utilização indevida de "à" ou "há"

**Aluno 20**↳ Produção escrita para o diagnóstico ortográfico

Texto original

As vantagens e as desvantagens

Eu gosto mais de viver numa cidade, porque a cidade tem discotecas, centros comerciais, muitos hotes e escolas com mais comércio, como por ex. vão Sãoiz, Quinta da Granja e a cidade Suã Tamã.

Eu tenho os meus amigos numa cidade e os familiares também. Eu não gosto das aldeias porque não têm discotecas, centros comerciais e hotes. Eu não gosto das vilas porque não têm discotecas, muitos centros comerciais e minutos hotes. Eu gosto das cidades porque têm discotecas, minutos centros comerciais e minutos hotes.

As características de uma aldeia são: é uma localidade mais pequena, tem menos trânsito, tem poucas casas e não tem prédios, tem poucas habitantes, as pessoas conhecem-se melhor, as pessoas dedicam-se mais à agricultura, há poucos espaços culturais como por ex. museus e biblioteca.

As características de uma vila são: é uma localidade com uma dimensão inferior à da cidade e superior à da aldeia, há mais trânsito do que numa aldeia e menos trânsito do que numa cidade, tem alguns prédios. Tem mais casas que na aldeia, há mais habitantes que numa aldeia e menos habitantes que numa cidade, as pessoas que vivem nas vilas podem cultivar e também comprar, as pessoas conhecem-se melhor que numa cidade e existem alguns espaços de trabalho como por ex. bancos comerciais.

As características de uma cidade são: é a localidade de maior dimensão, tem muito trânsito, tem minutos prédios que têm minutos andares, tem minutos habitantes, há o stress provocado pelo emprego e por isso as pessoas não se conhecem tão bem, as pessoas em vez de cultivarem compram comida, há minutos espaços de lazer como por ex. jardins públicos.

Texto transcrito

**As vantagens e as desvantagens**

Eu gosto mais de viver numa cidade, porque a cidade tem discotecas, centros comerciais, muitos hotes e escolas com mais condições como por ex. Jão Roiz, Quinta da Granja e a Amato Lusitano.

Eu tenho os meus amigos numa cidade e os familiares também.

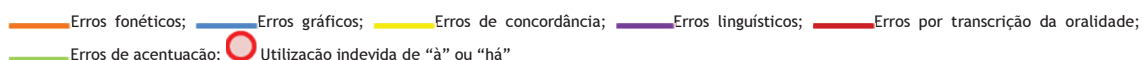
Eu não gosto das aldeias porque não têm discotecas, centros comerciais e hotéis. Eu não gosto das vilas porque não têm discotecas, muitos centros comerciais e muintos hotes. Eu gosto das cidades porque têm discotecas, muintos centros comerciais e muintos hotes.

As caraterísticas duma aldeia são: é uma localidade mais pequena, tem menos trânsito, tem poucas casas e não tem prédios, tem poucos habitantes, as pessoas conhecem-se melhor, as pessoas dedicam-se mais à gricultura há poucos espaços colturais como por ex. museus e biblioteca.


As caraterísticas duma vila são: é uma localidade com uma dimensão inferior à da cidade e superior à da aldeia, há mais trânsito do que uma aldeia e menos transito do que uma cidade, tem alguns prédios. Tem mais casas que nas aldeias, há mais habitantes que numa aldeia e menos habitantes que numa cidade, as pessoas que vivem nas vilas podem cultivar e também comprar, as pessoas conhecem-se melhor que numa cidade e existem alguns espaços de trabalho como por ex: bancos correios.

As caterísticas de uma cidade são: é a localidade de maior dimenção, tem muito transito, tem muintos prédios que têm muintos andares, tem muintos habitantes, há o stresse provocado pelo emprego e por isso as pessoas não se conhecem tão bem, as pessoas em vez de cultivarem compram comida, há muintos espaços de lazer como por ex. jardins públicos.


**Legenda:**


 Erros fonéticos; Erros gráficos; Erros de concordância; Erros linguísticos; Erros por transcrição da oralidade; Erros de acentuação; Utilização indevida de “à” ou “há”


↳ Ficha de avaliação final



Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco



Há ou à?



Lê e completa as frases.

1. Na rua do Senhor do seu Nariz há muitas casas com jardim.
2. Na rua, quando está bom tempo, há sempre pessoas a passear.
3. O Senhor do seu Nariz vai à loja comprar um guarda-chuva para a Fada do Ar não se molhar.
4. Não sabes que à beira da escola há um hospital?
5. Há muitos patos naquele lago.
6. A Fada do Ar senta-se à direita do Senhor do seu Nariz.
7. – Queres vir a piscina connosco?
8. Há aqui algum problema?
9. O Senhor do seu Nariz deu um beijo a Fada do Ar.
10. O Senhor do seu Nariz saiu a rua para ver a Fada do Ar a voar.

Nome: \_\_\_\_\_

Legenda:

○ Utilização indevida de “à” ou “há”


Completa com à ou há.



**A Fada do Ar também é poeta**

Onde está a Fada do Ar? Preciso da ajuda dela.

~~há~~ uma hora que está fechada no quarto.




Fechada no quarto?

~~Há~~ já algum tempo que ando para lhe contar isto!




~~Há~~ uns dias atrás, a Fada do Ar foi ~~a~~ papelaria sozinha comprar folhas coloridas para escrever poemas.

Porquê?



Ensinei-lhe a fazer versos. Até já escreveu umas quadras para enviar ~~a~~ minha mãe por correio.



~~Há~~ muito tempo que não ouvia uma notícia tão boa! Temos poetisa!



Adaptado de "O Tobias é poeta" (Sebastião, 2013)


Nome \_\_\_\_\_

Legenda:


 Utilização indevida de "à" ou "há"

**Anexo EE - Guiões de aprendizagem preenchidos pelos  
alunos 6, 18 e 19 na atividade 2**

## Aluno 6



Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada 1,2,3 João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco



### Vamos escrever corretamente!

Lê as frases que te são apresentadas e completa os espaços.

1. A  foi **a+a** escola.  
A  foi à escola.

2. A  foi **a+os** Açores.  
A  foi aos Açores.

3. A  foi **a+as** compras.  
A  foi às compras.

4. O  foi **a+o** Fundão.  
O  foi ao Fundão.

5. A  deu um peluche **a+a** .


A  deu um peluche à .

6. O  deu um beijo **a+a** sua mãe.  
O  deu um beijo à sua mãe.

7. A  pediu uma caneta **a+o** .

A  pediu uma caneta ao .

8. A  pediu uma boneca **a+a** sua mãe.  
A  pediu uma boneca à sua mãe.



**Faz tu mesmo!**

Escreve uma frase onde utilizes "à"

A  foi à praia com os seus melhores amigos.

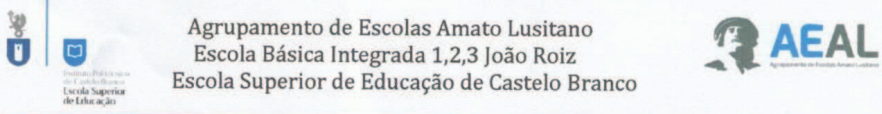
Nome:

\* As alunas 24 / 25 tinham o primeiro nome igual, por isso foi utilizado apenas uma vez este nome.

Transcrição da frase

A Amiga 1 foi à praia com os seus melhores amigos.

## Aluno 18



Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada 1,2,3 João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Vamos escrever corretamente!

Lê as frases que te são apresentadas e completa os espaços.

1. A  foi **a+a** escola.  
A  foi à escola.

2. A  foi **a+os** Açores.  
A  foi aos Açores.

3. A  foi **a+as** compras.  
A  foi às compras.

4. O  foi **a+o** Fundão.  
O  foi ao Fundão.

5. A  deu um peluche **a+a** .


A  deu um peluche à .

6. O  deu um beijo **a+a** sua mãe.  
O  deu um beijo à sua mãe.

7. A  pediu uma caneta **a+o** .

A  pediu uma caneta ao .

8. A  pediu uma boneca **a+a** sua mãe.  
A  pediu uma boneca à sua mãe.



Faz tu mesmo!

Escreve uma frase onde utilizes "à"

Eu amanhã vou à Madeira


Nome: \_\_\_\_\_

\* As alunas 24 / 25 tinham o primeiro nome igual, por isso foi utilizado apenas uma vez este nome.


Transcrição da frase

Eu amanhã vou à Madeira.

## Aluno 19




Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada 1,2,3 João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco



### Vamos escrever corretamente!

Lê as frases que te são apresentadas e completa os espaços.



1. A  foi **a+a** escola.  
A  foi à escola.
2. A  foi **a+os** Açores.  
A  foi aos Açores.
3. A  foi **a+as** compras.  
A  foi às compras.
4. O  foi **a+o** Fundão.  
O  foi ao Fundão.
5. A  deu um peluche **a+a** .
6. O  deu um beijo **a+a** sua mãe.  
O  deu um beijo à sua mãe.
7. A  pediu uma caneta **a+o** .
8. A  pediu uma boneca **a+a** sua mãe.  
A  pediu uma boneca à sua mãe.

**Faz tu mesmo!**

Escreve uma frase onde utilizes "à"

*A Raquel Cardoso pediu à Inês Penedo uma caneta.*

Nome:



\* As alunas 24 / 25 tinham o primeiro nome igual, por isso foi utilizado apenas uma vez este nome.

Transcrição da frase

A Raquel Cardoso pediu à Inês Penedo uma caneta.

**Anexo FF - Guiões de aprendizagem preenchidos pelos  
alunos 3, 10 e 11 na atividade 3**


**Aluno 3**

 Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada 1,2,3 João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco 

## VAMOS ESCREVER CORRETAMENTE!


O JORNAL DA ESCOLA BÁSICA INTEGRADA JOÃO ROIZ

Lê as frases que te são apresentadas e completa os espaços, substituindo o verbo.




- Existem** muitos patos naquele lago.  
há muitos patos naquele lago.
- Havia** muitas revistas à venda naquela papelaria.  
havia muitas revistas à venda naquela papelaria.
- Eu sei onde **existem** muitos doces.  
Eu sei onde há muitos doces.
- Existem** muitos alunos na turma do 3ºA.  
há muitos alunos na turma do 3ºA.
- Podem **existir** problemas na turma do 3ºano.  
Podem ocorrer problemas na turma do 3ºano.
- Acontecem** situações estranhas naquela casa.  
ocorrem situações estranhas naquela casa.

Nome: \_\_\_\_\_




Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada 1,2,3 João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco



## VAMOS ESCREVER CORRETAMENTE!

O JORNAL DA ESCOLA BÁSICA INTEGRADA JOÃO ROIZ

Substitui há por um sinónimo ou por um outro tempo verbal.



1. Há muitos castelos de areia naquela praia.

*Havia muitos castelos de areia naquela praia.*
2. Há muitas batatas fritas naquele pacote.

*Existem muitas batatas fritas naquele pacote.*
3. Já não vou ao judo há muito tempo.

*Já não vou ao judo havia muito tempo.*
4. Há muitos anos que não via uma paisagem tão linda.

*Há muitos anos que não via uma paisagem tão linda.*
5. Há muitas folhas caídas naquele parque.

*Havia muitas folhas caídas naquele parque.*
6. Ainda há pássaros naquela árvore.

*Ainda existem pássaros naquela árvore.*

Escreve uma frase onde utilizes "há"

Faz tu mesmo!



*Há tanto tempo que não te vejo*

Nome: \_\_\_\_\_

Transcrição da frase

Há tanto tempo que não te vejo


**Aluno 10**

 Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada 1,2,3 João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco 

## VAMOS ESCREVER CORRETAMENTE!



O JORNAL DA ESCOLA BÁSICA INTEGRADA JOÃO ROIZ

Lê as frases que te são apresentadas e completa os espaços, substituindo o verbo.



- Existem** muitos patos naquele lago.  
Há muitos patos naquele lago.
- Havia** muitas revistas à venda naquela papelaria.  
Existiam muitas revistas à venda naquela papelaria.
- Eu sei onde **existem** muitos doces.  
Eu sei onde há muitos doces.
- Existem** muitos alunos na turma do 3ºA.  
Há muitos alunos na turma do 3ºA.
- Podem **existir** problemas na turma do 3ºano.  
Podem ocorrer problemas na turma do 3ºano.
- Acontecem** situações estranhas naquela casa.  
Ocorrem situações estranhas naquela casa.


Nome: \_\_\_\_\_

 Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada 1,2,3 João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco 

## VAMOS ESCREVER CORRETAMENTE!

O JORNAL DA ESCOLA BÁSICA INTEGRADA JOÃO ROIZ

Substitui **há** por um **sinónimo** ou por um **outro tempo verbal**.



- Há** muitos castelos de areia naquela praia.  
*Existem muitos castelos de areia naquela praia.*
- Há** muitas batatas fritas naquele pacote.  
*Flouve muitas batatas naquele pacote.*
- Já não vou ao judo **há** muito tempo.  
*Já não ia ao judo havia muito tempo.*
- Há** muitos anos que não via uma paisagem tão linda.  
*Existem muitos anos que não via uma paisagem tão linda.*
- Há** muitas folhas caídas naquele parque.  
*Havia muitas folhas caídas naquele parque.*
- Ainda **há** pássaros naquela árvore.  
*inda havia pássaros naquela árvore.*

Escreve uma frase onde utilizes "há" **Faz tu mesmo!**

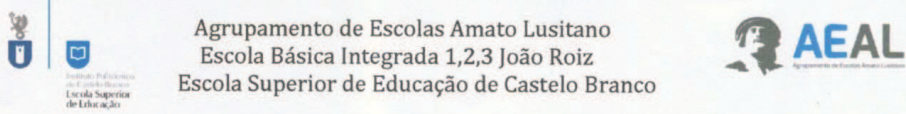
*Há muito tempo que não ia a Santarém.*

Nome: \_\_\_\_\_

Transcrição da frase

Há muito tempo que não ia a Santarém.


**Aluno 11**



**VAMOS ESCREVER CORRETAMENTE!**


O JORNAL DA ESCOLA BÁSICA INTEGRADA JOÃO ROIZ

Lê as frases que te são apresentadas e completa os espaços, substituindo o verbo.




- Existem** muitos patos naquele lago.  
há muitos patos naquele lago.
- Havia** muitas revistas à venda naquela papelaria.  
Existiam muitas revistas à venda naquela papelaria.
- Eu sei onde **existem** muitos doces.  
Eu sei onde há muitos doces.
- Existem** muitos alunos na turma do 3ºA.  
há muitos alunos na turma do 3ºA.
- Podem **existir** problemas na turma do 3ºano.  
Podem ocorrer problemas na turma do 3ºano.
- Acontecem** situações estranhas naquela casa.  
Ocorrem situações estranhas naquela casa.

Nome: \_\_\_\_\_




Agrupamento de Escolas Amato Lusitano  
Escola Básica Integrada 1,2,3 João Roiz  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco



## VAMOS ESCREVER CORRETAMENTE!

O JORNAL DA ESCOLA BÁSICA INTEGRADA JOÃO ROIZ

Substitui há por um sinónimo ou por um outro tempo verbal.



1. Há muitos castelos de areia naquela praia.

*Existem muitos castelos de areia naquela praia.*
2. Há muitas batatas fritas naquele pacote.

*Havia muitas batatas fritas naquele pacote.*
3. Já não vou ao judo há muito tempo.

*Já não ia ao judo havia muito tempo.*
4. Há muitos anos que não via uma paisagem tão linda.

*Existem muitos anos que não via uma paisagem tão linda.*
5. Há muitas folhas caídas naquele parque.

*Houve muitas folhas caídas naquele parque.*
6. Ainda há pássaros naquela árvore.

*Ainda existem pássaros naquela árvore.*

Escreve uma frase onde utilizes "há"

Faz tu mesmo!

*Há muitos anos que não vejo a* Amiga 1 *e a* Amiga 2.

Nome: \_\_\_\_\_

Transcrição da frase

Há muitos anos que não vejo a Amiga 1 e a Amiga 2.