



**Instituto Politécnico de Santarém**

**Escola Superior de Educação**

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DO 2º CICLO - MATEMÁTICA E  
CIÊNCIAS NATURAIS

UM ESTUDO SOBRE O ERRO ORTOGRÁFICO NO 1º E 2º CEB – DA  
IDENTIFICAÇÃO ÀS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

**Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Santarém  
do Instituto Politécnico de Santarém para obtenção do Grau de Mestre em  
Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Andreia Filipa da Costa Crespo

**Orientação**

Professora Doutora Madalena Teixeira

**Coorientação**

Professora Doutora Elisete Mesquita

**Outubro - 2013**

### ***Dedicatória***

*Ao meu filho que é a razão do meu viver, ao meu marido, companheiro de toda a vida, que juntos construímos uma família e é por ela que hoje luto e lutarei, porque tudo o que acontece de melhor na vida, acontece porque estamos juntos, esse é o verdadeiro significado da palavra: Família.*

## Índice

Índice de Quadros .....	v
Agradecimentos .....	viii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Introdução .....	5
Parte 1 – O Estágio .....	6
1. Caracterização do contexto sociogeográfico das instituições .....	6
2. Contextos de estágio e prática de ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º e 2.º ano .....	6
2.1 Caracterização da instituição da turma .....	6
2.2. Prática de ensino supervisionada .....	7
2.2.1. Planeamento da prática de ensino supervisionada .....	7
2.3. Operacionalização da atividade educativa .....	8
2.3.1. Prática de ensino supervisionada em Português .....	8
2.3.2. Prática de ensino supervisionada em Estudo do Meio .....	10
2.3.3. Prática de ensino supervisionada em Matemática .....	11
2.3.4. Prática de ensino supervisionada nas restantes Áreas Curriculares Disciplinares .....	13
2.3.5. Prática de ensino supervisionada nas Áreas Curriculares não disciplinares ..	13
2.3.6. Estratégias e métodos de avaliação.....	13
3. Contextos de estágio e prática de ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º e 4.º ano .....	14
3.1. Caracterização da instituição e da turma .....	14
3.2. Prática de ensino supervisionada .....	15
3.2.1. Planeamento da prática de ensino supervisionada .....	15
3.3. Operacionalização da atividade educativa .....	15
3.3.1. Prática de ensino supervisionada em Português .....	15
3.3.2. Prática de ensino supervisionada em Estudo do Meio .....	16
3.3.3. Prática de ensino supervisionada em Matemática .....	18
3.3.4. Prática de ensino supervisionada nas restantes Áreas Curriculares Disciplinares .....	19
3.3.5. Prática de ensino supervisionada nas Áreas Curriculares não disciplinares ..	19
3.3.6. Estratégias e métodos de avaliação.....	20

4. Contextos de estágio e prática de ensino no 2.º Ciclo do Ensino Básico – Português e História e Geografia de Portugal.....	20
4.1. Caracterização da instituição e das turmas.....	20
4.2. Práticas de ensino .....	22
4.2.1. Prática de ensino em Português .....	22
4.2.1.1. Caracterização curricular .....	22
4.2.1.2. Planeamento e operacionalização da atividade educativa .....	22
4.2.2. Prática de ensino em História e Geografia de Portugal.....	25
4.2.2.1. Caracterização curricular .....	25
4.2.2.2. Planeamento e operacionalização da atividade educativa .....	25
4.3. Estratégias e métodos de avaliação .....	26
5. Contextos de estágio e prática de ensino no 2.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática e Ciências da Natureza .....	27
5.1. Caracterização da instituição e das turmas.....	27
5.2 Práticas de ensino.....	27
5.2.1. Prática de ensino em Matemática .....	27
5.2.1.1. Caracterização curricular .....	27
5.2.1.2. Planeamento e operacionalização da atividade educativa .....	27
5.2.2. Prática de ensino em Ciências da Natureza.....	31
5.2.2.1. Caracterização curricular .....	31
5.2.2.2. Planeamento e operacionalização da atividade educativa .....	31
Parte 2 – Análise dos erros ortográficos de alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico .....	34
I. INTRODUÇÃO .....	34
II. ASPECTOS TEÓRICOS.....	36
a) A importância da competência ortográfica .....	36
b) Para uma noção de erro ortográfico .....	39
c) Tipologias do erro ortográfico .....	40
III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	43
a) Objetivos da investigação.....	43
b) Opções Metodológicas .....	43
c) Recolha de dados.....	44
IV. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	48
a) Levantamento de dados no 1º ano do Ensino Básico .....	48
b) Levantamento de dados no 3º ano do Ensino Básico .....	53
c) Levantamento de dados no 5º ano do Ensino Básico .....	65

V. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO .....	73
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	84
Reflexão final .....	86
Referências .....	88

## Índice de Ilustrações

Ilustração 1 – Escrita de palavras – 1º ano.....	44
Ilustração 2 – Escrita de palavras 1 – 3º ano.....	45
Ilustração 3 – Escrita de palavras 2 – 3º ano.....	46

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Análise do trabalho do aluno 1 -----	48
Quadro 2 - Análise do trabalho do aluno 2-----	49
Quadro 3 - Análise do trabalho do aluno 3-----	49
Quadro 4 - Análise do trabalho do aluno 4-----	50
Quadro 5 - Análise do trabalho do aluno 5-----	50
Quadro 6 - Análise do trabalho do aluno 6-----	50
Quadro 7 - Análise do trabalho do aluno 7-----	50
Quadro 8 - Análise do trabalho do aluno 8-----	50
Quadro 9 - Análise do trabalho do aluno 9-----	51
Quadro 10 - Análise do trabalho do aluno 10-----	51
Quadro 11- Análise do trabalho do aluno 11-----	51
Quadro 12- Análise do trabalho do aluno 12-----	51
Quadro 13- Análise do trabalho do aluno 13-----	51
Quadro 14- Análise do trabalho do aluno 14-----	51
Quadro 15- Análise do trabalho do aluno 15-----	51
Quadro 16- Análise do trabalho do aluno 16-----	51
Quadro 17- Análise do trabalho do aluno 17-----	52
Quadro 18- Análise do trabalho do aluno 18-----	53
Quadro 19- Análise do trabalho do aluno 19-----	54
Quadro 20- Análise do trabalho do aluno 20-----	54
Quadro 21- Análise do trabalho do aluno 21-----	54
Quadro 22- Número de alunos a incorrer no erro da palavra-----	55
Quadro 23 - Número de ocorrências por cada tipologia de erro de Gomes (2006) -----	55

Quadro 24 - Número de ocorrências por cada tipo de erro de Baptista, Viana e Barbeiro (2008) -----	56
Quadro 25- Análise do aluno 1-----	56
Quadro 26- Análise do aluno 2-----	57
Quadro 27- Análise do aluno 3-----	58
Quadro 28- Análise do aluno 4-----	58
Quadro 29- Análise do aluno 5-----	59
Quadro 30- Análise do aluno 6-----	59
Quadro 31- Análise do aluno 7-----	59
Quadro 32- Análise do aluno 8-----	60
Quadro 33- Análise do aluno 9-----	60
Quadro 34- Análise do aluno 10-----	61
Quadro 35 - Número de ocorrências por cada tipologia de erro de Gomes (2006) -----	61
Quadro 36 - Número de ocorrências por cada tipologia de erro de Baptista, Viana e Barbeiro (2008) -----	62
Quadro 37- Número de alunos a incorrer no erro da palavra-----	62
Quadro 38 - Número de ocorrências por cada tipologia de erro de Gomes (2006) -----	63
Quadro 39 - Número de ocorrências por cada tipo de erro de Baptista, Viana e Barbeiro (2008) -----	64
Quadro 40- Análise do aluno 1-----	66
Quadro 41- Análise do aluno 2-----	66
Quadro 42- Análise do aluno 3-----	67
Quadro 43- Análise do aluno 4-----	67
Quadro 44- Análise do aluno 5 -----	67
Quadro 45- Análise do aluno 6 -----	68
Quadro 46- Análise do aluno 7-----	68
Quadro 47- Análise do aluno 8-----	68
Quadro 48- Análise do aluno 9-----	69
Quadro 49- Análise do aluno 10-----	69
Quadro 50 - Número de ocorrências por cada tipologia de erro de Gomes (2006) -----	71

Quadro 51 - Número de ocorrências por cada tipologia de erro de Baptista, Viana e Barbeiro (2008) -----	71
Quadro 52 - Aluno 1-----	75
Quadro 53 - Aluno 2-----	75
Quadro 54 - Aluno 3-----	75
Quadro 55 - Aluno 4-----	76
Quadro 56 - Aluno 5-----	76
Quadro 57 - Aluno 6-----	77
Quadro 58 - Aluno 7-----	77
Quadro 59 - Aluno 8-----	78
Quadro 60 - Aluno 9-----	78
Quadro 61 - Aluno 10-----	79
Quadro 62 - Aluno 11-----	79
Quadro 63 - Aluno 12-----	80
Quadro 64 - Aluno 13-----	80
Quadro 65 - Aluno 14-----	80
Quadro 66 - Aluno 15-----	81
Quadro 67 - Aluno 16-----	81
Quadro 68 – Número de alunos que não correspondeu positivamente a cada um dos exercícios-----	82
Quadro 69 – Tipos de erros verificados no exercício de ditado-----	82
Quadro 70 – Tipos de erros verificados no exercício de paronímia-----	83

## **Agradecimentos**

Chegando ao final desta caminhada, que foi muito importante para mim, tanto a nível pessoal como profissional, gostaria de agradecer a todas as pessoas que me ajudaram, de forma direta ou indireta, a tornar este projeto numa realidade.

O meu primeiro agradecimento é dirigido à Professora Doutora Madalena Teixeira que, desde o primeiro momento, se mostrou disponível para me ajudar e orientar neste relatório.

O meu segundo agradecimento não poderia deixar de ser para a Professora Doutora Elisete Mesquita que como Coorientadora foi de igual modo importante para a concretização deste trabalho.

Agradeço, igualmente, a todos os docentes que me apoiaram e disponibilizaram o seu tempo para me ajudar a construir este trabalho, nomeadamente: Doutora Neusa Branco, Doutor Bento Cavadas, Doutor Nelson Mestrinho, e ainda, a todas as professoras cooperantes de estágio que se disponibilizaram a ajudar-me colocando os seus alunos à minha disposição para poder fazer a minha investigação, e não podia deixar de agradecer aos próprios alunos que aceitaram colaborar comigo neste estudo.

Aos meus familiares, em especial à minha mãe, ao meu pai, ao meu irmão e aos meus sogros por toda a paciência e ânimo que me deram, marido e filho pela coragem e apoio que me transmitiram ao longo destes meses.

Agradeço, de igual modo, aos meus amigos Paula Santos, Mariana Antunes, Joana Correia e Patricia Santos, que para além de demonstrarem disponibilidade para me ajudar, incentivaram-me sempre a não desistir desta investigação, nos momentos de maior ansiedade.

## Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada no 2º Ciclo do Ensino Básico – Matemática e Ciências da Natureza, do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém e está dividido em três partes.

A Parte I apresenta as experiências de ensino-aprendizagem realizadas ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas, sendo feita uma reflexão sobre os vários momentos experienciados, tanto em contexto do 1º Ciclo, como do 2º Ciclo.

A Parte II é relativa à componente investigativa sobre os erros ortográficos de alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, realizada numa turma do 1.º e noutra do 3.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e numa turma de 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Os objetivos definidos para o efeito foram: i) Identificar erros ortográficos dos alunos do 1º e 3º e 5º ano; ii) Analisar os erros ortográficos dos alunos destas turmas; iii) Propor uma auto-correção aos alunos do 5ºano e reflexão sobre a mesma iv) Implementar estratégias de remediação; v) analisar os resultados dessa implementação. Finalmente, nesta parte, apresentamos as considerações finais.

Na última parte, a III, encontra-se uma reflexão global acerca de todo o percurso desenvolvido ao longo da prática de Ensino Supervisionada, durante os 4 semestres que constituem este curso.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; 1º e 2º Ciclos; ensino da escrita – dimensão ortográfica; estratégias de ensino

## **Abstract**

This report was prepared as part of the course of Supervised Teaching Practice in the 2nd Cycle on Mathematics and Natural Sciences, in the Master of Teaching in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, in School of Education of Polytechnic Institute of Santarém and it is divided into three parts.

Part I presents experiences of teaching and learning along the Supervised Teaching Practice, and reflects upon the various moments experienced, both in the context of the 1st cycle and the 2nd cycle.

Part II is concerning to an investigative component on spelling mistakes of students of 1st and 2nd Cycles of Basic Education, carried out in a class of 1st grade, another of 3rd grade of 1st Cycle, and another one in a class of 5th grade of 2nd Cycle. The objectives defined for this purpose were: i) identify spellings mistakes of students in the 1st, 3rd and 5th grades; ii) analyse the respective spellings mistakes of the students in these classes; iii) propose to students of the 5th grade a self-correction and a reflection on their spelling mistakes; iv) implement remediation strategies, v) analyse the results of this implementation. Finally in this Part, it is presented final remarks.

In part III there is a reflection on the entire route developed over Supervised Teaching Practice along the 4 semesters which constitute this course.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; 1st and 2nd cycles; teaching of writing - orthographic dimension; teaching strategies.

## **Introdução**

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, tendo como objetivo apresentar uma reflexão sobre o percurso e as aprendizagens desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada e um trabalho investigativo cujo tema surgiu e foi explorado no decorrer dessa prática pedagógica.

É na Prática de Ensino Supervisionada que se adquirem aprendizagens e se mobilizam conhecimentos, competências e atitudes em contexto real, ou seja, em sala de aula.

De modo a facilitar a leitura, o relatório está apresentado em duas partes.

A Parte I é constituída por uma síntese e reflexão sobre as experiências de ensino realizadas ao longo da Prática do Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico e nas áreas curriculares do 2.º Ciclo do Ensino Básico de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências da Natureza. Nessa secção são abordados, entre outros aspetos, a planificação, a operacionalização e a avaliação da atividade educativa.

Na Parte II é apresentada a investigação realizada ao longo do mestrado na qual foram analisados os erros ortográficos de duas turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico; 1º e 3º anos, e numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico; 5º ano. Esta inicia com uma introdução onde são explicadas as razões que conduziram a este estudo e o enquadramento curricular do mesmo. Seguidamente são referidos alguns aspetos teóricos sobre o tema em questão, tendo sido explicitada uma revisão bibliográfica sobre o tema em questão. Posteriormente, segue-se o procedimento metodológico, em que são indicados os objetivos da investigação e apresentadas as opções metodológicas. Depois, apresenta-se, por fim, a análise dos resultados, as estratégias de intervenção e considerações finais.

Na Parte III é feita uma reflexão final global acerca do percurso desenvolvido durante os dois anos do curso.

## **Parte 1 – O Estágio**

### **1. Caracterização do contexto sociogeográfico das instituições**

Os estágios foram realizados em escolas pertencentes a um agrupamento de escolas localizado na cidade de Santarém, que é o terceiro maior concelho do país e que ocupa uma área territorial de 6.722,8 Km<sup>2</sup>, correspondendo a um total de 21 concelhos e com 465 599 habitantes residentes até à data de 2006, sendo assim uma região imensamente povoada. (Semeador, Frade e Ronca 2008).

O distrito é visitado por turistas, atraídos sobretudo pelas festas e tradições relacionadas com touros e cavalos. A tourada é a principal representação da região, mas também atrai muitos turistas pelas suas riquezas naturais. Ou seja, Santarém é bastante rica em património, merecendo especial destaque a Igreja da Graça, a Igreja de S. João de Alporão, a Igreja de Santa Maria de Marvila, os Conventos de S. Francisco e de Santa Clara, bem como as muito famosas Portas do Sol de onde se pode avistar o rio Tejo. (Semeador, Frade e Ronca 2008).

A sua atividade económica caracteriza-se pela sua tradicional atividade agrícola que, juntamente com a pecuária, constituem as principais fontes de rendimentos de toda a população. A indústria tem igualmente um peso significativo na economia do distrito, com a cerâmica, as madeiras e produtos alimentares. (Semeador, Frade e Ronca 2008).

A nível social são definidas como áreas prioritárias, equipamentos para crianças e idosos, o sucesso e o abandono escolar, o emprego, as estruturas para apoio a pessoas portadoras de deficiência e, ainda, os meios técnicos e humanos. (Semeador, Frade e Ronca 2008).

### **2. Contextos de estágio e prática de ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º e 2.º ano**

#### **2.1 Caracterização da instituição da turma**

O primeiro estágio foi realizado numa escola com seis salas de aula, distribuídas por três blocos, havendo duas salas em cada bloco, um centro de recursos, um gabinete para a coordenação da escola e uma sala de professores. O espaço escolar ainda dispõe de um polivalente, um refeitório e um parque para os alunos brincarem.

A escola abre às 8h45 da manhã com a entrada das crianças na escola. Segundo o Regulamento Interno do Agrupamento, o horário da componente letiva era das 9h00 às 12h30 e das 14h00 às 15h30. Entre as 15h30 e as 17h30 funcionava as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), sendo, por consequência, a hora de fecho da escola. Existiam três períodos de intervalo: o primeiro entre as 10h30 e as 11h00, o seguinte entre as 15h30 e as 15h45 e o último entre as 16h30 e às 16h45.

Segundo o Plano Anual de Atividades, o corpo docente da escola era constituído por sete docentes titulares de turma, um docente de apoio educativo, duas docentes de apoio à biblioteca, duas docentes de ensino especial e sete docentes/dinamizadores das Atividades de Enriquecimento Curricular. O corpo não docente era constituído por seis assistentes operacionais.

A turma de 1.º ano na qual tive a oportunidade de intervir era composta por vinte e quatro alunos, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos, sendo que um deles frequentava o 2.º ano de escolaridade e outro “apresentava” Necessidades Educativas Especiais. No entanto, quando iniciei o estágio, a professora cooperante acordou que poderia apenas planificar para os alunos que frequentavam o 1.º ano, colocando os outros dois alunos a seu encargo.

Aquando da minha intervenção, a maioria dos alunos manifestou bastante interesse pelas aprendizagens, nomeadamente pelo uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e pela leitura e participaram ativamente em todas as atividades propostas. No entanto, demonstraram ainda não conseguir trabalhar a pares e em grupo. Seis dos alunos apresentaram grandes dificuldades na orientação espacial e na motricidade fina, as quais se refletiram no desenho das letras, na pintura e no recorte.

## **2.2. Prática de ensino supervisionada**

### **2.2.1. Planeamento da prática de ensino supervisionada**

Para realizar as planificações das aulas das várias áreas curriculares disciplinares a lecionar foi necessário consultar a planificação anual do agrupamento e as indicações da professora cooperante.

Consciente de que uma aula bem planificada pode influenciar os resultados positivos dos alunos, no momento da sua elaboração foi importante averiguar quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre cada conteúdo a abordar em cada disciplina, de modo a que as estratégias de ensino-aprendizagem fossem ao encontro das suas necessidades, realizando assim uma diferenciação pedagógica.

Efetivamente, “cada aluno aprende determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir” (Cadima, 1996, p. 49).

### **2.3. Operacionalização da atividade educativa**

#### **2.3.1. Prática de ensino supervisionada em Português**

Ao longo da minha intervenção tive a oportunidade de lecionar os seguintes conteúdos do programa: “Letra maiúscula, minúscula, impressa, manuscrita”, “Ditongo”, “Instruções, indicações”, “Intencionalidade comunicativa”, “Texto e imagem”, “Consoantes”, “Informação essencial e acessória”, “Texto oral”, “Entoação e ritmo”, “Articulação”, “Letra, sílaba, palavra”, “Sílabas”, Informação essencial e acessória tema e assunto”, “Leitura de palavras: via direta e indireta”, “Sons e fonemas”, “Regras e papéis de interação oral” e “Letra, palavra” (ME-DGIDC, 2009).

Como professora sei que devemos motivar os alunos para a aprendizagem, para que desenvolvam o gosto e a curiosidade pelo saber, explicitando a relação entre o saber teórico e a aplicação prática, organizando métodos e técnicas de trabalho e estudo autónomo, diversificando e diferenciando metodologias, estratégias de ensino e de aprendizagem e avaliações adequadas.

Posto isto, foram, então utilizadas as seguintes estratégias:

- Dinamização da aula com cartões, pois este foi um material com o qual os alunos se identificaram e ao qual corresponderam melhor, sendo que o facto de já estarem familiarizados com o que lhes surgia facilitava a sua concentração e empenho. Por exemplo: na aula em que lecionei o ditongo mostrei cartões com palavras em que o ditongo aparecia, entreguei um a cada aluno e registei no quadro outras palavras nas quais foram sugerindo. Posso referir que constatei que os alunos se mostraram bastante envolvidos na tarefa, uma vez que a utilização dos cartões e do quadro influenciou imenso a captação da sua atenção, percebendo então o quão é importante a utilização de mais do que um material.
- Apresentação e leitura de histórias, como “A Bruxa Mimi” e “O Pedro e a festa na lua”, uma vez que os textos com que os alunos convivem, antes de aprender a ler, “contribuem, de forma decisiva, para fazer nascer a vontade de querer ler como acto voluntário” (ME-DGIDC, 2009, p. 61). Sendo assim, e de modo a familiarizar os alunos com a “manipulação” de livros, explorei com eles a capa, para a relacionarem com o título, li a história e apresentei as imagens. No final, solicitava sempre que dissessem quais eram as

personagens do livro e que recontassem a história. O facto de escurecer tornou o ambiente acolhedor e a atividade mais interessante para os alunos, sendo que compreenderam a sequência da história, o nome das personagens e identificaram, na capa, o nome da história. A forma como li, “jogando” com o ritmo, a entoação e a expressão corporal, facilitou a aprendizagem e o interesse pelos acontecimentos que iam surgindo, permitindo também nestes momentos trabalhar a comunicação no sentido bidirecional e escrito.

Efetivamente, e de acordo com Lopes (2010)<sup>1</sup>, a comunicação é um processo essencial para a troca de mensagens e informação, numa forma de codificação e decodificação de uma mensagem, o que é essencial para a relação entre os seres humanos. Para que a comunicação seja bem sucedida é necessário que os intervenientes dominem o mesmo código e que utilizem o canal adequado, tendo em conta a situação. Este é um saber que não se consegue adquirir por evolução natural, é essencial que haja um processo adequado de ensino e de aprendizagem.

- Registos escritos de trabalho formativo para sistematizarem os conhecimentos e que permitiam fazer um balanço das suas aprendizagens. Para a sua realização foi necessário explicar, sempre previamente, todos os exercícios, sendo que os alunos não conseguiam realizá-los sem que eu voltasse a explica-los individualmente e mesmo assim nem todos chegavam à correta solução. Por isso, considerei e considero necessário um treino frequente no âmbito do desenvolvimento de competências de escrita.

Com efeito, percebi que nesta fase tudo é uma novidade, para os alunos, dado que se encontram a ter as suas primeiras experiências num contexto de sala de aula, e que, pelo menos, nas primeiras vezes iria ser sempre um processo de adaptação ao tipo de atividade que pretendia desenvolver. Nesta situação eu poderia ter optado pelo mais simples, ou seja, colocar-lhes ao dispor apenas tarefas em que já sabiam o que tinham de fazer, mas entendi que esta não seria uma verdadeira aprendizagem, pois assim nunca iriam conseguir corresponder cada vez que lhes surgisse uma situação nova.

Durante o período de estágio deparei com situações de incorreção ortográfica, por parte dos alunos, embora tenham realizado fichas para treinarem a expressão escrita, no que diz respeito à realização de exercícios que promovem o desenvolvimento da competência ortográfica. Quando se depararam com uma

---

<sup>1</sup> Lopes, Maria C. S.: (2010). Dificuldades de Aprendizagem Escolar na Mestria do Código Escrito. Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos. Lisboa.

Ficha de Avaliação, no final do 1.º período, num exercício de cópia de palavras para corresponder à imagem correta, sucederam-se inúmeras imprecisões ortográficas.

As situações que se me foram colocando levaram-me a uma reflexão acerca da escrita, não só, porque é através desta que os alunos são avaliados em todas as áreas, mas também por que entendo que a aquisição de uma utilização adequada da mesma permite o crescimento da qualidade de vida destas crianças que serão certamente cidadãs integradas e participativas numa sociedade que se encontra em constante movimento.

Com efeito, foi na produção textual que, os alunos demonstram ter maiores dificuldades, em particular, na ortografia. Embora nesta fase não tenha realizado nenhum registo, consegui ter uma perceção de alguns erros que ocorriam com maior frequência, na maioria dos alunos, tendo-me questionado sobre: “Que tipos de erros ortográficos surgem nos escritos dos alunos?”; “Que tipos de atividades podem ser desenvolvidas para ultrapassar lacunas desta natureza?”.

### **2.3.2. Prática de ensino supervisionada em Estudo do Meio**

Durante as semanas de intervenção tive a oportunidade de lecionar os seguintes conteúdos do programa: “O seu passado próximo”, “O seu corpo” e “A Segurança do seu Corpo” (ME-DEB, 2004).

Tenho a consciência de que as estratégias utilizadas em sala de aula devem ser eficazes, considerando que foi importante a imposição de exigências, a mim própria, a fim de arranjar estratégias diversificadas para trabalhar com os alunos.

Para Cordioli (2002) há uma ação interdisciplinar quando o professor, ao explorar um tema, utiliza instrumentos de outras áreas do conhecimento ou disciplina. Neste estágio, tive a oportunidade de realizar interdisciplinaridade com as disciplinas de Estudo do Meio e Expressão e Educação Plástica numa atividade de reconstrução do corpo humano, em que foi solicitado aos alunos que reconhecessem as partes constituintes do seu corpo. Seguidamente, recortaram as três partes do corpo humano - cabeça, tronco e membros, que estavam apresentadas na folha que lhes foi distribuída de modo a colarem-nas numa outra folha, procedendo à “construção” de um menino ou uma menina.

Verifiquei que tiveram algumas dificuldades nesta atividade, pois ainda não conseguiam cortar linhas retas e curvas respeitando os limites, o que dificultou a tarefa. Para além disso, tive de explicar várias vezes a posição dos braços e das pernas, uma vez que também não entenderam, logo à partida, que não podiam colar os membros em cima do corpo e nem colar a cabeça em cima do pescoço.

Neste momento entendi o quanto é fundamental explicar todas as atividades pormenorizadamente.

Uma outra estratégia de ensino-aprendizagem que utilizei foi aliar as TIC para apresentar vídeos de sensibilização sobre os cuidados a ter com objetos e produtos perigosos, cuidados a ter com a eletricidade e a sinalização relativa à segurança, de modo a que os alunos ficassem a conhecer e aprendessem a aplicar as principais normas de prevenção de acidentes domésticos. Considero que a utilização das TIC pode influenciar os alunos a desenvolverem um trabalho autónomo e a recolherem, selecionarem e verificarem informações de diferente índole.

### **2.3.3. Prática de ensino supervisionada em Matemática**

Ao longo das semanas de estágio tive a oportunidade de lecionar os seguintes tópicos do programa: “Regularidades”, “Operações com números naturais”, “Figuras no plano e sólidos geométricos” e “Números Naturais” (ME-DGIDC, 2007).

A turma tinha alunos que se distraíam com facilidade. Mas, pude constatar que quando as aulas eram mais dinâmicas e eram utilizados materiais manipuláveis os alunos mostravam-se mais participativos e ativos na sua aprendizagem, uma vez que o uso de materiais diversos pode contribuir para o desenvolvimento de um ambiente de trabalho participativo (Ponte e Serrazina, 2000).

Na minha intervenção foi possível introduzir materiais didáticos mais ativos e motivadores como o uso dos cartões, no entanto, a prática recorrente de fichas foi algo que não pude abandonar. A professora cooperante tinha métodos de trabalho que queria que fossem seguidos, não permitindo o desenvolvimento da criatividade e pensamento interventivo perante a ação de aprendizagem.

Ciente da importância da utilização dos materiais manipuláveis e que estes “devem ser utilizados nas situações de aprendizagem em que o seu uso seja facilitador da compreensão (...) das ideias matemáticas” (ME-DGIDC, 2007, p. 14), tive a oportunidade de utilizar alguns para realizar atividades com o intuito de proporcionar experiências que visassem atingir alguns objetivos de aprendizagem do programa (ME-DGIDC, 2007), tais como:

- Ábaco horizontal (construído por mim), tendo sido solicitado que realizassem as subtrações presentes numa ficha de trabalho;
- Sólidos geométricos em madeira, para explorarem as suas características;
- Materiais do dia-a-dia que se pudessem parecer com sólidos geométricos para explorarem as características de cada sólido – se rola ou não rola, tendo depois

perguntado quantos vértices têm alguns dos sólidos, explicando que são os bicos do sólido e quantas faces, dizendo que são as zonas planas (lisas) que conseguem pôr o sólido direito em cima da mesa.

No final desta atividade solicitei aos alunos que contornassem, numa folha branca, todas as faces de um dos sólidos e as pintassem com lápis de cera, para depois identificarem a figura que lhes estava associada (atividade realizada em interdisciplinaridade com Expressão e Educação Plástica, de modo que compreendessem que todo o conhecimento tem o seu valor em todas as áreas). Mas, tendo em conta que os alunos nunca tinham realizado uma atividade semelhante, a aprendizagem que pretendia que tivessem alcançado ficou prejudicada por não estarem a conseguir contornar as faces, logo não percebiam as figuras que reproduziam. Nesta situação foi evidente o quanto é importante ter bem definido os objetivos que pretendemos que atinjam e não colocar em evidência competências pouco desenvolvidas em atividades com objetivos diferenciados.

- Palhinhas, tendo sido distribuídas nove por cada aluno, para deste modo decompor o número nove com o seu auxílio. Nesta atividade os alunos tinham de preencher em simultâneo os espaços em branco da ficha de trabalho. Esta atividade resultou muito bem, pois este material é idêntico às canetas, mas por ser diferente teve outro impacto.

- Cartão com o símbolo da subtração e o símbolo da soma e vários cartões com um número diferente de morangos, em que coloquei no quadro os cartões com os símbolos e expliquei que na soma adiciona-se e na outra retira-se. Nesta atividade, de forma a captar o grupo, fui questionando por filas sobre o resultado ao fazer o processo de retirar e de juntar morangos, levando-os a concluir o sentido pretendido.

Nesta disciplina também recorri à resolução de fichas de trabalho (como já foi referido anteriormente) com o intuito de consolidarem os seus conhecimentos. Além disso, também houve aulas em que coloquei questões-problema relacionadas com os temas matemáticos abordados na aula, cujo objetivo era proporcionar “uma ocasião de aplicação de aprendizagens precedentes, na qual os alunos mobilizam e põem em acção o seu conhecimento” (ME-DGIDC, 2007, p. 45).

#### **2.3.4. Prática de ensino supervisionada nas restantes Áreas Curriculares Disciplinares**

Apenas tive oportunidade de explorar as áreas curriculares não disciplinares de Expressão e Educação Plástica, Expressão e Educação Físico-Motora e de Expressão e Educação Musical.

Em Expressão e Educação Plástica os alunos trabalharam com as técnicas de:

- Moldagem e escultura quando construíram um suporte de uma vela com pasta de moldar;
- Pintura, ilustrando estrelas de Natal para enfeitar o suporte da vela;
- Recorte, colagem e dobragem (em interdisciplinaridade com Estudo do Meio) quando recortaram as três partes do corpo humano (cabeça, tronco e membros) e construíram um menino ou uma menina ao colá-las numa outra folha e quando recortaram quatro sinais de trânsito - de perigo, obrigação, informação, proibição e cedência de passagem e depois os colaram numa folha no local correto.

Em Expressão e Educação Físico-Motora proporcionei aos alunos a oportunidade de realizarem as ações motoras básicas de saltar, rastejar e fazer a cambalhota, tendo sempre o cuidado de seguir todas as regras de segurança.

Em Expressão e Educação Musical os alunos tiveram a possibilidade aprender e ensaiar uma canção de Natal para cantarem na festa de final de período.

#### **2.3.5. Prática de ensino supervisionada nas Áreas Curriculares não disciplinares**

Neste estágio não tive a oportunidade de trabalhar com os alunos nenhuma das áreas curriculares não disciplinares.

#### **2.3.6. Estratégias e métodos de avaliação**

A avaliação é o momento em que o professor se apercebe se as suas estratégias surtem efeito positivo nos alunos ou se devem ser alteradas.

Aprendi que a avaliação é um recurso fundamental para o professor, pois serve para fornecer indicações sobre os alunos de forma a ajudá-lo a conduzir o seu trabalho, contemplando positivamente as necessidades, curiosidades e solicitações dos mesmos, na medida em que, quando avaliamos, reconhecemos o progresso de cada aluno e as suas características.

Cabe aos professores, deste modo, a responsabilidade de desenvolver processos pedagógicos que conduzam à melhoria da aprendizagem e do ensino, valorizando as modalidades formativas que permitam ao aluno aprender a desenvolver-se. Para tal, a avaliação não pode ser desligada nem do contexto, nem dos seus atores, uma vez que avaliar é um ato pedagógico que requer uma atitude e um saber específico que permitam desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta os contextos de cada aluno e do grupo no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada.

Posto isto, no momento da avaliação devemos analisar cada situação, tendo em conta, nomeadamente a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências de cada aluno, tanto na fase inicial da aprendizagem como no seu desenvolvimento.

Relativamente à avaliação dos alunos recorri à observação direta para aferir se atingiram os descritores de desempenho em Língua Portuguesa e os objetivos propostos em Estudo do Meio e Matemática e para verificar as atitudes, comportamentos e as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

Também optei por realizar a correção das fichas de trabalho para aferir como estavam os conhecimentos.

No final de cada aula registava a avaliação diária do comportamento dos alunos numa tabela.

### **3. Contextos de estágio e prática de ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º e 4.º ano**

#### **3.1. Caracterização da instituição e da turma**

O estágio foi realizado numa escola com dois pisos e um espaço exterior.

No rés-do-chão existiam duas salas de Jardim-de-Infância, um espaço polivalente coberto, duas casas de banho para alunos, uma casa de banho para deficientes, um refeitório, uma arrecadação e uma sala de assistentes operacionais.

Na zona aberta para recreio existiam baloiços e escorregas, um campo de jogos vedado com bancadas e iluminação, escadas de acesso ao 1.º andar, um alpendre, uma zona livre para diversão em mosaico, com bancos, rampas para deficientes e uma zona de caldeiras de aquecimento.

No 1.º andar fazia-se a entrada dos alunos, visto ser a entrada principal da escola, em que há uma zona aberta com um jardim, árvores, bancos e parque de estacionamento descoberto. Tem cinco salas de aula de 1.º ciclo, a sala de professores, uma sala de apoio à família, uma sala de apoio ao Jardim-de-Infância,

uma biblioteca, quatro casas de banho (duas para alunos e duas para professores), uma arrecadação, um ginásio coberto e um espaço para cultivo/sementeira – “Horta Pedagógica”.

Tendo em conta que esta escola pertencia ao mesmo agrupamento da escola do estágio anterior, os seus horários de funcionamento eram iguais.

Conforme o Projeto Educativo, o corpo docente da escola era constituído por onze professores, sendo dois de educação especial e um de apoio educativo. O corpo não docente era constituído por sete assistentes operacionais.

A turma de 3.º ano na qual tive a oportunidade de intervir era composta por vinte e dois alunos, nove raparigas e treze rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

## **3.2. Prática de ensino supervisionada**

### **3.2.1. Planeamento da prática de ensino supervisionada**

Para realizar as planificações das aulas das várias áreas curriculares disciplinares a lecionar foi necessário consultar a planificação anual do agrupamento, e ter em conta as indicações da professora cooperante.

Além disso, foi importante conhecer quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre cada conteúdo a abordar em cada área curricular, de modo a que as estratégias de ensino-aprendizagem fossem ao encontro das suas necessidades.

Apesar de nenhum aluno da turma apresentar Necessidades Educativas Especiais, foi necessário realizar uma pedagogia diferenciada porque os alunos, no geral, apresentavam ritmos de aprendizagem muito diferentes.

## **3.3. Operacionalização da atividade educativa**

### **3.3.1. Prática de ensino supervisionada em Português**

Durante as semanas de intervenção tive a oportunidade de lecionar os seguintes conteúdos do programa: “Relações intertextuais”, “Seleção da informação”, “Carta: fórmulas de saudação e despedida; assunto; data; remetente, destinatário”, (p.45) “Leitura orientada” (p.40), “Nome, verbo e adjetivo”, “Valores semânticos da frase” e “Sílabas” (ME-DGIDC, 2009).

Na minha opinião, quando planificamos é fundamental utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros na construção de situações de aprendizagem.

Segundo orientações da professora cooperante utilizei o manual como uma das estratégias de ensino-aprendizagem para poder fazer com os alunos a exploração de textos e estes resolverem exercícios.

Também propus a resolução de fichas de trabalho para os alunos consolidarem os conhecimentos, que permitiram fazer um balanço das suas aprendizagens, possibilitando reorganizar as atividades conforme as suas necessidades (Ferraz et al, 1994).

A maioria dos alunos manifestou bastante interesse pela aprendizagem, nomeadamente pela leitura e escrita, mostrando-se ativamente participativos em todas as atividades propostas, principalmente numa aula em que aprenderam a escrever uma carta. Para esta atividade, considerei importante referir todos os momentos da estrutura que compõe uma carta, exemplos do que pode ser escrito nesses momentos e até referi uma temática e a função que íamos dar a esta carta. O tema da carta foi “Como é a Primavera no nosso país” para enviarmos para uma criança (Rafael) que está noutra país e que não conhece o nosso. Inicialmente acreditaram inteiramente que iam enviar a carta e isso motivou-os bastante a escrever e até facilitou, de alguma forma, a sugerirem ideias para escreverem.

Entretanto, e de modo a dar seguimento à minha investigação sobre os tipos de erros ortográficos que surgem na aprendizagem inicial da escrita, solicitei aos alunos que realizassem uma produção textual. Através da correção destes, fiz o levantamento dos dados e pude verificar que os alunos apresentaram imensos erros ortográficos, tendo sido necessário dar um *feedback* escrito a cada aluno sobre os seus erros, explicando o porquê do mesmo.

### **3.3.2. Prática de ensino supervisionada em Estudo do Meio**

Em Estudo do Meio tive a possibilidade de lecionar os seguintes conteúdos do programa: “Localizar espaços em relação a um ponto de referência”, “ Os seus itinerários”, “Os diferentes espaços do seu bairro ou da sua localidade” e “Meios de comunicação” (ME-DEB, 2004).

Os alunos demonstraram muito interesse em todos os conteúdos trabalhados nesta área curricular, chegando mesmo a afirmar que esta era a sua favorita.

A temática dos itinerários e dos pontos de referência, por si só, entusiasmou bastante os alunos. Para trabalhar estes conteúdos decidi começar por ler e analisar, com os alunos, uma ficha informativa, propondo que sublinhassem as partes mais importantes do texto. Depois, solicitei que traçassem numa folha o

itinerário dos percursos que realizavam todos os dias quando iam para a escola, o que, por ser algo que lhes era familiar, também correu muito bem. Seguidamente, através da apresentação de uma imagem por satélite da escola, os alunos tinham de identificar pontos de referência que fui indicando. Tendo em conta que esta imagem era tão diferente do que estavam habituados a ver, demonstraram bastante empenho nesta atividade.

No final desta aula, construí com os alunos uma bússola caseira, utilizando uma rolha de cortiça, um alfinete, água e recipientes de plástico, para, deste modo, ficarem a conhecer uma forma de orientação, pois, ao friccionarem uma agulha que estava espetada numa rolha e colocada na água, ficaram a saber o sentido Norte. Depois, solicitei que colocassem a bússola sobre o mapa de Portugal para verem a posição em que estávamos e de que lado estava o mar.

Para abordar a temática sobre a evolução dos meios de transporte distribuí pelos alunos cartões com imagens de vários tipos de transporte, para, em grande grupo, os organizarem no quadro quanto ao tipo. Na aula seguinte, apresentei dois cartazes, em que num estava o conceito de meios de comunicação pessoal e no outro o de meios de comunicação social para os alunos conseguirem compreender a diferença entre cada uma. Para finalizar, mostrei cartões com imagens de alguns meios de comunicação que existem e tiveram de identificar o seu nome e a sua contextualização.

Nesta última atividade, travei uma pequena discussão sobre cada imagem, solicitando que identificassem se era um meio de comunicação pessoal ou social, para deste modo alguns alunos irem colocando uma imagem no cartaz correspondente.

Na minha opinião, um dos pontos fulcrais para cada atividade ter sido bem conseguida foi utilizar cartões com imagens de grandes dimensões e com boa qualidade, para além de serem fotografias reais, pois deste modo conseguiram relacionar os conteúdos aprendidos com a realidade.

Nesta área curricular também usei o manual como estratégia de ensino-aprendizagem e a resolução de fichas de trabalho, que elaborei de acordo com o que estava previsto para a concretização das atividades.

Como se pode verificar pela descrição das atividades realizadas privilegiei o trabalho em grupo para organizar o ambiente educativo em sala de aula, havendo, deste modo, o desenvolvimento do sentido de cooperação entre os alunos.

### 3.3.3. Prática de ensino supervisionada em Matemática

Neste estágio apenas tive a oportunidade de lecionar o tópico do programa referente aos “Números racionais não negativos” (ME-DGIDC, 2007).

O ensino da Matemática foi bastante guiado pelo manual escolar, que teve um papel importante na organização do trabalho realizado com os alunos. Além de ter servido de auxílio para os alunos estudarem, foi usado para resolverem exercícios em sala de aula e como trabalho de casa, havendo deste modo a possibilidade dos encarregados de educação irem acompanhando os seus educandos no processo de aprendizagem.

Para iniciar o estudo da leitura e escrita de números na representação decimal optei por distribuir duas tiras de papel por cada aluno: uma tira iriam manter inteira, pois representaria uma unidade e a outra seria para poderem dobrar até à sua divisão em dez partes, para depois cortarem e identificarem a que parte da unidade correspondia cada tira.

Depois desta atividade, coloquei no quadro várias imagens de rebuçados em papel e, à medida que ia colocando alguns rebuçados juntos, solicitei que fossem completando a parte da unidade que faltava, surgindo deste modo a adição entre a parte pintada e a que estava por pintar. No fim da aula, os alunos puderam concluir que dez décimas são igual a uma unidade e a  $10/10$ .

Na aula seguinte, de modo a consolidarem esta parte da matéria, realizei uma breve abordagem à forma como se escreve mais do que uma unidade. Para isso, coloquei no quadro um círculo, e partes do mesmo, para que os alunos chegassem a uma unidade e algumas décimas.

Na minha opinião, aprendizagem do número decimal correu muito bem através do material que utilizei, pois os alunos perceberam como funcionam os números decimais, e a que parte da unidade corresponde, conseguindo fazer a divisão da unidade em muitas outras. Para Vale (1999), os materiais manipuláveis, tais como círculos e dobragens de papel, assumem uma extrema importância no estudo das frações, ajudando a modelar uma fração e as operações com frações.

Os alunos também à realizaram algumas fichas de trabalho e exercícios no quadro, consolidando deste modo os seus conhecimentos. Nas aulas em que os alunos demonstraram mais dificuldades, foi proposto que realizassem os exercícios um a um para poderem ser corrigidos logo após a sua resolução, pois deste modo evitou-se que se distraíssem por não saberem resolver as questões.

Neste estágio não surgiu a oportunidade de efetuar interdisciplinaridade entre Matemática e as várias áreas curriculares porque os contextos de cada uma não estavam relacionados com as demais.

### **3.3.4. Prática de ensino supervisionada nas restantes Áreas Curriculares**

#### **Disciplinares**

Neste estágio, tal como no anterior, tive a oportunidade de explorar as áreas curriculares não disciplinares de Expressão e Educação Plástica, Expressão e Educação Físico-Motora e de Expressão e Educação Musical.

Em Expressão e Educação Físico-Motora os alunos desenvolveram habilidades motoras básicas como: lançar; receber; rolar; pontapear; cabecear; dar toques de sustentação; saltar; impulsionar; passar; receber; fazer a cambalhota; rastejar; rolar; equilibrar; e rodar o arco num percurso/itinerário representado num cartão que foi distribuído no início da atividade a cada aluno com pontos de referência e o que devia fazer, até chegar novamente ao ponto de partida.

A experiência com os materiais, formas e cores permite que as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade (ME-DEB, 2004). Posto isto, em Expressão e Educação Plástica trabalharam com as técnicas de recorte, colagem e dobragem. Em sequência do trabalho realizado em Área de Projeto (que será referido seguidamente), foi proposto aos alunos que, em grupo, recortassem as imagens de jardins, flores, árvores e outros elementos existentes num jardim que lhes foram distribuídas os as colassem numa cartolina de modo a construírem o seu próprio jardim. Posteriormente solicitou-se a cada grupo que apresentasse o seu jardim à restante turma.

Em Expressão e Educação Musical tiveram a oportunidade de realizar o jogo de localização de sons de instrumentos “Quem tem?”, em que os alunos tinham de, com os olhos vendados, identificar de onde vinha o som de uma pandeireta, desenvolvendo deste modo a sua capacidade auditiva. Nesta área também cantaram canções, acompanhando-as com gestos e percussões, havendo deste modo uma junção da voz com o corpo.

### **3.3.5. Prática de ensino supervisionada nas Áreas Curriculares não disciplinares**

Neste estágio apenas tive oportunidade de explorar as áreas curriculares não disciplinares de Área de Projeto e Formação Cívica.

Em Área de Projeto, trabalhei com os alunos o tema “A defesa do ambiente”, apresentando um *PowerPoint* para os sensibilizar para a preservação da natureza,

dos jardins, dos parques infantis, dos bairros onde residem e da escola, aproveitando para realizar pequenas discussões sobre este tema.

Em Formação Cívica apresentei um vídeo do *youtube* sobre a importância de dizer a verdade chamado “O Fantástico Mundo do Bob. A mentira tem perna curta”, promovendo então o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos. Nesta área não disciplinar houve também a oportunidade de tratar o tema “Prevenção Rodoviária” através da leitura e análise de uma ficha informativa, da resposta a um pequeno questionário sobre o texto analisado com sua posterior correção oral.

### **3.3.6. Estratégias e métodos de avaliação**

A avaliação dos alunos deve ser justa, devendo ser dada a todos os alunos as mesmas oportunidades.

Neste estágio, a avaliação realizou-se maioritariamente por observação direta para aferir se atingiram os descritores de desempenho em Língua Portuguesa e os objetivos propostos em Estudo do Meio e Matemática e para verificar as atitudes, comportamentos e as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

Aquando da realização de fichas de trabalho, estas eram corrigidas em grande grupo, solicitando aleatoriamente aos alunos que respondessem às questões ou eram recolhidas no final da aula para poder corrigi-las em casa e, deste modo, aferir quais os alunos que tinham dificuldades em cada parte da matéria.

## **4. Contextos de estágio e prática de ensino no 2.º Ciclo do Ensino Básico – Português e História e Geografia de Portugal**

### **4.1. Caracterização da instituição e das turmas**

O estágio foi realizado em Santarém, na sede de um agrupamento de escolas.

A escola funciona em edifícios bem cuidados que têm vindo a ser readaptados, melhorados e aumentados para dar resposta aos diversos serviços que oferecem.

É constituída por cinco blocos, nos quais cada um é denominado por uma letra do A ao E e por um pavilhão desportivo. Nos blocos A, B e E, que têm dois andares, existem as salas de aula e duas casas de banho. É junto destes blocos

que habitualmente os alunos se encontram nos intervalos, pois existem vários bancos no pátio em volta. O bloco C é constituído pelo bar dos alunos, refeitório, Laboratório de Matemática, sendo também constituído pelas Salas de Multideficiência e de Transição para a Vida Ativa (TVA), que é dirigida a alunos com necessidades educativas especiais diversas por serem portadores de deficiência permanente e comprovada, de caráter grave ou moderada, com alguma autonomia, integrados em turmas regulares. Nestas é efetuado um ensino especializado e disponibilizado por docentes com formação específica em diferentes áreas de deficiência, acrescido de terapias e treinos específicos, através de programas educativos orientados para a autonomia de vida e com alterações curriculares e orientados para a autonomia de vida.

O bloco D tem dois andares: No R/Chão existe a Sala dos Professores, a Secretária, a Receção, a Sala da Direção, o Gabinete de Gestão de Conflitos e a Reprografia e no 1.º andar há a Biblioteca, a sala de Diretores de Turma, a Sala de TIC (onde os alunos têm aulas de informática), o Auditório e a Sala de Multimédia (onde está a Rádio Escola). Neste bloco também existe um elevador para permitir o acesso ao 1.º andar das pessoas com dificuldades de locomoção.

No percurso entre os vários blocos existem telheiros para proteger os alunos e os professores da chuva no inverno e fazer sombra no verão. Na parte exterior existem rampas para facilitar o acesso dos alunos com dificuldades de locomoção aos vários locais da escola e zonas verdes com árvores e flores.

Relativamente à oferta educativa, eram lecionadas aulas ao 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (5.º e 6.º anos e 7.º, 8.º e 9.º anos respetivamente), existindo também Cursos de Educação e Formação.

Segundo o Regulamento Interno do Agrupamento, o horário de componente letiva era das 8h30 às 17h30. A partir das 16h00 funcionavam somente as Salas de Estudo e o Desporto Escolar. Existiam dois períodos de intervalo: um entre as 10h00 e as 10h20 e outro entre as 11h50 e as 12h00.

A turma onde decorreu o estágio de Português era composta por vinte alunos, dez raparigas e dez rapazes, do 5.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os nove e os treze anos. Destes alunos, três eram de nacionalidade romena, sendo que uma aluna recebia apoio fora da sala de aula, como forma de adquirir no seu vocabulário a Língua Portuguesa (LP). Outros três alunos tinham Necessidades Educativas Especiais, tendo dois deles que receber apoio de uma professora do Ensino Especial durante as aulas de Português e de Matemática e o outro de beneficiar de avaliação adaptada devido a ter dislexia,

disgrafia e disortografia. Um outro aluno era repetente e tinha um plano de recuperação.

A turma onde realizei o estágio de História e Geografia de Portugal era composta por vinte alunos, oito raparigas e doze rapazes, do 5.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Uma das alunas era de origem moldava, um aluno era de etnia cigana e três alunos tinham Necessidades Educativas Especiais. Contudo, a aluna de origem moldava estava bem integrada na turma e utilizava a Língua Portuguesa corretamente.

## **4.2. Práticas de ensino**

### **4.2.1. Prática de ensino em Português**

#### **4.2.1.1. Caracterização curricular**

Durante a minha intervenção tive a oportunidade de lecionar os seguintes conteúdos: “Texto oral”, “Comunicação e interação discursiva”, “Intenção comunicativa”, “Universo do discurso”, “Tipos de frase – declarativa, interrogativa, exclamativa, imperativa”, “Diálogo”, “Determinante – artigo (definido, indefinido), possessivo, demonstrativo”, “Sequência textual”, “Progressão temática”, “Valores semânticos”, “Tipologia de texto narrativo”, “Texto narrativo: Componentes e estrutura narrativa”, “Sinais de Pontuação”, “Sinais auxiliares da escrita: aspas, parênteses curvos”, “Regras ortográficas, de acentuação gráfica e de translineação”, “Relações entre palavras escritas e entre grafia e fonia” e “Paronímia” (ME-DGIDC, 2009).

#### **4.2.1.2. Planeamento e operacionalização da atividade educativa**

Para realizar as planificações das aulas a lecionar foi necessário, em primeiro lugar, consultar a planificação anual do agrupamento.

Pela primeira vez num estágio utilizei o modelo de planificação em roteiro, tal como proposto pelo Ministério da Educação, no qual se prevê que as aulas tenham encadeamento e que se explorem todas as competências foco previstas nos Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico. Estas planificações foram impulsionadoras para a organização dos conteúdos em sala de aula, permitindo aos alunos estarem bastante interessados na aula, uma vez que era sempre contextualizado o que estava a ser realizado na aula.

Cada roteiro foi dividido em várias etapas que incorporaram uma sequência didática. Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, cit. por Oliveira, s.d.), cada sequência didática pressupõe então a elaboração de um conjunto de atividades

pedagógicas ligadas entre si, que são planeadas com o objetivo de ensinar um conteúdo etapa por etapa.

Para construir uma sequência didática é sempre preciso ter em conta o que se quer ensinar, que competências se quer desenvolver, que objetivos é que os alunos têm de atingir, como é que cada aluno irá aprender e que estratégias se vão utilizar para tal e como é que será realizada a avaliação. Mas, nunca nos podemos esquecer quais são os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao que se vai trabalhar, pois alguns dos conteúdos podem já ter sido lecionados em anos anteriores.

Ao longo das aulas que lecionei fui percebendo a dificuldade que sentia em gerir as aulas quando utilizava o quadro como recurso. Deste modo, procurei utilizar a projeção como estratégia de ensino-aprendizagem, pois ao levar a matéria e a apresentação toda preparada para ser projetada senti-me mais confiante para gerir a aula, o que se notava nos resultados que os alunos obtinham, pois estes também se organizavam muito melhor. Com o recurso da projeção de *PowerPoints* também foi possível realizar jogos e atividades que agradavam aos alunos e que lhes despertava maior interesse.

Apesar das vantagens da utilização dos *PowerPoints* acima enunciadas, uma vez que o interesse dos alunos ficava desperto e as suas aprendizagens eram reforçadas, foi necessário requerer alguns cuidados aquando da sua utilização, tais como, a criação de um guião de apresentação, boa gestão da apresentação/explicação dos conteúdos e verificação antecipada se o projetor de vídeo se encontrava em boas condições de uso (Ferrão & Rodrigues, 2000).

Contudo, quando me senti mais à vontade na intervenção tentei abandonar o recurso constante do *PowerPoint*, intercalando-o com a utilização do quadro e de materiais, como a utilização de cartolinas e cartões.

A turma apresentou uma grande lacuna ao nível da ortografia, pois os alunos nem sempre respeitavam as regras de ortografia, apresentando imensos erros ortográficos nos trabalhos de casa e nos momentos de avaliação. Devido a esta circunstância, mostrou-se pertinente verificar se estes alunos evidenciavam as mesmas dificuldades ortográficas que os do estágio anterior (3.º ano do Ensino Básico), realizando um levantamento de dados quanto aos erros ortográficos verificados nas produções textuais.

Com efeito, num momento em que tinham conhecimento de que estavam a ser avaliados, escreveram um texto no qual deveriam contar um sonho que tivessem para o seu futuro (próximo ou longínquo). Este trabalho veio no seguimento de um texto que tinha sido trabalhado, anteriormente, que remetia para

os sonhos de uma menina. Estes textos foram escritos por 18 alunos, sendo que um dos alunos faltou, uma aluna tinha chegado recentemente à turma e não falava a Língua Portuguesa, um aluno não fez o que lhe foi pedido, quatro dos alunos não foram contemplados no estudo, devido a terem Necessidades Educativas Especiais (não sendo este o objeto de estudo).

Após a revisão do mesmo, apenas três dos alunos não apresentaram quaisquer erros ortográficos, sendo que dez apresentaram erros ortográficos que mereceram uma maior atenção.

Na sequência das dificuldades apresentadas, percebendo que estas eram essencialmente de cariz fonológico, considerei necessário implementar algumas estratégias que pudessem resultar numa aprendizagem efetiva. Assim sendo, os erros foram apresentados aos alunos, tendo sido solicitado que realizassem um exercício de memorização, em que o erro era apresentado paralelamente com a forma correta e em grupos de três palavras. Seguidamente, os alunos tinham de olhar durante alguns segundos para depois escreverem corretamente numa folha de registo, devendo, posteriormente, identificar o erro existente em cada uma das palavras escritas incorretamente. Por fim, realizaram um exercício de ditado e alguns de preenchimento de espaços (com palavras parónimas) e identificaram frases que contivessem erros ortográficos, tendo que os corrigir.

Apesar de ainda se terem verificado alguns erros, é importante referir que estes incidiram apenas em três palavras. Desta forma, continuo a considerar o balanço positivo, pois, tal como pude verificar nos registos dos erros destes alunos, os mesmos não voltaram a surgir.

Tendo em conta a heterogeneidade da turma foi necessário realizar uma pedagogia diferenciada porque, além de os alunos apresentarem ritmos de aprendizagem diferentes, havia alunos com Necessidades Educativas Especiais e de nacionalidade romena.

Sabendo que para haver diferenciação pedagógica o professor precisa de adequar as suas estratégias de ensino para se aproximar das necessidades de aprendizagem de cada aluno, devendo adequar o estilo de ensino aos estilos de aprendizagem dos alunos, valorizando as diferenças de cada um Perrenoud (1999), durante a leitura e a escrita do aluno disléxico, por exemplo, apoiava-o porque era nesta fase que se verificava maiores dificuldades.

Durante as aulas não senti que o aluno com Dislexia, Disortografia e Disgrafia estivesse deslocado da aprendizagem, ou que as atividades não fossem adequadas para uma efetiva aprendizagem, uma vez que as aulas que planificava tinham uma sequência muito facilitadora das aprendizagens ao valorizar diversos

recursos e despertar diversos estímulos. As aulas iniciavam-se com a leitura ou contextualização da temática do dia, seguindo-se um momento de expressão e compreensão oral, leitura dos alunos e por fim, um momento de escrita.

#### **4.2.2. Prática de ensino em História e Geografia de Portugal**

##### **4.2.2.1. Caracterização curricular**

Na minha intervenção lecionei os seguintes conteúdos do Programa de História e Geografia de Portugal - 2.º Ciclo: “Características naturais da Península Ibérica”, “Os recursos naturais e a fixação humana”, “A conquista romana e a resistência dos povos ibéricos”, “A Península Ibérica romanizada”, “Cristãos e Muçulmanos no período da Reconquista”, “Os Romanos na Península Ibérica”, “Os Muçulmanos na península Ibérica” e “O alargamento do Território Português” (ME-DGEBS, 1991).

##### **4.2.2.2. Planeamento e operacionalização da atividade educativa**

Para realizar as planificações das aulas foi necessário consultar a planificação anual do agrupamento. Além disso, tive sempre o cuidado de verificar quais eram os conhecimentos prévios dos alunos.

Foi bastante importante estudar os vários conteúdos, relacioná-los e prever as questões que os alunos poderiam colocar, para deste modo conseguir esclarecer dúvidas que surgissem.

Nesta minha intervenção foram diversas as estratégias de ensino-aprendizagem que utilizei para alcançar os objetivos propostos. Todas mostravam um pouco de exigência para com os alunos, tendo-se refletido positivamente nos seus comportamentos, pois o professor é um modelo e a nossa postura leva os alunos a respeitarem-nos. O reconhecimento da minha autoridade, permitiu, de igual modo, estabelecermos contractos orais para o cumprimento dos deveres e das responsabilidades que lhes eram impostas quando os seus comportamentos não eram os desejados.

De um modo geral, penso que ao evidenciar atitudes seguras perante os alunos e ao realizar conversas bastante responsáveis, mostrando que também eles podiam fazer parte dessas conversas pela confiança que lhes era depositada, possibilitei um aperfeiçoamento no comportamento da turma.

De modo a motivar os alunos promovi alguns momentos de diálogo sobre os conteúdos abordados, de exploração de sites e do manual digital, de apresentações em *PowerPoint*, tendo também apresentado pequenos vídeos/filmes

sobre os temas tratados, fomentando uma posterior discussão sobre os mesmos, o que estimulou eficazmente a atenção que disponibilizaram na matéria, pois, tal como Ferrão e Rodrigues (2000) referem, muitas das nossas aprendizagens são realizadas através do sentido da visão.

Esta turma, além de apresentar bastante heterogeneidade ao nível dos conhecimentos científicos, era constituída, como já foi dito anteriormente, por alunos com Necessidades Educativas Especiais e com distintas culturas. Posto isto, foi necessário realizar pedagogia diferenciada, sendo respeitados os ritmos de leitura, de escrita e de aprendizagem de cada um.

#### **4.3. Estratégias e métodos de avaliação**

Para avaliar os alunos, recorri à observação direta nas duas áreas curriculares, tomando nota das principais conceções prévias dos alunos e das suas dificuldades, tendo também realizado fichas de avaliação.

Em Português a avaliação foi mais diversificada. No início da implementação dos roteiros realizei uma avaliação diagnóstica (oral e escrita), sendo que ao longo da sua implementação os momentos de compreensão oral foram avaliados através de fichas de perguntas, os momentos de intervenção oral foram avaliados através de registo, tendo em conta os parâmetros de avaliação referentes à atividade e houve sempre uma apreciação do trabalho que realizaram a pares e individualmente.

Na última sessão, foi realizada uma avaliação formativa através de uma ficha de registo, que correspondeu aos conhecimentos adquiridos ao longo das sessões até ao momento, que serviu igualmente uma preparação para o teste de avaliação.

Tendo em conta que as turmas eram constituídas por alunos com Necessidades Educativas Especiais, no que respeita às avaliações, beneficiavam de testes de avaliação adaptados às suas necessidades, sendo as questões essencialmente de escolha múltipla, de verdadeiro e falso e de respostas diretas.

Relativamente ao aluno com Dislexia, Disortografia e Disgrafia, nos momentos de avaliação visei perceber a sua compreensão e, de algum modo, não o penalizar pela dificuldade na escrita e na leitura, lendo-lhe sempre os enunciados e os textos para que pudesse responder às questões.

## **5. Contextos de estágio e prática de ensino no 2.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática e Ciências da Natureza**

### **5.1. Caracterização da instituição e das turmas**

O estágio foi realizado no mesmo local do estágio anterior, ou seja, em Santarém na sede de um agrupamento de escolas.

A minha intervenção decorreu em duas turmas de 5.º ano. Numa turma intervimos na área curricular de Matemática e Ciências Naturais e na outra apenas houve intervenção na área da Matemática, as turmas serão designadas por duas letras, A e B.

A turma A era constituída por vinte alunos, dez do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre dez e os catorze anos, havendo um aluno com Necessidades Educativas Especiais (dislexia).

A turma B era constituída por vinte alunos, oito do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre dez e os dezassete anos, havendo três alunos com Necessidades Educativas Especiais (um aluno com um tumor cerebral e atraso cognitivo, uma aluna com síndrome de Turner e um aluno com dislexia).

As turmas eram bastante heterogéneas, nomeadamente, no que concerne aos níveis de aprendizagem. Havia alunos com bons níveis de desenvolvimento e outros que não apresentavam um nível de desenvolvimento tão elevado. No entanto, a turma em geral era participativa, havendo alguns alunos empenhados, trabalhadores e autónomos na realização dos trabalhos propostos.

Tendo em conta as características das turmas, foi necessário realizar pedagogia diferenciada com os alunos, sendo respeitados os ritmos de aprendizagem e de trabalho de cada um.

### **5.2 Práticas de ensino**

#### **5.2.1. Prática de ensino em Matemática**

##### **5.2.1.1. Caracterização curricular**

Ao longo das semanas de intervenção tive a oportunidade de lecionar os tópicos “Números racionais não negativos” e “Representação e Interpretação de dados” (ME-DGIDC, 2007).

##### **5.2.1.2. Planeamento e operacionalização da atividade educativa**

Quando planifiquei as aulas tive em atenção qual/quais o(s) tópico(s) e subtópico(s) que ia trabalhar com os alunos, de acordo com a planificação anual do

agrupamento e quais os objetivos de aprendizagem que pretendia visar em cada aula, sendo que o principal objetivo na concretização e na implementação da planificação foi procurar que os alunos atingissem as Metas propostas pelo Ministério da Educação.

Com efeito, quando planifiquei as aulas, procurei respeitar os temas que a professora cooperante destinou para os dias em que lecionei a aula, e assim coloca-las em prática, respeitando o Programa de Matemática (ME-DGIDC, 2007).

Para planificar tentei sempre partir dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os subtópicos a tratar, para deste modo definir as estratégias que mais se identificavam com as suas características.

Em relação à natureza das tarefas e organização da aula que privilegiei, a minha escolha recaiu, maioritariamente, sobre a apresentação de um problema inicial, colocando os alunos a refletir como poderiam chegar à resposta e, desta forma, descobrirem as próprias estratégias para chegarem a um possível resultado. Para Shoenfeld (1992), o uso de problemas matemáticos possibilita, ao aluno, o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da visão da matemática enquanto criação. Por exemplo:

Houve uma aula em que o problema era referente ao cálculo do valor inicial de um produto que teve um desconto. Esta era a única situação que ainda não tinha sido trabalhada na aula e, também a mais complexa, visto que os alunos teriam de pensar na percentagem de um valor que não era apresentado no enunciado. No entanto, defendo que não se deve repetir sempre o mesmo processo na resolução de um problema para que esta não seja uma atividade rotineira e sem objetivos definidos, uma vez que neste caso deixa de ser um problema e passa a ser um exercício mecanizado. Para além disso, outra estratégia que utilizei para iniciar a aula foi a apresentação de um problema à turma, para que em grande grupo se levantassem ideias. Depois dos alunos resolverem (mentalmente), seguia-se um momento de discussão em relação ao que pensavam.

Numa outra aula, a turma foi dividida em grupos e cada grupo tinha de trabalhar sobre um determinado problema. Depois de explorada a tarefa, tinham de apresentar à turma as estratégias que utilizaram e como chegaram ao resultado. Cada um dos grupos tinha um problema de carácter diferente, uns em que tinham de calcular uma percentagem, outros em que tinham de calcular o valor final e, ainda, um em que tinham de calcular o valor inicial. Considerei este um momento importante da aula, ao qual dei maior foco, visto que para que haja uma aprendizagem efetiva, é importante que os alunos se envolvam em atividades significativas porque “não adianta ensinar coisas novas de modo expositivo se as

crianças não tiveram oportunidade de viver experiências concretas sobre as quais essas explicações podem fazer sentido.” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, s.p. 1999.)

No decorrer do segundo momento da aula, circulei pela sala para que pudesse dar apoio, aos alunos, conversando e levando-os à descoberta de estratégias e metodologias significativas para a concretização dos objetivos planejados para a aula. Desta forma, pude focar os alunos em aprendizagens que já tinham sido trabalhadas anteriormente e lembrá-los de algumas regras cruciais na realização deste tipo de problemas. Inclusivamente, as explicações do professor, num momento adequado e de uma forma apropriada, são elementos fundamentais principalmente quando se pretende que os alunos exponham, ao resto da turma, formas eficientes de obter as respostas corretas às questões (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999).

Para a concretização das atividades foram apresentadas aos alunos situações do dia-a-dia, para poderem chegar a uma possível resolução dos problemas. Para calcularem as percentagens de desconto, por exemplo, usaram o conhecimento do cálculo das percentagens, já adquirido anteriormente, e pensaram, sobretudo, como poderia este afetar o preço, usando a questão dos saldos, que já está concebido como sendo um preço mais reduzido.

Na apresentação e correção das tarefas procurei aceitar todas as propostas dos alunos, desde que estas resultassem em resultados corretos. Não defendo que sejam sugeridos processos para que os alunos os sigam, pois acredito que "(...) quando um aluno realiza uma tarefa matemática de forma mecânica e sem lhe atribuir qualquer sentido, é muito provável que ele seja incapaz de reconstituir aquilo que parecia saber fazer perante uma situação que apresenta alguma diferença (mesmo que ligeira) ou que esteja colocada num contexto diferente (ainda que familiar)" (Abrantes, Serrazina & Oliveira, s.p., 1999). Posto isto, não julgo que tenha agido incorretamente, pois foi possível perceber até que ponto tinham adquirido as competências matemáticas em relação ao tópico das percentagens.

No entanto, o professor deve estar especialmente atento à evolução que os alunos vão evidenciando, assim como as experiências e os conhecimentos prévios que possuem, devendo construir situações de aprendizagem que promovam a reflexão dos alunos sobre essas experiências e esses conhecimentos.

Durante as realização das tarefas, pretendi envolver os alunos nas mesmas, deixando-os explorar desafiando as suas capacidades matemáticas, para que despertassem, também, o gosto pela descoberta, promovendo o seu envolvimento em todos os momentos de aprendizagem.

À medida que os alunos iam realizando as tarefas, tentei circular pela sala de aula para poder avaliar o potencial das respostas que estavam a elaborar, interpretar os seus pensamentos matemáticos e ajudá-los nas dificuldades que evidenciavam, e ainda, a concretizarem e identificarem as resoluções com maior diversidade de ideias matemáticas possíveis. Isto possibilitou-me orientar, de forma intencional, as respostas que eram apresentadas à turma, para que estas resultassem em momentos de partilha e de discussão significativas. Esta metodologia, segundo Canavarro (2011) referente à prática de Monitorizar e de Selecionar, é essencial nesta fase de concretização. Os problemas apresentados são, essencialmente focados na utilização da estratégia em que se deve pensar do fim para o princípio e os alunos podiam, ainda, utilizar um desenho ou um esquema que ajudasse na compreensão do mesmo.

A exposição das respostas, à turma, possibilitou a partilha de opiniões, estratégias e dificuldades que surgiram, que, segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), “é quando um aluno se expõe que há a possibilidade de ele e o professor se apercebem dos erros e da sua origem, podendo então compreender o que está em causa, contribuindo isto para uma aprendizagem mais significativa.” Os mesmos autores salientam, ainda, a experiência em tarefas que implicam a comunicação de ideias e de descobertas matemáticas permite, ao professor, perceber se atingiram os objetivos pretendidos para determinada unidade temática.

Assim, para que a aula fosse rica em aprendizagens, utilizei materiais e uma disposição do espaço que agradasse aos alunos, para que se envolvessem plenamente nas atividades, isto é, que o contexto fosse encorajante para o desenvolvimento de conhecimentos e competências matemáticas.

Tendo em conta o extenso Programa, e a exigência que nos foi apresentada para a conclusão dos programas, levou a que tivesse de trabalhar diversas atividades sobre um determinado tópico em poucas aulas. Por isso, senti necessidade de utilizar recursos como a resolução de fichas de trabalho, de exercícios do manual escolar e a exploração de *PowerPoints*.

Efetuei também pequenas tarefas de investigação/exploração em grande grupo, para deste modo os alunos desafiarem as suas capacidades matemáticas e despertarem o gosto pela descoberta, promovendo assim, tal como Ponte (2005) refere “o envolvimento dos alunos” (p. 7).

Segundo Canavarro (2011), no ensino exploratório da Matemática o professor deve escolher muito bem a tarefa a realizar e delinear a exploração, para que o propósito matemático seja cumprido. Neste, os alunos aprendem ao realizar as tarefas, pois têm a possibilidade de ver os conhecimentos e procedimentos

matemáticos surgir com significado, desenvolvendo deste modo as capacidades matemáticas.

Depois de os alunos realizarem individualmente as tarefas propostas corriji sempre em grande grupo todos os exercícios, para que deste modo pudessem esclarecer as suas questões e se promovesse uma dinâmica de discussão sobre os diferentes aspetos que estavam a ser trabalhados, pois desta forma, pelo que verifiquei na minha prática, os alunos são estimulados a participar ativamente na aula. Sendo assim, ao haver esta boa relação de comunicação entre professor e alunos, eles sentiram-se motivados para aprender mostrando interesse na aula, despertando deste modo o gosto pelo estudo e empenho, indo, assim, ao encontro de uma das duas finalidades enunciadas no Programa de Matemática do Ensino Básico “Desenvolver atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de apreciar esta ciência” (ME-DGIDC, 2007, p. 3).

## **5.2.2. Prática de ensino em Ciências da Natureza**

### **5.2.2.1. Caracterização curricular**

Ao longo das semanas de intervenção tive a oportunidade de lecionar as seguintes unidades temáticas: “Unidade na diversidade dos seres vivos” e “Á água, o ar, as rochas e o solo – materiais terrestres” (ME-DGEBS, 1991).

### **5.2.2.2. Planeamento e operacionalização da atividade educativa**

As minhas planificações foram construídas a partir do(s) conteúdo(s) programático(s) e conceitos que ia trabalhar com os alunos, de acordo com a planificação anual do agrupamento, tendo como principal objetivo, na concretização e na implementação da planificação, procurar que os alunos atingissem as Metas propostas pelo Ministério da Educação relacionadas com cada temática. Tentei sempre identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos a trabalhar para poder definir as estratégias mais adequadas.

Uma das estratégias pedagógico-didáticas que utilizei foi a apresentação e exploração de *PowerPoints*, pois acredito que as Tecnologias da Informação e Comunicação são impulsionadoras da motivação que os alunos apresentam aquando da aquisição das aprendizagens. Neste tipo de aulas houve grande interação, tanto da minha parte como dos alunos, sendo que quando propus que analisassem e comentassem imagens e textos presentes nas apresentações, verificou-se que este método foi uma mais-valia para a aquisição, concretização e verificação de conhecimentos, conforme os objetivos planificados.

Houve aulas em que também propus a realização de fichas de consolidação de conhecimentos, que eram corrigidas oralmente e por escrito no quadro.

As atividades experimentais foram a estratégia de ensino-aprendizagem que privilegiei, pois, na minha opinião, além de estas serem um contexto privilegiado para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita das crianças, ajudam a desenvolver a capacidade de raciocinar sobre a evidência e de usar os argumentos de forma lógica e clara (Afonso, 2008). Além disso, quando realizam atividades experimentais, há o desenvolvimento simultâneo de capacidades críticas e analíticas necessárias para interpretar dados e avaliar a sua pertinência e validade. Como tal, é necessário que no decorrer das atividades sejam remetidas situações práticas do dia-a-dia que estejam relacionadas com o contexto vivencial de cada aluno.

Sempre que os alunos realizaram as atividades práticas procurei estimular a participação de todos, pois tal como Naylor, Keogh, e Downing (cit. por Varela, 2009) referiram, no processo de construção de significados científicos e desenvolvimento de recursos cognitivos, os professores devem estimular e potenciar a participação ativa dos alunos, valorizando genuinamente as suas ideias num ambiente de colaboração.

Na minha opinião, considero que todas as atividades implementadas decorreram com sucesso, uma vez que o *feedback* dos alunos foi positivo, pois além de estarem com atenção e concentrados nas aulas, responderam prontamente às questões que eu fui colocando. Contudo, nem sempre foi possível cumprir o plano de aula, pois dei bastante importância a momentos como, discussão das aprendizagens, realização de sínteses de conhecimentos, quer no fim da aula, quer no início, para que se realizasse uma ponte entre a aula anterior e a seguinte, e ainda, a correção dos trabalhos de casa. Todas estas metodologias demoraram algum tempo e ocuparam parte da aula, mas considero terem sido momentos muito ricos em aprendizagens.

Em quase todas as aulas os alunos levaram para casa trabalhos de casa, que consistiam na resolução de exercícios do manual escolar, havendo deste modo um maior envolvimento dos alunos com os conteúdos da disciplina, pois tinham de aplicar os conhecimentos adquiridos na aula.

### **5.3 Estratégias e métodos de avaliação**

Relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos, recorri à observação direta em ambas as áreas curriculares para verificar se atingiram os objetivos propostos em cada aula e para registar numa folha a avaliação de cada aluno

quanto à sua participação pertinente na aula, o seu interesse demonstrado o desempenho em cada atividade e o seu comportamento

Tal como no estágio anterior, os alunos com Necessidades Educativas Especiais beneficiavam de testes de avaliação adaptados às suas necessidades, sendo as questões essencialmente de escolha múltipla, de verdadeiro e falso e de respostas diretas.

## **Parte 2 – Análise dos erros ortográficos de alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

### **I. INTRODUÇÃO**

A presente investigação surge no contexto de Mestrado em 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, no qual foi solicitada a realização de uma investigação com base na nossa experiência de estágio.

Durante o período de estágio que realizei no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, deparei-me com situações de incorreção ortográfica, por parte dos alunos, embora, segundo o Prof. Coop., tenham realizado fichas para trabalharem a expressão escrita, no que diz respeito à realização de exercícios que promovem o desenvolvimento da competência ortográfica. Acresce, ainda, que em controlo de realização de uma Ficha de Avaliação, no final do 1º período, num exercício de cópia de palavras para corresponder à imagem correta, sucederam-se novamente, inúmeras incorreções ortográficas.

Perante esta situação, considerou-se que se conseguisse, ainda que pontualmente, encontrar estratégias que ajudassem os alunos nesta matéria, seria importante para as suas aprendizagens futuras. Surgiu, então a questão “Quais os erros ortográficos que surgem na aprendizagem inicial da escrita?” Como futura professora do Ensino Básico, preocupou-me o facto de poder deparar-me com vários tipos de erros ortográficos e não conseguir que as crianças os corrijam logo desde os primeiros momentos da aprendizagem, e que estes erros e incorreções permaneçam ao longo do seu percurso escolar. Concordamos com a citação de Baptista, Viana & Barbeiro (2008:26) que consideram “imprescindível que, à medida que as crianças são iniciadas na língua escrita os erros cometidos sejam desde logo analisados para que possamos perceber a “lógica” das crianças para cometer esses mesmos erros.”

Condemarín e Medina (2007) referem que o professor dá mais atenção à correção dos textos do que ao processo que envolve a sua produção, julgando estarem a contribuir para a correção da ortografia, embora uma coisa não implique a outra. Por isso, devemos tentar inculcar nos alunos que durante o processo de construção do texto não só é importante ir dando atenção à coerência e à coesão do texto, mas também à ortografia do mesmo, que também é parte integrante do texto, e sem a sua correção o texto não estará perceptível para o leitor.

Os erros ortográficos são por vezes colocados em segundo plano no ensino, pois acredita-se que ao longo dos anos de escolaridade os alunos se vão apercebendo dos seus erros mais frequentes e se vão autocorrigindo. Neste sentido, e por não partilhar desta opinião, torna-se necessário uma maior atenção sobre esta problemática, acreditando que os alunos se vão autocorrigindo. Antes pelo contrário, os alunos continuarão a dar os mesmos erros.

No caso dos erros ortográficos não serem retificados, ocorrerão ao longo da vida dificuldades acrescidas noutras matérias, não só a nível escolar, mas também na comunicação com os outros, tanto a nível social, como na vida profissional, na qual não é admissível que alguém demonstre lacunas ao nível da expressão escrita, visto ser uma ferramenta de trabalho em qualquer função/profissão.

Neste sentido, procuro com este estudo esclarecer algumas dificuldades que surgiram em contexto de estágio, que estão relacionadas com a competência ortográfica das crianças do Ensino Básico.

Assim, a escolha desta investigação está diretamente relacionada com o ensino da escrita e com as estratégias que os professores devem desenvolver na sala de aula perante esta problemática.

Procurei debruçar-me sobre os estudos já realizados neste âmbito por diversos autores, como é o caso de Baptista, Viana e Barbeiro (2008), Azevedo (2000), Barbeiro (2007), Montez (2009), e ainda, Cavalcanti, Silva e Melo (s/d), e ainda, Teixeira (2004, 2012). Através destes estudos, fez-se um levantamento de aspetos que estão diretamente relacionados com a ortografia, nomeadamente das causas e tipologias de erros ortográficos, de forma a estabelecer possíveis estratégias para o ensino da mesma.

Assim, este trabalho está dividido em três partes: na primeira, reflito acerca de aspetos teóricos relacionados com a ortografia: competência ortográfica, erro ortográfico, importância da ortografia e a tipologia do erro ortográfico estabelecida por Barbeiro (2007). Na segunda, apresento a metodologia utilizada para a realização deste estudo e a análise e interpretação dos resultados obtidos. Na terceira e última parte, apresento possíveis estratégias que poderão contribuir para que os alunos ultrapassem dificuldades desta natureza.

## II. ASPECTOS TEÓRICOS

### a) A importância da competência ortográfica

As crianças apreendem as dificuldades ortográficas muito precocemente, assim que surgem os primeiros momentos de escrita, e caso estas não sejam trabalhadas podem persistir mesmo até à fase adulta. (Barbeiro, 2007) refere, Para que seja possível uma adequada aprendizagem, o erro deve ser encarado como um problema textual que deve ser trabalhado durante o processo de ensino/aprendizagem, da escrita. Tais incorreções podem ser encaradas como algo que pode satisfazer o processo, visto que só através da sua identificação se torna possível encontrar estratégias que venham a trazer mudanças positivas para a aprendizagem e assim conseguir fazer um melhor aproveitamento das outras aprendizagens. Por isso, numa “prática pedagógica de acordo com a teoria piagetiana não deveria temer o erro (sob a condição de, na perspectiva da autora, distinguir entre erros construtivos e os que o não são).” (Azevedo, 2000:65)

Deste modo, “Os erros devem ser, para o professor, uma ferramenta essencial, para que possa decidir a forma como irá atuar na aprendizagem da escrita de cada aluno”, (Azevedo 2000:65), o professor deve ver o erro não como um obstáculo, mas sim como uma “rampa de lançamento” para uma otimização do ensino realizado pelo professor e para a aprendizagem realizada pelo aluno.

Tal como já referi, o ensino da ortografia deve ocorrer logo desde os primeiros momentos da aprendizagem da escrita, visto que é trabalhada a correspondência do som ao grafema, na sua forma de consciência fonológica e como sabemos este não é um processo único para uma correta ortografia, há que ter em conta a norma ortográfica que deverá respeitar inúmeras regras. (Baptista, Viana & Barbeiro, 2008)

Tendo em conta o Programa de Português do Ensino Básico (2009), a explicitação das regras da ortografia corresponde ao descritor de desempenho a ter em conta logo no 1º ano do Ensino Básico, dando maior relevância ao acento gráfico, sinais de pontuação e configuração gráfica. No entanto, sabemos que as regras de ortografia não se limitam, apenas, a estes três “conteúdos” e que não se consegue findar este trabalho apenas nestes dois anos. Por isso, este é um descritor de desempenho que deverá ser trabalhado ao longo de todo o percurso escolar, embora aumentando o seu grau de dificuldade.

O que está em questão no ensino da ortografia é o facto de os alunos muitas vezes reproduzirem fielmente para escrita a forma como pronunciam as palavras; e é nesse momento que se torna evidente que não têm adquiridas as regras ortográficas imprescindíveis para a elaboração e/ou redação de um texto que por vezes poderá gerar incompreensão por parte do leitor.

A aprendizagem da ortografia não passa apenas pela memorização das regras e exceções, existem outros casos em que os alunos têm de refletir sobre “os princípios geradores da escrita das palavras uma vez que a ortografia está organizada em torno das regularidades e irregularidades”. (Cavalcanti, Silva e Melo, s/d). Neste sentido, as regularidades são aquelas que deverão ser compreendidas e as irregularidades terão mesmo de ser memorizadas. A forma ortográfica é algo que está definido. Porém, e embora existam diferentes variedades fónicas, estas nem sempre têm correspondência direta. Mas este não é um problema apenas linguístico, podendo também ser um problema cognitivo. Com efeito, “ganha relevo a perspetiva psicológica, que procura a relação do erro ortográfico com outras perturbações cognitivas: nomeadamente, perturbações da perceção visual, da perceção auditiva, da lateralidade.” (Pereira cit. Barbeiro, 2007: 104)

Devido ao facto de cada aluno desenvolver de forma diferenciada, dos outros alunos, as suas aprendizagens, deverão estabelecer-se estratégias específicas que permitam ao aluno a aquisição da norma ortográfica.

Dada a importância da escrita e sendo a escola o local privilegiado para os professores ajudarem a desenvolver a competência atrás referida, é importante que saibamos em que medida as estratégias de intervenção sobre as incorrecções ortográficas e de ensino explícito da ortografia influenciam o desenvolvimento da competência ortográfica. (Montez, 2009: 224)

Todavia, e tendo em conta o que é defendido por Cavalcanti, Silva e Melo (s/d), “a ortografia recebe tratamento secundário com relação aos demais eixos, como: a oralidade, a leitura e a produção de textos”. Este é o estilo de ensino que não pretendo seguir.

Morais, citado por Cavalcanti, Silva e Melo (s/d), afirma que a ortografia é utilizada mais como forma de correção do trabalho elaborado pelos alunos do que como algo a ser ensinado e trabalhado diretamente.

A ortografia é uma competência que deverá ter peso na avaliação, pois, esta corresponde a uma das características da produção textual, e “Os critérios de avaliação constituem objetivos de aprendizagem que orientam os alunos sobre os

elementos que devem ser levados em conta, as estratégias que se adotarão ou os problemas que é preciso resolver.” (Condemarín & Medina, 2007: 66) Como tal, os alunos devem estar conscientes das suas dificuldades, mas também, das possíveis formas de as poderem ultrapassar. No entanto, não basta que tenham contacto com as correções ou com as formas corretas, para que aprendam a escrever, deverão passar por diferentes oportunidades de aprendizagem, quer em atividades de leitura, quer de escrita, só assim se tornando possível alcançarem as devidas competências ortográficas.

Actualmente o avanço tecnológico proporcionou a todos um ensino mais acessível e mais autónomo, permitindo aceder a todas as informações sem se necessitar de apoio direto de um professor. Contudo, a aprendizagem da escrita e da produção textual foi um pouco deixada à margem, devido à facilidade de escrita que os meios tecnológicos possibilitam.

Deste modo, é fundamental que os alunos compreendam que os aspetos ortográficos são importantes para a organização textual, de forma a existir coerência e coesão, para que haja clareza e eficiência na comunicação e expressão de ideias.

Assim sendo, é através da revisão textual que o professor tem a oportunidade de orientar o aluno, utilizando, da melhor forma, o conhecimento que este já possui.

No entanto, os alunos não devem restringir-se às normas e regras gramaticais, também é importante que despertem o gosto pela escrita, conduzindo-as à autocorreção. A ortografia é uma aprendizagem necessária na qualificação de todos os alunos, nomeadamente, no que concerne à inserção no mercado de trabalho. A ortografia é um grande instrumento para corresponder às exigências do mercado de trabalho, numa sociedade cada vez mais exigente e mais globalizada.

Assim, a promoção e aquisição da escrita e da leitura são objetivos fundamentais, pois é essencial dominar a leitura e a escrita, tal como regras de outra natureza - social, política, e económica...

b) Para uma noção de erro ortográfico

Ao falar do erro ortográfico, ao longo deste trabalho, considerou-se relevante ter uma noção do que é o erro ortográfico.

O conceito de erro ortográfico, de acordo com Jespersen, referido por Cunha & Cintra, citado por Teixeira (2004), pode ser facilmente banalizado, porque quando se fala no erro, referimo-nos ao que não corresponde à norma.

De acordo com diversos dicionários, e num conteúdo escolar, nomeadamente, na Dicionário Editora da Língua Portuguesa 2013, da Porto Editora, observa-se que a norma é um conjunto de leis ou diretivas que se estabelecem por consenso e que as entidades competentes aprovam. Perante essa norma, as pessoas têm o direito de decidir se a seguem ou se a ignoram, embora na sua maioria, essa é a “lei” pela qual todos acabam por se reger.

Sabemos que a Língua Portuguesa se tem alterado ao longo dos anos, o que demonstra que, concomitantemente, a norma também tem vindo a ser alvo de alterações. Por isso, apesar de existirem regras ortográficas, as quais devemos respeitar, para uma melhor comunicação, devemos estar sensíveis à ocorrência dessas (e de outras) alterações.

O erro é naturalmente encarado como algo que deve ser reprovado, pois, tal como já foi referido, distancia-se da regra que foi imposta por uma entidade especializada. No entanto, é através destes erros pontuais que a escrita se vai alterando ao longo dos tempos, porque a “escrita tende sempre a adaptar-se” ao que os utilizadores da escrita vão adotando, quer seja pela via oral, quer seja pela escrita.

Para além desta visão com “conotação positiva” do conceito de erro, existe ainda uma outra definida por Pinto, citado por Barbeiro (2007) em que o erro é “uma via que nos permite penetrar no modo como a escrita se pode revelar um objeto em construção a partir dos conhecimentos que a criança possui no momento”, dependendo agora da postura que o professor siga. O professor pode, com base nisso, estabelecer estratégias para que o aluno progrida na aprendizagem. (Barbeiro; 2007: p.103)

Gomes (2006) define erro, baseando-se na Teoria da Informação<sup>2</sup> em que o erro é considerado “um ruído, isto é, algo que perturba ou impede a passagem da mensagem”, que pode tornar-se incompreensível. De acordo com Gallisson, o erro

---

<sup>2</sup> A Teoria da Informação estuda a forma como as mensagens são transmitidas, e encara a comunicação como um sistema organizado em que não se preocupa com o significado da mensagem, não fazendo a ligação entre a informação e o significado. (Magalhães, 1992)

é algo que se desvia da norma, embora Gomes já considere que a norma por si só pode se considerar um desvio por não estabelecer as mesmas regras para situações idênticas (Gomes, 2006: 83,84). O mesmo autor ressalta afirmações de Aguiar e Silva em que

(...) o desvio pode ser analisado e valorado como uma diferença, um distanciamento e uma novidade ou pode ser analisado e valorizado como uma irregularidade, uma anomalia e uma transgressão em relação ao termo considerado norma. O desvio não se configura forçosamente, por conseguinte, como um fenómeno agramatical ou como uma infracção de quaisquer regras, podendo antes configurar-se como um fenómeno inédito ou divergente, embora pressuponha sempre um marco de referência – a norma, a irregularidade institucionalizada -, se sem o qual não seria possível detectá-lo e caracterizá-lo (e, dialecticamente, a norma não se manifestaria de modo tão claro sem a ocorrência de desvios).

(Gomes, 2006: 84,85)

Assim sendo, o erro e a norma não devem ser analisados separadamente, porque um “não sobrevive” sem o outro. Isto significa que o erro ortográfico é classificado tendo em conta a norma vigente. Os erros ortográficos só existem porque se pretende que a norma seja respeitada na sua forma atual, o que quer dizer que nem sempre é respeitada, tal como ocorreu com o Acordo Ortográfico de 1991, em que a norma se vê “obrigada” a (re) adaptar-se.

### c) Tipologias do erro ortográfico

Para que seja possível intervir na educação dos alunos, de forma adequada, buscando estratégias eficazes, é necessário entender, primeiramente, que tipo de erros ortográficos é que os alunos apresentam, de forma a poder fazer um correto tratamento dos mesmos.

Depois de árdua pesquisa, deparei-me com um trabalho muito bem estruturado, realizado por Álvaro Gomes (2006), o qual é mencionado em todos os trabalhos referentes ao estudo do erro ortográfico, tratando-se de uma base fulcral para este mesmo estudo. Gomes (2006) cita diversos autores na sua obra e cria a sua própria Tipologia de Erro.

De uma forma geral, Gomes (2006) apresenta, diferentes fontes, embora eu optasse por utilizar, apenas, as que melhor se adequam na recolha de dados efetuada, para este estudo.

Efetivamente, Gill citado por Gomes (2006: 99) considera: "Omissão de letras; Inserção de letras; Confusão de vogais; Inversões; Diversos."

De uma forma mais detalhada, mas fazendo também referência à omissão e inserção, Hollinworth, citado por Gomes (2006: 99), distingue: "Erros que resultam de copiar o fim de uma palavra que está por cima da que se está a escrever; Erro na colocação de sílabas na palavra que estamos a escrever referentes a palavras que se quer escrever logo de seguida; Erros que resultam da omissão de letras por se estar a escrever letras em que os movimentos motores sejam idênticos; Erros que resultam de se escrever uma letra incorretamente devido a necessitar de movimentos idênticos para a sua escrita; Erros que resultam da substituição de uma letra por outra que tem formato comum; Erros por substituição de uma letra por outra com fonética idêntica; Erros por transposição de duas letras adjacentes; Erro quando se preserva um elemento dominante de uma palavra que será empregue; Erros na omissão da última letra da palavra quando a letra inicial da palavra seguinte é semelhante ou tem o mesmo som; Erros na duplicação de uma letra na palavra (incorretamente) por esta ter duplicação de letras; Erros que se realizem de igual modo em diferentes palavras."

Já numa versão mais extensa do que a de Gill, fazendo, de igual modo, referência à omissão, inserção, inversão e diversos, Masters, citado por Gomes (2006: 101), apresenta os seguintes tipos de erros ortográficos: "Omissão; Inserção; Inversão; Dobrar; Confusões e substituições; Ortografia de palavras erradas; Compostas; Maiúsculas; Pontuação; Diversos."

Apesar de não consultado diretamente a fonte, nas tipologias de erro ortográfico apresentadas anteriormente, considerou-se relevante mencionar a tipologia de Pleyan, a qual é mencionada tanto por Gomes (2006: 103) como por Azevedo (2000: 71): "Tipo I: Errores debidos a que la pronunciación de estas palabras te confunde; Tipo II: Errores débitos a que oyes pronunciar así estas palabras a todo el mundo y las escribes como las pronuncias; Tipo III: Errores gramaticales; Tipo IV: Errores en el vocabulario; Tipo V: Errores de construcción de la lengua."

Ainda Gomes (2006: 107), com base nos trabalhos realizados por Marguerite Chaumont, Hélène Romian, Nina Catach, Daniel Duprez e Michel Legris, apresenta a sua própria tipologia classificando-a como simplificada e menos "cansativa" para os professores que procuram se esclarecer em relação ao erro ortográfico:

1. *"Erros que resultam da uma não correspondência entre som e letra*
  - a) *Omissão ou adjunção*

- b) *Confusão*
- c) *Inversão*
- 2. *Erros de morfossintaxe*
  - a) *A nível morfosintático*
  - b) *A nível lexemático*
- 3. *Erros de acentuação*
  - a) *Omissão ou adjunção*
  - b) *Confusão*
  - c) *Deslocação*
- 4. *Erros de pontuação*
  - a) *Omissão*
  - b) *Confusão*
- 5. *Erros semântico-pragmáticos.*”

Mais recentemente, Baptista, Viana & Barbeiro (2008: 50), depois de um levantamento de incorreções dos alunos do 1º Ciclo, identificaram com base em possíveis causas, os seguintes tipos de erro ortográfico: “Incorreções por falhas de transcrição; Incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente; Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica; Incorreções por inobservância de regras de base morfológica; Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras; Incorreções de acentuação; Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas; Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra; Incorreções de translineação.”

Com efeito, visto que todas as Tipologias anteriormente mencionadas tocam-se em muitos aspetos, e devido às suas características, este trabalho baseia-se, essencialmente, na Tipologia de Erro de Gomes (2006), visto que se trata da sua própria definição, já baseada em autores por si estudados. E ainda, e por ser, tal como referido anteriormente, uma abordagem mais recente, a tipologia de Baptista, Viana e Barbeiro (2008).

### III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### a) Objetivos da investigação

Para esta investigação propus-me a atingir os seguintes objetivos:

- Identificar erros ortográficos dos alunos do 1º e 3º e 5º ano;
- Verificar as dificuldades apresentadas em diferentes anos de escolaridade, ao nível da ortografia;
- Proceder à análise e categorização do erro ortográfico;
- Propor uma autocorreção aos alunos do 5ºano e reflexão sobre a mesma;
- Definir estratégias que possam contribuir para a aprendizagem da ortografia.

Depois de analisados os erros ortográficos detetados em textos produzidos pelos alunos do 5º ano do Ensino Básico, e de lhes propor uma reflexão sobre a norma ortográfica, estabeleci estratégias como forma de resolver essas mesmas incorreções ortográficas. Este exercício foi efetuado somente com os alunos do 5º ano, porque a duração do período de estágio nos 1º e 3º anos não possibilitou uma intervenção de remediação com os alunos.

#### b) Opções Metodológicas

Optou-se por realizar um estudo do tipo *investigação-ação*, em virtude se pretender compreender uma determinada situação *in loco*. O processo desencadeado foi sendo sempre acompanhado nas diferentes etapas que o constituem, oscilando os instrumentos utilizados (Cohen & Manion cit. por Medeiro *et al*, 2004), como adiante se explicita. Salienta-se, no entanto, que não se partiu de hipóteses, mas de problemas reais e concretos – deteção de erros ortográficos, de alunos do 1º ano, que não eram corrigidos pelos alunos, sendo corrigidos pela professora sem que houvesse lugar a uma explicação acerca das razões da correção.

Tendo-se verificado o mesmo tipo de operacionalização no 3º ano, no início do estágio do 5º ano, considerou-se, à partida, implementar estratégias de intervenção, em situação de identificação de erros ortográficos. Não houve, todavia,

possibilidade de reformular novas estratégias (Brown e McIntyre, citado por Medeiro et al (2004), estando ciente de que estas trariam um melhor contributo: i) porque o treino é essencial; ii) porque a diversificação de estratégias traz motivação aos alunos para novas aprendizagens.

c) Recolha de dados

Foi proposto aos alunos, do 1º ano, que escrevessem as palavras referentes às imagens apresentadas, Ilustração 1- Escrita de palavras – 1º ano -. As palavras a escrever encontravam-se num retângulo por baixo de cada imagem. Na Ilustração 1 não foi possível fazer a representação referida por razões de formatação. Constatou-se com esta atividade, que os alunos apresentaram dificuldades em escrever/copiar as palavras corretamente. Note-se, ainda, que estas mesmas imagens e palavras eram diariamente utilizadas em atividades de leitura, em que os alunos tinham de juntar dois cartões, um com a palavra e outro com imagem, com a qual se relacionasse.

**Ilustração 1 – Escrita de palavras – 1º ano**

Escreve as palavras no lugar certo:



lua

lula

pato

lupa



loto

mota

lata

mala


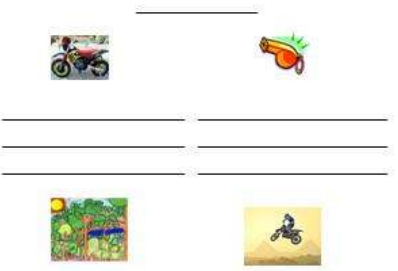
Como mesmo apoiados pelas docentes estagiárias, que se encontravam na sala de aula, para a concretização do exercício, os alunos demonstraram não conseguir escrever corretamente algumas das palavras.

Foi pedido aos alunos que realizassem, dias depois, o mesmo exercício, embora tivesse sido alterada a ordem das palavras e das imagens e não tendo qualquer apoio por parte de nenhuma das docentes.

Depois de reunidos esses dados, tentou-se perceber e analisar as incorreções de cada um dos alunos, com o intuito de encontrar estratégias que auxiliassem a na prática letiva, para que, de alguma forma, se conseguisse evitar que os alunos continuassem a apresentar esses mesmos erros ortográficos. Assim, nesta fase, procedeu-se à leitura de estudos efetuados para este efeito.

Num segundo momento de estágio, que decorreu numa turma do 3º ano, também, do 1º Ciclo do Ensino Básico, partindo das palavras que suscitaram dificuldades na turma anterior -1º ano do 1ºCEB. Veja-se a Ilustração 2 – Escrita de palavras – 3º ano.

### Ilustração 2 – Escrita de palavras 1 – 3º ano

<p>Nome: _____ Data: _____</p> <p>1. Preenche os espaços com as palavras que correspondem a cada imagem:</p> <p>Quando andava de _____</p> <p>Havia sempre um _____</p> <p>Assim que chegávamos à _____</p> <p>Mas quase era preciso uma _____ para o ver.</p> <p>Quando algo o _____</p> <p>Que é o sinal de partida, fico logo _____</p> <p>Acho que não é fácil</p> <p>É tão difícil como jogar ao _____</p> <p>Sempre que ando de _____</p> <p>Basto de ir para a _____</p> <p>Onde podemos dar grandes _____</p> <p>Lá não há _____ batemos na _____</p> 	<p>Nome: _____ Data: _____</p> <p>1. Constrói uma história que tenha as palavras que correspondem às imagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando se passa a história</li> <li>• Onde se passa a história</li> <li>• Personagens da história</li> <li>• O que aconteceu</li> <li>• Alguma coisa não correu bem...</li> <li>• Como se resolveu o problema</li> <li>• Dá um título à história</li> </ul> <p>A história é um texto narrativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução</li> <li>• Desenvolvimento</li> <li>• Conclusão</li> </ul>  <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	--

### Ilustração 3 – Escrita de palavras 2 – 3º ano



Foram realizados dois exercícios: um em que os alunos tiveram de escolher a palavra adequada de acordo com o sentido do texto (Página esquerda da Ilustração – Escrita de palavras 1 – 3º ano). As palavras não apareceram escritas, apenas foram apresentadas as imagens correspondentes, sendo as mesmas que foram utilizadas no 1º ano. O meu objetivo com esta atividade foi perceber se as dificuldades detetadas persistiam ao longo de todo o 1º Ciclo do Ensino Básico. No outro exercício, os alunos escreveram um texto, tendo por base as imagens apresentadas (Página direita da Ilustração – Escrita de palavras 1 – 3º ano e Ilustração – Escrita de palavras 2 – 3º ano. No entanto tiveram de respeitar a inserção das palavras utilizadas no exercício anterior. Os resultados foram analisados individualmente.

Nesta fase do estudo, também concluí as leituras resultantes da pesquisa acerca desta temática, o que me permitiu intervir no período de estágio seguinte – 5º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico.

O levantamento de dados no 5º ano foi, então, efetuado com base num teste de avaliação sumativa. Foram identificados os erros ortográficos no teste de cada aluno e, seguidamente, os mesmos foram confrontados com os seus erros e foi-lhes solicitado que refletissem, em conjunto com o professor sobre eles erros.

Foram, posteriormente, implementadas estratégias de “combate” a esses erros ortográficos, que se basearam na identificação de erros ortográficos, na respectiva correção, na memorização, no ditado e em exercícios de paronímia

Depois da intervenção, fez-se novo levantamento de dados, para que fosse possível perceber se os alunos evoluíram e se as estratégias tinham surtido resultados positivos.

#### IV. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

##### a) Levantamento de dados no 1º ano do Ensino Básico

Neste ponto apresentam-se os resultados do exercício proposto aos alunos, depois de se verificar que, em muitas situações, demonstram dificuldades ortográficas.

No exercício que foi solicitado aos alunos, previa-se que ligassem a palavra à imagem correta, no entanto não podiam apenas traçar uma linha, tinham de escrever, ou seja, copiar a palavras corretas para legendar a imagem.

As palavras que tinham de escrever eram: **meta; apito; tapete; lupa; mata; mota; loto e lata**, como veremos de seguida, nos quadros que apresentadas. Algumas palavras geraram maior imprecisão, a qual se demonstrará pelo número de vezes que estas foram escritas incorretamente.

Num último quadro, apresentam-se os tipos de erros mais frequentes que podem ser observados pelo leitor tendo em conta toda a reflexão teórica anterior.

Para a análise que se segue, será utilizada a tipologia de erro apresentada por Gomes (2006), mais concretamente o primeiro ponto que se refere aos “Erros que resultam da uma não correspondência entre som e letra”.

Contudo, deparei-me com algumas imprecisões quanto à classificação dos erros que se apresentam, então optei por colocar em paralelo as tipologias apresentadas por Baptista, Viana e Barbeiro (2008), também por serem referentes a um estudo relativamente recente dentro das mesmas diretrizes. Atente-se nos quadros que se seguem:

**Quadro 1 - Análise do trabalho do aluno 1**

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
Pt	meta	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	Não identificada
Piu	apito	Não identificada	<i>Incorreção por transcrição de formas da oralidade corrente</i>
Tapte	tapete	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Omissão</i>	<i>Incorreção por transcrição de formas da oralidade corrente</i>

Mat	mata	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Omissão</i>	Não identificada
Mot	mota	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Omissão</i>	Não identificada
Toto	loto	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	Não identificada

**Quadro 2 - Análise do trabalho do aluno 2**

<b>Incorreção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
Mata	Meta	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	Não identificada
Apeto	Apito	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	<i>Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>
Tapto	Tapete	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Omissão/Confusão</i>	<i>Incorreção por transcrição de formas da oralidade corrente</i>
Moto	Mota	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	<i>Incorreção por transcrição de formas da oralidade corrente</i>
Luto	Loto	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão/ Inversão</i>	Não identificada

**Quadro 3 - Análise do trabalho do aluno 3**

<b>Incorreção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
Mota	Meta	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	Não identificada
Tapo	Tapete	Não identificada	Não identificada

Quadro 4 - Análise do trabalho do aluno 4

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
Loto	Mota	Não identificada	Não identificada
Mota	Loto	Não identificada	Não identificada

Quadro 5 - Análise do trabalho do aluno 5

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
Tapt	Tapete	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Omissão</i>	<i>Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>
Lopa	Lupa	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	<i>Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>

Quadro 6 - Análise do trabalho do aluno 6

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
Lopa	Lupa	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	<i>Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>

Quadro 7 - Análise do trabalho do aluno 7

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
Apto	Apito	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Omissão</i>	Não identificada

Quadro 8 - Análise do trabalho do aluno 8

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
Lota	Loto	<i>Erros que resultam de uma não</i>	Não identificada

		<i>correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	
--	--	--	--

#### Quadro 9 - Análise do trabalho do aluno 9

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
Mta	Mota	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Omissão</i>	Não identificada

#### Quadro 10 - Análise do trabalho do aluno 10

Este aluno apenas ligou as palavras às imagens.

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
Mota	Lupa	Não identificada	Não identificada

#### Quadro 11 - Análise do trabalho do aluno 11

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
Mata	Tapete	Não identificada	Não identificada

#### Quadro 12 - Análise do trabalho do aluno 12

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
Lata	Meta	Não identificada	Não identificada

#### Quadro 13 - Análise do trabalho do aluno 13

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
Lata	Lupa	Não identificada	Não identificada

#### Quadro 14 - Análise do trabalho do aluno 14

Este aluno apenas ligou as palavras às imagens.

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
Mata	Lata	Não identificada	Não identificada

Dois alunos não quiseram responder.

Assim, dos 24 alunos que realizaram a atividade, 2 não quiseram responder, 14 dos alunos apresentaram erros ortográficos. Portanto, apenas 8 alunos concretizaram corretamente a atividade.

**Quadro 15 - Número de alunos a incorrer no erro da palavra**

Palavras	Número de alunos
tapete	5
meta	4
mota	4
loto	4
lupa	4
apito	3
mata	1
lata	1

**Quadro 16 - Número de ocorrências por cada tipo de erro de Gomes (2006)**

Tipologia de erros (Gomes, 2006)	Número de ocorrências
<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	11
Não identificada	9
<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Omissão</i>	7
<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Inversão</i>	1

**Quadro 17 - Número de ocorrências por cada tipo de erro de Baptista, Viana e Barbeiro (2008)**

Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)	Número de ocorrências
<i>Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>	4
<i>Incorreção por transcrição de formas da oralidade corrente</i>	4

Aquando da análise do número de ocorrências para cada uma das tipologias, deparou-se com a mesma quantidade de erros por “Confusão” e do número de erros não identificados, que são de igual modo bastante relevantes dentro do total de erros apresentados. Num total de 28 erros, não se relacionam com nenhuma das tipologias apresentadas por Gomes (2006).

Com efeito, tornou-se essencial recorrer a uma outra referência que pudesse esclarecer os dados apresentados, de forma a poder estabelecer estratégias adequadas, para o maior número possível de tipos de erros apresentados.

Contudo, esta análise também não veio satisfazer muitos dos erros não identificados, embora se tenha identificado um tipo de erro que não surgiu pelas tipologias de erro de Gomes (2006).

A tipologia de Baptista, Viana e Barbeiro (2008) demonstrou ser ainda menos satisfatória para classificação do tipo de erros, visto que, dos 28 erros apenas 8 se encaixam nesta tipologia.

#### b) Levantamento de dados no 3º ano do Ensino Básico

Num segundo estágio de intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 3º ano, fez-se o levantamento de erros ortográficos através de duas atividades.

No primeiro exercício, em que os alunos deviam selecionar a palavra certa de acordo com o contexto, não apresentaram dificuldades. Apenas dois alunos escreveram erradamente a palavra “lupa”; em vez dessa palavra, escreveram “lopa” e outros dois alunos escreveram “luto” em vez de “loto”.

No caso da 2ª atividade, de produção textual, os alunos demonstraram imensas dificuldades, não só ao nível da expressão, mas também, ao nível da correta ortografia.

Para um conhecimento dos erros ortográficos encontrados nos textos destes alunos. Vejam-se os quadros seguintes:

**Quadro 18 – Análise do aluno 1**

<b>Incorreção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
Á	à	<i>Erro de acentuação: Confusão</i>	<i>Incorreção de acentuação</i>

Posme	pôs-me	Não identificada	<i>Incorrecção quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Cai	caí	<i>Erro de acentuação: Omissão</i>	<i>Incorrecção de acentuação</i>
ficei	fiquei	Não identificada	<i>Incorrecção por inobservância de regras de base morfológica</i>
Reçonar	ressonar	<i>Erro que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorrecção quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>

**Quadro 19 - Análise do aluno 2**

<b>Incorrecção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
Nos	nós	<i>Erro de acentuação: Omissão</i>	<i>Incorrecção de acentuação</i>
Passamos	passámos	<i>Erro de acentuação: Omissão</i>	<i>Incorrecção de acentuação</i>
Forei	furei	<i>Erro que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorrecção por inobservância de regras de base fonológica</i>
Esacutei	escutei	Não identificada	Não identificada

**Quadro 20 - Análise do aluno 3**

<b>Incorrecção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
Caio	caiu	<i>Erro que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorrecções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>
Forioso	furioso	<i>Erro que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorrecções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>
Arbitro	árbitro	<i>Erros de acentuação: Omissão</i>	<i>Incorrecção de acentuação</i>

**Quadro 21- Análise do aluno 4**

<b>Incorrecção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
--------------------------------	----------------------	--	---

Tabém	está bem	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Adjunção</i>	<i>Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e Incorreção por inobservância da unidade gráfica da palavra e Incorreção por transcrição de formas da oralidade corrente</i>
Lugra	lugar	<i>Erro que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Inversão</i>	Não identificada

**Quadro 22- Análise do aluno 5**

<b>Incorreção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
Foi	fui	<i>Erro que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>
Á	à	<i>Erro de acentuação: Confusão</i>	<i>Incorreção de acentuação</i>
Resebou	recebeu	<i>Erro que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>
ganhado	ganho	<i>Erro semântico-pragmático</i>	<i>Incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente</i>
Luto	loto	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	Não identificada
Truféu	troféu	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	<i>Incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente</i>

**Quadro 23- Análise do aluno 6**

<b>Incorreção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
Chamada	chamava	<i>Erro semântico-pragmáticos</i>	Não identificada
Contia	continha	<i>Erros que resultam</i>	<i>Incorreções por</i>

		<i>de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	<i>transcrição de formas da oralidade corrente</i>
Esperimentar	experimentar	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	<i>Incorrecção quanto à forma ortográfica específica da palavra</i>
Frida	ferida	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	<i>Incorrecção por transcrição de formas da oralidade corrente</i>
Avia	havia	<i>Erros que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Omissão</i>	<i>Incorrecção quanto à forma ortográfica específica da palavra</i>
A	à	<i>Erros de acentuação: Omissão</i>	<i>Incorrecção de acentuação</i>

**Quadro 37- Análise do aluno 7**

<b>Incorrecção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
Avia	havia	Não identificada	<i>Incorrecção quanto à forma ortográfica específica da palavra</i>
Chamáda	chamada	<i>Erro de acentuação: Confusão</i>	<i>Incorrecção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>
Presico	preciso	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	<i>Incorrecção quanto à forma ortográfica específica da palavra</i>
ou vimos	ouvimos	Não identificada	<i>Incorrecção por inobservância da unidade gráfica da palavra</i>
Ão	ao	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	<i>Incorrecções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>

**Quadro 25- Análise do aluno 8**

<b>Incorrecção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
Avia	havia	Não identificada	<i>Incorrecção quanto à forma ortográfica específica da palavra</i>

Quadro 26- Análise do aluno 9

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
Par	pára	Não identificada	Não identificado
Saído	saído	<i>Erros de acentuação: Omissão</i>	<i>Incorreção de acentuação</i>
a pito	apito	<i>Erro que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção por inobservância da unidade gráfica da palavra</i>
Deseguida	de seguida	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Adjunção</i>	<i>Incorreção por inobservância da unidade gráfica da palavra</i>
Roido	ruído	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	<i>Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>
Ves	vez	<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	<i>Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>
Porsima	por cima	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Adjunção</i>	<i>Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e Incorreção por inobservância da unidade gráfica da palavra</i>
A	à	<i>Erros de acentuação: Omissão</i>	<i>Incorreção de acentuação</i>
Ofecina	oficina	<i>Erro que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção quanto à forma ortográfica específica da palavra</i>
Xutava	chutava	<i>Erro que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção quanto à forma ortográfica específica da palavra</i>
Paralonge	para longe	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Adjunção</i>	<i>Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>

Quadro 27- Análise do aluno 10

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
Prigosas	perigosas	<i>Erro que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Omissão</i>	<i>Incorreção por transcrição de formas da oralidade corrente</i>
Focemos	fossemos	<i>Erro que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>
Pisacemos	pisássemos	<i>Erro que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>
Difícil	difícil	<i>Erros de acentuação: Omissão</i>	<i>Incorreção de acentuação</i>

Quadro 28- Análise do aluno 11

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
Assima	a cima	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Adjunção</i>	<i>Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e Incorreção por inobservância da unidade gráfica da palavra</i>
Foi	fui	<i>Erro que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>
Almoso	almoço	<i>Erro que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>
sucorro	socorro	<i>Erro que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>
Seguar	chegar	Não identificada	Não identificada
Há	à	<i>Erro de morfossintaxe: morfosintaxe</i>	<i>Incorreção por inobservância de regras de base morfológica</i>

Quadro 29- Análise do aluno 12

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
Asseguir	a seguir	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Adjunção</i>	<i>Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e Incorreção por inobservância da unidade gráfica da palavra</i>

Quadro 30- Análise do aluno 13

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
ouvio-se	ouviu-se	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>
Caio	caiu	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>
Sima	cima	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção quanto à forma ortográfica específica da palavra</i>
Volto	voltou	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Omissão</i>	<i>Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>

Quadro 31- Análise do aluno 14

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
Muita	muito	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção por transcrição de formas da oralidade corrente</i>

Este aluno não terminou a atividade, o que impossibilitou o levantamento adequado das suas incorreções ortográficas.

Quadro 32- Análise do aluno 15

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
O	oh	<i>Erro de morfossintaxe: morfosintaxe</i>	Não identificada
Arbitro	árbitro	<i>Erros de acentuação: Omissão</i>	<i>Incorreção de acentuação</i>
As	às	<i>Erros de acentuação: Omissão</i>	<i>Incorreção de acentuação</i>
Presisar	precisar	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção quanto à forma ortográfica específica da palavra</i>
Deis	dei	Não identificada	Não identificada
Poco	pouco	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Omissão</i>	<i>Incorreção quanto à forma ortográfica específica da palavra</i>
Tábem	está bem	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Adjunção</i>	<i>Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e Incorreção por inobservância da unidade gráfica da palavra e Incorreção por transcrição de formas da oralidade corrente</i>
Vensedor	vencedor	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção quanto à forma ortográfica específica da palavra</i>
Es	és	<i>Erro de acentuação: Omissão</i>	<i>Incorreção de acentuação</i>
Lutaria	lotaria	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção quanto à forma ortográfica específica da palavra</i>
Jorge	Jorge	Não identificada	<i>Incorreção na utilização de minúsculas e maiúsculas</i>

Quadro 33- Análise do aluno 16

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e
------------------------	---------------	---------------------------------	--------------------------------------

			<b>Barbeiro, 2008)</b>
À	há	<i>Erro de morfosintaxe: morfosintaxe</i>	Não identificada
Cuidade	cuidado	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	Não identificada

**Quadro 34- Análise do aluno 17**

<b>Incorreção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
Muintos	muitos	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>
Difícil	difícil	<i>Erros de acentuação: Omissão</i>	<i>Incorreção de acentuação</i>

**Quadro 35- Análise do aluno 18**

<b>Incorreção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
Ouviuçe	ouviu-se	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção quanto à forma ortográfica específica da palavra</i>
Inormes	enormes	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção quanto à forma ortográfica específica da palavra</i>
Frida	ferida	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção quanto à forma ortográfica específica da palavra</i>
Ouvio	ouviu	<i>Erro que resulta de uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>
Doi	dói	<i>Erros de acentuação: Omissão</i>	<i>Incorreção de acentuação</i>

**Quadro 36- Análise do aluno 19**

Incorreção ortográfica	Forma correta	Tipologia do erro (Gomes, 2006)	Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)
Magico	mágico	<i>Erros de acentuação: Omissão</i>	<i>Incorreção de acentuação</i>

Dois alunos não concluíram a atividade, por isso não houve dados suficientes para fazer o levantamento das suas incorreções ortográficas. Um dos alunos da turma não compareceu à aula no dia, em que se realizou o levantamento de dados, por isso, os dados aqui presentes dizem respeito apenas a 21 alunos. Desse total, apenas dois alunos não apresentaram qualquer erro ortográfico.

**Quadro 37- Número de alunos a incorrer no erro da palavra**

Palavras	Número de alunos
À	5
Caiu	2
Árbitro	2
está bem	2
Fui	2
Havia	2
Difícil	2
ouviu-se	2
Muito	2
pôs-me	1
Caí	1
Fiquei	1
Ressonar	1
Nós	1
Passámos	1
Furei	1
Escutei	1
Furioso	1
Ao	1
Lugar	1
Ganho	1
Loto	1
Troféu	1
Continha	1
Experimentar	1
Ferida	1
Chamada	1
Preciso	1
Ouvimos	1
Pára	1
Saído	1
Apito	1
de seguida	1
Ruído	1
Vez	1
por cima	1

Oficina	1
Chutava	1
para longe	1
Preciosas	1
Fossemos	1
Pisássemos	1
a cima	1
Almoço	1
Socorro	1
Chegar	1
a seguir	1
Cima	1
Voltou	1
Mágico	1
Oh	1
Às	1
Precisar	1
Dei	1
Pouco	1
Vencedor	1
Ès	1
Lotaria	1
Jorge	1
Há	1
Cuidado	1
Enormes	1
Ferida	1
Ouviu	1
Dói	1

**Quadro 38 - Número de ocorrências por cada tipologia de erro de Gomes (2006)**

<b>Tipologia de erros (Gomes, 2006)</b>	<b>Número de ocorrências</b>
<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão</i>	36
<i>Erros de acentuação: Omissão</i>	15
Não identificada	9
<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Adjunção</i>	7
<i>Erros por acentuação: Confusão</i>	3
<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Omissão</i>	3
<i>Erro de morfossintaxe: morfossintaxe</i>	3
<i>Erro semântico-pragmático</i>	2
<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Inversão</i>	1

**Quadro 39 - Número de ocorrências por cada tipo de erro de Baptista, Viana e Barbeiro (2008)**

<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>	<b>Número de ocorrências</b>
<i>Incorreção quanto à forma ortográfica específica da palavra</i>	27
<i>Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica</i>	23
<i>Incorreção de acentuação</i>	16
Não identificada	10
<i>Incorreção por transcrição de formas da oralidade corrente</i>	8
<i>Incorreção por inobservância de regras de base morfológica</i>	2
<i>Incorreção na utilização de minúsculas e maiúsculas</i>	1

De todos os erros que surgiram nos textos analisados, alguns destacaram-se pela quantidade de alunos que realizaram o mesmo tipo de erro ortográfico, sendo de realçar as palavras: “à”, “caiu”, “árbitro”, “está bem”, “fui”, “muito”, “difícil”, “ouviu-se” e “havia”.

Os resultados que constam dos quadros apresentados comprovam que a tipologia de erro de Baptista, Viana e Barbeiro (2008) não apresenta concentração de erros num mesmo tipo, “distribuindo-se” a maioria dos erros ortográficos, dos alunos, pelos tipos de: “Incorreção quanto à forma ortográfica específica da palavra, Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, Incorreção de acentuação, Incorreção por transcrição de formas da oralidade corrente”.

Em comparação com o levantamento de dados realizado no 1º ano do Ensino Básico, pode verificar-se que no 3º ano do Ensino Básico, os tipos de erro ortográficos apresentados surgem em maior quantidade, salientando-se, no entanto, que para obter resultados positivos teríamos de fazer uma comparação entre a quantidade de dados recolhidos nas amostras, dos diferentes alunos, de cada ano letivo.

No 1º ano do Ensino Básico, os erros analisados correspondem, aos tipos de Gomes (2006), sendo, na grande maioria, a: “Erros que resultam de uma não

correspondência entre o som e a letra: Confusão” - 11 - e distribuem-se ainda pelos não identificados.

Quanto à tipologia de Baptista, Viana e Barbeiro (2008), os erros analisados distribuem-se, em igual número, pelos tipos: “Incorrecções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica – 4 -; Incorreção por transcrição de formas da oralidade corrente” – 4.

No que refere ao 3º ano do Ensino Básico, e quanto à tipologia de Gomes (2006), a maioria dos erros apresentados diz respeito ao tipo “Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão” – 36 - e “Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Adjunção” – 7 -. Surgem, também com maior representatividade, erros ortográficos de tipo “Erros de acentuação: Omissão” - 15.

No que concerne à tipologia de Baptista, Viana e Barbeiro (2008), no 3º ano do Ensino Básico, um dos tipos que ocorre com frequência é: “Incorrecções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica”; embora a maioria dos erros apresentados corresponda ao tipo: “Incorreção quanto à forma ortográfica específica da palavra”, e ainda, com grande relevância ao tipo: “Incorreção de acentuação”.

De um modo geral, do 1º ano para o 3º ano do Ensino Básico verificaram-se semelhanças e diferenças: as primeiras recaem em erros de cariz fonológico, as segundas focalizam-se em erros ortográficos por desconhecimento da forma ortográfica específica da palavra.

#### c) Levantamento de dados no 5º ano do Ensino Básico

Ao longo do estágio de ensino em Língua Portuguesa, numa turma do 5º ano, no 2º Ciclo do Ensino Básico, fez-se, igualmente, um levantamento de dados quanto aos erros ortográficos verificados na produção textual dos alunos. O contexto dessa produção foi o de avaliação sumativa, no qual os alunos deveriam contar um sonho que tivessem para o seu futuro (próximo ou longínquo). Esses textos foram escritos por 18 alunos presentes naquela aula, uma aluna chegou recentemente à turma e não fala a Língua Portuguesa, outro aluno não fez o que lhe foi pedido. Por isso, quatro dos alunos não foram contemplados no estudo, devido a terem Necessidades Educativas Especiais (não sendo este o objeto de estudo), apenas três dos alunos não apresentaram quaisquer erros ortográficos.

Após a análise dos textos produzidos pelos 18 alunos, verificámos que apenas 8 não apresentaram quaisquer erros ortográficos e que os restantes evidenciaram os que constam nos seguintes quadros:

**Quadro 40- Análise do aluno 1**

<b>Incorreção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
Difissil	difícil	<i>Erros de acentuação: Omissão Erro de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Consseguir	conseguir	<i>Erro de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Tocálo	tocá-lo	<i>Erro de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorreções de acentuação; Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra;</i>
Cauza	causa	<i>Erro de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Múzica	música	<i>Erros de acentuação: Adjunção Erro de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>

**Quadro 41- Análise do aluno 2**

<b>Incorreção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
compra-se	comprasse	<i>Erro de morfossintaxe: morfossintático</i>	<i>Incorreções por inobservância de regras de base morfológica</i>
Avia	havia	<i>Erro de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorreções por inobservância de regras de base morfológica</i>
Sugeriu	surgiu	<i>Erros que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente</i>

vez me	fez-me	<i>Erros que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorrecções de acentuação; Incorrecções por inobservância da unidade gráfica da palavra; Incorrecções por transcrição de formas da oralidade corrente</i>
Ás	às	<i>Erros de acentuação: Confusão</i>	<i>Incorrecções de acentuação</i>
Possivel	possível	<i>Erros de acentuação: Omissão</i>	<i>Incorrecções de acentuação</i>

**Quadro 42- Análise do aluno 3**

<b>Incorreção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
Sujus	sujos	<i>Erros de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorrecções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
meus carro	meus carros	<i>Erros de morfossintaxe: morfossintático</i>	<i>Incorrecções por inobservância de regras de base morfológica</i>
Oxido	óxido	<i>Erros de acentuação: Omissão</i>	<i>Incorrecções de acentuação</i>

**Quadro 43- Análise do aluno 4**

<b>Incorreção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
tentasse-me	tentasse	<i>Erros de morfossintaxe: morfossintático</i>	<i>Incorrecções por inobservância de regras de base morfológica</i>

**Quadro 44- Análise do aluno 5**

<b>Incorreção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
Documentos	documentos	<i>Erros de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorrecções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Estaream	estávamos	<i>Erro de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorrecções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>

Nos	nós	<i>Erros de acentuação: Omissão</i>	<i>Incorrecções de acentuação</i>
-----	-----	---	-----------------------------------

**Quadro 45- Análise do aluno 6**

<b>Incorreção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
Lingua	língua	<i>Erros de acentuação: Omissão</i>	<i>Incorrecções de acentuação</i>
Ficei	fiquei	<i>Erro de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorrecções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Foi	fui	<i>Erros de morfossintaxe: morfossintático</i>	<i>Incorrecções por inobservância de regras de base morfológica</i>

**Quadro 46- Análise do aluno 7**

<b>Incorreção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
Pêlo	pelo	<i>Erros de acentuação: adjunção</i>	<i>Incorrecções de acentuação</i>

**Quadro 47- Análise do aluno 8**

<b>Incorreção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
Conceguir	conseguir	<i>Erro de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorrecções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Nessecário	necessário	<i>Erro de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorrecções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Ciencias	ciências	<i>Erros de acentuação: omissão</i>	<i>Incorrecções de acentuação</i>
Remuver	remover	<i>Erro de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorrecções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Laisar	laiser	<i>Erros que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorrecções por transcrição de formas da oralidade corrente</i>
Metrelhadoras	metralhadoras	<i>Erros que resultam da uma não</i>	<i>Incorrecções por transcrição de</i>

		<i>correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>formas da oralidade corrente</i>
--	--	--	-------------------------------------

**Quadro 48- Análise do aluno 9**

<b>Incorreção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
E	é	<i>Erros de acentuação: omissão</i>	<i>Incorreções de acentuação</i>
moto ao quatro	moto quatro	<i>Erros que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Adjunção</i>	<i>Incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente</i>
Boscar	buscar	<i>Erro de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Muinto	muito	<i>Erros de morfossintaxe: morfossintático</i>	<i>Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Podesse	pudesse	<i>Erro de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Coidado	cuidado	<i>Erro de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>

**Quadro 49- Análise do aluno 10**

<b>Incorreção ortográfica</b>	<b>Forma correta</b>	<b>Tipologia do erro (Gomes, 2006)</b>	<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>
Desejus	desejos	<i>Erro de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Gahão	ganham	<i>Erros de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Ajudão	ajudam	<i>Erros de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Teem	têm	<i>Erros de morfossintaxe: lexemático</i>	<i>Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Ganhase	ganhasse	<i>Erros de acentuação: adjunção</i>	<i>Incorreções quanto à forma ortográfica específica das</i>

			<i>palavras</i>
queria mos	queríamos	<i>Erros de acentuação: omissão;</i>	<i>Incorrecções por inobservância da unidade gráfica da palavra; Incorrecções de acentuação</i>
Interesa	interessa	<i>Erros de morfosintaxe: lexemático</i>	<i>Incorrecções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Presisamos	precisamos	<i>Erros de morfosintaxe: lexemático</i>	<i>Incorrecções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Isistem	existem	<i>Erros de morfosintaxe: lexemático</i>	<i>Incorrecções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Mural	moral	<i>Erros de morfosintaxe: lexemático</i>	<i>Incorrecções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Milageres	milagres	<i>Erros de morfosintaxe: lexemático</i>	<i>Incorrecções quanto à forma ortográfica específica das palavras</i>
Perferido	preferido	<i>Erros que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	<i>Incorrecções por transcrição de formas da oralidade corrente</i>
To	estou	<i>Erros que resultam da uma não correspondência entre som e letra: omissão</i>	<i>Incorrecções por transcrição de formas da oralidade corrente</i>

**Quadro 50 - Número de ocorrências por cada tipologia de erro de Gomes (2006)**

<b>Tipologia de erros (Gomes, 2006)</b>	<b>Número de ocorrências</b>
<i>Erros de morfossintaxe: lexemático</i>	24
<i>Erros de acentuação: Omissão</i>	8
<i>Erros que resultam da uma não correspondência entre som e letra: Confusão</i>	5
<i>Erros de morfossintaxe: morfossintático</i>	5
<i>Erros de acentuação: adjunção</i>	3
<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Omissão</i>	1
<i>Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Adjunção</i>	1

**Quadro 51 - Número de ocorrências por cada tipologia de erro de Baptista, Viana e Barbeiro (2008)**

<b>Tipologia de erro (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008)</b>	<b>Número de ocorrências</b>
<i>Incorreção quanto à forma ortográfica específica da palavra</i>	25
<i>Incorreção de acentuação</i>	7
<i>Incorreção por transcrição de formas da oralidade corrente</i>	7
<i>Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica</i>	5
<i>Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra</i>	3

Assim, no 5º ano do Ensino Básico, tendo em conta a tipologia de erro de Gomes (2006), observou-se maior incidência nos “Erros de morfossintaxe: lexemático” – 24 – e na “Incorreção quanto à forma ortográfica específica da palavra” – 25 – (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008). Salienta-se, ainda, 8 ocorrências de “Erros de acentuação: Omissão” (Gomes, 2006), e 7 de “Incorreção de acentuação: Omissão” (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008). Também com 7

ocorrências, encontram-se incorrecções “por transcrição de formas da oralidade corrente” (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008).

Após este último levantamento de dados, e dando continuidade aos objetivos definidos para este estudo, pretende-se agora verificar se os tipos de erros apresentados pelos alunos do 5º ano do Ensino Básico correspondem aos tipos de erros encontrados no 1º e no 3º ano do Ensino Básico.

Enquanto que no 1º ano do Ensino Básico, os erros analisados correspondem, na grande maioria, a: “Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão” (Gomes, 2006) e a “Incorrecções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica; e Incorrecção por transcrição de formas da oralidade corrente” (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008), no 3º ano do Ensino Básico, a maioria dos erros apresentados diz respeito ao tipo “Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão” e “Erros de acentuação: Omissão” (Gomes, 2006). E a erros por: “Incorrecção quanto à forma ortográfica específica da palavra”, e ainda, com grande relevância ao tipo: “Incorrecção de acentuação” (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008).

Assim, no 5º ano verifica-se que voltam a surgir, tal como no 1º e 3º anos, com alguma relevância “Erros que resultam de uma não correspondência entre o som e a letra: Confusão”, “Erros de acentuação: Omissão” (Gomes, 2006); “Incorrecção quanto à forma ortográfica específica da palavra” e “Incorrecção de acentuação” (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008).

Acreditamos que esta situação não reflete uma não progressão no desenvolvimento de competências escritas no que à dimensão ortográfica dizem respeito, uma vez que a recolha de dados foi efetuada com alunos que integravam etapas diferentes do percurso escolar; ou seja, não houve possibilidade de utilizar estratégias de aprendizagem com a turma do 1º ano e com a turma do 3º ano, não sendo por isso observável as respetivas evoluções.

A mesma situação não decorreu com a turma do 5º ano, tendo sido utilizadas estratégias de intervenção.

## V. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Esta fase do estudo consiste na implementação de estratégias de combate ao erro ortográfico, que seguidamente enumeramos:

- *Para desenvolver a via fonológica:*
  - *Acesso à forma de referência;*
    - Neste caso os alunos deverão contactar com diversos tipos de registos, trabalhar o discurso e estabelecer ligação entre o discurso e a forma ortográfica.
  - *Desenvolvimento da consciência fonológica;*
    - A segmentação ou separação dos fonemas é um dos trabalhos que pode ser feito nesta situação.
  - *Aprendizagem das regras ortográficas;*
    - Podem ser realizados alguns exercícios que permitam a aquisição dessas regras, como a colocação do grafema correto, trabalhar as palavras em diferentes contextos, palavras que sejam homófonas, homógrafas, homónimas e ainda parónimas. Devem ser trabalhadas também situações em que surjam palavras na 3ª pessoa do plural no pretérito perfeito e outras no futuro, oposição entre a conjugação pronominal reflexa e o pretérito imperfeito do conjuntivo e nestes casos deve ter-se em conta a frase e o contexto em que se inserem.
- *Para desenvolver a via lexical:*
  - *Constituição de um léxico ortográfico;*
    - Trata-se de construir vocabulários ou listas de palavras em que os alunos apresentem dificuldades, estando em permanente contacto com as palavras, nas quais apresentam dúvidas e dificuldades.
  - *Observa, esconde, lembra-te, escreve e verifica.*
    - Nesta situação o aluno pode ser confrontado com uma palavra escrita corretamente (com base nas incorreções que tem vindo a apresentar) e é-lhe pedido que observe, depois de alguns momentos a palavra é escondida, pede-se que à criança a escreva sem ajuda, se a escrever corretamente basta

memorizar a sua forma, caso o erro persista, o professor e o aluno devem debruçar-se sobre a palavra e tentar perceber como podem resolver a dificuldade. (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008: pp. 52-62)

Para desenvolver estas e/ou outro tipo de estratégias, o docente pode utilizar exercícios como: “Diálogos sobre ortografia na escrita colaborativa; Ateliês de negociação ortográfica; Cópia; Ditado; Ditado de palavras difíceis; Leitura-ditado” (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008, pp. 63 – 68); “Combinatória; Tabelas de dupla entrada; Flechas; Espaços em branco; Conjuntos;Correspondência; Verdadeiro/falso; Escolha múltipla; Composições” (Gomes, 2006: p.184).

De acordo com as possibilidades facultadas pela professora cooperante, os alunos realizaram apenas exercícios de memorização, de identificação de erros ortográficos, da respetiva correção, de ditado e exercícios de paronímia.

Através da correção dos erros evidenciados pelos alunos, na produção textual mencionada na análise, estes tiveram de verificar a forma correta dessas palavras. As palavras foram projetadas, colocando a forma correta seguidamente do erro. Os alunos leram durante 1 minuto, grupos de três palavras, (depois foram retiradas) e tentaram escrevê-las corretamente. À medida que se terminava cada um dos blocos de palavras, fez-se a correção das mesmas. Os alunos que continuavam a recair no erro tiveram de escrever cada uma das palavras corretamente, pelo menos 3 vezes.

Num outro exercício, os alunos tentaram agrupar palavras de acordo com o tipo de erro, para isso, mostrei algumas “associações” no caso de “s” ou “c”, no caso de “ç” ou “c”, no caso de “ss” ou “s”, ou “ç”, desta forma, estes exemplos correspondiam ao mesmo grupo de associação.

Seguidamente foram ditadas frases, nas quais estavam contidas algumas das palavras nas quais os alunos tiveram erro.

Por fim, os alunos realizaram exercícios de paronímia, visto que os alunos demonstraram dificuldades em erros como “mural/moral, e/é. a/à”, entre outros, como pode ser analisado nos dados levantados anteriormente.

Mostra-se agora os resultados obtidos por cada aluno, no desenvolvimento de cada exercício.

Quadro 52 - Aluno 1

Memorização ortográfica	Identificação do erro	Ditado	Paronímia	à/ às e há	Identificar erros em frases:
<b>Erros ortográficos:</b>	Não identificou:	Erros ortográficos:	Troca de palavra no contexto frase:	Troca entre:	Identifica ou não idfentifica
<b>Nenhum</b>	Troca de letras	nessesário difícil presisamos	Conselho/concelho	à e Há	I

O aluno demonstra não apresentar dificuldades perante o exercício de memorização e na identificação de erros em frases. Contudo, apresenta erros em três palavras que surgiram nas frases ditadas, assim como na troca de *à* por *há* e *concelho* por *conselho*. Verifica-se, ainda, dificuldade na identificação dos erros por troca de letras.

Quadro 53 - Aluno 2

Memorização ortográfica	Identificação do erro	Ditado	Paronímia	à/ às e há	Identificar erros em frases:
<b>Erros ortográficos:</b>	Não identificou:	Erros ortográficos:	Troca de palavra no contexto frase:	Troca entre:	Identifica ou não idfentifica
<b>Nenhum</b>	I	Moral (troca com mural)	Conselho/concelho	Nenhum	I

O aluno, de um modo geral, não apresenta dificuldades, respondendo bem às estratégias utilizadas. As dificuldades surgiram nas questões de paronímia, trocando *mural* por *moral* e *conselho* com *concelho*. No entanto, as questões de paronímia foram as menos trabalhadas, por escrito, com os alunos, sendo apenas frisadas as distinções oralmente.

Quadro 54 - Aluno 3

Memorização ortográfica	Identificação do erro	Ditado	Paronímia	à/ às e há	Identificar erros em frases:
<b>Erros ortográficos:</b>	Não identificou:	Erros ortográficos:	Troca de palavra no contexto frase:	Troca entre:	Identifica ou não idfentifica
<b>Nenhum</b>	I	Moral (troca com mural) consseguir	Nenhum	Nenhum	I

Também este aluno, de um modo geral, não apresenta dificuldades. Verificam-se apenas dois erros ortográficos no exercício de ditado: troca da palavra *mural* por *moral* e *consseguir*. A apresentação destes erros ortográficos no ditado

pode demonstrar alguma dificuldade na passagem do oral para o escrito, visto estas palavras não terem suscitado dificuldades noutros exercícios.

**Quadro 55 - Aluno 4**

Memorização ortográfica	Identificação do erro	Ditado	Paronímia	à/ às e há	Identificar erros em frases:
<b>Erros ortográficos:</b>	Não identificou:	Erros ortográficos:	Troca de palavra no contexto frase:	Troca entre:	Identifica ou não idfentifica
<b>Ves-me as nessecário</b>		Nessecario Difícil comprasse	Nenhum	à e Há	NI

Este aluno demonstra dificuldades quanto à memorização ortográfica, uma vez que três palavras não foram escritas corretamente: *ves-me* e *as*, faltando-lhes o acento ortográfico. A palavra *nessecário* é um caso de erro morfológico. O aluno consegue identificar os tipos de erros apresentados, embora não se reflita positivamente no exercício de ditado.

**Quadro 56 - Aluno 5**

Memorização ortográfica	Identificação do erro	Ditado	Paronímia	à/ às e há	Identificar erros em frases:
<b>Erros ortográficos:</b>	Não identificou:	Erros ortográficos:	Troca de palavra no contexto frase:	Troca entre:	Identifica ou não idfentifica
<b>Nenhum</b>		Moral (troca com mural) Difícil necessario	Coser/cozer	Nenhum	

De um modo geral, o aluno não apresenta dificuldades, mostrando que apenas necessita de treinar mais a sua ortografia. No entanto, registam-se, ainda, erros ortográficos nas palavras *moral*, *difícil* e *necessario*, tratando-se de uma falha de acentuação. Na paronímia, a dificuldade surgiu nas palavras *coser* e *cozer*.

Quadro 57 - Aluno 6

Memorização ortográfica	Identificação do erro	Ditado	Paronímia	à/ às e há	Identificar erros em frases:
<b>Erros ortográficos:</b>	Não identificou:	Erros ortográficos:	Troca de palavra no contexto frase:	Troca entre:	Identifica ou não idfentifica
Nenhum	I	Nenhum	Conselho/conçelho	Nenhum	I

Este aluno teve um erro em situação de paronímia, com as palavras *conselho* e *concelho*.

Quadro 58 - Aluno 7

Memorização ortográfica	Identificação do erro	Ditado	Paronímia	à/ às e há	Identificar erros em frases:
<b>Erros ortográficos:</b>	Não identificou:	Erros ortográficos:	Troca de palavra no contexto frase:	Troca entre:	Identifica ou não idfentifica
<b>Ves-me As</b>	I	Moral (troca com mural) Precisamos á	Nenhum	Nenhum	NI

O aluno teve dificuldades quanto à memorização e quanto ao exercício de ditado. Contudo, demonstra que necessita de dispor de mais tempo para a sua efetiva aprendizagem. Nestes casos, a maior dificuldade surgiu na acentuação das palavras.

Quadro 59 - Aluno 8

Memorização ortográfica	Identificação do erro	Ditado	Paronímia	à/ às e há	Identificar erros em frases:
<b>Erros ortográficos:</b>	Não identificou:	Erros ortográficos:	Troca de palavra no contexto frase:	Troca entre:	Identifica ou não idfentifica
<b>Nessecário</b>	NI	nessecário	Conselho/concelho Paços/passos	Nenhum	NI

O erro ortográfico registado foi *nessecário*, havendo uma troca de letras de “c” por “ss”. No caso de paronímia, ocorreu troca entre as palavras “conselho/concelho” e “paços/passos”. Para além desta situação, o aluno não conseguiu identificar os erros presentes nas frases.

Quadro 60 - Aluno 9

Memorização ortográfica	Identificação do erro	Ditado	Paronímia	à/ às e há	Identificar erros em frases:
<b>Erros ortográficos:</b>	Não identificou:	Erros ortográficos:	Troca de palavra no contexto frase:	Troca entre:	Identifica ou não idfentifica
<b>Nenhum</b>	I	nenhum	Paços/passos	Nenhum	NI

Sem dificuldades evidentes, o aluno demonstra ter aprendido, satisfatoriamente, a ortografia que foi explorada na sala de aula. Porém, não identifica os erros presentes nas frases e confunde a palavra “paços com passos”.

Quadro 61 - Aluno 10

Memorização ortográfica	Identificação do erro	Ditado	Paronímia	à/ às e há	Identificar erros em frases:
<b>Erros ortográficos:</b>	Não identificou:	Erros ortográficos:	Troca de palavra no contexto frase:	Troca entre:	Identifica ou não idfentifica
Nenhum	I	Moral (troca com mural) perferido	nenhum	Nenhum	I

O aluno não demonstra ter dificuldades, ocorrendo, nos seus exercícios, apenas uma situação de erro entre as palavras “moral e mural”, e um erro ortográfico na palavra “perferido”.

Quadro 62 - Aluno 11

Memorização ortográfica	Identificação do erro	Ditado	Paronímia	à/ às e há	Identificar erros em frases:
<b>Erros ortográficos:</b>	Não identificou:	Erros ortográficos:	Troca de palavra no contexto frase:	Troca entre:	Identifica ou não idfentifica
Nenhum	I	Gustava Nessecario consseguir	Nenhum	Nenhum	NI

O aluno demonstra dificuldades na identificação de erros ortográficos nas frases apresentadas. No exercício de ditado evidenciam-se, ainda, três erros ortográficos, que são *gustava*, *nessecario* e *consequir*. Nos restantes exercícios, este aluno demonstra ter adquirido diversas aprendizagens com a implementação das estratégias.

Quadro 63 - Aluno 12

Memorização ortográfica	Identificação do erro	Ditado	Paronímia	à/ às e há	Identificar erros em frases:
<b>Erros ortográficos:</b>	Não identificou:	Erros ortográficos:	Troca de palavra no contexto frase:	Troca entre:	Identifica ou não idfentifica
Nenhum	I	nessessário	nenhum	Nenhum	I

O aluno demonstra ter correspondido às expetativas, apresentando erro apenas na palavra *nessessário*, no exercício de ditado.

Quadro 64 - Aluno 13

Memorização ortográfica	Identificação do erro	Ditado	Paronímia	à/ às e há	Identificar erros em frases:
<b>Erros ortográficos:</b>	Não identificou:	Erros ortográficos:	Troca de palavra no contexto frase:	Troca entre:	Identifica ou não idfentifica
Nenhum	I	Moral (troca com mural)	Hera/era	Nenhum	I

O aluno demonstra dificuldade na identificação das palavras tendo em conta o seu contexto na frase.

Quadro 65 - Aluno 14

Memorização ortográfica	Identificação do erro	Ditado	Paronímia	à/ às e há	Identificar erros em frases:
<b>Erros ortográficos:</b>	Não identificou:	Erros ortográficos:	Troca de palavra no contexto frase:	Troca entre:	Identifica ou não idfentifica
Muinto	I	compracem	Hera/era	Nenhum	I

No exercício de memorização ortográfica, o aluno apresenta o erro ortográfico *muinto*; no exercício de ditado apresenta o erro *compracem* e no

exercício de paronímia troca a palavra *hera* por *era*. Esses são casos pontuais em cada exercício, o que não levanta preocupações.

**Quadro 66 - Aluno 15**

Memorização ortográfica	Identificação do erro	Ditado	Paronímia	à/ às e há	Identificar erros em frases:
<b>Erros ortográficos:</b>	Não identificou:	Erros ortográficos:	Troca de palavra no contexto frase:	Troca entre:	Identifica ou não idfentifica
Nenhum	NI	nenhum	Hera/era	Nenhum	NI

O aluno apresenta dificuldades na identificação de erros ortográficos em frases, assim como na identificação do tipo de erro existente em cada palavra. No entanto, não apresenta erros ortográficos nos exercícios solicitados para realização. Apenas no exercício de paronímia se verifica uma troca entre a palavra *hera* e *era*.

**Quadro 67 - Aluno 16**

Memorização ortográfica	Identificação do erro	Ditado	Paronímia	à/ às e há	Identificar erros em frases:
<b>Erros ortográficos:</b>	Não identificou:	Erros ortográficos:	Troca de palavra no contexto frase:	Troca entre:	Identifica ou não idfentifica
Nenhum	NI	Moral (troca com mural)	cozer/coser	Nenhum	NI

Tal como o aluno anterior, este apresenta dificuldades na identificação de erros ortográficos em frases, assim como na identificação do tipo de erro existente em cada palavra. No entanto, não apresenta erros ortográficos nos exercícios realizados. Apenas no exercício de paronímia se verifica uma troca entre a palavra *cozer* e *coser*. No exercício de ditado, também se verifica uma troca entre as palavras *moral* e *mural*.

Os restantes 4 alunos não foram tidos em conta neste estudo, conforme explicitado anteriormente.

Depois de implementadas as estratégias com os alunos, considera-se que os resultados foram positivos. Assim sendo, e fazendo uma leitura global de todos os dados da análise das estratégias utilizadas, verificou-se que dos alunos que apresentaram erros ortográficos no ditado de palavras, as suas dificuldades

incidiram nas mesmas palavras, com maior relevância em: *necessário*; *mural* e *difícil*. Atente-se nos quadros que se seguem para uma leitura mais esclarecedora:

**Quadro 68 – Número de alunos que não correspondeu positivamente a cada um dos exercícios**

Número de alunos que trocam há, à e às	Número de alunos que apresentou erros ortográficos no exercício de memorização.	Número de alunos que não conseguiu identificar os diferentes erros	Número de alunos que não identificam erros em frases	Número de alunos que apresentam erros na paronímia	Número de alunos que apresentou erros no ditado de algumas frases
2	3	4	7	10	13

**Quadro 69 – Tipos de erros verificados no exercício de ditado**

Número de alunos que apresentou erros no ditado de algumas frases	Alunos que erraram na palavra “difícil”	Alunos que erraram na palavra “necessário”	Alunos que erraram na palavra “mural”
13	3	5	7

Apesar de, ainda, se terem verificado erros, é importante referir que incidiram apenas em três palavras. Desta forma, continuo a considerar o balanço positivo, pois, tal como podemos verificar nos registos dos erros destes alunos, os mesmos não voltaram a surgir.

Nos exercícios de paronímia, os alunos demonstraram maiores dificuldades em diferenciar as palavras *conselho/concelho*, *paços/passos* e *hera/era*.

Descrevendo o que está representado na amostra e com base na observação, pode referir-se que os alunos corresponderam muito bem ao exercício de memorização. Neste exercício tinham o erro e a forma correta da palavra escritas lado a lado. Os alunos tinham 10 segundos para memorizar grupos de três palavras e depois tinham de escrever numa tabela de registo, na qual só consistia o erro.

Na verificação dos diferentes tipos de erros, os alunos corresponderam às expectativas, pois quase todos identificaram o tipo de erro que estava representado.

**Quadro 70 – Tipos de erros verificados no exercício de paronímia**

<b>Número de alunos que apresentam erros na paronímia</b>	<b>Alunos que erraram nas palavras “coser/cozer”</b>	<b>Alunos que erraram nas palavras “paços/passos”</b>	<b>Alunos que erraram nas palavras “Hera/era”</b>	<b>Alunos que erraram nas palavras “conselho/concelho”</b>
10	2	2	3	4

Quanto aos exercícios de paronímia, estes deverão ser mais trabalhados com os alunos. Ainda assim, salientamos que as estratégias foram apenas trabalhadas ao longo de uma semana (três aulas), o que se considera insuficiente, pois, estas devem ser trabalhadas ao longo do ano lectivo e acompanhadas de outras atividades. No entanto, mesmo com um tempo reduzido conseguiram evidenciar-se resultados positivos, o que demonstra que este trabalho pode surtir bons efeitos no desenvolvimento curricular dos alunos.

## VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurei identificar, essencialmente, as dificuldades ortográficas apresentadas por alguns alunos do 1º, 3º e 5º Anos do Ensino Básico, em contexto de estágio de Ensino no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

Após a identificação dos erros apresentados pelos alunos, tornou-se imprescindível a seleção de estratégias que pudessem recair positivamente numa aprendizagem mais eficaz da ortografia no Ensino Básico.

Deste modo, foi necessário recorrer a trabalhos de investigação desenvolvidos nesta área, como é exemplo o trabalho já dinamizado por Batista, Viana, & Barbeiro (2008), o estudo incide na tentativa de que os alunos através da compreensão do seu erro ortográfico, e da origem desse mesmo erro, consigam auto-corrigir-se. Por isso, a análise das incorreções ortográficas dos alunos e a identificação das suas dificuldades são um passo importante para a seleção e implementação de estratégias adequadas para cada um dos casos, prespetivando a melhoria da “produção” ortográfica.

Como tal, este trabalho não se baseou, apenas, na identificação do erro ortográfico, foi considerado necessário a compreensão da origem das incorreções, que processos de pensamento utilizaram os alunos para as suas palavras resultarem em erros, que nem sempre são casos de substituições, omissões ou trocas de posição. Neste sentido, cada aluno tratou-se como um caso isolado, o que se revelou ser um trabalho mais difícil, aquando da implementação das estratégias na sala de aula.

A única forma que encontrei para me ajudar na seleção das melhores estratégias foi utilizar o conhecimento já adquirido sobre cada aluno, nomeadamente as suas dificuldades e essencialmente a sua produção oral, visto que em muitas situações verificou-se uma ligação direta entre as incorreções ortográficas e as incorreções que apresentavam ao nível da oralidade.

As questões que orientaram este trabalho foram:

- Identificar erros ortográficos;
- Verificar as dificuldades apresentadas em diferentes anos de escolaridade, ao nível da ortografia;
- Proceder à análise e categorização do erro ortográfico;
- Verificar o conhecimento ortográfico dos alunos sobre algumas regras;

- Definir estratégias que possam contribuir para a aprendizagem da ortografia.

Assim, considero, ainda, importante referir que este estudo realizou-se ao longo de diferentes estágios com públicos-alvo diferentes, sendo que as estratégias implementadas no último estágio focam-se, apenas, nas dificuldades ortográficas de uma turma específica. Desta forma, este é um trabalho que desejo aprofundar ao longo do meu percurso profissional, por achar que ainda ficou muito por realizar com os alunos, visto que a implementação de estratégias ocorreu num período de tempo muito reduzido, não podendo afirmar que estas resultaram a longo prazo, pois este trabalho devia realizar-se através de um treino sistemático, só assim seria possível ter certezas quanto à sua evolução.

## Reflexão final

Ao longo da minha formação para obtenção do grau de mestre realizei diversos estágios, os quais foram decorrendo da melhor forma.

Inicialmente notou-se a minha falta de maturidade e de experiência no contexto de sala de aula, sentia-me, por vezes, receosa e as expectativas eram muitas. O primeiro estágio, no 1º ano marcou-me de uma forma especial, pois nesse momento as crianças começavam a aprender a escrever e por isso sentia uma responsabilidade acrescida quanto à aquisição dessas novas aprendizagens.

Com efeito, o que me deixou mais insegura foi a importância que tem, na vida da criança, esta fase de ensino, pois para elas, é uma tarefa que representa uma caminhada com grandes obstáculos constituindo-se de inúmeras dificuldades, havendo mesmo crianças que não conseguem compreender a natureza das tarefas e corresponder às exigências que lhe vão aparecendo. (2009, Pereira cit. por Cunha, 2011).

Como sou exigente no que refere ao ensino, nomeadamente da Língua Portuguesa, foi sobre esta que recaiu a minha investigação, que desde logo teve uma boa aceitação por parte da professora cooperante.

Depois da aquisição e/ou aprendizagem das primeiras palavras, verificaram-se erros ortográficos, que desde logo me fizeram investigar com o intuito de solucionar essa mesma problemática.

Penso que o meu desempenho foi positivo, pois consegui adaptar-me bem às regras e horários das salas por onde passei e penso que as crianças também se conseguiram adaptar e interagir bastante comigo, facto que se ficou a dever aos professores cooperantes que em muito contribuíram para esta relação.

A sala de aula não é só um espaço físico e social, envolve relações complexas, onde ocorrem negociações de diferentes naturezas e onde os alunos podem vivenciar conflitos e discordâncias, procurando-se acordos.

Na minha opinião, e foi sempre claro em todo o meu percurso de formação, o mais importante neste processo de interação não é a figura do professor ou do aluno, mas sim toda a envolvência e relação que se estabelece na sala de aula, porque é através destas que se criam “potencialidades cognitivas, afectivas e socializantes no trabalho e na relação do professor com os alunos”. (Susana & Moreira, 2006, p.132)

Os diferentes estágios proporcionaram-me a oportunidade de contactar com duas realidades distintas (1º e 2º Ciclos do Ensino Básico), sendo que foi possível analisar várias interpretações e significados atribuídos pelos alunos, dificuldades

que estes apresentavam e identificar possíveis aspetos a trabalhar com os alunos, bem como as práticas de sala de aula a promover para que estas compreendam e apreendam os conceitos abordados.

Há sempre alunos com mais facilidade em perceber os conteúdos do que outros e não temos que nos sentir incapazes só porque um aluno não está a conseguir perceber. Esses casos, na minha opinião, servem para nos pormos à prova a nós mesmos, e cabe-nos a nós conseguir estratégias, atividades, exercícios, que facilitem a aprendizagem de cada aluno em particular.

Tornou-se claro para mim que os métodos de ensino e as diretrizes praticadas num e no outro ciclo diferem, não só em termos das relações que se estabelecem, mas também os métodos e as estratégias que se utilizam num e no outro ciclo.

As estratégias vão sendo alteradas consoante os alunos que vamos encontrando ao longo da nossa prática e para além disso vão sendo alteradas conforme a evolução que o ensino vai sofrendo. Se a Sociedade se encontra em constante evolução, não podemos manter o mesmo tipo de ensino. As estratégias e metodologias utilizadas ao longo desta minha formação, não poderão ser as mesmas a utilizar daqui a uns anos. Perante este facto considero que o professor deve ter a capacidade de se adaptar às diferentes turmas, às diferentes situações que surgem e aos diferentes temperamentos e dificuldades de cada aluno individualmente.

Os estágios pelos quais fui passando servirão, certamente, para me dar alguma segurança e para me transmitir um pouco da realidade que se vive em cada contexto, mas quando tiver de entrar numa sala de aula pela primeira vez como professora titular, penso que vai haver muita insegurança e variadíssimas dúvidas como se fosse a primeira vez que estivesse perante um grupo de alunos. Mas é aí que esta profissão se torna motivadora, porque nos coloca constantemente à prova, perante os júris mais críticos, que são as crianças.

Assim, este trabalho não se pode dar por concluído, este foi e será o ponto de partida para futuras investigações que gostaria de ver realizadas na área da Língua Portuguesa, que foi sempre o meu foco de estudo.

## Referências

- Abrantes, P., L. Serrazina, & I. Oliveira (1999). *A Matemática na educação básica*. Lisboa: ME/DEB.
- Afonso, M. (2008). *A Educação científica no 1.º ciclo do Ensino Básico. Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora
- Azevedo, F. (2000) *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto:Porto Editora;
- Barbeiro, L. (2007). *A Aprendizagem da Ortografia*. Porto: Edições Asa;
- Batista, A.; Viana, F. & Barbeiro, L. (2008). *O Ensino da Escrita: Dimensão Gráfica e Ortográfica – Brochura PNEP*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC – Suporte digital;
- Cadima, A. (1996). *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*. Noesis, pp. 40, 48-51.
- Canavarro, A. P. (2011). Ensino Exploratório da Matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, 115, 11-17.
- Cavalcanti, R.; Silva, S. & Melo, K. (s/d). *Ensino da Ortografia: Concepção e prática docente*. Centro de Educação: UFPE. Retirado de [www.ufpe.br/.../ensino%20de%20ortografia%20concepcao%20e%20pratica%20docente.pdf](http://www.ufpe.br/.../ensino%20de%20ortografia%20concepcao%20e%20pratica%20docente.pdf), a 14 de Dezembro de 2010.
- Condemarín, M.; Medina, A. (2007). *A avaliação Autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Tradução: Murad, Fátima. Supervisão, consultoria e revisão técnica: Jardim, Ilza. Porto Alegre: Artmed;
- Cordioli, M. (2002). A relação entre disciplinas em sala de aula – a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade. Curitiba: A Casa de Asterion. Consultado a 9 de setembro de 2013 através de [http://cordioli.files.wordpress.com/2009/06/cordioli\\_e004\\_disciplinaridade\\_e\\_d01\\_print1.pdf](http://cordioli.files.wordpress.com/2009/06/cordioli_e004_disciplinaridade_e_d01_print1.pdf)
- Cunha, S. (2011) *A aprendizagem da Leitura e da Escrita: Factores Pedagógicos Cognitivos*. Ori. Dr. Rafael Pereira. Lisboa: Escola Superior de Educação Ameida Garrett;
- Ferrão, L., Rodrigues, M. (2000). *Formação pedagógica de formadores – Da Teoria À Prática*. Lisboa: Lidel.
- Ferraz, M. J. et al. (1994). *A Avaliação Formativa: Algumas Notas. Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Gomes, A. (2006). *Ortografia para todos para (ensinar a) escrever sem erros*. Lisboa: Porto Editora;
- ME (2009) *Programas de Português do Ensino Básico*. In Reis, Carlos. Lisboa: DGIDC;
- ME-DEB (2004). *Organização curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª ed.) Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Medeiro, A., Drogas, C., Ângelo, I. e Santos, T. (2004). *Caraterização da Investigação- ação*. Departamento da educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.  
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/Anexo%20i.pdf>
- ME-DGEB (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal – Ensino Básico – 2.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- ME-DGIDC (2007). *Programa de Matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ME-DGIDC (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Montez, R. (2009). *O erro ortográfico – estratégias de intervenção sobre incorrecções ortográficas e de ensino explícito da ortografia*. In Teixeira, Madalena et al. (org.) (coord). *A formação de professores, contributo para uma mudança das práticas*. Chamusca: Edições Cosmo;
- Oliveira H. M. (1992). *Teoria da Informação*. Escola Nacional Superior de Telecomunicações (ENST), Paris: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), consultado em <http://www.apostilasgratuitas.info/apostilas/materias-para-concursos/243-teoria-da-informacao> a 10 de Março de 2011;
- Oliveira, S. M. P. (s.d). Sequência didática: o desafio desta prática pedagógica para o ensino médio noturno. Consultado em 30 de janeiro de 2012 através de [http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_suely\\_marcolino\\_peres\\_oliveira.pdf](http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_suely_marcolino_peres_oliveira.pdf) In: DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Schoenfeld, A. (1996). Porquê toda esta agitação acerca da resolução de problemas? In P. Abrantes, L. C. Leal, & J. P. Ponte (Eds.), *Investigar para aprender matemática* (pp. 61-72). Lisboa: APM e Projecto MPT.
- Semeador, Frade e Ronca (2008). Perfil das ONG's do Distrito de Santarém. Rede Europeia Anti-Pobreza. Núcleo de Santarém;
- Susana, E. & Moreira, T. (2006) Relação Professor-Aluno no 1º ano: um estudo sobre interações verbais. Universidade de Aveiro;
- Teixeira, M. (2004). "Para uma Pedagogia do Erro". In: OSÓRIO, P. (org. e coord.) - *Estudos de Linguística Aplicada e Didáctica das Línguas*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Pp. 109-117.
- Teixeira, M. (2012). A (Im)Precisão Ortográfica no Ensino Básico e no Ensino Superior – Um Estudo de Caso. Anais do SIELP. Vol 2, nº 1. Uberlândia: EDUFU. Pp. 1-8.
- Vale, I. (1999). Materiais manipuláveis na sala de aula: o que se diz, o que se faz. In *Actas do ProfMat 99* (pp. 111-119). Viana do Castelo: Associação de Professores de Matemática.