



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO**

Sara Daniela Mendanha Carvalho

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A aprendizagem da ortografia
uma intervenção numa turma de 4º ano do 1º. Ciclo

Mestrado em Educação
Língua Portuguesa/ Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Gabriela Barbosa

julho de 2013

“Quando se aprende sobre a ortografia
a partir da reflexão,
sempre há o que descobrir”.
(Morais, 2005, p. 96)

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho de investigação contou com importantes apoios e incentivos, sem os quais não se teria tornado possível e aos quais estarei eternamente grata.

Um obrigada muito especial, à Doutora Gabriela Barbosa pela sua orientação, disponibilidade, pelo saber que me transmitiu, pelas opiniões e críticas, total colaboração no solucionar de dúvidas e problemas que foram emergindo ao longo da realização deste trabalho e por todas as palavras de incentivo.

A todos os professores que me acompanharam, ao longo desta caminhada, por todos os conselhos e por todo o tempo que disponibilizaram, sempre com o intuito de me instruir, de fazer de mim melhor.

Aos alunos intervenientes no estudo, por todos os momentos partilhados e essencialmente pelo facto de viabilizarem a realização do mesmo.

Um obrigada solidário a todos os meus amigos, em especial à Márcia, pela amizade, companheirismo e força que demonstrou nos momentos em que parecia que o mundo ia acabar. Obrigada, amiga!

À minha querida avó Maria pelas horas de oração a Deus em meu favor.

À minha irmã, ao João e ao Bernardo por todo o apoio prestado, pela compreensão e claro, por estarem sempre do meu lado, a torcer por mim.

E agora, dirijo um agradecimento muito especial aos meus pais, pelo seu apoio incondicional, pelo modo como me inculcaram a alegria de viver, fazer tudo o melhor possível e a confiança necessária para realizar os meus sonhos. Sempre me ajudaram na superação de obstáculos que ao longo deste percurso foram surgindo. A eles dedico este trabalho!

Um sincero **OBRIGADA!**

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de um estudo que visou adotar estratégias de modo a efetivar a aprendizagem dos alunos, auxiliando-os a superar as dificuldades emergentes ao nível da ortografia. Participaram nele 23 alunos, do 4ºano do ensino básico, de uma escola pública.

O objetivo geral do estudo é sensibilizar e aumentar o conhecimento dos alunos em relação à importância do ensino/aprendizagem da ortografia. Por sua vez, o domínio da ortografia faz parte do processo de aquisição e desenvolvimento da escrita com correção.

Perante isto, ao longo do estudo procurou-se encontrar resposta para as seguintes questões: 1) Quais as dificuldades que os alunos apresentam ao nível da competência ortográfica?; 2) Qual o tipo de erro mais frequente?; 3) Que estratégias de intervenção adotar, no sentido de melhorar o ensino explícito da ortografia, nomeadamente as dificuldades ao nível da escrita das palavras, que contêm o fonema /s/?. É perceptível a satisfatória influência de um trabalho reflexivo no que respeita à ortografia, verificando-se positivamente nos resultados.

A metodologia aplicada foi de natureza qualitativa, mais especificamente do tipo investigação-ação. Mais que apresentar o progresso na competência ortográfica, este trabalho sugere propostas de intervenção no que alude à aprendizagem da ortografia.

Palavras-Chave: aprendizagem da ortografia; erro construtivo; trabalho reflexivo.

ABSTRACT

This thesis presents the results of a study that aimed to develop strategies to improve the students learning by helping them to overcome the difficulties that arise at the level of orthography. It was attended by 23 students of 4th year from the first grade of a public school.

The overall purpose of the study is to raise awareness and to increase the knowledge of students on the importance of the teaching / learning of orthography. In fact, the domain of orthography is part of the acquisition process and writing development with correction.

Given this, during the study we pursued answers for the following questions: 1) which difficulties do students display at the level of orthographic competence? , 2) What is the most frequent type of error? And 3) Which intervention strategies should be adopted in order to improve the perspicuous teaching of orthography, namely based on the difficulties with written words, which contain the phoneme / s /?. It is noticeable the satisfying influence of a reflexive work in regards to orthography, since it is positively reflected in the results.

The methodology applied in this study was qualitative, more specifically it was research-action type. In addition to the contribution for the progress in orthographic competences, this study proposes intervention approaches for the learning of orthography.

Key words: orthography learning, constructive error, reflexive study.

ÍNDICE

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice	ix
Lista de abreviaturas	xii
Lista de tabelas	xii
Lista de figuras	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPRVISIONADA.....	4
Caracterização do meio local e do centro escolar	5
Caracterização do grupo	6
CAPÍTULO II – EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM – PLANIFICAÇÕES	8
CAPÍTULO III – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	11
Orientação para o problema	12
Enquadramento teórico	16
Importância da ortografia	16
A competência ortográfica	20
Incorreções ortográficas	25
O ensino/ aprendizagem da ortografia	32
O percurso da intervenç~	~
Opções metodol	
Participantes	41
Recolha de dados	41

Operacionalização do estudo	43
Análise de dados	46
Apresentação e interpretação da intervenção	47
Primeira fase – identificação	
Primeira tarefa – exercício caligráfico	47
Segunda tarefa – exercício ortográfico	48
Terceira tarefa – texto livre	51
Segunda fase – intervenção	
Primeira tarefa – laboratório da ortografia	53
Segunda tarefa – “os segredos da língua”	56
Terceira tarefa – “o sapinho e as palavras”	57
Quarta tarefa – a história do sapinho	60
Quinta tarefa – “onde é que eu errei?”	60
Sexta tarefa – caderno da ortografia	61
Sétima tarefa – lenços dos namorados	63
Terceira fase – eficácia da intervenção	
Primeira tarefa – ditado a pares	65
Segunda tarefa – “o sapo sarapinta”	67
Conclusões	69
CAPÍTULO IV – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I E DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXOS	88

LISTA DE ABREVIATURAS

PES II - Prática de Ensino Supervisionada II

Km² - Quilómetros quadrados

ME - Ministério da Educação

IA - Investigação Ação

A - Aluno

I - Investigadora

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Operacionalização do estudo

Tabela 2 – Diferença entre palavras ditadas pela investigadora e palavras escritas pelos alunos

Tabela 3 – Diferença entre palavras escritas pelos alunos e palavras corretas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Espiral de ciclos da IA

Figura 2 – Aluna a realizar o exercício

Figura 3 – Incorreções observáveis nas fichas de registo

Figura 4 – Aluno a escrever regras ortográficas no cartaz

Figura 5 – Sacos com diferentes grafemas

Figura 6 – Cartões com imagens para colar nos respetivos sacos

Figura 7 – Construção do caderno da ortografia em formato de agenda telefónica

Figura 8 – Registo no caderno diário de três frases com palavras presentes no caderno da ortografia

Figura 9 – Lenço para corrigir e ficha de registo

Figura 10 – Transcrição do elaborado na ficha de registo para o seu próprio lenço

Figura 11 – Alunas a trabalhar em par

Figura 12 – Aluno a transcrever o seu texto para a barriga do sapo

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, mais concretamente na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II).

A unidade curricular PES II desenvolveu-se numa escola pública do 1ºCiclo do ensino básico do concelho de Viana do Castelo, particularmente numa turma de 4ºano. A turma em questão era composta por 23 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Foi implementado com este grupo um plano de intervenção, de modo a visar a superação das incorreções ortográficas perceptíveis nas suas produções escritas. Este plano careceu de uma intensa observação e reflexão relativamente à complexidade encontrada.

Enquanto professora estagiária e investigadora, a minha atitude educativa foi auxiliar os alunos na descoberta do erro e posterior correção do mesmo. Apoiei-os, sempre, na procura de soluções para a resolução satisfatória das suas dificuldades, ao nível da competência ortográfica. Neste sentido, incorporei a função de interveniente no processo de ensino/aprendizagem da ortografia.

Pelo facto de estarmos perante uma turma de 1ºCiclo foi imprescindível a constante preocupação em instruir estes alunos, pois é nesta fase que se adquire a aprendizagem formal do código ortográfico do Português. A par disso, constitui-se também como fundamental, o trabalho regular em torno das questões ortográficas de modo a que se sintam confiantes e seguros na escrita de qualquer texto, pondo de lado quaisquer receios e incertezas. A ortografia acompanha todo o cidadão ao longo da sua vida. Todos estamos sujeitos, a qualquer momento ter de escrever, e é essencial que a escrita seja feita corretamente.

Este relatório encontra-se organizado por quatro capítulos. O primeiro capítulo é referente ao enquadramento da PES II, assim apresenta a caracterização do meio local, a caracterização da escola e do próprio espaço educativo onde se realizou o estudo e, a caracterização do grupo interveniente no mesmo.

Seguidamente surge o capítulo II, experiências de aprendizagem, onde se expõe a pertinência do estudo, tendo em consideração as planificações desenvolvidas nas

primeiras intervenções pedagógicas da PES II, as quais desempenharam um papel preponderante para a orientação deste trabalho.

O capítulo III, projeto de investigação, está organizado por cinco subcapítulos. No primeiro subcapítulo encontra-se o tema em estudo, a sua pertinência, bem como os objetivos definidos para o mesmo. No segundo subcapítulo é patenteado o enquadramento teórico, onde é clarificada a importância da ortografia, abordada a competência ortográfica, expostas as diferentes tipologias do erro, ou seja, as possibilidades de incorreção ortográfica e, também, trata aspetos respeitantes ao ensino/aprendizagem da ortografia. O terceiro subcapítulo é dedicado ao percurso da intervenção, sendo aqui visível o percurso metodológico adotado, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, a operacionalização do estudo e a análise de dados, bem como a forma com foram analisados. O quarto subcapítulo é composto pela apresentação da interpretação da intervenção e por fim, no quinto subcapítulo, são feitas as conclusões do estudo, no qual se responde às questões emergentes em fase inicial, focalizam-se os resultados conseguidos, e assumem-se as limitações do mesmo.

Para concluir, no capítulo IV surge a reflexão global da PES I e II. Nesta reflete-se sobre o trabalho realizado ao longo dos dois semestres, no período de estágio, citando aspetos positivos, negativos, entre outros pertinentes que visam a melhoria da prática profissional.

**CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA**

Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

Neste capítulo faz-se a apresentação do contexto educativo onde foi realizada a PES II e o estudo de investigação.

Iniciamos por uma breve descrição do meio local, revelando alguns dados geográficos e socioeconómicos, e passamos depois para a caracterização do centro escolar. Terminamos com a caracterização da turma envolvida na PES II e na investigação.

Caracterização do meio local e do centro escolar

O centro escolar onde realizei a PES II está localizado na cidade de Viana do Castelo. Viana do Castelo é a cidade atlântica mais ao norte de Portugal, situando-se a cerca de vinte e cinco minutos do aeroporto internacional do Porto, Francisco Sá Carneiro.

Integrado na sub-região do Minho-Lima, o concelho de Viana do Castelo com 40 freguesias, ocupa uma superfície de 314 Km², a apresenta cerca de 88 600 habitantes, representando um pouco mais de um terço da população da sub-região.

No que respeita à cultura, usufrui de biblioteca municipal, museu de arte e arqueologia, museu do traje, núcleos museológicos, teatro municipal, citânia de Santa Luzia, galerias, auditórios, arquivo municipal e navio-hospital Gil Eanes.

Realizam-se também algumas festas e romarias, das quais se destaca a romaria da Senhora da Agonia, que se realiza no mês de agosto, com a procissão.

O centro escolar está inserido num dos agrupamentos escolares da cidade, beneficia de uma população escolar constituída por alunos provenientes das freguesias integradas no núcleo urbano da cidade e de freguesias próximas, situadas no norte litoral.

O agrupamento do Atlântico comporta quatro jardins-de-infância, cinco escolas de primeiro ciclo e uma escola básica do segundo e terceiro ciclo. Este é abrangido por classes socioeconómicas heterogéneas, ou seja, diferenciadas. As atividades económicas

do meio são o comércio e serviços, produção com destaque para os Estaleiros Navais, a transformação de granitos e mármore, oficinas de mecânica e serralharia; assim como a pesca e os serviços pessoais e domésticos.

Uma grande percentagem dos pais detém habilitações literárias entre o 6º e o 12º ano de escolaridade, existindo um aumento significativo de licenciados. De modo geral os alunos provêm de agregados familiares pouco numerosos e cerca de trinta e cinco por cento dos alunos em todos os níveis de ensino beneficia de apoios de Ação Social.

A escola está satisfatoriamente equipada com materiais que visam trabalhar as funções educativas das faixas etárias existentes. Usufri de oito salas de aula, um ginásio, uma cantina, uma biblioteca ligada à rede escolar, uma sala de apoio educativo, um laboratório de ciências, uma sala de professores. Tem um recreio com amplo espaço, onde existem algumas marcações de jogos no chão, como por exemplo: o jogo da macaca.

As salas de aula apresentam material diversificado, permitindo, muitas vezes, trabalhar de diferentes formas os conteúdos programáticos elaborados pelo Ministério da Educação.

Caracterização do Grupo

O grupo é constituído por vinte e três alunos, dos quais quinze são do sexo feminino e oito do sexo masculino. As suas idades estão compreendidas entre os nove e os dez anos.

Relativamente à origem familiar destas crianças, através das suas fichas de identificação e no cruzamento dos seguintes dados: idade dos pais, composição do agregado familiar, habilitações literárias, profissão, é exequível realizar uma previsão do meio familiar educativo.

Assim sendo, de acordo com a recolha de dados, apura-se que o grau de habilitações literárias dos ascendentes varia entre o 4º ano de escolaridade e a licenciatura, nas mães e o 6º ano de escolaridade e licenciatura, nos pais.

As categorias profissionais dos pais são diversificadas (motorista, fotógrafa, escriturária, professor, bancário, operária têxtil, rececionista, alfandegária, contabilista,

solicitadora, empresária, administrativa, soldador, engenheiro civil, lojista, telefonista, empregada de balcão). Predomínio de um nível de pais que trabalham no sector comercial e industrial. Apesar da maioria dos pais estarem empregados, existem ainda quatro desempregados, sendo três mães e um pai. O grupo é maioritariamente homogéneo a nível socioeconómico e cultural, situa-se num contexto social médio. Um outro dado significativo nesta observação é o número reduzido de descendentes que compõem o agregado familiar.

Segundo consta no Projeto Curricular de Turma, os alunos têm necessidades muito diversificadas, como: desatenção, presença de ritmos de trabalho muito diferentes, falta de hábitos de estudo e, ainda, falta de trabalho individual e de grupo. Verifica-se a existência de uma relação de dependência entre o aluno e o professor. Esta é necessária para a autoconstrução do aluno. É notória a tentativa de monopólio por parte de alguns alunos, imobilizada pela professora.

O nível de coesão existente no grupo é digno, pois é constantemente trabalhado nas atividades que envolvem ajuda e cooperação. Na turma existe mais espírito de cooperação do que competitividade, entre os alunos. São evidentes as expressões de afeto praticadas, como: ajuda, partilha e colaboração. A confiança é, diariamente, promovida pela professora. Por vezes, surgem pequenas tensões entre as crianças, mas são casos de pequena durabilidade. Sempre que surgem conflitos, caso necessário, as situações são posteriormente resolvidas no seio do grupo.

De modo geral, pode-se considerar uma turma com um nível de aprendizagem satisfatório, ainda que alguns alunos, como reflexo dos percursos diferenciados, se destaquem de modo mais distante do grupo-turma. Nestes casos é crucial o apoio constante da professora. As dificuldades prendem-se essencialmente nas competências que advêm da área da matemática e da língua portuguesa.

A heterogeneidade existente no grupo é evidenciada pela personalidade de cada criança, em toda a sua individualidade e singularidade. Na sua maioria, revelam afeições e interesses centrados na área das expressões, nomeadamente no jogo.

Não manifestam complexidades relevantes no que concerne à adaptação e integração das regras e rotinas escolares.

**CAPÍTULO II – EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM -
PLANIFICAÇÕES**

Experiências de Aprendizagem-Planificações

Ao longo deste capítulo apresentam-se algumas das experiências de aprendizagem que me ajudaram a identificar a situação-problema que foi objeto do meu trabalho de investigação. Com efeito, as primeiras semanas de PES II permitiram realizar um conjunto alargado de observações que foram determinantes para situar o estudo.

Ao longo das observações constatei que um elevado número de alunos da turma cometia com razoável frequência erros ortográficos. A situação era para mim ainda mais surpreendente pelo facto de estes alunos terem uma atitude muito pouco proactiva com esse desempenho. Os alunos não se preocupavam com o facto de errar, nem demonstravam interesse em escrever corretamente.

Perante tal facto, de imediato emergiu uma vontade imensa de tentar motivar nestes alunos interesse na descoberta do erro e no tratamento do mesmo. Foi objetivo principal partir das dificuldades dos alunos, de modo a contribuir para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Diariamente passaram a desenvolver tarefas de expressão escrita. O dia, na escola, iniciava-se sempre com as rotinas diárias, que, por sua vez, eram registadas no caderno diário. Logo aqui, eram inúmeras as incorreções observáveis. De seguida efetuava-se a cópia do sumário (escrito pela professora no quadro), sendo novamente perceptíveis, mais uma vez, irregularidades. As atividades delineadas para as primeiras três semanas de intervenção vieram confirmar a relevância e emergência de trabalhar as questões ortográficas com aquele grupo.

A planificação do dia 29 a 31 de outubro de 2012, nomeadamente a atividade denominada por “texto expositivo” estava dividida em algumas partes, sendo uma delas destinada à criação de um texto expositivo com base nas imagens apresentadas num cartaz, afixado no quadro da sala. Cada aluno criou o seu texto. Posteriormente foram lidos com o intuito de adaptar a um só, para colocar no cartaz. A correção dos textos registados no caderno diário de cada aluno foi feita por mim e pelo par de estágio. Sem margem de dúvida que os alunos careciam de uma intervenção que promovesse a mudança de atitudes e comportamentos face à ortografia, de superação de incorreções

ortográficas. Também a planificação de 5 a 7 de novembro de 2012, intitulada por “A lenda de São Martinho em banda desenhada” me esclareceu da carência de aptidão ortográfica sentida pelo grupo em estudo. Foram distribuídas seis imagens, por aluno, pertencentes à lenda. Pretendeu-se, que estes as organizassem e, concebessem legendas sobre a mesma, um género de tentativa de reconto, visto que já tinha sido trabalhada. Nesta atividade os alunos também recordaram as características da banda desenhada. Mais uma vez as incorreções evidentes nas legendas foram inúmeras, deixando-me com a certeza de que a ortografia era, inevitavelmente a situação-problema a merecer enfoque.

Um considerável número de alunos não reconhecia o erro, o que tornava a sua reflexão e correção num processo complexo e desafiante. Alguns destes alunos eram pouco autónomos e conseqüentemente inseguros, não querendo, por vezes, responder às questões colocadas, tais como: “Não detetas nenhum erro ortográfico?”; “Onde é que erraste?”; “Sabes porque erraste?”; “Já descobriste como se escreve corretamente?”; “Como pensaste?”.

Vulgarmente, os alunos conseguiam corrigir o erro, mas não conseguiam explicar o processo de resolução. Percecionei que em determinados momentos, os alunos, com receio de voltar a errar optavam por dizer: “Não sei onde errei.”; “ Não sei como se escreve.”. Com isto, pretendiam que a palavra correta lhes fosse ditada, o que não podia acontecer, pois o objetivo era estimulá-los à descoberta e reflexão do erro, de modo a compreenderem e efetivarem a sua aprendizagem. Nestes casos a estratégia utilizada era o levantamento de questões, orientando o aluno para a possível correção. O importante não era unicamente o aluno detetar o erro e corrigi-lo, mas sim detetá-lo e perceber onde e porque errou.

Ficou claro para mim que os alunos apresentavam inexistência de conhecimento ortográfico.

Seguem em anexo as planificações que me elucidaram da importância de trabalhar com este grupo de alunos questões ortográficas (anexo 1).

CAPÍTULO III – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Orientação para o problema

“A base da relação permanente entre os indivíduos é a língua, e é a língua com tudo quanto traz em si e consigo que define a Nação”

Fernando Pessoa

No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), realizou-se um trabalho de investigação numa escola de 1º ciclo, localizada em Viana do Castelo.

O estudo decorreu na área da Língua Portuguesa e focalizou o ensino/aprendizagem da ortografia.

A escolha deste domínio surgiu, num primeiro momento, da relevância que o mesmo apresenta neste ciclo de estudo. Como refere o Programa de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação (ME) 2009, p.26) é esperado que os alunos “produzam diferentes textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação”. Também as Metas Curriculares (ME, 2012) fazem referência à importância da ortografia, ao citar que no final do 1º ciclo os alunos devem “escrever um texto em situação de ditado sem cometer erros, com especial atenção a homófonas mais comuns”; “escrever com correção ortográfica e de pontuação” (p.30); “identificar e corrigir erros de ortografia e de pontuação” (p.31).

Num segundo momento foi a observação, numa fase inicial de inserção na PES II, dos desempenhos ortográficos dos alunos nos registos dos cadernos diários e dos textos produzidos em sala de aula, que de imediato me fizeram perceber algumas das lacunas que os alunos apresentavam. A troca de opinião com a professora cooperante reiterou as minhas primeiras observações. Posto isto, a escrita com correção mereceu, desde logo, especial atenção dadas as dificuldades manifestadas pelos alunos em estudo.

Identificado o alvo da intervenção refletiu-se e pesquisou-se sobre a complexidade do mesmo no seio da turma e formularam-se as questões às quais se tentou encontrar respostas ao longo de todo o processo de intervenção.

A primeira questão focou-se nos obstáculos apresentados pelos alunos face à competência ortográfica. Assim, formulou-se a questão *“Quais as dificuldades que os alunos apresentam ao nível da competência ortográfica?”*

A segunda questão centrou-se na compreensão das dificuldades evidenciadas pelos alunos no que concerne a incorreções ortográficas: *“Qual o tipo de erro mais frequente?”*.

Após a análise das respostas a estas questões surgiu uma nova e, por sua vez, mais centralizada, a qual se considera a questão-problema: *“Que estratégias de intervenção adotar, no sentido de melhorar o ensino explícito da ortografia, nomeadamente as dificuldades ao nível da escrita das palavras, que contêm o fonema /s/?”*

Decorrente desta questão central o objetivo geral do estudo foi, sensibilizar e aumentar o conhecimento dos alunos em relação à importância do ensino/aprendizagem da ortografia.

A correção ortográfica é crucial, na vida de qualquer cidadão. Pode simbolizar princípio à abertura de várias oportunidades na área profissional ou na vida em geral.

Apesar do Currículo Nacional (2001) já não estar em vigor desde dezembro de 2011, este referia que *“o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania”* (p.31).

Para promover uma educação de qualidade e significativa para os alunos é importante observar o erro como parte do processo de aprendizagem e não como algo a ser sancionado, pois posteriormente ao erro virá, sempre, uma aprendizagem.

Segundo Morais (2002, p.18),

“no dia-a-dia, os erros de ortografia funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela. No interior da escola, a questão torna-se extremamente grave, porque a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico: deixando-se impressionar pelos erros que o aprendiz comete, muitos professores ignoram os avanços que ele apresenta em sua capacidade de compor textos”.

Usualmente, a escola impõe que os alunos escrevam com correção, mas não cria situações de modo a que estes reflitam sobre as dificuldades ortográficas da língua.

Como refere Guimarães e Roazzi (1999), citado por Dias e Santos (2009, p.171) “a escola precisa provocar nos sujeitos uma reflexão sobre a língua, pois um saber metalinguístico que relacione ortografia e significado poderá levar os sujeitos a um melhor desempenho da escrita convencional”.

A temática da ortografia é evidente no programa de português do ensino básico e nas metas curriculares de português do ensino básico. O programa de português menciona que para o desenvolvimento da competência ortográfica é importante que os alunos vivam situações diversificadas. Estas situações devem ser o mais significativas possível para que os alunos interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e saibam usufruir das mesmas.

Hoje em dia é vulgarmente reconhecido o papel decisivo que o professor tem no processo de ensino-aprendizagem. Deve ser capaz de sugerir, aos alunos, uma multiplicidade de tarefas de modo a que, estes atinjam os diversos objetivos curriculares. Além disto, é essencial que o professor crie ambientes favoráveis à aprendizagem, desperte a comunicação entre os alunos e adote uma variedade de papéis, com o propósito de favorecer a aprendizagem, dos alunos.

Posto isto, para a realização do trabalho investigativo, foi primordial adotar as estratégias com o intuito de efetivar a aprendizagem dos alunos e, ainda, de os auxiliar a superar as dificuldades existentes ao nível da ortografia.

Tendo como ponto de partida as questões de investigação formuladas e o objetivo geral já citado, para a realização do estudo, delinearam-se os seguintes objetivos específicos.

- a) *Identificar, no contexto pedagógico os erros ortográficos dos alunos.*
- b) *Fomentar a autonomia dos alunos na construção do conhecimento ortográfico.*
- c) *Exploração do fonema /s/ e suas correspondências gráficas.*
- d) *Desenvolver a capacidade de detetar as incorreções ortográficas.*
- e) *Desenvolver estratégias de autocorreção.*

f) *Promover hábitos e atitudes que propiciem um pensamento reflexivo mais profundo sobre a língua.*

g) *Avaliar as aprendizagens linguísticas realizadas pelos alunos.*

A prossecução destes objetivos dita um programa de intervenção composto por três fases.

A *fase de identificação*, onde se efetuaram três atividades. Inicialmente os alunos realizaram um exercício caligráfico, posteriormente um exercício ortográfico e para concluir esta fase executaram um texto livre.

Concluída esta primeira fase, deu-se início a uma outra, intitulada por *fase de intervenção*. Esta foi composta por uma sequência de oito atividades, organizadas tendo em consideração as dificuldades manifestadas por parte dos intervenientes. Todas elas visaram desenvolver o conhecimento da ortografia, de modo a que os alunos tomassem consciência dos erros e passassem a escrever com correção ortográfica. Maioritariamente as atividades detinham carácter interdisciplinar, de modo a que os alunos compreendessem a importância da relação entre todas as áreas de conhecimento.

A terceira e última etapa do trabalho de investigação foi a *fase da eficácia da intervenção*. Aqui realizaram-se dois exercícios, um pouco semelhantes aos realizados na primeira fase (identificação). Assim foi mais perceptível verificar se realmente houve ou não algum tipo de progresso, por parte dos intervenientes no estudo.

Enquadramento teórico

O presente subcapítulo tem como objetivo expor uma abordagem teórica de referência relativamente ao tema em estudo, para que este seja melhor compreendido. Inicialmente é definido o conceito de ortografia, simultaneamente com a sua importância. Posteriormente são descritos aspetos referentes à competência ortográfica. Num terceiro ponto alude-se às tipologias do erro, ou seja, aos diferentes géneros de incorreções ortográficas. Neste ponto referem-se diferentes tipos de classificação de erros de escrita, segundo a perspetiva de Baptista, Viana e Barbeiro (2011) e, ainda, Monteiro (2010), tendo optado para o estudo em causa seguir o sugerido pelos três primeiros autores. Por fim faz-se referência ao ensino/aprendizagem da ortografia.

Importância da ortografia

A palavra ortografia é composta por “orto”, elemento de origem grega, utilizado como prefixo, com o significado de *correto, direito* e “grafia”, que também é um elemento de origem grega com o valor de *ação de escrever*. Assim, compreende-se que a ortografia corresponde ao ato de escrever corretamente.

De acordo com o dicionário terminológico da Língua Portuguesa, ortografia “é um sistema convencionado de regras que estabelecem, para uma determinada língua, a grafia correta das palavras e o uso de sinais de pontuação”. Morais (2005, p.8), define ortografia como sendo “um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um carácter normatizador, prescritivo”. Este cita, ainda, que “a ortografia reflete uma tentativa de unificarmos a forma como escrevemos, os milhões de habitantes deste planeta que sabem determinada língua, a fim de nos comunicarmos mais facilmente”(p.8).

Pessoas de diferentes regiões, idades entre outros aspetos relevantes, como distintos grupos socioculturais, proferem as mesmas palavras de dissemelhantes formas. As pronúncias não se podem considerar como “corretas” ou “incorretas”, mas pode verificar-se se estão apropriadas às ocasiões em que as pessoas as aplicam.

Como refere Morais

mesmo os falantes “cultos” de uma língua usam diferentes maneiras de pronunciar, conforme o registro que precisem adotar em determinada situação comunicativa. Além desta fonte de variação individual, sabemos também que o modo de pronunciar as palavras muda conforme a época, a faixa etária, a localidade geográfica, a condição sociocultural. (2005, p.12)

A ortografia atua como um meio eficaz de fixar na escrita uma única forma correta. Com isto, a norma ortográfica assume-se como objeto de conhecimento e precisa ser instruída na escola de jeito reflexivo. Com a ausência da norma ortográfica, cada pessoa escreveria tal como fala e seria um processo muito complexo para o leitor decifrar o propósito do autor. Em textos do início do século são perceptíveis grafias bem diferentes, das usadas hoje em dia. Como por exemplo a palavra “thermômetro” que atualmente, segundo a norma ortográfica, se escreve “termómetro”. É crucial a existência de uma norma ortográfica, pois, esta, define quais as letras e dígrafos a usar, o uso de acentuação e, ainda, a segmentação das palavras nos textos. Posto isto, a ortografia é, uma tentativa de padronização da forma gráfica das palavras de uma determinada língua, de modo a que a comunicação escrita entre os falantes seja eficaz. Assume-se como um trabalho automatizado, rápido e homogêneo de palavras e textos escritos.

A aquisição da ortografia é um objetivo indispensável, devido à sua relevância, tanto na vida escolar, como na vida social e profissional. Precisa de uma aprendizagem formal, explícita e intencional, pelo que é essencial compreender os processos intrínsecos a esta aprendizagem, com o intuito de apropriar estratégias de ensino que promovam o progresso da mesma. Por norma, existe apenas uma forma ortográfica, ou seja, é essencial que a ortografia garanta o reconhecimento de uma palavra escrita por qualquer leitor, independentemente da sua variedade linguística. Assim, por maior que esta seja e por mais que revele a riqueza cultural da língua, é primordial que a sua ortografia assegure o reconhecimento das palavras escritas, registadas com a mesma grafia no dicionário.

Hoje em dia, a comunicação oral e a comunicação escrita têm igual importância e ambas fazem parte da vida de qualquer cidadão, assim sendo, saber ortografar é um fator primordial na vida de qualquer um. Posto isto, a ortografia é, sem dúvida, um meio eficiente de aprender a ler, a escrever e a falar corretamente. Um pleno domínio desta é uma mais-valia para os alunos, que futuramente ingressem no mercado de trabalho. Ela é

um enorme utensílio para atender às exigências da sociedade. Visto que é a parte da língua responsável pela escrita correta das palavras, é imprescindível trabalhá-la de modo intenso com os alunos.

Como referido anteriormente, para uma escrita eficiente, é, sem dúvida, indispensável deter conhecimento relativo à ortografia, à gramática e ao léxico da sua língua. Estes saberes alcançam-se ao longo do período escolar e nas experiências comunicativas, nas quais participamos, diariamente, enquanto sujeitos sociais. Uma das competências essenciais no primeiro ciclo do ensino básico é que os alunos aprendam a escrever corretamente, respeitando as convenções ortográficas.

Assim sendo, existem alunos que facilmente conquistam esta competência, mas subsistem outros que apesar de revelarem um esforço constante, terminam o período escolar com imensas dificuldades a este nível. Vulgarmente, o futuro destas crianças fica afetado, uma vez que as aptidões de alfabetismo são indispensáveis para uma vida com êxito, numa sociedade letrada, como a nossa.

É extremamente necessária a existência de uma norma ortográfica e o ensino da mesma. Tal é sustentado por Cagliari quando afirma que,

a escola naturalmente deve fazer os alunos verem que eles falam não de uma maneira, mas de várias, segundo os dialetos de cada um, e que se todos escrevessem as palavras como as falam e usando as possibilidades do sistema da escrita como quisessem, haveria uma confusão muito grande quanto à forma de grafar as palavras e isso dificultaria em muito a leitura, entre os falantes de tantos dialetos. Para facilitar a leitura, a sociedade achou por bem decidir em favor de um modo ortográfico de escrever as palavras, independentemente dos modos de falar dos dialetos, mas que pudesse ser lido por todos os falantes. (2004, p.32)

O pleno domínio da ortografia está intrinsecamente abrangido pelo processo de aprendizagem e progresso da escrita com correção. A expressão escrita é empregue em todas as áreas curriculares e, por isto, assume, muitas vezes, um papel decisivo na avaliação dos alunos. Por vezes, estes têm conhecimento sobre determinado conteúdo, mas caso não o consigam expressar claramente é o mesmo que não o saberem. Barbeiro (1999, p.11) refere que, “muitos alunos sentem dificuldades em atingir os objetivos estabelecidos para a expressão escrita, sendo essa uma das causas apontadas para o insucesso ou menor sucesso escolar”. Morais (2007) menciona que “tudo em ortografia

precisa ser visto, conseqüentemente, como fruto de uma convenção arbitrada/negociada ao longo da história” (p.14).

A ortografia, ao nível da escolaridade assume um papel decisivo. Consta no Currículo Nacional do Ensino Básico, embora este já não se encontre em vigor, no novo Programa do Português e nas Metas Curriculares. Estes documentos orientam a sua avaliação. Analisando os critérios de codificação da prova de aferição de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Básico de 2012, é perceptível o relevo que a ortografia desempenha nos mesmos. No ponto relativo aos descritores de desempenho, no que respeita à correção das respostas é destacada a importância da escrita com clareza e correção. Caso os alunos apresentem incorreções relativas a convenções de ortografia e pontuação, seleção de vocabulário, entre outros, a pontuação reduz de imediato. Os alunos que apresentarem três erros formais num texto com o total de 20 palavras a sua pontuação diminui ainda mais, e se expuserem uma escrita confusa, que dificulta a clareza do texto, a pontuação à resposta é nula. A acentuação, translineação e a utilização de maiúsculas e minúsculas são aspetos a ter também especial atenção, pois usados incorretamente ou na sua ausência geram fortes penalizações no resultado final. De acordo com o relatório nacional da prova de aferição da Língua Portuguesa, também do ano de 2012, é possível constatar que uma das dificuldades mais evidenciadas pelos alunos é “escrever com correção ortográfica ou com eventual ocorrência de um erro em 50 palavras” e “escrever com clareza e correção”. É concluído neste relatório que a média nacional por domínio em termos percentuais classifica a Leitura em 69%, a Escrita em 60% e o Funcionamento da Língua em 68%. Ou seja, é notório o menor desempenho ao nível da Escrita. Assim é destacada a emergência de trabalhar com os alunos em torno deste insucesso, com o propósito de promover uma aprendizagem significativa, implementando estratégias que visem a resolução do problema. A ortografia não só é critério de avaliação na área de Língua Portuguesa, como também em todas as outras áreas. Como já referido, o sucesso dos alunos está muitas vezes comprometido com o seu modo de escrita, assim sendo, todos os exames têm um valor determinado para a competência ortográfica.

Portanto, é inevitável que qualquer cidadão que escreva sustente saber relativo às normas ortográficas e de como as palavras devem ser escritas corretamente, segundo a convenção da escrita. Caso contrário, serão perceptíveis erros ortográficos. A existência destes pode adulterar o sentido de um enunciado e torná-lo incompreensível.

A competência ortográfica

Para a aprendizagem da escrita com correção é essencial que os alunos aprendam e compreendam alguns princípios básicos que constituem o nosso sistema alfabético. Morais (2007) refere que para se alfabetizar “um indivíduo – criança, jovem ou adulto precisa, inicialmente, compreender uma série de propriedades do sistema alfabético, para poder vir a usar as letras desse sistema alfabético, para poder vir a usar as letras desse sistema com seus valores sonoros convencionais”. Segundo o mesmo autor, é essencial que compreendam que a escrita alfabética revela os segmentos sonoros das palavras e não os seus significados ou as características físicas nelas evidentes, ou seja, o sistema alfabético de escrita tem relação com a pauta sonora (correspondência grafonómica) e não com as propriedades dos objetos ou conceitos apresentados (tamanho, cor, forma, ...). É também fulcral a percepção de que se escrevem mais letras do que as sílabas pronunciadas. Na escrita alfabética, a relação entre a escrita e a pauta sonora é realizada predominantemente entre grafemas e fonemas e não entre grafemas e sílabas, por exemplo. Importante também é o entendimento de quais as sequências de letras admitidas e as disposições em que elas podem surgir.

Sem hesitação que a competência ortográfica é uma tarefa bastante complexa, muitos alunos têm conhecimento do sistema alfabético, mas desconhecem as restrições relativas à norma ortográfica. Como referido no ponto anterior, esta é alvo de um acordo social, decidido e determinado como forma única a ser seguida.

Relativamente às dificuldades da ortografia, estas emergem desde cedo, nos primeiros anos de aprendizagem formal, na correspondência som-grafema, porque os alunos escrevem consoante falam. Morais e Teberosky (1994) fazem alusão a fatores que influenciam a aprendizagem da ortografia, como o dialeto oral (o aluno escreve como fala), e o contacto com material escrito, visto que quanto mais tempo de escolarização

formal e mais exposição à escrita impressa (leitura), a criança tiver, maior aptidão terá no processamento ortográfico. Os alunos ao entenderem o funcionamento do sistema alfabético começam a refletir sobre a conexão existente entre a fala e a escrita. De imediato percebem que esta relação não é direta, pois uma letra pode representar vários sons, tal como um som pode ser representado por várias letras. Kato (2002) ao escrever sobre o princípio da ortografia do português refere que apesar do primeiro objetivo ter sido a de organizar um alfabeto de essência fonética, o facto de toda a língua mudar, impossibilitou que a escrita fosse exatamente fonética.

Partindo das combinações de letras que o sistema de escrita alfabética permite, a norma ortográfica concebe outras restrições. Em alguns casos existem regras implícitas, noutros elas são inexistentes, o que exige a memorização de quem escreve, sem seguir qualquer tipo de regra. As convenções intrínsecas à norma ortográfica fixam o modo de como as palavras devem ser escritas. Com isto, entende-se que norma ortográfica é bem diferente de regra ortográfica, visto que a norma abrange tanto casos regulares, acompanhados por regra e que podem ser aprendidos pela compreensão, como casos irregulares, com ausência de regra e que carecem de memorização.

Nas regularidades, a norma define de entre todas as possibilidades de letras para determinado som as que se podem usar, de acordo com a norma, optando pela letra ou dígrafo correto. Existem imensas regras, mas com o tempo os alunos interiorizam-nas e consequentemente compreendem-nas, possibilitando compreender o porquê de escreverem com aquelas letras e não com outras. As irregularidades não são sustentadas por nenhuma regra. Nestes casos, os grafemas permitidos devem-se a questões históricas, à etimológica da palavra ou à tradição de uso (Morais, 2007). Aqui é inevitável fixar a forma de escrita correta. Quando as dúvidas persistem, como em palavras pouco frequentes, é importante que os alunos recorram ao uso do dicionário e em determinados casos, à sua família de palavras.

Segundo Morais (2007, p. 21-23), as regularidades da norma ortográfica encontram-se organizadas em três grupos: 1) Regularidades diretas; 2) Regularidades contextuais e 3) Regularidades morfossintáticas. O primeiro grupo diz respeito à escrita dos sons que não causam grandes dúvidas para quem escreve, ou seja, refere-se a letras

ou dígrafos que representam um único som (por exemplo: <p>, , <d>), não deixando dúvida na sua escrita. Aqui os alunos apenas têm que seguir as restrições do próprio sistema de escrita alfabética do português. O segundo grupo implica que se tenha em consideração a posição da correspondência fonográfica na palavra, de modo a decidir qual é a letra correta. Não se trata de observar o seu significado, mas sim de atentar: a) os grafemas que antecedem ou aparecem após a correspondência fonográfica em questão. Exemplo: Aprendemos por que *campo* se escreve com <m> e *canto* com <n>. b) a posição em que a correspondência fonográfica ocorre no conjunto da palavra. Exemplo: para escrever *zebra* ou uma outra palavra começada com o som /z/, tem que se usar a letra <z>. c) a tonicidade da correspondência som-grafia no conjunto da palavra. Exemplo: *dormi* e *senti* escrevem-se com <i> no final porque aqui o som /i/ é “forte”, enquanto nas palavras *sente* e *gente* se escrevem com <e> porque os seus sons finais são átonos. O terceiro grupo necessita que os alunos analisem as unidades maiores, morfemas, no interior das palavras, dando especial atenção a características gramaticais das mesmas palavras. A partir do momento que os alunos interiorizem as regras inerentes a este tipo de regularidades, grafam qualquer tipo de palavra sem preocupações. Exemplo: quando um verbo de determinada oração aparece numa flexão do passado e no plural, é certo que se escreverá com <am> no final, “no mês passado as professoras planificaram novas atividades”.

As irregularidades pertencem todas ao mesmo grupo, ou seja, é necessário fixar a forma como as palavras se escrevem. Sem dúvida que é impossível não possuir indecisões relativamente ao domínio da ortografia quanto à escrita de palavras pouco comuns e que contêm correspondência letra-som de tipo irregular. Os adultos detêm um vasto léxico mental que permite visualizar as palavras, como um género de dicionário em nossa mente. Para as crianças é um processo mais difícil, provocando em fase inicial incorreções, embora que com o tempo perceberão que existem estratégias de superação destas mesmas dificuldades, como o recurso ao uso frequente do dicionário.

As pessoas mais velhas aprenderam 23 letras do alfabeto, mas atualmente ensinam-se mais 3, o “k”, o “w” e o “y”, que fazem parte do novo código ortográfico e são vulgarmente utilizadas em inglês.

A aprendizagem da escrita envolve, entre outros aspetos, o conhecimento de letras. As letras são elementos que integram características peculiares, tais como: “reproduzem” sons da fala; constituem marcadores morfológicos (exemplo: número e género); englobam três tipos de fonemas (vogais, semivogais e consoantes); o nome das letras pode ou não remeter para o/um dos fonemas que representa; a correspondência fonema/grafema pode ser consistente ou não consistente, ou seja, a cada uma das letras pode corresponder sempre o mesmo som ou não e a cada som pode corresponder sempre a mesma letra ou não; os grafemas podem ser simples (f, m, l,...) ou complexos (nh, lh, ss, ...); os sons das letras podem variar em função das letras vizinhas; a pronúncia das letras nas palavras não segue sempre um padrão regular. (Batista, Viana & Barbeiro, 2011, p.51).

É notória, muitas vezes, a fluente leitura do aluno, mas este facto não implica que no momento de escrever, não sinta dificuldades. Representar graficamente os sons é uma tarefa complexa que provoca, por vezes, determinadas dificuldades ortográficas. A ortografia revela determinadas características ocultas de que a fonologia não dá conta, como o caso das palavras homófonas, onde a ortografia permite distinguir o que pode ser confundido oralmente (Jaffré & Fayol, 1997), por exemplo: conselho/concelho, coser/cozer. A representação fonémica de alguns grafemas é variada, como por exemplo, no caso da representação do som /s/, que pode ser apresentado pelos grafemas <s> na palavra sapo, <ss> em passeio, <ç> em caçador e <c> em cereja. Em casos como estes o aluno tem que seleccionar entre as diversas possibilidades, o que em fase inicial de aprendizagem se torna difícil. Todos os autores que estudam questões relacionadas com ortografia consideram primitivo o papel que a consciência fonológica desempenha na sua aprendizagem, no sentido em que a obtenção das relações fonema/grafema está fortemente dependente da consciência fonológica (Nunes, Bryant & Bindman, 1997).

Diversos autores (Baron, Bryant & Bradley, 1980; Frith, 1980; e Seymour & Porpodos, 1980, citados por Sousa, 1999; Vale Arroyo, 1989) expõem que, tanto a leitura como a escrita presumem um protótipo de identificação ortográfica de duas vias de acesso, sendo uma a via fonológica e outra a via lexical. A via fonológica assenta na segmentação fonológica das palavras escritas, possibilita a identificação dos grafemas

(letras) e a sua transformação em fonemas (sons), tendo em conta as regras ortográficas implícitas a estas alterações. Um exemplo de regra é, antes de <p> ou a letra que auxilia a vogal, para nasalizar, é <m>. Esta via desempenha um papel preponderante na escrita de palavras desconhecidas, pois recorre à representação dos sons através da sua conversão em grafemas. É muito usada nas etapas iniciais da escrita ou pelo escrevente experiente perante uma palavra desconhecida. A via lexical possibilita o reconhecimento global da palavra, que vamos conservando no nosso léxico mental, dispensando a análise dos elementos que a constituem. Em casos de palavras com inexistência de regra, esta via está inevitavelmente envolvida, ou seja, o aluno deverá fixar a forma de como esta se escreve. Esta via faz uso da memória fotográfica da palavra existente na mente, tendo sido fixada após muitos exercícios de memorização. Usualmente, estas duas vias complementam-se para atingir a competência ortográfica.

Ehri (1997) sugere a existência de três vias de acesso à ortografia. Uma é relativa à escrita de palavras familiares através da memória, outra à escrita de palavras não familiares através da invenção e, ainda, através da analogia. Bousquet et al. (1999) por sua vez evidencia os «mundos cognitivos», sendo a grafia o efeito da utilização de métodos cognitivos que dependem de representações sobre a escrita e a ortografia.

Assim sendo, Karmiloff-Smith (1995) menciona que o conhecimento integrado em procedimentos eficientes, que estão armazenados na memória a longo prazo, é redescrito progressivamente em representações cada vez mais explícitas “Redescritção Representacional”, ou por outras palavras “Conhecimento do Conhecimento” expondo de que forma as representações que as crianças têm sobre um determinado saber se vão tornando sucessivamente mais manuseáveis e flexíveis, como surge o acesso consciente a esse conhecimento e como as crianças constroem as suas teorias.

As teorias e as representações que os alunos produzem sobre a ortografia de uma palavra, no que concerne à compreensão da ortografia, podem refletir-se na sua escrita. Kato (1986, p.122) refere que “para muitos educadores, o que causa problemas mais sérios na alfabetização e na pós-alfabetização é a distância entre a fala do aprendiz e a noma escrita usada nos textos escolares”.

Incorreções ortográficas

Incorreção é algo que possui falta de correção. No ponto anterior verificou-se a existência de uma norma ortográfica detentora de regularidades e irregularidades. Salientou-se, ainda, que esta constitui objeto de conhecimento que deve ser ensinado na escola de modo reflexivo. Posto isto é fulcral que o professor suporte saberes relativos a este conhecimento, de forma a reconhecer os erros dos alunos e a encontrar estratégias para a melhoria dos mesmos. Os erros apresentados divulgam as suas dificuldades, dos alunos, e respetivas hipóteses concebidas para escrever determinadas palavras, que ainda não lhes são totalmente conhecidas. Estes podem também servir, para o professor, de base para a planificação de estratégias diferenciadas, mediante a tipologia do erro, promovendo a reflexão dos próprios alunos sobre a escrita. As incorreções ortográficas praticadas pelos alunos cumprem um papel significativo, permitem ter acesso às suas reproduções sobre a escrita correta e segundo Jaffré (1990) não como um défice de uma norma, mas como uma manifestação de um trabalho intelectual, pelo que, no que pertence ao ensino da ortografia, os erros devem ser analisados, de modo a que o aluno reflita sobre as razões que estiveram na sua origem. Ainda segundo este autor (1990, p.7) “o verdadeiro progresso de uma criança não é de passar de um estado com erros para um estado sem erros mas de não fazer mais os mesmos erros, de constatar que eles mudam”. Assim, os erros devem ser considerados no sentido piagetiano “erro construtivo”, isto é, como parte importante no processo de aprendizagem do aluno.

O facto de existir uma única forma ortográfica correta, faz com que haja apenas uma maneira certa de escrever as palavras. A diversidade da oralidade, segundo a região a que os alunos pertencem, é um fator de dificuldade. A variedade do oral está dividida em três tipos de diferenças, diferenças dialetais (Minho, Alentejo), diferenças socioletais (gírias, calão) e diferenças ideoletais (cada indivíduo). No caso particular da ocorrência do estudo, na variedade dialetal minhota, existe uma forma muito característica de falar. Aqui, é visível o facto de os alunos, frequentemente escreverem como falam. Posto isto, como existe apenas uma possibilidade de escrita, muitas vezes surgem incorreções ortográficas. Deste modo, Batista, Viana e Barbeiro (2011, pp.63-71) estruturaram um conjunto de aspetos que comprometem na aprendizagem da ortografia e que podem ser

tomados como base para a análise de incorreções ortográficas. A estrutura de aspetos é a seguinte: dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita; incorreções por transcrição da oralidade; 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 gráfica; dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas; incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra e, por último mas tão importante quanto os anteriores, incorreções ao nível da translineação.

Expostas as diferentes possibilidades de incorreções ortográficas, segue-se uma breve abordagem a cada uma delas. Relativamente às “Dificuldades na correspondência entre a produção oral e a produção escrita”, as incorreções existentes podem derivar do processamento de fonemas (sons), ou à aplicação de grafemas (letras) que não representam o som em questão. Alguns exemplos de palavras provenientes deste tipo de erros são: *sacu* em vez de *saco*; *cuartel* em vez de *quartel*; *rapash* em vez de *rapaz*. Podem ainda encontrar-se erros procedentes, da transcrição de fonemas de sílabas complexas (prato); de sílabas terminadas por consoante (animal - animale); de sílabas em que o núcleo é constituído por um ditongo (queimar - quemar); à transcrição da nasalidade (sentaram-se - setaram-se); à discriminação da oposição surda/sonora (foram – voram). As “Incorreções por transcrição da oralidade” são um tipo de erro frequente. Vulgarmente a forma de falar do aluno não se aproxima da norma ortográfica, o que provoca incorreções quando este reproduz a palavra tal como a aplica na oralidade. Neste caso, o aluno, por exemplo, escreve *tamenhe* e não *também*; *expriência* e não *experiência*.

Deverá ser esclarecido ao aluno que frequentemente na oralidade as pessoas têm um registo menos cuidado, ou porque estão no grupo de amigos, no seio familiar, regionalismo, entre outros aspetos, mas que estes não podem, de modo algum ser transcritos tal e qual a oralidade. Isto pelo facto de existir apenas uma norma ortográfica e esta é comum a toda a população. Nem todos os registos orais se aproximam da norma ortográfica, há registos mais próximos do que outros. Os alunos precisam de ser regularmente confrontados e expostos à forma de registo cuidado.

Respeitante às “Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica” estas podem derivar de carizes contextuais ou acentuais. Carizes contextuais referem-se à combinação com outros sons e acentuais dizem respeito, essencialmente, à posição, tónica ou átona, em que se encontram. Para a inexistência de incorreções deste tipo é essencial trabalhar as normas pertencentes aos aspetos referidos. No caso das regras contextuais, é crucial que os alunos compreendam a regra de representação do som /k/ por <qu>, quando a seguir se encontram as vogais <e> ou <i>. Alguns exemplos: *parque; porque; esqueleto; equipa*. Do som /g/ por <gu>, quando a seguir se encontram igualmente as vogais <e> ou <i>. Exemplo: *guitarra; guerra*. Do som /R/ pelo dígrafo <rr>, quando aparece entre duas vogais. Exemplo: *carrocel; carrinha; corrida*. Utilização do grafema <m>, para nasalar a vogal, antes de <p> ou , consoantes correspondentes a sons bilabiais, e no final da palavra. Exemplo: *campo; sombra; fim*. Antecedente a outras consoantes é aplicado <n>. Como por exemplo nas palavras: *convite; entrar; anjo; pintar*. Para finalizar, a escrita com <x> para o som /ʃ/, procedente aos ditongos ai, ei, oi. Exemplo: *caixote; queixo; rouxinol*.

No que concerne às regras acentuais é importante que o aluno compreenda a regra da escrita com <am> ou <ão>, nas terminações verbais da terceira pessoa do plural. O ditongo final é escrito com a grafia <am> quando pertence a uma sílaba átona. Por sua vez é escrito com <ão> quando corresponde a uma sílaba tónica. Estas duas grafias referem-se a tempos verbais diferentes. Há determinadas palavras que não apresentam regra. Nestes casos é necessário recorrer à fixação na memória de como estas se escrevem, são os casos de fotografia mental. Aqui, o aluno memoriza a forma de como determinada palavra se escreve. Um exemplo disto é: o grafema <g> lê-se /ʒ/ antes das vogais <e> ou <i> (*gelo, girassol*), mas nem sempre o fonema /ʒ/ se transcreve <g> antes destas mesmas vogais. É o caso das palavras, *jejum, jiboia*, entre outras. Também, regularmente são perçecionadas “Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica”. Um forte elemento de apoio para a escrita com correção é a junção da informação fonológica com a informação morfológica. Deste modo, o aluno consegue optar pela forma ortográfica correta, para escrever determinada palavra. É exequível construir padrões flexionais que apoiem os alunos na forma ortográfica das palavras,

ainda que em determinados casos estes se deparem com a presença de exceções. Quando isto acontece é imprescindível recorrer à via lexical, ou seja, é essencial recorrer ao seu armazenamento na memória. Exemplos de palavras onde é visível este tipo de erro: *gostão* por *gostam*; *compru* por *compro*. Muitas vezes em caso de incerteza quanto à representação dos sons, a associação do conhecimento morfológico à ortografia permite esclarecê-la, assim como, quando os sons se podem representar por mais do que um grafema, o facto de o morfema apresentar uma forma ortográfica particular, opera como norma em caso de dúvida. É fundamental que em caso de incerteza o aluno mobilize conhecimento relativo à morfologia das palavras.

Um tipo de erro que não é previsível por regra, ou seja, que é essencial que a sua aprendizagem seja feita pela via lexical é a “Incorreção quanto à forma ortográfica específica das palavras”. Ao contrário de muitos outros casos em que a existência de regras permite deliberar qual a grafia correta, neste caso a forma certa de escrever a palavra deve ser estudada e conhecida pela via lexical. Assim será fixada e passará a fazer parte do léxico ortográfico do aluno. Exemplo: *cular* – *colar*; *cino* – *sino*; *caicha* – *caixa*.

Baptista, Viana e Barbeiro (2011), optaram por considerar de forma autónoma as incorreções de acentuação. Isto porque consideram que a acentuação gráfica deve ser questão de atenção particular. É constante perceberem que os alunos desconsideram a acentuação, acham que a sua utilização é pouco importante. Estes autores declaram, ainda, que o primeiro ciclo compõe o ápice para produzir os alicerces que permitam o domínio desta vertente da ortografia. Exemplo: *hà* – *há*; *sózinho* – *sozinho*.

“Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúscula” é outro tipo de incorreção. Vulgarmente é notória a inquietação dos alunos relativa ao uso de minúsculas e maiúsculas. A aplicação destes dois tipos, minúscula e maiúscula iniciais é orientada por dois tipos de regras:

- a) Ligadas à representação dos nomes comuns/próprios – escrevem-se com maiúscula inicial os nomes que identificam pessoas e outros seres, lugares, instituições, festas, publicações, entre outros. Exemplo: Luís, Lisboa, Fundação Cupertino de Miranda, Páscoa, Jornal de Notícias.

Com o novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa, estabeleceu-se que os nomes dos meses e estações do ano se escrevem com letra inicial minúscula.

- b) Ligadas à estrutura das frases num texto, particularmente do uso de maiúscula e minúscula no início do período.

Estes autores fazem ainda alusão a “Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra”. Na oralidade, muitas vezes, fala-se de um modo que não se separam as palavras, assim, não se efetua nenhuma pausa entre elas. Na escrita isto não pode acontecer, pois as palavras constituem uma unidade visual independente, sendo separadas entre si por um espaço.

Exemplo: *porisso – por isso; derrepente – de repente; seirem – se irem.*

Existem, também, combinações de palavras que pelo facto de serem de uso constante e se interligarem a partes de outras palavras, podem causar a separação de constituintes de uma palavra.

Exemplo: *de pois – depois; de vagar – devagar.*

A acrescentar a estes dois pontos, existe o caso de o sistema ortográfico do Português compreender o uso do hífen.

Exemplo: *guarda chuva/guarda – chuva; da – li/dali.*

Em suma, este tipo de incorreção abrange três aspetos:

- a) Junção de palavras.
- b) Separação de elementos de uma palavra.
- c) Utilização de hífen.

Por último, mencionam as “Incorreções ao nível da translineação”. Em Português a translineação realiza-se, normalmente, tendo em consideração a regra da divisão silábica. Apesar desta regularidade, expõe algumas situações específicas: a distinção entre a divisão silábica na vertente fónica e a divisão das palavras para efeitos de translineação é um dos carizes a ter em consideração. Como mencionam os autores Baptista, Viana & Barbeiro (2011, pp.70-71) “para efeitos de translineação, existe a regra de separação das consoantes duplas, colocando-se uma em cada linha; em relação à divisão silábica na vertente fónica, isso não significa que a primeira consoante pertença à sílaba anterior e a segunda à sílaba seguinte. Na verdade, as duas letras ou dígrafo representam um único

som, como mostra a transcrição fonética: carro [Ka - Ru], passo [pa - su], etc”. Além destas especificidades, existem outras normas de translineação que devem ser compreendidas pelos alunos. Assim, estes mesmos autores fazem alusão a oito regras :

a primeira refere que “nas sequências <gu> e <qu>, o <g> e o <q> não se separam do <u>, quer se trate de dígrafos, que representam os sons [g] ou [k], ou seja, dos casos em que o <u> não se pronuncia, quer dos casos em que o <u> se pronuncia: pe- gue, pe- queno, ambí- guo, averi- gueis, longín- quos, lo- quaz”; a segunda menciona que “não se separam as vogais dos ditongos decrescentes: cadei- ra, entrinchei- rado, enjau- lado, complica- ções”; a terceira cita “as sequências de vogais que não pertencem a ditongos decrescentes separam-se, se a primeira não for <u> precedido de <g> ou <q>: ala- úde, áre- as, co- ordenar, do- er, flu- idez, perdo- as, vo- os”; a quarta expõe “não se separam na translineação as consoantes dos grupos consonânticos formados por uma consoante labial, labiodental, dental ou velar, seguida de <l> ou de <r> (por exemplo, <bl>,
, <pl>, <pr>, <fr>, <fl>, <vr>, <tl>, <tr>, <dr>, <cr>, <cl>); se tiver de efetuar a divisão silábica nesse ponto da palavra, as duas consoantes deverão passar para a linha seguinte: des- blindar, cele- brar, du- plicação, im- provisar, in- fluir, ne- vrálgico, a- tleta, des- truir, me- dronho, de- cretar, pro- clamar); deve ter-se e conta que esta regra apresenta algumas exceções: no caso das palavras formadas com prefixos que terminam em *b* ou *d* (ab-, ad-, sub-), a translineação efetua-se separando as consoantes (ab- legação, ad- ligar, sub- lunar); a quinta apresenta “nas sequências de duas consoantes em que a segunda não é nem <r> nem <l>, a segunda consoante passa para a linha seguinte: ab- dicar, op- tar, af- ta, dis- ciplina, des- cer, ad- mirável, etc.”; a sexta regra enuncia “nas sequências de duas consoantes em que a primeira é <m> ou <n> com a função de nasalizar a vogal anterior, o <m> e o <n> permanecem junto da vogal que nasalizam, separando-se da consoante seguinte: am- parar, desen- formar, en- xame, etc.”; a sétima expressa “nas sequências de três ou mais consoantes, se existir um grupo formado com <r> ou com <l>, este grupo deve permanecer junto, tal como estabelecido na regra indicada acima, sendo a divisão efetuada antes desse grupo: ex- plicar, in- cluir, ins- crição, subs- crever, trans- gredir, se não existir um grupo formado com <r> ou com <l>, a divisão efetua-se antes da última consoante: abs- tenção, disp- neia, inters- telar”; a oitava e última regra diz que “quando a translineação se efetuar num ponto da palavra em que existe um hífen, o hífen deverá ser repetido no início da linha seguinte: ex- alferes, serená-los-emos ou serená-los-emos, vice-almirante. (p.71),

Monteiro (2010) classifica os erros de escrita em 3 grupos, sendo que um deles contém mais uma especificidade e outro mais três especificidades. Assim sendo menciona inicialmente “Erros relacionados à motivação fonética”, erros que as crianças cometem em fase inicial de escolarização, devido ao facto de estabelecerem uma relação direta entre o que falam e o que escrevem, ou seja, entre os sons e os grafemas. Segundo Carraher (1986) “os erros de motivação fonética serão mais frequentes quanto maior for a diferença entre a variedade linguística falada pela criança e a forma escrita”.

Continuamente apresenta “Erros relacionados à motivação fonológica”, aqui os erros referem-se tanto a aspetos segmentais como prosódicos. A prosódia é uma área da fonologia que trata aspetos supra segmentais, tais como o acento, o ritmo, a entoação. Os erros considerados segmentais referem-se às trocas, por exemplo, /p/-/b/, /t/-/d/, /f/-/v/, pelo facto de possuírem sons idênticos. O modo e o ponto de articulação para a produção destes pares é o mesmo, o que os diferencia é a vibração ou não das cordas vocais. São comuns em fase inicial da fala das crianças e pode surgir novamente ao longo do processo de aprendizagem da ortografia. Inerentes a estes dois tipos de classificação de erros seguem-se “Casos de supergeneralização” que estão incorporados nas tipologias referidas. Estes sucedem quando os alunos não têm em reflexão sub-regularidades do sistema e generalizam regras a um contexto em que elas não se adequam. Um exemplo deste tipo de incorreção é quando se troca o “u” pelo “l” nos verbos, sail – saiu. Aqui o aluno supergeneraliza uma regra que norteia a grafia de “l” quando se pronuncia “u” na posição final de sílaba.

Por fim ostenta “Erros relacionados ao sistema ortográfico”, que por sua vez se encontra subdividido em três pontos. O primeiro diz respeito a “Erros relacionados à correspondência regular contextual”, o contexto dentro da palavra é que define qual a letra a usar, pois existe uma regra que define o valor da letra em função do contexto específico em que ela se encontra. O segundo “Erros relacionados à correspondência irregular” aludem à inexistência de regra para definir qual a letra a usar mediante o contexto. Por isto, são considerados casos arbitrários no sistema ortográfico, como por exemplo, o uso da letra <h>” em início de palavra. Lemle ([1982], 2002) declara que estes erros são “motivados pelas relações múltiplas as quais se definem pelo facto de haver um grafema representado por vários fonemas e um fonema representado por vários grafemas”. O terceiro e último alude a “Casos em que a regularidade diminui as possibilidades de grafia”, ou seja, refere-se aos erros que os alunos cometem por não respeitarem o contexto da palavra, todavia não tem como antecipar o grafema correto para determinada posição, como mostra o exemplo seguinte: uso indevido do <ç> ; çinema - doce; cinema - doce.

Como exposto no início deste subcapítulo, para este estudo optei pela tipologia de erros exposta por Baptista, Viana & Barbeiro (2011).

O ensino/aprendizagem da ortografia

A Escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo de ensino/aprendizagem. O professor tem a função explícita de intervir no processo, distintamente de situações informais, nas quais as crianças aprendem por estarem inseridas num meio cultural. Morais (2007, p. 46) transmite que “ensinar é fornecer uma ajuda ajustada aos aprendizes, para que eles (re)construam seu saber”.

“A aprendizagem da ortografia é um trabalho reflexivo e continuado que requer situações didáticas provocativas, capazes de desafiar o aluno para aprender, de forma inteligente, a norma ortográfica” (Rego, 2007, p. 43). Todos os assuntos a transmitir devem visar a motivação dos alunos. Quando motivados aprendem com mais facilidade, pois sentem-se confiantes, empenhando-se vivamente no concreto. A “novidade” desperta interesse e curiosidade, portanto, se o conteúdo for exposto de jeito atrativo, os alunos sentem-se estimulados e aprendem com mais facilidade. Outro ponto a realçar para um processo educativo eficiente é a valorização do conhecimento prévio do aluno. Ausubel (1979) citado por Morais (2007) sugeria que “um ponto de partida fundamental para promovermos aprendizagem significativa é saber o que o aluno já sabe e identificar o que precisa aprender, a fim de formularmos desafios ajustados à sua capacidade de reflexão” (p.46).

Novamente Rego (2007) citado por Morais (2007) destaca que “a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo, mas, ao contrário, uma construção em que os aprendizes elaboram hipóteses sobre como se escrevem corretamente as palavras de sua língua” (p.65).

É, também, papel da Escola preparar os alunos para a vida. Deve proporcionar a obtenção de conhecimentos e de competências que garantam o seu desenvolvimento integral e o seu progresso na vida em sociedade. Tem deveres cruciais no que concerne à ortografia, de ensinar os alunos a escrever corretamente. Este ensino, como já referido, deve ser tratado como um objeto de reflexão. É primórdio que a escola ajude na

compreensão das regularidades e irregularidades patentes na escrita. Relativamente às regularidades Silva e Morais (2007) "os alunos poderão beneficiar de um ensino que os auxilie a inferir e a explicitar as regras que estão subjacentes à escrita de muitas palavras de nossa língua" (p.66). Se os alunos apreenderem os princípios ortográficos norteiam a escrita de determinadas palavras, escreverão, sem qualquer tipo de dúvida mesmo que se tratem de palavras desconhecidas. Isto é a certeza de que a ortografia não se sintetiza apenas à memória, pois se assim fosse, não seríamos capazes de escrever corretamente uma palavra nunca antes vista. No que respeita às irregularidades, os mesmos autores citam que "é necessário que os professores auxiliem os alunos a tomar consciência de que a escrita de determinadas palavras não é orientada por regras, sendo necessário, portanto, consultar modelos externos, como o dicionário, e memorizar" (p.66). Mesmo pessoas com muitos anos de escolarização, por vezes sentem necessidade de recorrer à consulta do dicionário, aquando do surgimento de palavras pouco frequentes ou desconhecidas, que não sustentam regra ortográfica.

Morais (1998) citado por Silva e Morais (2007) refere que "ao ensinar ortografia, é necessário dedicar-se à reflexão sobre os casos regulares e irregulares separadamente, uma vez que exigem estratégias de ensino também diferentes". É indispensável que os professores desafiem situações de ensino/aprendizagem em sala de aula. Deste modo, os alunos são estimulados a pensar, refletir e debater ideias relativas aos seus saberes pertencentes à norma ortográfica da sua língua. Assim, mais facilmente percebem e compreendem a existência de casos regulares e irregulares.

Morais (1996, 1998, 1999) citado por Silva e Morais (2007) indica que "as crianças que têm desempenho melhor em ortografia são também aquelas que têm conhecimentos elaborados num nível mais explícito sobre as regras e as irregularidades da norma ortográfica" (p.67). Os professores devem incentivar os alunos a terem incertezas sobre o que escrevem. Isto estimula a reflexão e conseqüentemente estes tomam consciência das dificuldades ortográficas, pensando antes de escrever. Com isto devem ser acompanhados a perceber que a norma ortográfica se auxilia na sintaxe, na morfologia, na fonologia e na semântica. Necessitam, ainda, ser questionados não só quando erram, mas também quando acertam, para que não se sintam intimidados a

expressar os seus conhecimentos. Deve-se “tratar a ortografia como objeto de conhecimento sobre o qual se pode pensar e não meramente repetir” (Silva & Morais, 2007, p.72).

Perante o exposto, entende-se que a escola não tem apenas que ensinar conteúdos programáticos, deve também formar cidadãos com bons hábitos nos estudos. Esta consequentemente com os professores deve incentivar os alunos a escreverem textos criativos, seja qual for o tema.

O desafio da aprendizagem da ortografia é o de libertar rapidamente o aluno da sobrecarga de problemas nesse domínio, a fim de deixar espaço para a conquista das funções e potencialidades da escrita, na vertente expressiva, na vertente relativa à exploração e organização do pensamento – colocando a escrita ao serviço da aprendizagem – e na vertente criativa. (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p.50)

Deste modo, os alunos sentem-se motivados a escrever, e a escrita, muitas vezes, é a base do sucesso em diversas áreas. Mais do que isto, os alunos encaram-na como algo de positivo nas suas vidas e não como um género de castigo. É importante que sentam prazer com a escrita e percebam que através desta podem exprimir sentimentos, sonhos, emoções, etc. Silveira (citado por Dias, Santos, 2009, p. 168) refere que, “a criança erra porque não conhece a representação ortográfica, porque se sente examinada e testada, erra porque muitas vezes as atividades de escrita não têm significado para ela”.

Para uma criança que está em fase de alfabetização é complicado saber se escreve “cidade” ou “sidade”, mas para um aluno alfabetizado, esta incerteza também pode surgir, pelo facto de existir uma forte complexidade entre o fonema (som) e o grafema (letra). É papel do professor incentivar os seus alunos ao uso regular do dicionário, visto que na realidade em muitas escolas os alunos não fazem uso dele. Na hora de escrever, o dicionário é um excelente orientador. Uma outra prática necessária é a autocorreção dos trabalhos. Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p.61) referem que “o professor deve observar e refletir sobre os erros efetuados pelo aluno, tendo em consideração não apenas a palavra escrita, mas todo o processo que este seguiu para escrever daquela forma e não de outra”. É importante que o professor analise e classifique, as incorreções, com o intuito de desenvolver um trabalho notável e enriquecedor com os alunos. Melo (2007)

cita que “é preciso levar em conta, sobretudo, a qualidade das experiências a que se vai submeter o aprendiz, para que se tenha, de facto, uma prática pedagógica eficaz” (p.78).

Do ponto de vista do pensamento de Vygotsky a educação é considerada como fonte de desenvolvimento. Este afirma que “aprendizado não é desenvolvimento, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (2000, p. 118).

Vygotsky (2000) defende que “os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado” (p.118) e que

“O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável” (2000, p.119).

No processo de ensino/aprendizagem não existe apenas uma relação onde o professor ensina e o aluno aprende, mas sim uma aprendizagem conjunta. O professor ensina e aprende ao mesmo tempo, tal como o aluno.

Serres (1993, p.14) afirma “nada aprendi sem que tenha partido, nem ensinei ninguém sem convidá-lo a deixar o ninho”.

Em suma, Silva e Morais (2007) defendem a “organização de um ensino que contribua, de facto, para que os alunos aprendam a escrever conforme a norma ortográfica, tomando-a como objeto de conhecimento sobre o qual se reflete” (p.75). Uma aprendizagem significativa, eficaz e segura está inerentemente ligada ao facto de propormos aos alunos a possibilidade de atentar a ortografia como objeto de conhecimento para se refletir. Morais (2007) conclui dizendo que para “desenvolver um tipo de ensino reflexivo é essencial que o professor saiba identificar as regularidades e os casos irregulares da norma, de modo a planear atividades e sequências didáticas diferentes: mais adequadas à compreensão e descoberta de regras ou mais adequadas à memorização” (p.26).

O percurso da intervenção

Opções metodológicas

Expor e descrever os percursos metodológicos em que este estudo se suporta constitui o objetivo capital do presente subcapítulo. Este fundamenta a seleção do método de investigação mais apropriado ao problema identificado, bem como aos procedimentos escolhidos na realização do mesmo. A metodologia empregue no estudo foi de cariz qualitativo, recaindo especificamente na investigação-ação. Também são aqui apresentados os participantes, os instrumentos de recolha de dados, a operacionalização do estudo e por último a análise de dados, como foram analisados os dados recolhidos.

O presente trabalho como já foi referido desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular PES II, numa escola de 1ºCiclo. O estudo presume um plano de mudança face à ortografia, realizando assim uma intervenção em sala de aula. Visou sensibilizar e fortalecer os saberes dos alunos no respeitante à importância do ensino/aprendizagem da ortografia.

Circunscrito ao ensino da ortografia e tratamento do erro, para que o estudo fosse viável foi imprescindível a elaboração de uma sequência de objetivos específicos:

- h) Identificar, no contexto pedagógico os erros ortográficos dos alunos.*
- i) Fomentar a autonomia dos alunos na construção do conhecimento ortográfico.*
- j) Exploração do fonema /s/ e suas correspondências gráficas.*
- k) Desenvolver a capacidade de detetar as incorreções ortográficas.*
- l) Desenvolver estratégias de autocorreção.*
- m) Promover hábitos e atitudes que propiciem um pensamento reflexivo mais profundo sobre a língua.*
- n) Avaliar as aprendizagens linguísticas realizadas pelos alunos.*

Tendo como ponto de partida os objetivos delimitados para superar o problema detetado, planeou-se um conjunto de atividades com o intuito de obtenção de

conhecimento. Aqui, sem dúvida, os objetivos sustentam um papel decisivo, pelo facto de permitirem compreender se realmente as atividades foram executadas com ou sem sucesso.

Inerentes à dinâmica de projeto estão, inevitavelmente, questões metodológicas. A metodologia consiste no conjunto dos métodos utilizados num determinado setor de atividades. Com efeito, nem todos os projetos se processam de igual modo e, se em alguns os intervenientes têm um papel mais ativo, noutros eles são tidos como sujeitos passivos.

No cerne da presente investigação foi necessário selecionar de entre a diversidade de metodologias e métodos existentes aquelas que, em meu entender, melhor se coadunam com os propósitos que pretendemos alcançar. Posto isto, julguei adequado utilizar uma metodologia de investigação qualitativa. Vale (2004) declara “usa-se investigação qualitativa quando se pretende descrever e explicar fenómenos” (p. 193).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apareceu no final do século XIX e início do século XX. Atingiu o seu auge nas décadas de 1960 e 1970 através de novos estudos e respetiva divulgação dos mesmos. No que respeita a estudos de cariz educacional, esta tem vindo a crescer nas duas últimas décadas. Neste tipo de investigação a realidade é fixada nas perceções dos sujeitos, onde o objetivo primordial é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações.

A investigação qualitativa conforme os autores acima citados apresenta cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados recolhidos pelo investigador são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que empregam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é realizada de modo indutivo; (5) o investigador preocupa-se, acima de tudo, em tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências, quais as suas perspetivas pessoais, “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

O presente estudo, como referi anteriormente, insere-se numa investigação de cariz qualitativo uma vez que se realizou no ambiente natural da escola. Os dados de natureza qualitativa são obtidos num contexto natural. O investigador qualitativo é o principal instrumento de recolha de dados. Este passa muito tempo no local onde decorre o estudo, de modo a compreender o contexto. Como já referido acima numa das características, é particularidade da investigação qualitativa preocupar-se mais com o processo do que unicamente com os resultados.

A investigação teve início com a identificação de um problema, orientador do estudo a desenvolver, com a finalidade de o compreender e aplicar um plano hábil, que encaminhasse à sua superação.

Tomando como ponto de partida o problema a investigar, optei por um percurso metodológico do tipo investigação-ação (IA). Kurt Lewin (1997) citado por Sanches (2005) refere que “nem ação sem investigação nem investigação sem ação”.

A investigação-ação recai, fundamentalmente, no levantamento e transformação da realidade, ou seja, da situação. Como referem Bogdan e Biklen (1994) “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292). Assim, tive o objetivo de me focar no ensino/aprendizagem da ortografia, especificamente em apresentar um plano que apontasse para a aprendizagem da ortografia e para o tratamento do erro, no local a estudar, controlando-o a cada fase, estando sempre presente no processo de investigação. Estes mesmos autores afirmam que “a investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa de investigação” (p.293). Neste sentido, a investigação-ação diz, então, respeito a um processo coletivo de investigação e intervenção sobre a realidade visando a produção de conhecimentos ligados à modificação da mesma. Com efeito, uma das grandes vantagens desta metodologia é que, tal como nos refere Marques (1997) ela não se limita a estudar um problema e a aumentar o conhecimento sobre ele. Pelo contrário, permite-nos resolvê-lo ou, pelo menos, introduzir na situação algumas melhorias. De salientar, que a intervenção e participação dos interessados é a este nível um dado crucial. Deste modo, a IA é tida como uma alternativa epistemológica e metodológica que implica o envolvimento dos atores investigadores por forma a

promover a transformação do real. De acordo com Guerra (2002) as metodologias de IA permitem a produção de conhecimentos sobre a realidade e mudanças sociais, bem como o desenvolvimento de competências nos intervenientes. Isto porque a IA é um processo continuado e não pontual e o seu ponto de partida não diz respeito a uma teoria, mas a uma situação, um problema, uma prática real e concreta. A IA é considerada uma estratégia de formação reflexiva, onde o professor regula continuamente a sua ação.

Para Matos (2004) citado por Castro, associar a IA à prática educativa do professor denota, tomar consciência de questões críticas que se expõem na aula, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes e estabelecer harmonia entre a teoria e a prática.

Moreira (2001) citada por Sanches (2005) também segue esta perspetiva,

a dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação, enquanto estratégia reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando a informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica. (p.129)

Também segundo Máximo-Esteves (2008) pode definir-se IA, como “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p.82).

Coutinho et al. (2009) menciona que na IA se observa um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua resumindo-se, na sequência planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este mesmo autor evidencia que este conjunto de ações em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desprende novas espirais de experiências de ação reflexiva.

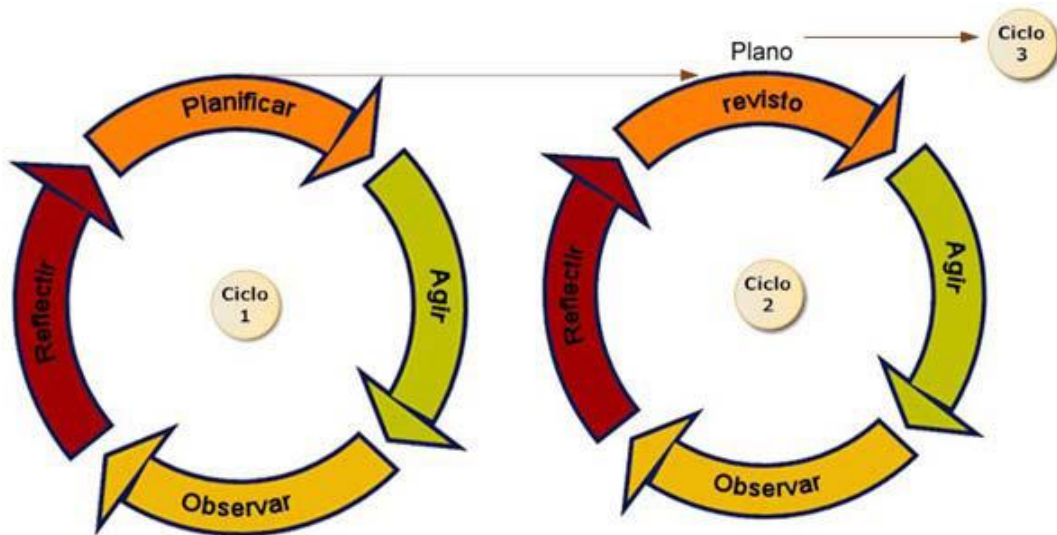


Figura 1 – Espiral de ciclos de IA (Coutinho et al., 2009, p.366)

Um processo de IA não se limita a um único ciclo. Acima de tudo, o objetivo primordial desta metodologia é operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhoria de resultados.

Tal como acontece com outras metodologias, a IA apresenta diferentes formas de ser desenvolvida. Assim, esta varia tendo em consideração as pessoas, os contextos, as situações e as condições em que se processa. Existe por parte do professor/investigador a necessidade de explorar e analisar convenientemente e com firmeza todo o conjunto de interações sucedidas ao longo do processo. Deste modo, a sequência de fases da IA é habitualmente repetida para que não existam casuais desencaminhamentos, concebidos por múltiplas razões. Estes têm que ser ponto de destaque, para se atuar e readaptar na investigação do problema.

Em suma, a IA recai, essencialmente, no levantamento e alteração da realidade, ou seja, da situação. Posto isto, diz, então, respeito a um método coletivo de investigação e intervenção sobre a realidade visando a produção de saberes ligados à alteração da mesma. Atenta o método de investigação em espiral, interativo e focalizado num problema.

Ao longo de todo o processo de investigação, a minha intervenção caracterizou-se como participativa e comunicativa. Orientação e envolvência foram as palavras-chave ao longo de todo o decurso investigativo. Sousa (2009) faz referência à IA dizendo que “é

eminentemente participativa, colaborando ativamente na investigação tanto o professor como os alunos, experimentando diferentes situações e procurando situações mais adequadas” (p.98).

Participantes

O presente estudo decorreu numa escola básica do primeiro ciclo, cujos participantes foram os alunos, durante o processo de ensino/aprendizagem. A escola é um estabelecimento de ensino público situado no Concelho de Viana do Castelo. A investigação recaiu numa turma de 4ºano, que por sua vez era constituída por um total de vinte e três alunos. Destes, quinze são do sexo feminino e oito pertencem ao sexo masculino. Tinham idades compreendidas entre os nove e os dez anos. Todos os alunos participaram nas atividades propostas, ou seja, todos fizeram parte do estudo. Apenas uma aluna é repetente, está pela segunda vez a frequentar o 4ºano. O nível socioeconómico das crianças era médio. Para que o estudo fosse permitido, foi entregue aos encarregados de educação uma autorização para que este pudesse decorrer dentro da normalidade (anexo 2).

Recolha de dados

Tendo como ponto de partida os objetivos traçados e as questões levantadas numa fase inicial, a recolha de dados neste estudo foi feita, exclusivamente, pelo investigador e no contexto escolar, baseando-se essencialmente: (1) na observação direta e participante (notas de campo); (2) nos diários do investigador; (3) nos documentos (fichas de registo).

Efetivamente, a utilização de vários métodos de recolha de dados, permite a quem investiga recorrer a vários pontos de vista sobre a mesma situação. Deste modo, é possível efetuar comparações entre as diversas informações.

A par disto, houve o recurso a uma panóplia de fontes de informação. A pesquisa documental assumiu, também ela, um lugar de destaque no desenvolver do presente projeto. Para Bogdan e Biklen (1994, p.16) “os dados recolhidos são designados por

qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”.

Observação direta e participante (notas de campo)

Segundo Vale (2004), a observação é a melhor técnica de recolha de dados, uma vez que permite estabelecer a comparação entre aquilo que os intervenientes dizem ou não e aquilo que fazem.

A observação foi primordial na realização desta investigação, pois tal como refere Sousa (2009) a investigação-ação baseia-se fundamentalmente “na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da ação pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata” (Sousa, 2009, p.96).

Pode-se dizer que a observação é a capacidade de análise do que está em nosso redor, tendo sempre presente a nossa expectativa. O facto de possibilitar estar em contacto direto com os alunos em estudo permite registar as informações assim que elas ocorrem (notas de campo). Durante o decorrer das aulas, preocupei-me por retirar o máximo de notas possíveis, para que a construção do diário do investigador, no final de cada dia, fosse mais simplificada e pormenorizada. Registei tudo o que observava, características dos alunos, frases enunciadas por eles, visto ser uma das estratégias principais da investigação qualitativa. Tal é sustentado por Bogdan e Biklen, “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p.16).

As notas de campo dizem respeito ao “relato daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados e um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

As constantes observações realizadas pelo professor/investigador no contexto de sala de aula contribuem bastante para a compreensão das ações dos participantes, na realização das tarefas. O observador está implicado na participação e pretende compreender o fenómeno em profundidade. Vale (2004) afirma, ainda, que “as observações maximizam a habilidade do investigador para alargar motivos, crenças,

preocupações, interesses, comportamentos inconscientes, costumes, etc, além de permitirem capturar o fenómeno nos seus próprios termos e agarrar a sua cultura no ambiente natural” (p.181).

Diário do investigador

O diário do investigador permite registar observações, fazer interpretações, que posteriormente ajudam o investigador no levantamento dos dados fundamentais. Este possibilita, ao investigador, uma perceção mais sólida das práticas desenvolvidas. Lüdke e André (1986) referem que o diário do investigador usado como método de recolha de dados, tem como vantagens permitir chegar mais perto da “perspetiva dos sujeitos” e possibilitar uma experiência direta que melhor se adapta à confirmação das situações. Ajuda o investigador a fortalecer o seu pensamento crítico e a melhorar a sua prática.

Documentos

Neste estudo, considera-se como documentos as fichas de registo. As fichas de registo permitiram uma melhor visualização da resolução das tarefas e, conseqüentemente, a execução de uma análise mais detalhada e viável. Estas foram elaboradas pelos alunos aquando das tarefas, corrigidas e analisadas pela investigadora. A correção e análise foram feitas tendo em consideração uma reflexão. A reflexão permite compreender quais as maiores dificuldades sentidas pelos alunos ao longo da realização das tarefas. Todas as tarefas foram claramente explicadas aos alunos antes da sua execução. Realizaram-se atividades, sempre acompanhadas por uma ficha de registo. Todas as tarefas de investigação visavam apurar o desempenho ortográfico dos alunos. Estas decorreram durante as aulas. O nível de dificuldade das mesmas foi selecionado tendo em atenção o programa de português, a faixa etária e o conteúdo teórico a estudar.

Operacionalização do estudo

Saliente-se que ao nível da presente investigação foi implementado um conjunto de doze tarefas, dividido em três fases distintas: *identificação*, *intervenção* e *eficácia da*

intervenção. As ações foram planeadas sequencialmente, tendo em vista o desenvolvimento e aptidão dos intervenientes. A primeira fase, *identificação*, possibilitou visualizar o desempenho ortográfico dos alunos em estudo. As tarefas realizadas nesta fase serviram de base para o desenvolvimento das tarefas a desenvolver nas fases seguintes. Assim, a segunda fase, *intervenção*, foi delineada tendo em reflexão a anterior e todas as tarefas visaram o desenvolvimento gradual da competência ortográfica, ou seja, foram pensadas e estruturadas sequencialmente, uma após outra, de modo a tentar alcançar as dificuldades verificadas na tarefa anterior. Ressalve-se que apesar do destaque na relação entre o fonema /s/ e seus grafemas correspondentes, uma das atividades empregue no estudo aplicava-se a todas as incorreções ortográficas, tentando auxiliar os alunos não só na escrita de palavras com o fonema referido, mas sim em todas as dificuldades emergentes na hora de escrever. A terceira e última fase, *eficácia da intervenção*, possibilitou a consecução de uma análise mais consciente do desempenho ortográfico dos alunos. As tarefas aqui aplicadas relacionaram-se de certa forma com as realizadas na fase inicial, *identificação*, proporcionando uma melhor análise ao nível da escrita com correção, isto é, pude perceber se realmente existiu progresso ou não a este nível.

Todas as tarefas foram sustentadas por um conjunto de objetivos. Estes exprimem os resultados que se esperam alcançar. Tornam possível analisar a sua concretização, sendo frequentemente considerados como metas. Apontam para ações concretas, e constituem os caminhos, os contributos, as vias pelas quais se alcança o alvo. Ao longo do período de intervenção procurei nas interações com os alunos, atender às suas necessidades, sem dirigir a conversa, nem oferecer respostas às suas questões, mas auxiliando-os na busca e construção de conhecimento.

As atividades, integrantes do estudo, visaram, essencialmente, estimular o interesse pela descoberta e reflexão da escrita, de modo a que os alunos conseguissem escrever corretamente. Atente-se que desde o início existiu o cuidado de elucidar os alunos, relativamente aos propósitos e à realidade do estudo, para que o resultado do trabalho fosse mais exequível.

Tabela 1: *Operacionalização do estudo*

Fases do estudo	Tarefas	Objetivos
Fase A <i>Identificação</i>	Exercício caligráfico – Cópia	-Percecionar o modo como os alunos escrevem, com ou sem correção ortográfica em situação de cópia. 19/11/2012
	Exercício ortográfico-Ditado	-Identificar o tipo de erro que aparece com mais frequência em situação de ditado. 20/11/2012
	Texto livre	-Fomentar a criatividade do aluno, de modo a perceber se escreve com correção ortográfica. 27/11/2012
Fase B <i>Intervenção</i>	Laboratório da ortografia	-Percecionar as dificuldades dos alunos relativamente à distinção entre diferentes grafemas para um mesmo fonema. -Incentivar à reflexão individual e recolha de dados para obterem a sua própria conclusão. 11/12/2012
	Elaboração do cartaz com regras	-Promover o trabalho em grupo. -Percecionar se os alunos realmente compreenderam o que foi trabalhado no dia anterior relativamente aos diferentes grafemas, para um mesmo fonema /s/. -Estimular para a correção do erro ortográfico e promover a fácil visualização das regras ortográficas. 12/12/2012
	“O sapinho e as palavras”	-Observar se os alunos distinguem os diferentes grafemas para um só fonema. 7/01/2013
	História do “sapinho”	-Analisar a ortografia praticada pelos alunos. 7/01/2013
	“Onde é que eu errei?”	-Percecionar se os alunos auto refletem e conseguem obter uma conclusão. 9/01/2013
	Caderno da ortografia	-Motivar para a correção do erro ortográfico. -Promover a compreensão e fixação de algumas exceções (fotografia mental). -Despertar o interesse pela escrita com correção. 14/01/2013
	“Lenço dos namorados”	-Desenvolver a capacidade de identificar incorreções ortográficas. -Percecionar se houve evolução na ortografia, praticada pelos alunos. 15/01/2013
Fase C <i>Eficácia da Intervenção</i>	Ditado a pares	-Envolver os alunos diretamente no processo de descoberta e correção do erro. -Desenvolver a competência ortográfica. 21/01/2013
	“O sapo Sarapinta”	-Promover o gosto pela escrita com correção ortográfica. 23/01/2013

Análise de dados

A análise de dados diz respeito à tarefa de analisar um conjunto de dados, com o objetivo de melhor os compreender, ou seja, é a transformação da recolha de dados em conclusões. Aqui, pode efetuar-se uma comparação entre a situação inicial dos participantes no estudo e a situação destes após a intervenção.

Bogdan e Biklen (1994) citam,

a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p.205)

Neste estudo a análise de dados foi feita tendo em conta todas as fichas de registo e o diário do investigador. Aqui, constam todos os pontos relativos às observações feitas, tal como notas de campo retiradas ao longo da realização das tarefas de investigação. Para uma melhor visualização e perceção do desempenho dos alunos, para cada tarefa executada realizei uma tabela, onde registava todas as incorreções dadas. Deste modo houve uma persistente avaliação quer do processo quer dos resultados conseguidos após a realização de cada atividade, com o intuito de compreender se era necessário reajustar as atividades seguintes. Assim, no final de cada tarefa efetuava-se a sua avaliação, de forma a compreender os resultados, para que a próxima tarefa implementada a conseguisse superar. Com isto, foi mais simples entender o processo de desenvolvimento dos alunos, verificando facilmente se houve ou não evolução ao longo do trabalho investigativo. Sousa (2009, p.96) cita que a avaliação feita no final de cada fase tem como objetivo “verificar se a evolução das ações está a suceder em conformidade com o previsto ou se há necessidade de se efetuarem ajustes ou correções”.

Apresentação e interpretação da intervenção

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar a descrição de todas as tarefas aplicadas no estudo. As tarefas encontram-se divididas por três fases, *identificação*, *intervenção* e *eficácia da intervenção*. Expor a interpretação dos resultados obtidos, bem como toda a análise dos mesmos é também princípio deste ponto.

Sendo as tarefas compostas por itens que são necessários para que o projeto possa ser dado como concluído, estes documentos revestem-se de grande importância, na medida em que apesar de sintéticos, expressam de forma clara os elementos significativos necessários para a condução da ação.

Primeira fase - Identificação

Primeira tarefa

Exercício caligráfico

Nesta primeira tarefa de intervenção para o estudo, foi pedido aos alunos que, numa folha A4, distribuída pela professora, copiassem os primeiros sete parágrafos da história trabalhada anteriormente, “*Chibos Sabichões*” (anexo 2). Para tal, os alunos colocaram a folha onde constava a cópia da história à sua frente, iniciando assim o que lhes fora pedido. A tarefa foi realizada individualmente. Tinha como objetivo perceber o modo como os alunos escrevem, com ou sem correção ortográfica em situação de cópia.

Interpretação da tarefa

A tarefa foi realizada individualmente. Todos os alunos compreenderam o que lhes foi solicitado. No entanto houve uma quantidade de irregularidades excessivas. Num total de vinte e três alunos, apenas cinco efetuaram o exercício sem incorreções (A1,A8,A9,A16,A23). O excerto era composto por cento e sessenta e nove palavras. O número de erros ortográficos variou entre um a cinco palavras, com a exceção de um aluno que apresentou vinte incorreções ortográficas. Algumas irregularidades apresentadas parecem resultar da falta de atenção no exercício de cópia, pelo facto de os

alunos observarem a palavra na totalidade e a escreverem sem verificar se a grafaram corretamente, ou seja, foi possível observar na ficha de registo de um mesmo aluno palavras iguais, escritas de modo distinto. Foi disponibilizado tempo para que voltassem a ler e rever o trabalho elaborado. Uma minoria de alunos percecionou as incorreções, daí o resultado insatisfatório apresentado.

Após a realização da tarefa surgiram algumas questões por parte da investigadora (I).

I: “Foi complicado copiar o excerto?”

A22: “Não. Copiar é fácil.”

I: “Já todos releram e corrigiram, caso necessário, a cópia?”

A9: “Já e não tenho erros.”

A4: “Li o que escrevi três vezes e tenho tudo bem.”

I: “Muito bem. É importante reler sempre o que escreveram.”

A10: “É só copiar o que está na folha.”

I: “Se copiar é tão simples, não vão existir incorreções?”

A2: “Podem existir, porque eu tinha passado mal uma palavra, mas já corrigi. Alguns meninos podem não ver os erros.”

I: “Exatamente! Têm que ler com muita atenção, porque é importante que reconheçam o erro, reflitam sobre ele de modo a conseguir corrigi-lo.”

Os alunos revelavam muita segurança no trabalho efetuado, mas poucos foram os alunos que na revisão da escrita detetaram incorreções ortográficas. Saliente-se que apesar de a atividade dizer respeito à reprodução de um excerto, podendo este ser reproduzido na íntegra sem qualquer tipo de incorreção, o mesmo não se verificou, pois foram significativas as incorreções observáveis.

Segunda tarefa

Exercício ortográfico

Antes de solicitar a tarefa aos alunos, estabeleci um diálogo relativamente ao texto que vinha a ser trabalhado ao longo da semana. Exponho algumas das questões levantadas e respostas conseguidas:

I: “Recordam-se do texto trabalhado ao longo destes dias?”

A7: “Sim, Chibos Sabichões.”

I: “Na cópia do excerto, realizado ontem, sentiram alguma dificuldade?”

A13: “Nenhuma.”

A22: “Foi só copiar.”

I: “Se era tão simples, porque é que alguns alunos apresentaram incorreções ortográficas?”

A22: "Não sei."

A16: "Porque não realizaram o exercício com atenção."

Concluído o breve diálogo, entreguei uma folha de registo e perguntei aos alunos se sabiam o que significava realizar um exercício ortográfico. De imediato responderam em grande grupo: "é fazer um ditado". Aqui, expliquei-lhes que iriam fazer um ditado do excerto copiado no dia anterior. A leitura do excerto foi feita em voz alta e pausadamente, de modo a que todos conseguissem acompanhar.

O objetivo fulcral desta tarefa foi identificar o tipo de erro que aparece com mais frequência em situação de ditado.

Interpretação da tarefa



Figura 2: Aluna a realizar o exercício

Tal como na tarefa anterior, esta também foi realizada individualmente, como mostra a figura 1. Todos os alunos acompanharam a sua concretização, não existindo perturbações ao longo do exercício. Repetidamente ocorreram excessivas irregularidades observáveis na ficha de registo. O número de erros ortográficos variou

entre um e trinta e oito. Sem dúvida que esta tarefa foi decisiva para perceber a emergência de trabalhar questões ortográficas com estes alunos. Apesar disto, considero que os desvios emergentes não devem ser analisados de forma negativa, pois defendo que posterior a uma incorreção virá sempre uma aprendizagem. As principais dificuldades manifestadas, pelos alunos, relacionam-se com a correspondência som-grafema, quando o mesmo som corresponde a diferentes grafemas, como o caso do fonema /s/ e, ainda, com a sua variedade dialetal, ou seja, os alunos escrevem de acordo com as suas realizações linguísticas orais, escrevem como falam. Esta situação é perceptível pelo facto das regras ortográficas ainda não estarem interiorizadas e compreendidas.

Segue-se o gráfico alusivo às incorreções patententes nas fichas de registo:

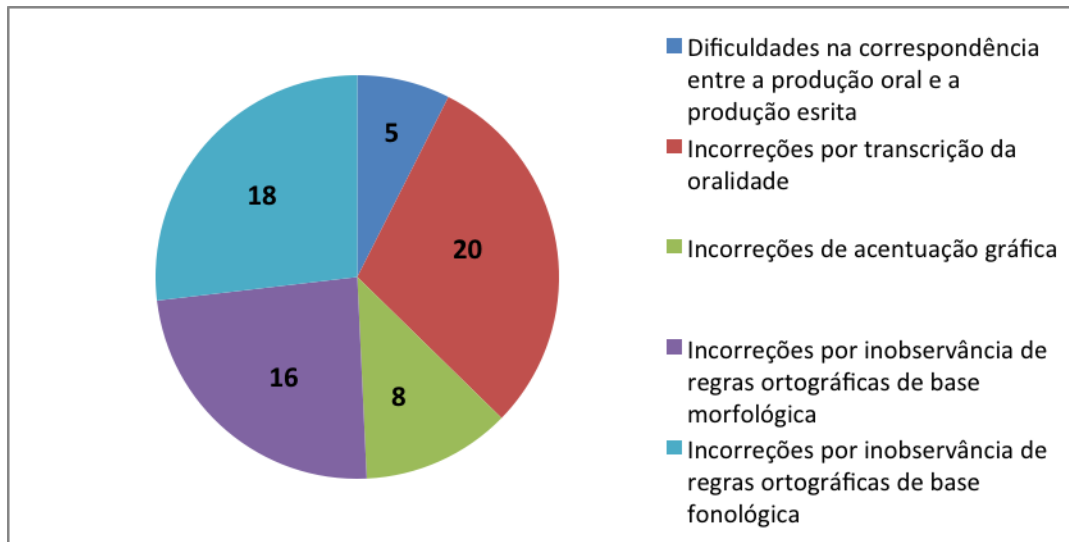


Figura 3: Incorreções observáveis nas fichas de registo

No excerto ditado, surgiam, entre outras, palavras como: “preciso”, “retorcido”, “forças”, “certo”, “tinham”, “desceram”, “visto”, “cresciam”, “atravessar”, “viçosas”, sendo representadas por um número significativo de alunos da seguinte forma:

Tabela 2: Diferença entre palavras ditadas pela investigadora e palavras escritas pelos alunos

Palavra ditada	Palavra escrita
Preciso	Pressizo; preciso
Retorcido	Retorsido; retrosido
Forças	Forsas
Certo	Serto
Tinham	Tinhão; timham
Desceram	Dexeram
Visto	Bisto
Cresciam	Querscião; creciam
Atravessar	Atraveçar; a travessar
Viçosas	Visosas; vissosas; visozas

A realização deste tipo de tarefa foi enriquecedora, visto que posterior à sua execução os alunos foram confrontados com o texto ditado e o texto escrito. Com isto, observaram e analisaram as diferenças ocorridas entre a palavra correta e a que escreveram. Percecionaram, ainda, a desigualdade presente entre a linguagem oral e a linguagem escrita. A reflexão de tarefas como esta faz com que os alunos comecem a compreender a diferenciação entre a fala e a escrita, e estimula à ponderação sobre a relação das letras para representar um mesmo som. Para Cagliari (1999), é necessário que os alunos, no processo de aprendizagem da escrita, sejam instruídos a atentar as diferenças existentes entre fala e escrita, como refere o autor (p.80), “os alunos que não receberam esse tipo de explicação não entendem direito porque não podem escrever do jeito que eles falam e, provavelmente, ficarão o resto da vida “chutando” as letras nas palavras, para acertar a ortografia”.

Terceira tarefa

Texto livre

A última tarefa da primeira fase, identificação, foi a construção de um texto livre. Foi pedido aos alunos que selecionassem um tema e, tendo este como base, escrevessem livremente um texto a seu gosto. Para uma melhor perceção dos erros ortográficos, nada melhor do que a realização de um texto livre. Aqui, pude perceber o tipo de vocabulário usado pelos alunos e, também, o seu nível de correção ortográfica. Esta tarefa teve como objetivo primordial, fomentar a criatividade do aluno, de modo a perceber se escreve com correção ortográfica.

Interpretação da tarefa

A tarefa foi realizada individualmente. Surgiram variadíssimos temas, como por exemplo, “Os dois amigos”; “Eu”; “A Escola”; “O Natal”; “A bailarina”; “O mês dos animais”; “A lebre e a borboleta”, entre outros. Não existiu nenhum tema repetido, logo os textos foram todos distintos. Mais uma vez, a presença de irregularidades teve um forte impacto, sendo perceptíveis vários erros ortográficos. Somente uma aluna (A7) realizou o texto sem qualquer tipo de incorreção. O número de erros ortográficos variou

entre um e quinze. As incorreções de destaque, nesta tarefa, derivam, tal como na tarefa anterior, do dialeto e da dificuldade entre a relação fonema-grafema. Apresento no quadro a baixo algumas das palavras presentes nos textos criados pelos alunos.

Tabela 3: *Diferenças entre palavras escritas pelos alunos e palavras corretas*

Palavra escrita pelo aluno	Palavra correta
Paço	Passo
Prinsepes	Príncipes
Conceguia	Conseguia
Agradesida	Agradecida
Centimentos	Sentimentos
Asustou-se	Assustou-se
Salbar	Salvar
Cumprido	Comprido
Porisso	Por isso
Intrevalo	Intervalo
Aparceu	Apareceu

Esta tarefa foi sustentada por um momento de debate, para que os alunos refletissem sobre a escrita. Elucidei-os sobre a importância da escrita e do cuidado que devemos ter em relação à mesma. Referi que a aprendizagem da ortografia é um processo complexo que envolve a memorização de regras, de exceções e uma reflexão imprescindível relativamente aos princípios causadores da escrita ortográfica, visto que, a ortografia está composta por regularidades e irregularidades. As regularidades têm que ser compreendidas, por sua vez, as irregularidades têm obrigatoriamente que ser memorizadas (fotografia mental), pelo facto de inexistir uma regra.

Com estas três tarefas, pertencentes à fase de identificação, tive a certeza da importância e emergência de trabalhar a ortografia com este grupo de alunos. Sabia que se tratava de um trabalho complexo, árduo, mas que de certeza valeria o esforço. Para a segunda fase do estudo, intervenção, tentei estruturar um conjunto de atividades que

motivassem os participantes à sua realização e conseqüente aprendizagem. Não é simples para os alunos interiorizarem regras ortográficas, portanto optei por utilizar tarefas lúdicas, dinâmicas, de forma a possibilitar a aprendizagem. Hoje em dia, a escola, exige que os alunos escrevam corretamente, mas para que isso seja possível é necessário criar oportunidades de reflexão, de modo a que o aluno reflita juntamente com o professor sobre as dificuldades ortográficas da língua. Para obtenção de uma aprendizagem eficaz é necessário que as tarefas concretizadas afetem de algum modo os alunos, ou seja, que façam sentido para eles.

Chegado a este ponto do estudo, fiz uma análise às tipologias de erros mais frequentes. Percebi que os alunos apresentavam uma irregularidade comum, a dificuldade na escrita de palavras que provêm do fonema /s/, na medida em que este pode ser representado por diversos grafemas. Pela panóplia de grafemas existentes ao nível do fonema /s/, privilegiou-se para o presente estudo (por estratégia) a utilização de apenas quatro grafemas <s>;<ss>;<c>;<ç>. Não obstante às restantes incorreções, devido ao escasso tempo de intervenção suscitou em mim um forte interesse em aprofundar esta complexidade, de modo a tentar ajudar os alunos a superá-la.

Segunda fase – Intervenção

Primeira tarefa

Laboratório da ortografia

Foi entregue a cada aluno, um excerto da história “João Pé Descalço”, de Maria Monteiro. Neste aparecia uma variada quantidade de palavras com o fonema /s/ grafado de formas diferentes <c>, <ç>, <s>, <ss>. Pedi aos alunos que sublinhassem a cor azul as palavras que apresentavam o fonema /s/ e, a cor vermelha os diferentes grafemas que o representam. Terminado o solicitado, entreguei uma ficha de registo, intitulada por “Laboratório da ortografia”. Para a possível resolução desta, os alunos tiveram que recorrer ao excerto entregue e analisado anteriormente e, ainda, “investigar” de modo a obterem as suas conclusões (anexo 3). Inicialmente tinham que apresentar alguns exemplos de palavras que possuísem o fonema /s/, patentes no texto. De seguida foi-lhes colocada a questão: “O mesmo som apresenta letras diferentes? O que concluis?”.

Posteriormente tiveram que organizar o som identificado pelas diferentes letras que o representam, ou seja, numa tabela colocaram os grafemas que produzem o som /s/ e em baixo colocaram alguns exemplos de palavras existentes no texto, com esses mesmos grafemas. Por exemplo, uma das palavras presentes no texto é “decidiu” e aqui o grafema <c> representa o som /s/. Para concluir esta tarefa, os alunos tinham que efetuar algumas generalizações, expressar o que concluíam. Era necessário colocar três palavras para cada grafema representante do fonema a trabalhar e alcançar uma conclusão sobre esse facto. Os objetivos traçados para esta tarefa foram, perceber as dificuldades dos alunos relativamente à distinção entre diferentes grafemas para um mesmo fonema e incentivar à reflexão individual e recolha de dados para obterem a sua própria conclusão.

Interpretação da tarefa

Os alunos realizaram a tarefa individualmente. Inicialmente, não estavam a compreender o que lhes fora pedido, sublinhando palavras com o grafema <s>, sem este representar o fonema /s/, como nas palavras “raios”, “outras”, “horas”, “desta”, entre outras. Sempre que me questionavam, pedia-lhes que lessem a palavra em voz alta e me dissessem onde se encontrava o fonema /s/. Muitas vezes respondiam: “esta palavra não tem o som /s/. Foi meu princípio explicar que o facto de as palavras terem a letra <s>, não implica que represente esse som. Tal como acontece nos grafemas correspondentes do fonema /s/, que nem sempre se escrevem com ele. Terminada esta parte os alunos deram início à ficha de registo . Como já tinham analisado no excerto as palavras que continham o fonema /s/, o primeiro exercício tornou-se acessível para a maioria dos alunos. Apenas quatro apresentaram alguma dificuldade na sua concretização (A3, A17, A20 e A22). Estes alunos colocaram palavras como: “és”, “vezes”, “casa”, “desta”. Com isto, não tiveram atenção ao fonema /s/ mas sim ao grafema <s>. Relativamente à segunda questão, as respostas foram diversificadas, por vezes um pouco confusas e algumas estavam claramente erradas. Algumas transcrições de respostas dadas:

- “Concluí que há quatro tipo de letras para representar o som /s/”;
- “Eu concluí que há quatro letras que se ouve /s/”;
- “Concluí que têm o mesmo som, mas não têm a mesma letra”;
- “Concluí que o <s> não tem que ser lido <s>”;

“ As palavras podem ter a letra <s>, mas não quer dizer que se leia <s> ”;

“A letra é igual”;

“Que <ss> ouve-se mais e <s> ouve-se menos”;

“É porque lê-se <s> e é outra palavra”.

Alguns alunos revelaram deter conhecimento acerca do fonema /s/, mas outros simplesmente responderam sem tão pouco refletir sobre o que lhes foi perguntado. A questão seguinte, da organização do som pelas diferentes letras que o representam, foi executada, pela maioria dos alunos, com sucesso. Poucos foram os alunos que erraram. Conseguiram organizar três palavras para cada uma das letras que representam o som. O último exercício da ficha de registo, não foi alcançado satisfatoriamente. Os alunos conseguiram, novamente, encontrar três palavras por letras representantes do som em estudo, /s/, mas não alcançaram as conclusões. As únicas conclusões corretas foram apresentadas pelos alunos A2, A9, A14, A16 e A19, que afirmaram que “os dois <ss> nunca começam uma palavra e estão sempre no meio de duas vogais”. As restantes conclusões apresentadas foram literalmente escritas ao acaso, um número significativo não faz o menor sentido e denota a ausência de conhecimento ortográfico. Além disto, os alunos não revelaram interesse, nem se esforçaram para refletir e tentar perceber o porquê de se escrever com determinado grafema. Algumas das conclusões:

No caso do <c>: “Eu não posso escrever ss se só fica bem com c” (A3);

“Eu concluí que se lê s ou c” (A5);

“Que c ouve-se menos que ç” (A17).

No caso do <ç>: “Que ç ouve-se mais que c” (A17);

“No fim de ç à frente tem uma vogal” (A15);

“Tendo numa palavra ç pode-se ler s” (A12).

No caso do <s>: “Concluí que o s está entre vogais ou consoantes” (A22);

“Eu concluí que o s aparece muitas vezes nas frases” (A4);

“Que com s a palavra ouve-se menos que com ss” (A20).

No caso do <ss>: “Concluí que no meio de dois ss, ao lado tem uma vogal” (A6);

“Eu concluí que se lê s e se escreve ss” (A18);

“Eu concluí que mesmo numa palavra que tenha dois s lê-se s” (A23).

Posterior à realização da tarefa realizei um debate com o grupo de alunos, com o intuito de refletirmos em conjunto sobre o elaborado. Na realidade, não sustentavam bases relativas a regras ortográficas, dizendo que escreviam de certa forma porque achavam que era assim, mas não conseguiam argumentar e justificar o porque de

escreverem daquele jeito. Tendo como fundamento as dificuldades percecionadas, estruturei a atividade seguinte tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos relativamente a regras ortográficas.

Segunda tarefa

“Os segredos da língua”

Com o intuito de auxiliar os alunos na reflexão sobre as regularidades da norma, em grande grupo os alunos, elaboraram um cartaz com regras ortográficas, referentes aos erros provenientes dos grafemas <c>, <ç>, <s> e <ss>, para o fonema /s/. O cartaz ficou exposto acima do quadro da sala de aula. Este era um local bem visível e como ficava mesmo em frente aos alunos, diariamente visualizavam as regras, o que ajudou na sua fixação. Teve como objetivos, promover o trabalho em grupo; perceber se os alunos realmente compreenderam o que foi trabalhado no dia anterior relativamente aos diferentes grafemas, para um mesmo fonema /s/; estimular para a correção do erro ortográfico e promover a fácil visualização das regras ortográficas.

Interpretação da tarefa

Num primeiro momento foi pedido, aos alunos, que para cada um dos quatro grafemas dissessem um conjunto de palavras. À medida que cada grafema ia usufruindo de um significativo número de palavras, era pedido que tentassem analisá-las, de forma a perceber porque se escreve com determinado grafema, ou seja, perceber a relação entre aquele conjunto de palavras, para em conjunto alcançarem a regra ortográfica. Conjunto de palavras que os alunos apresentaram para o dígrafo <ss>: passeio, passarinho, sossegadamente, passageiros, assobiar, assado, assim, pássaros, Melissa, passear, pessoas, fosse, passo.

Todos os alunos chegaram à conclusão de que o dígrafo <ss> só se encontra entre vogais. Após terem desenvolvido um grupo de palavras para todas as hipóteses de escrita e refletirem sobre elas, a conclusão a que o grupo de alunos chegou, foi a seguinte:

- <ss> somente entre vogais (massa, nesse, assim, fosse, ...)
- <ç> antes de “a”, “o”, “u” e nunca em início de palavra (caçador, moço, açúcar,...)
- <s> início de palavra, antes de “a”, “o”, “u” (sapo, sopa, sumo,...)
- <ss> ou <c>/<ç> entre vogais (massa, maçã, poluição, assim,...)

<s> ou <c> em início de palavra, antes de “e” e “i” (cigarro, cenoura, silêncio, sentado,...).

A realização do cartaz, figura 2, foi importante, “obrigou” os alunos a pensar sobre estas quatro possibilidades de escrita para um só fonema, ajudou na compreensão de que nem toda a escrita é orientada por regras, existindo a necessidade, muitas vezes de recorrer à memorização de palavras. Após a exposição do cartaz na sala de aula, os alunos passaram as regras para o seu caderno diário, de Língua Portuguesa.

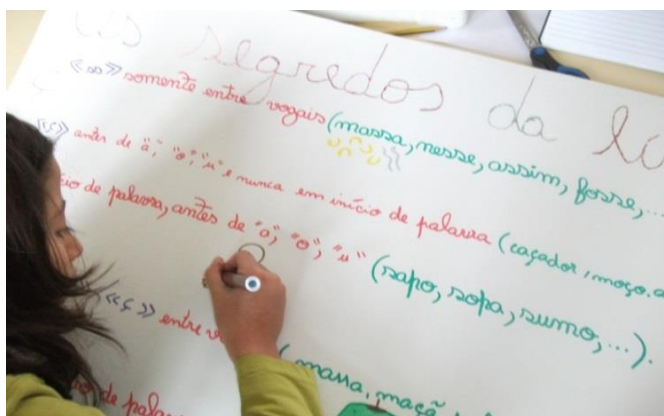


Figura 4: Aluna a escrever regras ortográficas no cartaz

Terceira tarefa

“O sapinho e as palavras”

Iniciei a atividade entregando uma ficha de registo com o nome “O sapinho e as palavras”. Tinha duas colunas, uma para colocarem palavras e outra para fazer a correção das palavras, caso errassem (anexo 4). De seguida, apresentei um saco à turma que dizia: “Saco das palavras”. Dentro deste encontravam-se cartões com as mais variadas imagens. Um aluno de cada vez deslocou-se a junto do saco e retirou um cartão. Depois observou-o e tentou identificar o que a imagem presente neste representava, de modo a mentalmente identificar a palavra correspondente. Seguidamente expôs a imagem aos colegas e verbalmente disse o que esta apresentava. Os colegas tiveram que escrever na sua ficha de registo, na coluna referente às palavras, a palavra dita pelo aluno. Este processo repetiu-se vinte e três vezes, para que todos os elementos da turma pudessem desfrutar da experiência. Caso os alunos não conseguissem perceber mentalmente o que estava subjacente na imagem deveriam apresentá-la à turma, para que os colegas o

tentassem auxiliar. Posteriormente os alunos foram questionados sobre a possibilidade de agrupar aquelas palavras por sacos, com diferentes letras, mas representantes de um mesmo som. Deste modo, foram colocados no quadro quatro sacos. Cada saco com uma letra, diferente, como mostra a figura 3, mas som igual: <c>, <ç>, <s> e <ss>. Todos os alunos voltaram a pegar na sua imagem, refletir sobre a palavra que a constituía, de modo a colocar o cartão no saco correto. Exemplificando, o cartão alusivo à imagem da cebola teria que ser colocado no saco do <c>. No final de todos os participantes colocarem o seu cartão no saco correto, foram relembradas as regras, quando esta se aplicava e tiveram que as registar nos respetivos sacos.



Figura 5: Sacos com diferentes grafemas

O objetivo inerente a esta tarefa foi observar se os alunos distinguem os diferentes grafemas para um só fonema.

Interpretação da tarefa

Foi uma tarefa de cariz dinâmico e os alunos revelaram interesse e empenho pela sua realização. Todos conseguiram visualizar mentalmente a palavra, não sendo necessária a ajuda dos colegas. Relativamente a incorreções ortográficas, houve uma melhoria substancial, visto que apenas nove alunos (A1, A4, A5, A11, A13, A15, A19, A20 e A22) apresentaram incorreções na escrita das palavras. Cada aluno referiu, em voz alta, a palavra que a imagem do seu cartão, como se observa na figura 4, representava. Assim estabeleceu-se um diálogo com toda a turma para refletir sobre o modo como se

escreviam todas aquelas palavras. Os nove alunos que manifestaram dificuldade apresentaram entre um e quatro erros ortográficos, com exceção de um que ostentou nove. Voltaram-se a relembrar as regras e além de serem colocadas nos sacos das palavras, todos os alunos as registaram no seu caderno diário de Língua Portuguesa. Questionei os alunos relativamente ao facto de facilitarmos a nossa correção ortográfica, quando chega a hora de escrever: “ O que acham que podemos fazer para nos ajudar a escrever com correção? A que podemos recorrer?”

Algumas das respostas apresentadas:

A2:” Ao cartaz das regras ortográficas.”

I:”Só ao cartaz?”

A16:”Não.”

I:”Então? A que mais podemos recorrer?”

A23:”Ao dicionário”

I:”Muito bem. E existirá algo mais para nos ajudar?”

A7:”Não sei, mas deve haver.”

I:”Acham que a família de palavras nos pode ser útil?”

A12:” Nem me tinha lembrado, mas claro que pode.”

A10:”Que fixe! Agora vai ser mais fácil.”

I:”Agora já têm conhecimento de três estratégias para recorrer sempre que surjam dúvidas. Nunca escrevam sem antes refletir muito bem sobre o que vão escrever e como escrever”.



Figura 6: Cartões com imagens para colocar nos respetivos sacos

O diálogo orientado no final de cada tarefa era essencial para compreender as dificuldades e esclarecer as dúvidas dos alunos. Todos participavam no momento de reflexão. Sempre transmiti que não havia problema em errar, porque com o erro é que vamos construindo conhecimento, ou seja, o erro era encarado como algo construtivo e isto fez com que os alunos se empenhassem por melhorar a sua correção ortográfica.

Quarta tarefa

“A história do sapinho”

Esta tarefa tem relação com a realizada anteriormente. Entreguei uma nova ficha de registo (anexo 5). Das vinte e três palavras escritas na ficha de registo anterior, os alunos tiveram que selecionar um conjunto de dez e com estas criar e escrever a história do sapinho. Pedi que se esforçassem por criar um texto coerente e sem erros ortográficos. Realcei o facto de recorrerem, caso necessário, às estratégias mencionadas para os ajudar no ato de escrever. Isto teve como objetivo analisar a ortografia praticada pelos alunos.

Interpretação da tarefa

A tarefa realizou-se individualmente. Todos os alunos escreveram as dez palavras sem incorreções, pois já tinham sido corrigidas na tarefa anterior. Relativamente ao texto referente à história, o resultado não foi tão satisfatório, mas existiu uma redução considerável de incorreções. A maioria esforçou-se, sempre que surgiram dúvidas, por recorrer às estratégias de resolução do problema, faladas anteriormente. Mas existem sempre alunos mais dependentes que necessitam de constante auxílio. Surgiram histórias engraçadas e, muitas delas escritas com correção ortográfica. Os alunos no final quiseram partilhar a sua história com os colegas, tornando a tarefa interativa e com carácter lúdico. Os textos foram analisados por mim e sempre que surgiam incorreções, sublinhava-as a lápis. Esta tarefa interliga-se com a seguinte.

Quinta tarefa

“Onde é que eu errei?”

Com base na história do sapinho criada na tarefa anterior, os alunos tinham que completar uma tabela (anexo 6), com as palavras escritas incorretamente no texto. A tabela continha os seguintes itens: palavra incorreta, palavra correta e “onde é que eu errei?”. Os alunos identificaram e categorizaram os erros ortográficos. Pretendi, com isto, que os alunos identificassem o erro e encontrassem uma estratégia para o corrigir. O objetivo foi perceber se os alunos auto refletem e conseguem obter uma conclusão.

Interpretação da tarefa

Voltei a entregar as fichas de registo que continham o texto do sapinho. Pedi aos alunos que o observassem e percecionassem se tinham palavras sublinhadas. Facilmente, os alunos perceberam o que lhes ia ser pedido, dizendo: "As palavras sublinhadas estão erradas, por isso vamos ter que preencher a tabela com elas". A atividade durou mais tempo do que o previsto, porque os alunos sentiram alguma dificuldade em refletir sobre os próprios erros. Os alunos que não apresentaram incorreções auxiliaram os colegas com maior dificuldade, não lhes dando a resposta, mas tentando auxiliá-los de modo a que a alcançassem. Foi, sem dúvida, uma tarefa significativa, pois pensarmos sobre os nossos erros não é tão simples quanto possa parecer. Isto permitiu que os alunos se questionassem a si próprios e formulassem hipóteses sobre os tipos de grafias para determinada palavra. Para Pozo (2002, p.58) "a aprendizagem construtiva é resultado da prática pedagógica centrada em "tarefas abertas" que induzam o aluno a fazer perguntas e interagirem com os outros e com o objeto de conhecimento".

Esta tarefa surge como um método de tentativa de resolver o problema e faz com que os alunos pensem sobre a escrita. Claramente que ajuda no processo de interiorização de estratégias e no modo de pensar.

Sexta tarefa

Caderno da ortografia

Pedi aos alunos que produzissem um caderno em formato de agenda telefónica, ou seja, de jeito a que as letras do alfabeto aparecessem, sequencialmente no lado direito das folhas, para que os alunos encontrassem mais facilmente a inicial da palavra que pretendem, figura 5. Neste caderno, foi feito o registo de todas as palavras que erravam, mas escritas corretamente. Todas as manhãs os alunos tinham que escrever frases com três palavras presentes no caderno. Imaginemos, se no caderno estivessem as palavras: *caçador*; *borboleta*; *mochila*; *saco*, os alunos, destas, selecionavam três e construía uma frase para cada uma delas:

"O avô do meu primo é *caçador*".

"A minha *mochila* tem várias cores".

"Ontem fui comprar um *saco* para o pão".

O registo destas frases era feito no caderno diário de Língua Portuguesa, figura 6, e esta atividade de escrita passou a ser integrada, todas as manhãs, nas rotinas diárias. O caderno ajudará, essencialmente, os alunos nas palavras em que é excessivamente necessário recorrer à sua fotografia mental, por ausência de regra. Motivar para a correção do erro ortográfico; promover a compreensão e fixação de algumas exceções (fotografia mental) e despertar o interesse pela escrita com correção, foram os objetivos traçados para esta tarefa.

Interpretação da tarefa

Todos os alunos produziram o seu caderno da ortografia. Entreguei sete folhas coloridas a cada aluno e eles dividiram-nas em quatro partes iguais. De seguida intercalaram as cores, para que letras seguidas não ficassem com a cor repetida. Posterior a isto estimaram a medida para cada letra, de modo a ter espaço para todas as letras. Tiveram, também, que recortar folhas brancas para colocar em cada letra, para puderem escrever as palavras necessárias, como uma espécie de dicionário, mas sem significados. Todos quiseram embelezar a capa do caderno, escrevendo: “Caderno da ortografia” e decorrendo-a a seu gosto. Apesar de ter explicado e exemplificado passo a passo o modo de construção do caderno, os alunos sentiram bastantes dificuldades na sua execução, necessitando do meu auxílio e do par de estágio. Poucos foram os alunos que encontraram a medida exata para o tamanho de cada uma das letras, ficando umas maiores do que outras. Apesar das pequenas atribulações emergentes, todos conseguiram terminar os cadernos, claro que uns ficaram mais perfeitos do que outros, mas o importante foi que todos o alcançaram. No final, recolhi-os para posteriormente os plastificar, de forma a ficarem mais resistentes, visto que passaram a ser de uso diário.

Distintamente, esta atividade se revelou a mais empolgante para os alunos. Todos se comprometeram a incutir o caderno nas suas rotinas. Como foi um trabalho diferente e elaborado por eles, pediram para o levar para casa, porque queriam mostrar aos pais o que tinham feito. Muitos dos alunos, inicialmente diziam que não conseguiriam fazer o proposto, que era muito complicado. Sempre transmiti que com mais ou menos esforço, todos conseguiriam obter o seu próprio caderno e, de facto isso provou-se. Foi

gratificante observar a felicidade dos alunos quando pegavam no seu caderno. Esta tarefa teve índole interdisciplinar, pois recorreu a outras áreas de conhecimento para que a sua execução fosse exequível. É importante que os alunos compreendam que todas as áreas de saber são importantes nas suas vidas e de um modo ou de outro, todas se podem interligar, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, uma aprendizagem ampliada.



Figura 7: Construção do caderno da ortografia em formato de agenda telefónica

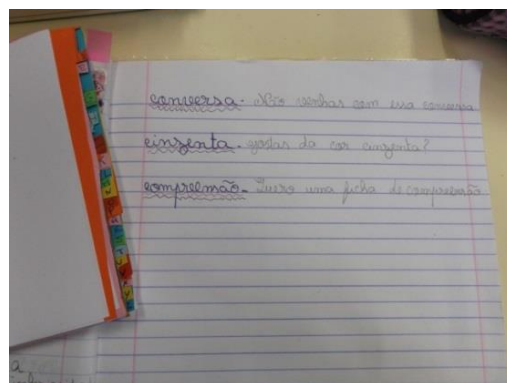


Figura 8: Registo no caderno diário de três frases com palavras presentes no caderno da ortografia

Sétima tarefa

Lenços dos namorados

Um forte fator de dificuldade na ortografia é a diversidade da oralidade, conforme a região a que os alunos pertencem. No caso particular dos alunos em estudo, suportam a variedade dialetal minhota. Muitas vezes, os alunos escrevem como falam. Assim, pelo facto de na nossa região existir um modo de falar muito característico, que se mostra, frequentemente, em cantigas populares, em hábitos culturais, como por exemplo, o tão conhecido lenço dos namorados, optei por adaptar esta última prática cultural ao ensino da ortografia.

Tendo em consideração a importância da dimensão cultural deste objeto, iniciei a tarefa dialogando com os alunos sobre a temática do “lenço dos namorados”. Terminado o diálogo apresentei dois lenços em ponto grande. Estes detinham erros relativos aos diferentes grafemas, provenientes do fonema /s/. Foram analisados em grande grupo. De seguida, entreguei a cada par de alunos um lenço em ponto mais pequenino e uma ficha de registo, figura 7, para que em pares fizessem a correção do lenço e o decorassem a seu

gosto. Aqui, identificaram os erros ortográficos e reescreveram o texto. Concluída esta parte da tarefa, as folhas foram recolhidas e entreguei uma nova, desta vez, a cada um dos alunos, para que criassem a nova versão de lenços, isto é, sem erros ortográficos. Circulei pelos lugares e sempre que encontrei uma incorreção, sublinhei-a para que o aluno fizesse a sua autocorreção. À medida que iam terminando, distribuí pelos alunos um pedaço de tecido para que transcrevessem o elaborado na ficha de registo, figura 8. Os lenços ficaram para os alunos. Os objetivos estabelecidos para esta tarefa foram, desenvolver a capacidade de identificar incorreções ortográficas e perceber se houve evolução na ortografia, praticada pelos alunos.

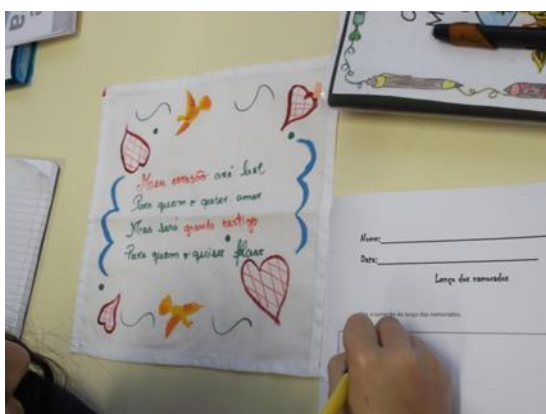


Figura 9: Lenço para corrigir e ficha de registo

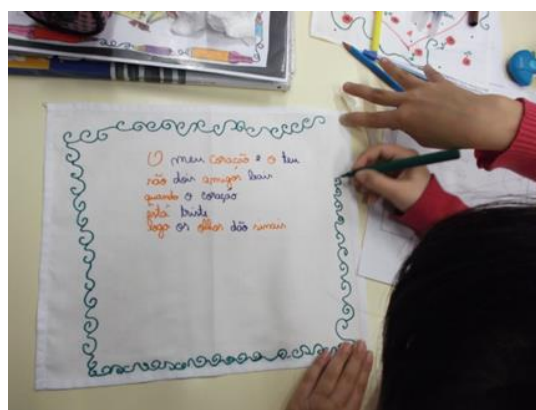


Figura 10: Transcrição do elaborado na ficha de registo para o seu próprio lenço

Interpretação da tarefa

A atividade correu tal como delineada, bem. Pelo facto de envolver manuseamento de materiais, como lenços por pintar, lenços pintados, tintas, etc, os alunos estavam maravilhados. Como sabiam que se errassem a escrever com tinta pouco havia para resolver o problema, esforçaram-se por escrever com muito cuidado na ficha de registo. Criaram quadras engraçadas e todos ilustraram os lenços de acordo com o que escreveram. Verifiquei uma melhoria significativa comparativamente a incorreções, particularmente nas palavras que incorporam o fonema /s/. Todas as quadras continham palavras com grafemas representantes do fonema a trabalhar. Com isto conceberam a nova versão dos “lenços dos namorados”, adquirindo conhecimento, de forma divertida.

Terceira fase – Eficácia da intervenção

Primeira tarefa

Ditado a pares



Figura 11: Alunas a trabalhar em par

A atividade pretendeu trabalhar a ortografia numa perspetiva de envolver diretamente os alunos no processo de descoberta do erro. Deste modo, organizei os alunos em pares, figura 9, aluno A e aluno B, e entreguei uma ficha de registo (anexo 7), que continha espaços com linhas para

escrever e texto para ditar. Pedi ao aluno A que fizesse a leitura do texto presente na sua ficha de registo para o aluno B escrever. Depois houve troca de funções, o aluno B ditou e o aluno A escreveu. O texto em questão já tinha sido trabalhado na segunda fase do estudo, mais concretamente na primeira tarefa, aparecendo aqui como consolidação das aprendizagens. No final, de ambos os alunos terem escrito o texto que lhes pertencia, trocaram entre si as fichas de registo e corrigiram-nas, assinalando as palavras que apresentavam erros ortográficos. Corrigidas as fichas, voltaram a devolver a ficha ao colega, para que este analisasse as incorreções, refletisse sobre elas e escrevesse as mesmas palavras corretamente no caderno da ortografia. Com isto, pretendi que os alunos fossem capazes de encontrar, mais uma vez, estratégias para a resolução dos erros apresentados, uma vez que a sua maior dificuldade manifestada era ao nível da escrita. Pedi que fizessem um levantamento dos erros mais frequentes, e à medida que os alunos as citavam, colocava-as no quadro, para posteriormente refletirmos, em conjunto, sobre a estratégia utilizada, com o propósito de deixar de errar. Este levantamento também foi registado no caderno da ortografia. Como conclusão, realizaram um cartaz. Neste constaram as palavras em que os alunos apresentaram mais dúvidas. O cartaz serve de auxílio, no futuro, como estratégia para a resolução de alguns problemas a nível ortográfico que possam emergir. Este exercício prendeu-se com a capacidade de os alunos se poderem tornar agentes da sua própria evolução educativa. Teve como

objetivo, envolver os alunos diretamente no processo de descoberta e correção do erro e desenvolver a competência ortográfica.

Interpretação da tarefa

Os alunos estavam numa “excitação constante”. Primeiro, porque se sentiram autênticos professores, pelo facto de estarem a realizar uma tarefa que só os professores costumam fazer. Depois, tiveram imenso cuidado em ditar o texto aos colegas, para que estes o conseguissem acompanhar. As expressões faciais, sempre que visualizavam o colega a escrever incorretamente, manifestando vontade de ajudar, foram uma constante. Os alunos executaram a tarefa com seriedade, encarnando o papel de “verdadeiros professores”. Sem hesitação, obviamente que a parte da tarefa mais motivante foi sem dúvida o momento de pegar no texto do colega e fazer a sua correção, assinalando os erros ortográficos. Existiram diferentes formas de correção: sublinhando, apontando os erros ao lado do texto, outros iam aconselhando os colegas a corrigir as palavras à medida que as incorreções surgiam, outros explicavam porque é que a palavra estava errada e como devia escrever corretamente. Foi um momento em que os alunos se envolveram ativamente no trabalho e assumiram um papel muito autónomo. Foi uma tarefa que marcou os alunos, fez com que compreendessem a importância do trabalho em cooperação. Permitiu, ainda, a cada par de alunos a troca de impressões relativamente aos erros ortográficos e facilitou a resolução dos mesmos de um jeito pedagogicamente atraente.

Sempre que surgiram dúvidas na escrita de palavras, antes de as escreverem, refletiam sobre elas com o intuito de as grafar corretamente. Foi essencial a reflexão dos alunos relativamente à forma como as palavras se escrevem, pois levou à antevisão da possibilidade de erro. Nesta fase final, os alunos já eram detentores de um leque de estratégias para a resolução do erro. Contudo, apesar da considerável diminuição, verifiquei, ainda que em número reduzido, incorreções ortográficas.

Notoriamente se destacou o cuidado e esforço revelado pelos alunos, de forma a superarem a tarefa com mérito. Comparativamente ao texto entregue na primeira tarefa, da segunda fase do estudo, houve uma melhoria significativa.

Segunda tarefa

“O sapo sarapinta”

Comecei por entregar a cada aluno uma ficha de registo e um sapo feito em cartolina, feito em ponto grande. Este tinha o nome de “sapo sarapinta”. Expliquei-lhes que o “sapo sarapinta” adorava ouvir palavras que incluíam o som /s/. Assim sendo, foi pedido aos alunos que escrevessem uma história, a seu gosto na ficha de registo, para seguidamente a transcreverem para a barriga do sapo. Tiveram que ter especial atenção às palavras usadas, de forma a conseguirem deixar o sapinho feliz. Promover o gosto pela escrita com correção ortográfica, foi o objetivo desta tarefa.

Interpretação da tarefa

A tarefa realizou-se individualmente. Pelo facto de os alunos terem que organizar um texto livre imaginando que estão a contar uma história a um sapo e, ao fazerem o seu registo na barriga do mesmo, foi extraordinariamente motivante. Fez com que se sentissem desafiados a criar algo novo para deixar o sapinho radiante. O registo da história inicial foi feito na ficha de registo e só depois transcrito para a barriga do sapo, como apresenta a figura 9, para não se verificarem incorreções no próprio sapo. Para tal, à medida que os alunos terminavam a escrita na sua ficha, circulei pelos lugares de modo a garantir a correção ortográfica. Sempre que percecionei incorreções, tal como tem vindo a ser dito, os alunos refletiam sobre a palavra incorreta, até conseguirem percecionar onde e porque erraram. Estas tinham que ficar registadas



Figura 12: Aluno a transcrever o seu texto para a barriga do sapo

no caderno da ortografia. Alguns alunos optaram pela realização de quadras, ficando bastante engraçadas. Exemplos de quadras patenteadas pelos alunos:

“A Sara e o seu sapo

Estavam a passear

“O sapo sarapinta

Está sempre a sussurrar

Muito alegres
À beira do mar”.

E tem que encontrar
Um sapo para amar”.

“Certo dia
Foram nadar
E viram um golfinho
Sempre a saltar”.

Também os textos escritos foram pensados e bem estruturados. Os alunos ficaram com o sapo para si.

Para fins do estudo, esta foi a última atividade realizada. Nestas últimas tarefas, integrantes da fase *eficácia da intervenção*, procurei compreender se os alunos expunham dados mais competentes, em oposição aos dados recolhidos e analisados na fase inicial. Os alunos mostraram empenho pela escrita com correção. Percecionei, crescimento a nível ortográfico, especificamente nos casos que envolvem o fonema /s/, deixando-me contente. Para ultrapassar as arduidades sentidas usufruíam de saberes apreendidos ao longo do estudo. Assim, apesar de continuarem a ser visíveis incorreções, estas surgem em muito menor número. Além disso, os alunos adquiriram outro interesse pela escrita e correção da mesma.

Pelo facto de todas as atividades realizadas terem sido de carácter dinâmico, atraíram a atenção dos alunos. É importante a adoção deste género de metodologias, de forma a captar o interesse dos mesmos. Como já referi em momentos anteriores, toda a aprendizagem pressupõe envolvimento, sentido, por isso, a implementação de atividades lúdicas faz com que a aprendizagem tenha mais sentido na vida do aluno. É fulcral trabalhar na base da reflexão, acolhendo metodologias próprias e diferenciadas, de forma a levarem os alunos à verdadeira aprendizagem. Morais (2005, p.94) realça que para a criança refletir sobre a ortografia, o ensino a deve ajudar a “ ‘organizar’ mentalmente a norma” de modo a que ela consiga perceber e identificar as regularidades e irregularidades do sistema.

Conclusões

Neste subcapítulo, são dadas as respostas às questões formuladas no início do estudo. Seguidamente são apresentadas algumas limitações do mesmo, conselhos para futuras investigações e tecidas as considerações finais.

Respostas às questões de investigação

O presente estudo focou-se no ensino/aprendizagem da ortografia e teve como objetivo fundamental sensibilizar e aumentar o conhecimento dos alunos em relação à importância do mesmo. Para tal, numa fase inicial delinearam-se três questões, às quais darei resposta nesta fase final do estudo.

1- Quais as dificuldades que os alunos apresentam ao nível da competência ortográfica?

A ortografia ostenta um valor social relevante. Esta diz respeito à grafia correta das palavras, do ponto de vista normativo. Barbeiro et al. (2011, p.50) referem que “no 1ºciclo, a aprendizagem formal da escrita (e da leitura) é marcada pela necessidade de sistematização do conhecimento das convenções ortográficas”. Deste modo, é fulcral que os alunos compreendam e conheçam as regras, as especificidades e arbitrariedades do código linguístico.

Os alunos precisam da escrita para aquisição e transmissão de conhecimentos. Note-se que, maioritariamente são avaliados nas mais variadas disciplinas através da escrita, por isso o seu sucesso está dependente desta. Desde o início do período de estágio, observações, que de imediato me apercebi da quantidade excessiva de irregularidades praticadas por aquele grupo de alunos. Verifiquei os cadernos diários e de facto a competência ortográfica surgiu como sendo um obstáculo comum a todos.

O grupo de alunos em questão escrevia quase que por obrigação, sem refletir sobre o que escrevia. Escreviam com incorreções, não respeitando as regras ortográficas e de pontuação. Muitas vezes, observei textos sem qualquer tipo de sequência lógica.

Pude apurar que os hábitos de escrita dos alunos eram insuficientes. Unicamente escreviam quando lhes era solicitado, não por vontade própria.

As observações iniciais e a fase de *identificação* foram decisivas na perceção das dificuldades existentes no que respeita à competência ortográfica, auxiliando-me na organização das fases seguintes, de modo a combater o insucesso atual.

2- Qual o tipo de erro mais frequente?

Percecionadas as dificuldades manifestadas pelos alunos relativamente à competência ortográfica, tomei consciência do tipo de complexidade mais sentida, com o intuito de posteriormente delinear estratégias que visassem a sua superação. Apesar das diversificadas tipologias de erro visíveis nos mais variados registos escritos dos alunos, houve uma que se destacou, merecendo especial atenção.

A complexidade das relações som-grafema, ou seja, de selecionar, de entre várias formas de representação possíveis (<s>, <ss>, <c>, <ç>) para o som /s/. Os alunos não compreendiam o facto de um som poder ser grafado por diferentes letras. Nestes casos, em que há mais do que um grafema a poder ser usado, é a norma ortográfica que define qual a letra ou dígrafo a ser empregue de modo a que a grafia seja correta.

Há vários casos em que existe uma regra, que permite a quem escreve prever qual a grafia certa, os casos de regularidade ortográfica, nestes, o trabalho à volta da compreensão é a estratégia mais adequada para a aprendizagem. Existem outros casos, os de irregularidade, em que é necessário o trabalho à volta da memorização para aprender a grafia correta. Muitos alunos revelaram não deter conhecimento relativo às regularidades e irregularidades da ortografia. As regularidades podem ser incorporadas pela compreensão, as irregularidades exigem memorização. No sentido de amparar os alunos nas palavras que não são sustentadas por uma regra, ou seja, as chamadas palavras irregulares, um método que percebemos ser eficaz para não errar foi o recurso ao uso do dicionário e aos exercícios à volta da família de palavras. De salientar, que o facto de memorizar corretamente a forma de escrita de palavras irregulares diz respeito à preservação na mente das imagens visuais dessas mesmas palavras, as chamadas “fotografias mentais”. Tendo isto como base, é essencial mostrar aos alunos vocábulos

escritos corretamente que contenham irregularidades, para que os memorizem e fiquem com a sua imagem visual guardada. O caderno da ortografia realizado pelos alunos foi várias vezes utilizado com este propósito.

Constantemente tentei criar situações que estimulassem a reflexão relativa às características da norma ortográfica. Com isto, a reflexão sobre a ortografia esteve presente em todos os momentos de escrita. Para o caso específico do erro persistente, os alunos realizaram um conjunto de atividades, sendo uma delas a realização de um cartaz “Os segredos da língua”, onde registaram as suas descobertas alusivas às regras envolventes das diferentes possibilidades de grafar um mesmo som. O recurso a regras deve ser rentabilizado no ensino/aprendizagem da ortografia, pois auxiliam o aluno a decidir entre ortografias, quando estes estão indecisos, ou mesmo na correção do que escreveram, dos seus textos.

3- Que estratégias de intervenção adotar, no sentido de melhorar o ensino explícito da ortografia, nomeadamente as dificuldades ao nível da escrita de palavras, que contêm o fonema /s/?

A análise das complicações emergentes permitiu-me compreender as dificuldades nutridas pelos alunos aquando do ato de escrever. Tendo como ponto de partida o grupo em questão e a arduidade da escrita de palavras provenientes do fonema /s/, delineei um conjunto de tarefas, planeadas seguindo uma ordem, com vista à diminuição das dificuldades e respetivas incorreções, permitindo, aos alunos, desenvolver a sua aptidão ortográfica. As tarefas desenvolvidas tinham como objetivo o progresso sucessivo da mesma. Inicialmente tiveram como foco o nível de competência ortográfica, percecionando qual a dificuldade mais manifestada pelos alunos em estudo. Posteriormente foi trabalhado um conjunto de tarefas relacionadas com a complexidade som-grafema, especificamente o caso do som /s/. Em torno deste foram trabalhadas as regularidades que, se forem compreendidas pelos alunos, facilitam o processo de aprendizagem da ortografia. Além das correspondências regulares, este é, ainda, detentor de correspondências irregulares, portanto também se trabalhou um pouco em torno delas. Estas impõem o uso de mnemônicas.

Ao longo de todo o período de intervenção, foram notórias as complicações que os alunos enfrentavam sempre que tinham que grafar palavras procedentes do fonema /s/. As atividades foram organizadas de acordo com um nível de exigência sequencial, para que todos os alunos conseguissem acompanhar o progresso de aquisição de competências. Esforcei-me por planificar tarefas apelativas com o intuito de fomentar o gosto pela realização das mesmas, contribuindo para a consecução de aprendizagens significativas. Todas as tarefas implementadas visavam a reflexão, de modo a produzir suposições sobre a língua e respetiva escrita. Estimulei que nas situações de erro ortográfico, os alunos tentassem encontrar e perceber a regra a ele subjacente de modo a tentar corrigi-lo, ou seja, levando-os a autocorrigir o erro. Estes recorriam, regularmente, ao cartaz de regras ortográficas por eles elaborado, ao dicionário e, ultimamente, ao caderno da ortografia, também concebido por eles.

Após a conclusão de cada tarefa procedia-se a um momento de interação e de diálogo. No entanto, inicialmente os níveis de desempenho eram insatisfatórios pelo facto de os alunos não deterem conhecimento suficientes sobre a complexidade do fonema. Foi importante desenvolver com este grupo de alunos um trabalho reflexivo, tendo como principal objetivo a consideração constante sobre a norma ortográfica.

No sentido de auxiliar os alunos a fortalecer os seus desempenhos na expressão escrita, seria relevante que contactassem com registos e tarefas de escrita, desde cedo. Assim, provavelmente encará-la-iam com satisfação e não como um género de obrigação.

Limitações do estudo e propostas para possíveis investigações

Ao longo do decorrer do estudo verificaram-se algumas limitações, as quais restringiram, de certa forma, o desenvolvimento normal do estudo.

A primeira limitação diz respeito ao tempo de duração do mesmo. O tempo de intervenção e exploração das tarefas propostas não foi suficiente para perceber e verificar se os alunos consolidaram efetivamente as competências estabelecidas. Possivelmente, se o estudo tivesse decorrido ao longo de todo o ano letivo, os resultados obtidos teriam sido diferentes, sendo pertinente o aprofundamento desta questão numa possível futura investigação.

Outra limitação foi o facto de existirem alunos seriamente dependentes e inseguros, não estando habituados a desenvolver tarefas sozinhos. Deste modo, foi necessário disponibilizar de algum tempo para lhes explicar a importância de sermos independentes, de sentirmos confiança em nós próprios, esforçando-nos sempre para alcançar o pretendido.

A terceira e última limitação relevante prende-se com a questão de os alunos não estarem habituados a efetuar um trabalho reflexivo, o que em fase inicial lhes causou alguma inquietação. Para eles não fazia sentido “corrigir” o seu próprio trabalho, tentando perceber onde e porque erraram.

No entanto, estas limitações não constituíram impedimento para validar os resultados do estudo efetuado e as conclusões que se obtiveram a partir da análise dos mesmos. Deixo para sugestão de futuras investigações, como já referi atrás, a) a realização do estudo num período de tempo mais extenso; b) aplicar este mesmo estudo numa turma de alunos mais autónomos, de modo a efetivar uma comparação entre ambos os intervenientes.

Espero que este estudo possa auxiliar em futuras investigações, mais aprofundadas relativamente ao processo de ensino/aprendizagem da ortografia e ao uso de estratégias de intervenção sobre o erro.

Considerações finais

Antes de iniciar este momento de reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido no âmbito do presente estágio curricular, é meu dever salientar que a presente fase (conclusões) desencadeia em mim um misto de emoções e sentimentos aos quais me é impossível alhear. No fundo é um reavivar e reviver uma multiplicidade de situações que me tocam de uma forma especial. É uma profissionalização que está prestes a findar e à qual não consigo ficar indiferente.

Partindo de estudos como os de Vigotski (2000), Pozo (2002) e Flavell (1999), foi possível organizar este estudo numa tentativa de apelo à problemática do desenvolvimento da competência escrita, com o intuito de recorrer à pedagogia reflexiva e de tomada de consciência sobre o processo da escrita. As tarefas neste implementadas

visaram equilibrar a interação entre os alunos e a investigadora, mas também somente entre os próprios alunos, para que todas as aprendizagens se revelassem mais significativas. O processo de escrita não deve ser encarado como “pavoroso”, mas sim como um processo natural. No meu ponto de vista, o erro deve ser apreciado como natural, pois esta naturalidade influenciará a postura dos alunos em relação ao processo de aprender e de o corrigir.

No que respeita às atividades desenvolvidas, com os alunos, em sala de aula, surgiram diversas situações de ensino/aprendizagem que se constituíram como novidade e me surpreenderam, pela positiva. Foi com muito gosto que participei neste processo de ensino/aprendizagem da ortografia, que me proporcionou, entre imensas coisas, a possibilidade de refletir sobre esta temática.

Apesar das limitações emergentes neste trabalho, como o reduzido período de intervenção, procurei elucidar os alunos relativamente ao trajeto que os possa levar se não à resolução, à minimização das suas dificuldades. Assim, todas as atividades planeadas e implementadas visavam, o conhecimento de regras que lhes permitiam a escrita de palavras que nunca tinham visto antes, ou seja, aplicando a via fonológica, o reconhecimento da não existência de regras que possam controlar a ortografia de muitas palavras, com a conseqüente necessidade de construir um léxico ortográfico mental que permite automatizar a escrita dessas palavras, ou seja, aplicando a via lexical e, ainda, o desenvolvimento da capacidade de reconhecer os erros ortográficos mais frequentes de maneira a poder antecipar e intervir nas suas produções escritas.

A aplicação de estratégias pedagógicas remediativas no processo de ensino da ortografia não pode ser dispensada, pois existe uma forte persistência do erro ortográfico em português, mas as estratégias pedagógicas preventivas assumem uma função preponderante na aprendizagem do processo de representação escrita.

Ao ter trabalhado esta problemática, espero ter contribuído não só para o melhoramento do ensino da ortografia mas, também, para a formação de cidadãos (alunos) analistas e comunicativos.

**CAPÍTULO IV – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA I E PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II**

“Quando olho uma criança ela me inspira dois sentimentos, ternura pelo que é, e respeito pelo que posso ser”.
Jean Piaget

Como futura profissional de educação entrei neste percurso de estágio com alguma apreensão. Tinha consciência de que deveria lidar com a minha evolução pessoal, aprendizagens, dificuldades, sem que estas afetassem o trabalho tanto da educadora, como da professora cooperantes, de modo a não interferir no processo de ensino/aprendizagem das crianças com as quais iria partilhar um pedaço de “estrada de vida”. Com a inclusão no estágio apercebi-me que a licenciatura, veio, sem dúvida, fazer um enorme sentido na minha vida, pois toda a teoria aprendida, finalmente, iria ser aplicada na prática. Só estando em contacto com a prática conseguimos aperceber-nos das dificuldades que emergem do trabalho com crianças.

Em ambos os níveis de ensino, primeiramente, realizou-se um período de observação do contexto, o qual considero preponderante. Permitiu ter uma visão mais precisa dos intervenientes a cooperar connosco nesta fase tão decisiva para o nosso posterior sucesso como profissionais de educação, ou seja, possibilitou perceber alguns dos seus interesses, necessidades e, ainda, compreender um pouco o desempenho curricular, quais as dificuldades mais e menos sentidas.

Num período inicial, a insegurança, as expectativas e o medo de falhar dificultavam a minha correta postura e intervenção, mas à medida que o tempo avançava conquistei confiança, conseguindo melhorar os aspetos referidos.

No entanto, no que concerne à prática realizada no ensino Pré-escolar senti algumas incertezas relativamente às metodologias empregues. Por exemplo, compreendia as razões pelas quais era necessária uma rotina organizada, bem como a carência de registar informações que me ajudassem a refletir sobre as aprendizagens das crianças, mas desconhecia o modo como se organizava o espaço, métodos de arrumações, funcionamento da rotina, especificidades dos registos, entre outros pontos pertinentes.

À medida que o tempo avançava e as atividades decorriam obtive consciência de que o material presente na sala tinha uma função primordial na construção do saber da criança. Como refere Hohmann e Weikart (2004, p.161), “num contexto de aprendizagem

ativa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efetuada”. Perante isto, a sala do jardim-de-infância deve ser refletida de modo a fomentar a aprendizagem pela ação, não limitando a criança nas suas hipóteses de significado e uso do material.

Segundo Hohmann et al. (1992, p.179), “as crianças em idade Pré-escolar são, por natureza, exploradoras ativas de objetos”. Tendo como referência esta afirmação, todos sabemos que um marcador serve para pintar, mas ninguém nos garante que é sua exclusiva utilidade pintar. Posto isto, porque não pensar que numa próxima história ele venha a ser útil para personagem principal, caso alguma criança o pretenda.

Outro aspeto basilar é o espaço na sala, pois deve fornecer a hipótese de promoção de trabalho em grupo ou individual.

Apurei, num segundo momento, que as minhas atitudes espontâneas com as crianças, no que concerne à promoção de autonomia e diálogo, foram fundamentais para o seu progresso. É essencial revelar interesse pelos seus jogos de modo a ajudá-las na resolução de eventuais problemas, sem, no entanto, resolver as situações por elas. Hohmann et al. (1992, p.130) citam que “os adultos (...) deverão ter uma envolvimento ativa nos jogos e atividades das crianças; quando brincam com as crianças, deverão falar com elas sobre o que estão a fazer, ajudá-las a resolver problemas e a encontrar alternativas e apoio, encorajar e alargar as suas atividades”.

A partilha de experiências, problemas, brincadeiras é decisiva para a evolução da criança. Apreendi a importância de deixar a criança errar e encontrar as suas soluções. Por vezes, tinha tendência para intervir antes do tempo, ajudar sem me ser pedido, dar soluções em vez de as deixar pensar.

Com isto, afirmo que a breve passagem pelo Pré-escolar permitiu-me crescer e evoluir substancialmente. A interação Adulto-Adulto, juntamente com a interação Criança-Criança foram fulcrais ao longo de toda a minha aprendizagem, enquanto futura docente. Conquistei a certeza de que todas as pessoas, tanto adultas como crianças têm algo de valioso para partilhar.

A Educadora cooperante apreciou sempre o meu trabalho, dando importância às minhas ideias, opiniões e, estava sempre atenta às minhas carências. Elucidou-me, ainda,

para a importância de estar sempre atenta às vivências das crianças, e alertou-me para o facto de tirar sempre partido das mesmas na forma como organizava a semana.

Além das aprendizagens obtidas com a Educadora, também aprendi imenso com a auxiliar da ação educativa, Dina, pois foi um importante apoio na realização de determinadas atividades, auxiliando e ajudando-me sempre a organizar antecipadamente os materiais, como por exemplo: enchendo balões.

Foi um trabalho em cooperação, não só com o par de estágio, mas também com todos os intervenientes (educadora cooperante, auxiliar, crianças e ainda com os professores orientadores) neste pequeno percurso.

Quanto à relação entre crianças foi essencial incentivar à promoção de cooperação, respeito e independência na resolução de problemas.

Aprendi a considerar os momentos destinados ao recreio, pois sem dúvida é aqui que se fortificam relações entre as crianças, no jogo livre e espontâneo, de forma natural. Hohmann e Weikart (2004, p.88) afirmam que “os adultos compreendem que a brincadeira é o meio através do qual as crianças constroem a sua compreensão do mundo”. Criam-se fortes laços de amizade e lealdade que são visíveis ao longo das atividades posteriormente executadas. “O espaço exterior do estabelecimento da educação Pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior” (Ministério da Educação, 1997, pp.38-39). É essencial apreciar e valorizar todos os momentos vivenciados pelas crianças.

Confirmei a importância que a relação família-escola tem no desempenho da criança. Quando esta se demonstra positiva, a criança sente-se autoconfiante, segura e motivada a participar em qualquer que seja o desafio.

Sem dúvida que a prática no Pré-escolar me ajudou e muito a compreender o desenvolvimento da criança, sendo mais fácil a inserção no Primeiro ciclo.

A passagem pelo 1ºCiclo foi, inevitavelmente, uma experiência brilhante. O grupo de alunos com o qual trabalhei era extremamente ansioso por desafios e atividades que fomentassem a exploração e consequente participação. No entanto, apesar de reduzido, existia um conjunto de alunos mais tímidos que raramente se apresentavam a intervir. Assim, foi meu especial cuidado, em conjunto com o par de estágio, tentar planificar

atividades de cariz mais prático e lúdico de modo a despertar o interesse e motivação nos alunos, pela sua realização.

Efetivamente, o facto de proporcionarmos atividades em que era necessária a constante intervenção dos alunos, estas tornava-se um fator primitivo para a aquisição de aprendizagens significativas.

Enquanto professora estagiária, tive completa consciência, que o privilégio de observar alunos ávidos e empolgados me motivavam a esforçar e desejar fazer sempre mais e melhor. De modo a captar e conquistar o interesse dos alunos, optei por partir dos saberes já por estes adquiridos, considerando-os um aspeto crucial. Assim a explicação de qualquer que fosse o conteúdo era precedida de um conjunto de questões de previsão, sobre o tema a trabalhar.

Os momentos em que o adulto permite que a criança participe das situações ou a convida para participar, sabendo que será capaz de obter sucesso com a sua atenção, servem para estimular o desenvolvimento do menino ou da menina. Dessa forma, a pessoa adulta está atuando na zona de desenvolvimento potencial da criança, oferecendo-lhe um contexto compartilhado, no qual ela possa fazer coisas sozinha, que lhe permitam avançar nas suas capacidades, partindo daquilo que já sabe. (Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 28)

Foi meu cuidado auxiliar sempre os alunos, para que todos conseguissem alcançar o proposto. Além disto, tal como salientei anteriormente, no que se refere ao Pré-escolar, também aqui, 1ºCiclo, elucidei os alunos relativamente à importância da relação entre eles, aluno-aluno. Esta é visivelmente de ordem capital, visto que a cooperação, o respeito e a partilha de saberes entre eles se assumo como um marco essencial no âmbito da resolução de problemas.

De semana para semana, esforçava-me por aperfeiçoar a minha atitude dentro da sala de aula, de forma a evitar falhas.

Tanto no Pré-escolar como no 1ºCiclo foi perceptível que as atividades que advêm de suspense são um ótimo estímulo para a correta intervenção na sua realização e respetiva motivação, por parte dos alunos.

As atividades delinearão-se tendo em vista a interdisciplinaridade. É fulcral que os alunos compreendam que todos os domínios se podem interligar e todos têm o mesmo grau de importância nas suas vidas.

Os alunos estão a toda a hora em constante aprendizagem, portanto é essencial valorizar e aproveitar todos os momentos por eles manifestados, de modo a que possa renascer um novo saber. Vulgarmente é a “brincar” que mais aprendem, sem darem conta. Este modo de aquisição de conhecimento é fantástico para quem o conquista. “ (...) a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo (...)” (Ministério da Educação, 1997, p.37).

Abordando globalmente o período de estágio admito que inicialmente, senti algum receio, pelo facto de nunca ter sido avaliada desta forma, não conhecer o modo de trabalhar do meu par de estágio, entre outras apreensões presentes na envolvimento deste. Para gratificação e felicidade minha, todos estes receios foram alcançados sem grandes sobressaltos, o que foi notório ao longo de todas as semanas de intervenção.

A professora cooperante sempre me apoiou, constantemente me dava feedback sobre o meu desempenho, ajudando-me a melhorar as minhas intervenções. Com ela, sentia-me à vontade para esclarecer qualquer tipo de dúvida, pois sempre se mostrou interessada em ajudar. Aquando da correção das planificações dialogava connosco, tentando sempre que a aula planeada corresse tal como pretendíamos. Esteve sempre do nosso lado.

A realização de planificações, ao longo de todo o estágio, corrigidas pelas professoras cooperantes e professores supervisores foram, claramente, momentos de constante aprendizagem. As correções faziam-me refletir sobre a prática, compreender se determinada tarefa seria a mais indicada para aquele grupo específico de alunos ou mesmo para abordar certo conteúdo. Aceitei todas as críticas como sendo construtivas, pois o objetivo dos professores é formar bons profissionais. Também a realização da reflexão semanal posterior a todas as semanas de intervenção assumiu um papel importante, obrigando-nos a meditar sobre a nossa prática, organizando-a em pontos fortes e fracos. A elaboração desta era um processo complexo, mas de cariz fundamental

para o aperfeiçoamento das próximas intervenções. Também a opinião da professora cooperante, registada nesta, foi um ponto-chave para percebermos o nosso desempenho.

Com esta breve passagem, pelos dois níveis de ensino, aprendi imenso, através das experiências vividas, planificações, reflexões semanais, reuniões com os orientadores, conselhos da educadora e professora cooperantes, trabalho de cooperação com o par de estágio, entre tantas outras coisas vivenciadas neste breve percurso. Tudo isto fez com que me sentisse privilegiada por ter a oportunidade de trabalhar com crianças e, ainda fez com que diariamente me sentisse motivada e alegre, pois quase todos os dias eram dias de descobertas.

A uma determinada altura, qualquer palavra proferida pelas crianças parecia que entoava na minha alma, sentia-me bem, alegre por estar naquele local.

Aos poucos fui acrescentando aprendizagens às já adquiridas. As reflexões semanais e o progresso dos alunos foram fulcrais para eu perceber a minha evolução e aprendizagem.

Concluo este capítulo, declarando que o trabalho com crianças é, sem margem de dúvida, um trabalho muito gratificante. Numa troca de olhares, sorrisos, medos e anseios comecei por delinear as atividades que ficariam gravadas para sempre na minha mente e coração. Proporcionar a estes pequenos atores momentos de aprendizagem significativos, geradores de novos saberes assumiu-se desde o início como a premissa a alcançar por meio da presente intervenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. 1ªed. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F., (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J., & Jaffré, J. P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 23-37.
- Cagliari, L. C. (2004). *Alfabetização & Linguística*. 10ª ed. São Paulo: Scipione.
- Cagliari, L. C. Ortografia na vida e na escola. In: Massini – Cagliari, G. e Cagliari, L. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, p. 61-95, 1999.
- Castro, C. (n.d.). *Características e Finalidades da Investigação-Ação*. Acedido em 13 de março, 2013, de <http://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, 355-379.

Departamento de Educação Básica (2001). Organização curricular e programas. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

Dias, D. G. & Santos, S. F. (2009). O Ensino e a Aprendizagem da Ortografia. *Perspetivas online*, 9, 165-185.

Dicionário Terminológico da Língua Portuguesa. Acedido em 12 de fevereiro, 2013, de <http://dt.dgidc.min-edu.pt/>.

Ehri, L. (1997). Apprendre à lire et apprendre à l'orthographe, c'est la même chose ou pratiquement la même chose. In L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds.), *Des orthographies et leur acquisition* (pp. 231-265). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Fayol, M., & Jaffré, J. P. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 143-170.

Pessoa, F. Acedido em 23 de abril, 2013, de <http://arquivopessoa.net/textos/3583>.

Flavell, J. (1999). *Desenvolvimento Cognitivo*. Porto Alegre: Artmed.

Gabinete de Avaliação Educacional (2012). Critérios de Codificação. Acedido em 07 de dezembro, 2012, de http://cdn.gave.min-edu.pt/files/447/PA1_LP_1__CC1_2012.pdf.

Gabinete de Avaliação Educacional (2012). Relatório Nacional. Acedido em 07 de dezembro, 2012, de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=Rel_PA_LP_2012.pdf.

Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção – o planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1992). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jaffré, J. P., & Fayol, M. (1997). *Orthographes – Des systèmes aux usages*. Paris: Flammarion.

Jaffré, J. P. (1990). L'orthographe: Avec ou sans erreurs. *Recherche en Education – Théorie & Pratique, 1*, 3-8.

Lemle, M. (2002, [1982]). Guia teórico do alfabetizador. 15ª ed. São Paulo: Ática.

Lüdke, M., e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Karmiloff-Smith, A. (1995). Restricciones de la consciencia metalingüística. *Infancia y Aprendizaje, 72*, 33-50.

Kato, M. A. (2002). *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7ªed. São Paulo: Ática.

Kato, M. A. (1986). *No Mundo da Escrita - Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.

Marques, R. (1997). *Professores, famílias e projeto educativo*. Porto: Edições Asa.

Ministério da Educação (2012). Metas de Curriculares. Acedido em 17 de novembro, 2012, de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=161#i>.

Ministério da Educação (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: ME/DGICD-

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Monteiro, C. R. (2010). *A Aprendizagem da Ortografia e o uso de estratégias metacognitivas*. Pelotas: Cadernos da Educação.

Morais, A. G. (org). (2005). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica.

Morais, A. G. (2002). *Ortografia: ensinar e aprender*. 4ª ed. São Paulo: Ática.

Morais, A., & Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. *Discursos*, 8, 15-51.

Mousty, P., & Alegria, J. (1999). L' acquisition de l' orthographe: données comparative entre enfants normo-lecteurs et dyslexiques. *Revue Française de Pédagogie*, 26, 7-22.

Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Orthographe et grammaire: the necsed move. In L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 101-123). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Perfetti, C. (1997). Psycholinguistique de l' orthographe et de la lecture. In L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 37-56). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. Acedido em 20 de março, 2013, de <http://kdfrases.com/frase/104096>.

Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Serres, M. (1993). *Filosofia Mestiça*. Rio de Janeiro.

Silva, A., Morais, A. G., & Melo, K. L. R. (2007). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

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

Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática – O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, p. 171-200.

Valle Arroyo, F. (1989). Errores en lectura y escritura – Un modelo dal. *Cognitiva*, 2, 35-63.

Vieira, P. (2010). *SPIDER- Como definir objetivos irresistíveis*. 2ª ed. Edição Life Training.

Vigotski, L. S. (2000). *A Formação Social da Mente*. 6ª ed. São Paulo, Martins Fontes.

ANEXOS

ANEXO 1 – Planificações mais relevantes e que indiciam o estudo


Mestrandas: Marta Araújo e Sara Carvalho Professora cooperante: Filomena Cubelo		
Dia da semana: 29 de outubro de 2012		
Rotina diária		
	Horas	Atividades
S E G U N D A - F E I R A	9:00 – 9:30	Rotinas diárias
	9:30 – 10:30	Língua Portuguesa: características do texto expositivo; construção de um texto através de imagens
	10:30 – 11:00	Intervalo
	11:00 – 12:00	Natação
	12:00 – 13:30	Almoço
	13:30 – 14:15	Grandeza volume
	14:15 – 15:30	
	15:30 – 16:00	Intervalo
	16:00 – 16:45	Cartão postal

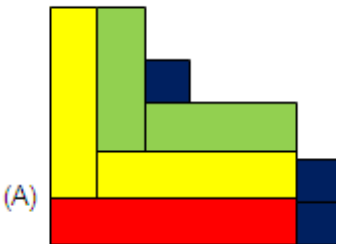
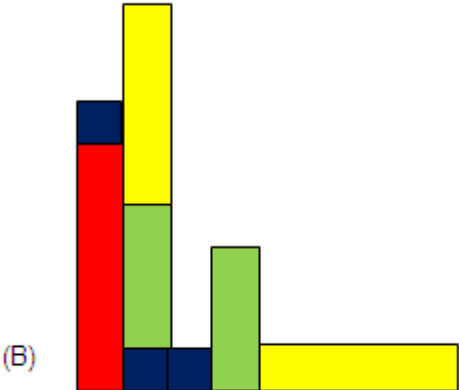
Mestranda: Sara Carvalho		Ano/Turma: 4º B	Período: 1º	Dia da semana: 29 de outubro de 2012		
Temas Conteúdos Blocos	Competências Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho		Materiais Recursos Espaços físicos	Tempo (min)	Avaliação
1. Língua Portuguesa 1.2.; 1.4. 1.2.1.; 1.2.2.; 1.4.1.	1.2.2.1.	<p align="center">Rotinas diárias</p> <p>À medida que os alunos vão chegando à escola, dirigem-se ao espaço exterior (local onde se realiza o recreio). Aqui os alunos interagem livremente com os colegas e trocam algumas ideias.</p> <p>À hora do toque (9horas), os alunos formam um comboio e dirigem-se para a respetiva sala de aula, onde se sentam nos lugares estabelecidos previamente. Durante o intervalo de tempo em que os restantes colegas vão chegando, e ocupando os seus lugares, a professora estagiária estabelecerá um diálogo com as crianças que queiram partilhar as experiências vividas no fim de semana.</p>		<p>Espaço exterior (local onde se realiza o recreio)</p> <p>Sala de aula</p>	30'	<p>O aluno transmite opiniões e é capaz de as justificar.</p> <p>O aluno ouve a opinião dos outros.</p> <p>O aluno respeita a sua vez para falar.</p>
2. Matemática 2.1.; 2.2.; 2.4.		<p>Depois de todos os alunos terem chegado, a professora estagiária faz o registo da data no quadro, em grande grupo, perguntando aos alunos em que dia estamos. De seguida, os alunos registam no caderno diário o alfabeto manuscrito minúsculo e maiúsculo, o nome completo, o dia da semana e o tempo. Terminada esta tarefa, os alunos copiam o sumário que se encontra no quadro e o aluno responsável pelo número do dia dirige-se ao quadro e mediante as indicações dadas pela professora</p>		<p>Quadro de giz</p> <p>Giz</p>		<p>O aluno identifica os diferentes momentos da rotina.</p>

<p>2.1.1.;</p> <p>2.1.2.;</p> <p>2.2.3.;</p> <p>2.4.2.</p> <p>5.</p> <p>Expressão e</p> <p>Educação</p> <p>Plástica</p> <p>5.1.; 5.2.;</p> <p>5.3.</p> <p>5.1.2.;</p> <p>5.2.2.;</p> <p>5.3.1.</p>	<p>2.1.1.1.</p> <p>2.1.2.1.</p> <p>2.4.2.1.</p>	<p>estagiária do que pretende, este realiza a comunicação matemática de um determinado número.</p> <p>Exemplo:</p> <p>Número do dia: 29 -> $58/2$; $(\text{_}^{\text{14}}\text{_} + \text{_}^{\text{2}}\text{_}) + (\text{_}^{\text{3}}\text{_} + \text{_}^{\text{10}}\text{_})$; $(\text{_}^{\text{30}}\text{_} + \text{_}^{\text{2}}\text{_}) - (\text{_}^{\text{2}}\text{_} + \text{_}^{\text{1}}\text{_})$.</p> <p>Comunicação matemática: a metade de cinquenta e oito são vinte e nove; a soma de catorze mais dois com a soma de três mais dez é igual a vinte e nove; a soma de trinta mais dois subtraída pela soma de dois mais um é igual a vinte e nove.</p> <p>A professora estagiária perguntará a um aluno: “<i>Que dia da semana foi ontem?</i>”; “<i>Que dia da semana é hoje e como está o tempo?</i>” e “<i>Que dia da semana será amanhã?</i>”, para com isto trabalhar a relação com os tempos verbais.</p> <p>Exemplo:</p> <p>Ontem foi domingo.</p> <p>Hoje é segunda feira e está _____ (tempo meteorológico).</p> <p>Amanhã será terça feira.</p> <p>Após todas estas rotinas diárias, a professora estagiária dá a conhecer à turma as atividades que se vão realizar neste dia.</p>	<p>Caderno diário</p>		<p>O aluno responsável encarrega-se da tarefa diária da comunicação matemática.</p> <p>O aluno utiliza linguagem do dia a dia relacionada com os dias da semana e o tempo meteorológico.</p>
---	---	--	-----------------------	--	---

	1.2.2.1.	<p style="text-align: center;">Manhã</p> <p style="text-align: center;">Texto expositivo</p> <p>A professora estagiária coloca no quadro uma cartolina com a seguinte frase: “Adoro recorrer a adjetivos e advérbios, para descrever, precisar e situar”. Esta frase tem como objetivo introduzir o texto expositivo.</p> <p>Após um breve diálogo com os alunos de modo a perceberem as suas conjeturas relativamente ao texto expositivo, a professora estagiária irá apresentar-lhes um texto expositivo no quadro interativo.</p> <p>Deste modo, os alunos irão organizar o pensamento e perceber se os seus conhecimentos prévios relativamente ao mesmo estavam verdadeiramente corretos ou não.</p> <p>Como motivação para a aprendizagem de um novo conteúdo (texto expositivo), as características deste tipo de texto serão apresentadas de um modo diferente.</p> <p>Como consolidação, a professora estagiária colocará no quadro um cartaz intitulado por “As minhas características” e expõe um saco de pano aos alunos. De seguida, questiona-os sobre o que poderá estar dentro deste. Ouvidas as previsões, a professora estagiária explica que dentro do saco se encontram vários papéis e todos eles com características dos diferentes tipos de texto. (ver anexo 1)</p>	<p>Cartaz</p> <p>Quadro interativo (com texto expositivo)</p> <p>Cartaz</p> <p>Imagens</p> <p>Marcador</p>	60'	<p>O aluno argumenta pertinentemente.</p> <p>O aluno respeita as regras de interação.</p> <p>O aluno é objetivo.</p> <p>O aluno interpreta a informação.</p> <p>O aluno é reflexivo.</p> <p>O aluno é criativo.</p> <p>O aluno utiliza vocabulário rico e diversificado.</p>
--	----------	--	--	-----	--

	<p>1.2.1.4.</p> <p>1.4.1.5. C</p> <p>1.4.1.7.</p>	<p>O aluno que retirar o papel lê-o em voz alta para que todos os colegas ouçam. Como consolidação, os papéis terão que ser colocados no cartaz mediante o diferente tipo de texto (texto expositivo, descritivo, poético e instrucional). Com esta atividade os alunos relembram estes quatro tipos de texto e compreendem as diferenças existentes entre eles. O cartaz ficará exposto no placar da sala de aula.</p> <p>Para uma melhor compreensão, será afixado ainda no quadro um cartaz com algumas imagens. Os alunos, juntamente com o apoio da professora estagiária criarão um texto expositivo, tendo como suporte as imagens apresentadas. Assim terão um texto criado por eles, o que nesta faixa etária é ótimo para se sentirem confiantes. Tal como na atividade anterior, este também ficará exposto na sala de aula.</p> <p style="text-align: center;">Intervalo</p> <p style="text-align: center;">Natação</p> <p style="text-align: center;">Almoço</p>		<p>30'</p> <p>60'</p> <p>90'</p>	
		<p>Tarde</p>			

	<p>2.2.3.1.</p>	<p style="text-align: center;">Grandeza - volume</p> <p style="text-align: center;">1ª Atividade</p> <p>A professora entrega a cada aluno o mesmo nº de peças de “tecno didática” para estes explorarem livremente o material, fazendo construções.</p> <p>São -lhes dados:</p> <div style="text-align: center;">  <p>3 Cubos azuis 2 Paralelepípedos verdes 2 Paralelepípedos amarelos 1 Paralelepípedo vermelho</p> </div> <p>Após os alunos explorarem o material e fazerem a construção, a professora coloca algumas questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compara a tua construção com a do colega do lado. - Qual das figuras ocupa mais espaço? - Porquê? - Quantas peças utilizaste na tua construção? - E o teu colega? - Então qual das figuras ocupa mais espaço? 	<p>Material tecno didática</p>	<p>60'</p>	<p>O aluno verbaliza a forma como pensa.</p>
--	-----------------	---	--------------------------------	------------	--

	<p>2.2.3.3.</p>	<p>- Então o que conclusis?</p> <p>Neste diálogo com os alunos a professora introduz a termo volume.</p> <p>Exemplos de construções dos alunos:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>(A)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>(B)</p> </div> </div> <p style="text-align: center;">2ª Atividade</p> <p>Cada aluno recebe diferentes peças (cubos e paralelepípedos de diferentes tamanhos) disponibilizados pela professora estagiária. O objetivo é que uns façam construções só com cubos e outros só com paralelepípedos.</p> <p>Após concluírem as construções a professora estagiária coloca algumas questões, para estimular os alunos. Estes deverão comparar a sua construção com a do colega de lado.</p>	<p>Material tecno didática</p>	<p>60'</p>	<p>O aluno verbaliza a forma como pensa.</p> <p>O aluno faz corretamente a correspondência de unidades.</p>
--	-----------------	---	--------------------------------	------------	---

		<p>- Qual das construções ocupa mais espaço?</p> <p>- Porquê?</p> <p>- Que peças utilizaste na tua construção?</p> <p>- E o teu colega? As peças são iguais?</p> <p>A professora estagiária pede aos alunos para pegarem na unidade (cubo) e medirem a construção do colega do lado contando o número de cubos que a outra construção tem.</p> <p>Esta regista no quadro uma tabela com as medições dos alunos (ver anexo 2).</p> <p>A atividade tem como objetivo que os alunos consigam perceber que a unidade mais pequena é o cubo e que cada paralelepípedo vai ter um certo número de cubos.</p> <p>A professora estagiária volta a colocar algumas questões para que os alunos cheguem a uma conclusão.</p> <p>- Então qual das figuras ocupa mais espaço?</p> <p>- Então o que conclusis?</p> <p>A professora estagiária explica que existe uma unidade mínima menor do que o do material tecno didático, mostrando a unidade mínima do material multibase. Esta representa 1dm^3.</p>		30'	
--	--	--	--	-----	--

		Intervalo			
		Cartão postal			
		A professora estagiária pediu antecipadamente aos alunos que levassem material reciclável para a aula.			
5.1.2.1.		Esta apresenta aos alunos vários cartões – postais (frente e verso). De seguida promove um diálogo de modo a verificar se estes sabem o que é um cartão – postal,	Cartões postais	60'	O aluno está motivado.
5.2.2.2.		quando se deve utilizar e qual a estrutura de mensagem que transporta quando enviado a alguém.	Estrutura cartão postal		O aluno está atento.
5.3.1.1.		Terminado o diálogo, explica aos alunos que o material reciclável que tinha pedido anteriormente, vai ser utilizado para executar cartões – postais. O tema será “O Outono”.	Exemplar ilustração postal		O aluno identifica e enumera as características do cartão – postal.
		Numa primeira fase, os alunos terão a oportunidade de criar, individualmente, um postal com material reciclável, inspirando-se no tema “O Outono”. A criação plástica será apenas na parte da frente do postal. Podem inicialmente fazer esboços dos seus postais no caderno diário. Os cartões - postais continuarão a ser trabalhados na parte da tarde, após o almoço.	23 folhas A ₄ de cartolina		O aluno participa.
			Materiais recicláveis		O aluno é criativo.
			Cola Tesoura Caderno diário		O aluno revela interesse.
					O aluno empenha-se na tarefa.

Mestrandas: Marta Araújo e Sara Carvalho

Professora cooperante: Filomena Cubelo

Dia da semana: 30 de outubro de 2012

Rotina diária

	Horas	Atividades
T E R Ç A - F E I R A	9:00 – 9:30	Rotinas diárias
	9:30 – 10:30	Grandeza volume – continuação
	10:30 – 11:00	Intervalo
	11:00 – 12:00	Expressão e Educação Físico Motora
	12:00 – 13:30	Almoço
	13:30 – 14:15	Continuação do cartão postal
	14:15 – 15:30	Estudo do Meio: A segurança do Corpo – regras de primeiros socorros; regras de segurança anti – sísmicas

Mestranda: Sara Carvalho		Ano/Turma: 4º B	Período: 1º	Dia da semana: 30 de outubro de 2012		
Temas Conteúdos Blocos	Competências Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho		Materiais Recursos Espaços físicos	Tempo (min)	Avaliação
		<p align="center">Rotinas diárias</p> <p>Neste dia, as rotinas iniciais dos alunos são iguais às que foram descritas no dia anterior, segunda feira, assim como, os objetivos específicos, os recursos e a avaliação.</p> <p>De salientar que a comunicação matemática vai-se alterando conforme o dia em que estamos.</p>		<p>Sala de aula</p> <p>Quadro de giz</p> <p>Giz</p> <p>Caderno diário</p>	30'	
<p>1. Língua Portuguesa</p> <p>1.2.; 1.4.</p>	2.2.3.9.	<p align="center">Manhã</p> <p align="center">Grandeza volume - continuação</p> <p>A cada par de alunos serão entregues dois prismas quadrangulares (um cubo e um paralelepípedo) de tamanhos diferentes.</p> <p>Também lhes é dado material multibase (unidades) para preencher os prismas quadrangulares.</p>		<p>Material multibase</p>	60'	<p>O aluno verbaliza a forma como pensa.</p>

<p>1.2.2.;</p> <p>1.4.1.</p> <p>2.</p> <p>Matemática</p> <p>2.1.; 2.2.;</p> <p>2.4.</p> <p>2.1.1.;</p> <p>2.1.2.;</p> <p>2.2.3.;</p> <p>2.4.2.</p>		<p>Depois é construída, no quadro, uma tabela para fazerem o registo do número de unidades que cada caixa leva.</p> <p>Após o preenchimento da tabela, os alunos em conjunto com a professora estagiária analisam-na. Em simultâneo esta vai colocando algumas questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quantas unidades leva cada caixa? - Qual é a caixa que leva mais unidades? - Qual a caixa que ocupa mais espaço? - Porquê? - Que nome dão à medida de número de cubos unitários que são necessários para encher uma caixa? <p style="text-align: center;">Intervalo</p> <p style="text-align: center;">Expressão e Educação Físico Motora</p> <p style="text-align: center;"><u>Parte inicial / Aquecimento</u></p> <p style="text-align: center;">“A Bomba”</p>			
<p>3. Estudo do Meio</p> <p>3.1.</p>	<p>4.2.1.</p> <p>4.2.10.1.</p>	<p>Os alunos formam um círculo e inicialmente um colega coloca-se no meio com uma bola.</p> <p>Ao sinal do professor, o aluno que está no meio atira a bomba (a bola) na vertical</p>	<p>Bola (bomba)</p>	<p>10'</p>	<p>O aluno prepara-se para a aula.</p>

<p>3.1.2.</p> <p>4.</p> <p>Expressão e Educação Físico Motora</p> <p>4.2.</p> <p>4.2.1.;</p> <p>4.2.2.;</p> <p>4.2.10.</p>	<p>4.2.10.2.</p> <p>4.2.2.1.</p> <p>4.2.2.2.</p> <p>4.2.2.3.</p>	<p>e diz o nome de um colega. Este rapidamente tem que apanhar a bomba sem a deixar cair no chão.</p> <p>Este processo repete-se, tendo em atenção que o colega que recebeu a bomba, irá efetuar o lançamento no lugar em que foi realizada a receção.</p> <p style="text-align: center;"><u>Parte fundamental</u></p> <p style="text-align: center;">“Jogo do Mata”</p> <p>Para este jogo, a professora estagiária formará duas equipas: uma equipa com doze elementos e outra equipa com onze elementos.</p> <p>Será selecionado um elemento de cada equipa para desempenhar a função de “piolho”. Cada equipa ocupará uma parte do campo e o respetivo “piolho” situa-se no campo atrás da equipa contrária.</p> <p>Para iniciar a partida, uma equipa terá de conseguir efetuar três lançamentos, sobrevoando a equipa adversária e chegando até ao “piolho” da sua equipa, sem que a bola seja intercetada pelos adversários.</p> <p>Após três lançamentos sem deixar cair a bola no chão ou que esta seja intercetada, a equipa pode tentar “matar” os adversários, tentando acertar-lhes no corpo (mas apenas do pescoço para baixo).</p> <p>Quando o primeiro elemento for atingido, este troca de posição com o “piolho”. Quando os restantes elementos forem atingidos terão que se juntar ao segundo “piolho” e permanecerem lá até ao fim do jogo.</p> <p>Após terem sido efetuados os três lançamentos, sempre que a equipa recuperar</p>	<p>Duas bolas</p>	<p>20’</p>	<p>O aluno executa o lançamento na vertical.</p> <p>O aluno passa a bola.</p> <p>O aluno cria linhas de passe.</p>
--	--	--	-------------------	------------	--

		<p>a bola, antes de tentar atingir os adversários, tem que efetuar um lançamento até ao “piolho” sem que a bola caia ao chão ou seja tocada pelos adversários.</p> <p>O jogo terminará quando todos os elementos de uma das equipas forem atingidos e se encontrarem na área do “piolho”. Vence a equipa que mantiver o maior número de elementos na sua área de jogo.</p> <p style="text-align: center;"><u>Parte final / Relaxamento</u></p> <p style="text-align: center;">“Voa Balão”</p> <p>4.2.10.1. A turma será organizada em pares e cada par estará posicionado frente a frente com um balão.</p> <p>4.2.10.2. Ao som do apito terão que efetuar passes, com as mãos acima da cabeça, com flexão e extensão de braços e pernas. O balão não poderá cair no chão. Vence o par que conseguir sustentar o balão mais tempo possível.</p> <p style="text-align: center;">Almoço</p>			
		Tarde			
		Continuação do cartão postal			
			Doze balões	10’	O aluno alcança um momento de relaxamento.
				90’	O aluno passa o balão ao colega, sem o deixar cair.
				45’	

	<p>1.4.1.5. C</p> <p>1.4.1.7.</p> <p>3.1.2.2.</p> <p>3.1.2.4.</p>	<p>Numa segunda fase, os alunos irão criar um texto, seguindo ainda o tema “O Outono”. O texto criado será colocado no verso do postal.</p> <p>O tipo de texto será selecionado pelos alunos, todavia no final todos terão de o saber justificar.</p> <p>Os postais realizados ficarão expostos num espaço visível da escola, para que toda a comunidade educativa os possa observar.</p> <p style="text-align: center;">A segurança do Corpo:</p> <p style="text-align: center;">Regras de primeiros socorros; regras de segurança anti – sísmicas</p> <p>A turma encontra-se sentada nos respetivos lugares.</p> <p>Os alunos visualizam, de forma faseada, um vídeo elaborado pelo Serviço de Proteção Civil da Câmara Municipal de Lisboa intitulado por “Quando a terra tremer – Tinoni e Companhia”, relacionado com a temática dos sismos.</p> <p>Depois de assistirem a determinada parte do vídeo são colocadas algumas questões, incitando a turma ao diálogo sobre a temática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 0’00” até ao 1’52” - O que é um tremor de terra? - Sismo e tremor de terra são a mesma coisa? - Um sismo é um fenómeno natural? - Porque é que a terra treme? 	<p>Materiais utilizados anteriormente</p> <p>Quadro interativo</p> <p>Computador</p> <p>Vídeo “Quando a terra tremer – Tinoni e Companhia”</p>	<p>75’</p>	<p>O aluno cria um texto expositivo sobre o outono.</p> <p>O aluno visualiza atentamente o vídeo.</p> <p>O aluno transmite os seus conhecimentos acerca do tema.</p> <p>O aluno espera pela sua</p>
--	---	---	--	------------	---

		<ul style="list-style-type: none"> - Quando a terra estremece, o que acontece? - O que são as réplicas? - 1'53" até ao 03'40" - O que devemos fazer antes de um sismo? - Para que serve um plano de emergência? - Kit de emergência, para que serve? - 03'39" até ao 04'20" - O que é que o menino fez de errado? - Como devemos proceder para nos protegermos em casa? - E se estivermos na rua? E no carro? E no elevador/escadas? - 04'21" até 05'00" - Visualização da explicação do "Tinoni" com as medidas a tomar durante um sismo. - 05'01" até ao 05'34" - Quais são as três palavras que devemos pensar durante um sismo? <p><i>Agachar – Agarrar – Proteger</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 05'35" até ao 06'28" 	<p>Ficha com questões</p> <p>Folha com regras e procedimentos</p> <p>Estojo de primeiros socorros</p>	<p>vez de falar.</p> <p>O aluno respeita a opinião dos colegas.</p>
--	--	---	---	--

		<p>- O que devemos fazer após um sismo?</p> <p>- 06'29" Música</p> <p>- <i>Quando a terra tremer, o que devem fazer?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Antes – planear</i> - <i>Durante – abrigar (Agachar, agarrar e proteger)</i> - <i>Depois – sair com muito cuidado para o local combinado</i> <p>De modo a consolidar o conteúdo aqui explorado, a professora estagiária entregará a cada aluno uma ficha com algumas questões, de modo a perceber se estes compreenderam o que foi feito. (ver anexo 3)</p> <p>Concluída a visualização e exploração do vídeo “Tinoni e Companhia”, a professora estagiária interroga os alunos relativamente ao Kit de emergência. Deste modo, surgirão perguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lembram-se de tudo o que o “Tinoni” falou? E do Kit de emergência? - Para que serve um Kit de emergência? - O que colocariam vocês no vosso Kit de emergência? - Para que serve o estojo de primeiros socorros? - O que deve conter dentro deste estojo? <p>Ao longo destas questões, a professora estagiária mostrará aos alunos um estojo</p>			
--	--	--	--	--	--

	<p>de primeiros socorros com o seu conteúdo básico, explicando quais as suas funções (ver anexo 4).</p> <p>No sentido de rever e acrescentar novas informações, será entregue a cada aluno uma folha com algumas regras de primeiros socorros, e como proceder em alguns casos, tais como, situações de queimaduras, fraturas e distensões.</p> <p>De realçar, que caso os alunos não resolvam todas as questões da ficha proposta anteriormente no devido tempo, esta ficará automaticamente para concluir no dia seguinte.</p> <p>Caso os alunos terminem as tarefas no tempo proposto, será realizado um simulacro de como agir em caso de incêndio, na escola.</p> <p style="text-align: center;"><u>Trabalho para casa</u></p> <p>Página 73 da gramática (Super prática)</p>			
--	---	--	--	--

Mestrandas: Marta Araújo e Sara Carvalho Professora cooperante: Filomena Cubelo Dia da semana: 31 de outubro de 2012		
Rotina diária		
	Horas	Atividades
Q U A R T A - F E I R A	9:00 – 9:30	Rotinas diárias
	9:30 – 10:30	Continuação da ficha de trabalho sobre as atividades sísmicas
	10:30 – 11:00	Intervalo
	11:00 – 12:00	Conhecimento explícito da língua – sinais de pontuação
	12:00 – 13:30	Almoço
	13:30 – 14:30	Unidades de volume
	14:30 – 15:30	Matemática: Jogo – O canguru

Mestranda: Sara Carvalho		Ano/Turma: 4º B	Período: 1º	Dia da semana: 31 de outubro de 2012		
Temas Conteúdos Blocos	Competências Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho		Materiais Recursos Espaços físicos	Tempo (min)	Avaliação
		<p style="text-align: center;">Rotinas diárias</p> <p>Neste dia, as rotinas iniciais dos alunos são iguais às que foram descritas no dia anterior, segunda e terça feira, assim como, os objetivos específicos, os recursos e a avaliação.</p> <p>De salientar que a comunicação matemática vai-se alterando conforme o dia em que estamos.</p>			30'	
2. Língua Portuguesa 1.2.; 1.5. 1.2.2.; 1.5.7.	3.1.2.2. 3.1.2.4.	<p style="text-align: center;">Manhã</p> <p style="text-align: center;">Continuação da ficha de trabalho sobre as atividades sísmicas</p> <p>A ficha de trabalho iniciada no dia anterior será concluída neste momento, e corrigida oralmente para que todos os alunos percecionem se as suas respostas estão corretas ou erradas.</p> <p>Esta correção oral é essencial para incentivar ao debate à reflexão sobre as ações desenvolvidas por eles próprios, bem como a avaliação.</p>		Ficha de trabalho	60'	O aluno tira as dúvidas aquando da correção da ficha

2. Matemática		Intervalo		30'	
2.1.; 2.2.; 2.4.		Conhecimento explícito da língua – sinais de pontuação		60'	
2.1.1.; 2.1.2.;	1.5.7.3.	A professora estagiária divide a turma em vários grupos, aos quais será entregue um conjunto de adivinhas. As respostas às adivinhas serão o tema a apresentar/trabalhar.	Cartões com adivinhas		O aluno identifica o tema em questão.
2.2.3.; 2.4.2.;	B, C	De seguida, esta apresenta a sua “Companheira”, ou seja, a “Menina Pontuação”! A criação da presente personagem tem como objetivo principal a promoção de uma maior interação com os alunos. Efetivamente, a presente boneca interagirá com os alunos, de modo a que estes se sintam à vontade para “participar” na apresentação, respondendo a perguntas, colocando dúvidas, ou mesmo dando a sua opinião. Será a “Menina Pontuação” a transmitir todas as regras do tema a abordar com os alunos. A boneca fará a sua apresentação acompanhada de um PowerPoint.	Fantoche (Menina Pontuação)		O aluno opina sobre o que sabe acerca da pontuação.
2.4.3.					
3. Estudo do					
Meio					
3.1.					
3.1.2.		Após uma breve apresentação do conjunto de regras associado à pontuação, será entregue a cada um dos alunos, uma ficha de trabalho com um exercício sobre os sinais de pontuação. (ver anexo 5)			O aluno recorda conceitos sobre os sinais de pontuação.
		Com efeito, todos os presentes serão convidados a refletir sobre estes (sinais de pontuação) em falta num conjunto de frases.	Folhas com exercícios		

		<p>Apesar disto, haverá também o recurso a um exercício de reflexão/conclusão em torno das aprendizagens aferidas ao nível do presente trabalho. Nesse sentido, apresentar-se-ão um conjunto de definições sobre pontuação às quais os alunos se têm de pronunciar sobre a sua veracidade ou falsidade.</p> <p style="text-align: center;">Almoço</p>		90'	
	2.2.3.1	<p style="text-align: center;">Tarde</p> <p style="text-align: center;">Unidades de volume</p> <p>Neste momento do dia com a ajuda da professora estagiária, os alunos irão realizar atividades direcionadas para as unidades de volume.</p> <p>Para isso, falará na unidade fundamental (metro cúbico) e nos seus submúltiplos (decímetro, centímetro e milímetro cúbico); relacionará a unidade fundamental com os submúltiplos e vice versa.</p> <p>Posteriormente colocará situações problemáticas aos alunos, que exigem a atenção às unidades de volume porque poderá ser preciso reajustar.</p> <p style="text-align: center;">Jogo – O canguru</p>		60'	<p>O aluno identifica a unidade fundamental de volume.</p> <p>O aluno identifica os submúltiplos do metro cúbico.</p>

	<p>2.1.1.1.</p> <p>2.1.2.1.</p> <p>2.4.2.1.</p> <p>2.4.3.3.</p> <p>2.4.3.4.</p>	<p>Existem duas equipas. Estas estarão divididas por uma linha. De cada lado da linha estarão números marcados no chão, como por exemplo, 1, 2, 3, 4, 5, Para a realização do jogo, são precisos dois dados gigantes. Em simultâneo um jogador de cada equipa lança o dado e calcula a soma obtida. Se a soma dos dois números corresponder a uma “pista” onde estejam cangurus de uma determinada equipa, esse “canguru”, passa imediatamente para o outro lado da linha, ou seja para a outra equipa. Ganha a equipa que conseguir conquistar mais “cangurus”.</p> <p>A professora estagiária colocará algumas questões aos alunos, tais como: -</p> <p>Porque é que o canguru da pista 1 não saltou? – Quais são as melhores pistas? – Onde é que é preferível não colocar cangurus?</p> <p>Os alunos podem jogar livremente uma primeira vez. Pode pedir-se aos alunos para fazerem um registo das somas obtidas para que se vão apercebendo das somas que saem mais frequentemente, levando-os no final a responder às questões colocadas.</p> <p>Numa segunda fase, pode tentar-se justificar estas respostas fazendo um registo das somas possíveis nos dados e investigando a respetiva frequência.</p> <p>Os alunos vão poder descobrir assim que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - há 36 casos possíveis; - a soma 1 é impossível; - a soma 2 tem apenas uma possibilidade de ocorrer em 36, tal como a soma 12; - a soma 3 tem duas possibilidades de ocorrer em 36, tal como a soma 11; 	<p>Dois dados gigantes</p> <p>Giz (para marcar números no pavimento)</p>	<p>60'</p>	<p>O aluno está concentrado.</p> <p>O aluno está atento.</p> <p>O aluno consolida conhecimentos.</p> <p>O aluno é perspicaz.</p> <p>O aluno explica com clareza o seu pensamento.</p>
--	---	--	--	------------	---

		<p>- e assim sucessivamente, havendo uma simetria nos resultados, até que a soma 7 tem o máximo de 6 possibilidades, em 36 de ocorrer;</p>			
--	--	--	--	--	--

Assim, a melhor pista será a 7 (onde devemos apostar mais), seguindo-se as pistas 6 e 8, bem como depois as pistas 5 e 9 e assim adiante. Os jogadores disponíveis devem ser colocados nas restantes pistas proporcionalmente às suas possibilidades de ocorrer.

Trabalho para casa

Página 79 do caderno de fichas de matemática.

Mestrandas: Marta Araújo e Sara Carvalho Professora cooperante: Filomena Cubelo Dia da semana: 5 de novembro de 2012		
Rotina diária		
	Horas	Atividades
S E G U N D A - F E I R A	9:00 – 9:30	Rotinas diárias
	9:30 – 10:30	Língua Portuguesa: Conversa orientada sobre a festa que se aproxima: São Martinho (Magusto)
	10:30 – 11:00	Intervalo
	11:00 – 12:00	Natação
	12:00 – 13:30	Almoço
	13:30 – 14:45	Matemática: Resolução de situações problemáticas – organização e tratamento de dados
	14:45 – 15:30	Expressão e educação físico motora
	15:30 – 16:00	Intervalo
	16:00 – 16:45	Expressão e Educação Plástica: Decoração de castanhas para exposição na feira de outono

Mestranda: Marta Araújo		Ano/Turma: 4º B	Período: 1º	Dia da semana: 5 de novembro de 2012		
Temas Conteúdos Blocos	Competências Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho		Materiais Recursos Espaços físicos	Tempo (min)	Avaliação
1. Língua Portuguesa 1.1.; 1.2. 1.1.1.; 1.2.1.; 1.2.2.	1.2.2.1.	<p>Rotinas diárias</p> <p>À medida que os alunos vão chegando à escola, dirigem-se ao espaço exterior (local onde se realiza o recreio). Aqui os alunos interagem livremente com os colegas e trocam algumas ideias.</p> <p>À hora do toque (9horas), os alunos formam um comboio e dirigem-se para a respetiva sala de aula, onde se sentam nos lugares estabelecidos previamente. Durante o intervalo de tempo em que os restantes colegas vão chegando, e ocupando os seus lugares, a professora estagiária estabelecerá um diálogo com as crianças que queiram partilhar as experiências vividas no fim de semana.</p> <p>Depois de todos os alunos terem chegado, a professora estagiária faz o registo da data no quadro, em grande grupo, perguntando aos alunos em que dia estamos. De seguida, os alunos registam no caderno diário o alfabeto manuscrito minúsculo e maiúsculo, o nome completo, o dia da semana e o tempo. Terminada esta tarefa, os</p>		<p>Espaço exterior (local onde se realiza o recreio)</p> <p>Sala de aula</p> <p>Quadro de giz</p>	30'	<p>O aluno transmite opiniões e é capaz de as justificar.</p> <p>O aluno ouve a opinião dos outros.</p> <p>O aluno respeita a sua vez para falar.</p> <p>O aluno identifica os diferentes momentos da rotina.</p>

<p>2. Matemática</p> <p>2.1.; 2.3.; 2.4.</p> <p>2.1.1.; 2.1.2.; 2.3.1.; 2.4.1.; 2.4.2.; 2.4.3.</p>	<p>2.1.1.1. 2.1.2.1. 2.4.2.1.</p>	<p>alunos copiam o sumário que se encontra no quadro e o aluno responsável pelo número do dia dirige-se ao quadro e mediante as indicações dadas pela professora estagiária do que pretende, este realiza a comunicação matemática de um determinado número.</p> <p>Exemplo:</p> <p>Número do dia: 5 -> (2+3); (4+1); (20+5)/(4+1); (35-10)/(10-5)</p> <p>Comunicação matemática: cinco é o produto de dois com três; cinco é o produto de quatro com um; o produto de vinte mais cinco dividido pelo produto de quatro mais um é igual a cinco; a subtração de trinta e cinco menos dez dividido pela subtração de dez menos cinco é igual a cinco.</p> <p>A professora estagiária perguntará a um aluno: <i>“Que dia da semana foi ontem?”</i>; <i>“Que dia da semana é hoje e como está o tempo?”</i> e <i>“Que dia da semana será amanhã?”</i>, para com isto trabalhar a relação com os tempos verbais.</p> <p>Exemplo:</p> <p>Ontem foi domingo. Hoje é segunda feira e está _____ (tempo meteorológico). Amanhã será terça feira.</p> <p>Após todas estas rotinas diárias, a professora estagiária dá a conhecer à turma as</p>	<p>Giz</p> <p>Caderno diário</p>		<p>O aluno responsável encarrega-se da tarefa diária da comunicação matemática.</p> <p>O aluno utiliza linguagem do dia a dia relacionada com os dias da semana e o tempo meteorológico.</p>
--	---	---	----------------------------------	--	--

		atividades que se vão realizar neste dia.			
4. Expressão e Educação Físico Motora 4.2. 4.2.1.; 4.2.2.; 4.2.4.; 4.2.5.; 4.2.10.	1.2.1.2. 1.2.1.4. F 1.2.2.1. A; B; C; D 1.2.2.2. C	<p style="text-align: center;">Manhã</p> <p>Conversa orientada sobre a festa que se aproxima: São Martinho (Magusto)</p> <p>A professora estagiária começa por apresentar uma adivinha e espera que o grupo de alunos chegue ao tema que vamos abordar.</p> <p>A adivinha a colocar à turma será a seguinte:</p> <p>Tenho camisa e casaco Sem remendo nem buraco Estoiro como um foguete Se alguém no lume me mete. Quem sou eu? Sou a _____.</p> <p>Após a introdução através da adivinha, a professora estagiária para saber qual o conhecimento que estes têm sobre este tema, realizará questões, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Conhecem algum provérbio relacionado com o São Martinho?” - “Conhecem alguma história relacionada com o magusto?” - “E sobre o São Martinho, conhecem alguma história, lenda ou banda desenhada?” - “Relacionado com as castanhas conhecem alguma história ou canção?” 	Adivinha da castanha Cartolina tamanho A ₃	60’	<p>O aluno é capaz de adivinhar a resposta da adivinha.</p> <p>O aluno transmite opiniões e é capaz de as justificar.</p> <p>O aluno ouve a opinião dos outros.</p>

		<p>Aquando das respostas por parte dos conhecimentos prévios dos alunos, a professora estagiária conduzirá uma conversa orientada sobre o São Martinho. Conforme os alunos respondem às questões formuladas, a professora estagiária vai recolhendo o conhecimento já adquirido pelos alunos e vai fazendo um registo no quadro/caderno. Se por parte dos alunos não houver nenhuma resposta pretendida será apresentado pela professora estagiária alguns exemplos.</p> <p>Exemplos de provérbios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No dia de S. Martinho vai à adega e prova o teu vinho. - Mais vale um castanheiro do que um saco com dinheiro. - Dia de S. Martinho, lume, castanhas e vinho. - Pelo S. Martinho mata o teu porco e bebe o teu vinho. <p><u>Nota:</u> Os provérbios vão ser explorados quer na área da língua portuguesa quer na área de estudo do meio. Esta exploração consistirá em relembrar conceitos sobre a família de palavras, o campo lexical e também para que os alunos tentem interpretar o que o provérbio quer transmitir. De salientar que o verão de São</p>			<p>O aluno respeita a sua vez para falar.</p>
--	--	--	--	--	---


		<p>Martinho representa uma "trégua" no outono, resultante da coincidência de bons fatores climáticos e que a época é, em geral, de folia, de festejo e de graças para que nunca faltasse o que comer (castanha) e o que beber (vinho).</p> <p>Exemplo de história: - A Maria Castanha</p> <p>Exemplo de lenda: - A lenda de São Martinho</p> <p style="text-align: center;">Intervalo</p> <p style="text-align: center;">Natação</p> <p style="text-align: center;">Almoço</p>			
		Tarde			
	2.1.2.2.	<p style="text-align: center;">Resolução de situações problemáticas</p> <p>A professora estagiária apresentará a seguinte tabela de registo de dados.</p>	Tabela		60'

2.3.1.1.

Mês de outubro

segunda terça quarta quinta sexta sábado domingo


2.3.1.2.

1	2	3	4	5	6	7
						

2.3.1.3.

8	9	10	11	12	13	14
						




2.4.1.1.

15	16	17	18	19	20	21
						

2.4.2.2.

22	23	24	25	26	27	28
						

2.4.3.1.

29	30	31				
						




2.4.3.2.

De seguida, a professora estagiária explicará que o quadro representa as frutas que o Tiago comeu durante o mês de outubro.

O aluno identifica a fruta que o Tiago ingeriu através da leitura da tabela.

2.4.3.4.

Posteriormente pede aos alunos que construam uma tabela de frequências em grande grupo com base nos dados referidos na tabela anterior.

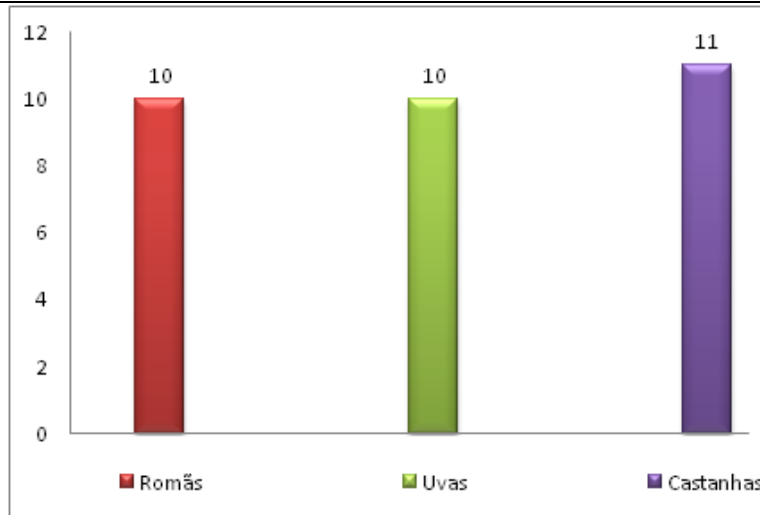
Fruta	Contagem	Frequência
		11
		10
		10

Depois de construída a tabela de frequências a professora estagiária pede aos alunos que construam um gráfico de barras com os dados acima referidos.

O aluno organiza os dados obtidos numa tabela de frequências.

O aluno constrói um gráfico de barras.

- Predispor o organismo para a atividade física.
- Cooperar com os colegas.
- Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito.
- Respeitar as regras de segurança estabelecidas e a



Expressão e Educação Físico Motora

Parte inicial / Aquecimento

“Jogo da lagarta que cresce”

O jogo começa com um aluno apenas. Os restantes alunos encontram-se distribuídos pelo espaço do polivalente.

O aluno que inicia o jogo começa por apanhar um dos alunos que tem de lhe dar a mão.

Este jogo continua até que o último aluno se encontre sozinho.

Este será então declarado o vencedor.

Apito

23 lenços de várias cores

45'

O aluno prepara-se para a aula.

O aluno apanha os colegas.

O aluno foge dos colegas, sem perder o seu rabo da raposa, mas consegue apanhar o dos

<p>integridade física do parceiro, mesmo à custa da sua vantagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolher e perseguir um dos fugitivos para o tocar. - Passar a bola a um colega. - Receber a bola com as duas mãos. - Desmarcar-se para receber a bola. 	<p style="text-align: center;"><u>Parte fundamental</u></p> <p style="text-align: center;">“Rabo da raposa”</p> <p>Será distribuído a cada aluno um pedaço de tecido que representa o rabo da raposa.</p> <p>Em seguida, será pedido aos alunos que se distribuam por todo o espaço do polivalente.</p> <p>O objetivo deste jogo é que os alunos fujam dos colegas protegendo um tecido que levam pendurado atrás nas calças, ao mesmo tempo que tentam tirar o tecido dos colegas.</p> <p>Ganha o aluno que tiver mais tecidos “rabos de raposa” no fim do jogo.</p> <p style="text-align: center;">“Bola ao capitão”</p> <p>A professora estagiária forma duas equipas (uma equipa será constituída por doze elementos e a outra por onze).</p> <p>Em cada equipa, a professora estagiária escolhe um capitão que terá que se posicionar dentro de um arco que já se encontra no polivalente, em cada extremidade.</p> <p>O objetivo neste jogo é que cada equipa tente passar a bola ao seu “capitão”, que se encontra no arco do campo adversário, tentando evitar que a outra equipa o faça. Sempre que o “capitão” receber a bola sem a deixar cair, a sua equipa marca um ponto.</p>	<p>Dois arcos</p> <p>Uma bola</p> <p>Música calma</p>		<p>colegas.</p> <p>O aluno respeita a sua posição de capitão.</p> <p>O aluno lança a bola para o colega da sua equipa.</p> <p>O aluno desmarca-se para receber a bola.</p> <p>O aluno alcança um momento de relaxamento.</p> <p>O aluno massaja o seu para, de forma a relaxar.</p>
--	--	---	--	---

		<p style="text-align: center;"><u>Parte final / Relaxamento</u></p> <p style="text-align: center;">“Jogo do espelho”</p> <p>Os alunos, distribuídos pelo polivalente, aos pares, vão descontraindo ao som da música e tentam imitar os movimentos um do outro.</p>		30’	
	5.1.2.1.		Cartolina castanha	45’	O aluno desenvolve a motricidade fina e motora.
	5.2.2.2.	Intervalo	Grãos de café		O aluno decalca o molde da castanha.
	5.2.2.6.		Arroz		O aluno manuseia corretamente o instrumento de corte (tesoura).
	5.3.1.1.	<p style="text-align: center;">Decoração de castanhas para exposição na feira de outono</p> <p>Na sexta feira, 9 de novembro de 2012, a escola realizará uma feira de outono e para isso, os alunos vão realizar castanhas em cartolina de cor castanha e vão decorá-la.</p> <p>A professora estagiária vai distribuir alguns moldes de castanhas e cartolina castanha pelos alunos. É pretendido que os alunos com o molde decalquem a castanha. Depois recortam-na e decoram-na a gosto com os materiais disponíveis.</p>	Cola Tesoura		O aluno é criativo.

Estas castanhas serão expostas na feira de outono.

Trabalho para casa

Efetua os cálculos e no final realiza a operação inversa para ver se a operação está correta:

$$5287 + 1576 =$$

$$8546 - 4312 =$$

$$8974 + 4356 =$$

Mestrandas: Marta Araújo e Sara Carvalho

Professora cooperante: Filomena Cubelo

Dia da semana: 6 de novembro de 2012

Rotina diária

T E R Ç A - F E I R A	Horas	Atividades
	9:00 – 9:30	Rotinas diárias
	9:30 – 10:30	Língua Portuguesa: A lenda de São Martinho
	10:30 – 11:00	Intervalo
	11:00 – 12:00	Matemática: continuação da resolução de situações problemáticas
	12:00 – 13:30	Almoço
	13:30 – 14:15	Meio social: A importância do partilhar; O que é ser solidário.
	14:15 – 15:30	Matemática: organização e tratamento de dados

Mestranda: Marta Araújo		Ano/Turma: 4º B	Período: 1º	Dia da semana: 6 de novembro de 2012		
Temas Conteúdos Blocos	Competências Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho		Materiais Recursos Espaços físicos	Tempo (min)	Avaliação
		<p align="center">Rotinas diárias</p> <p>Neste dia, as rotinas iniciais dos alunos são iguais às que foram descritas no dia anterior, segunda feira, assim como, os objetivos específicos, os recursos e a avaliação.</p> <p>De salientar que a comunicação matemática vai-se alterando conforme o dia em que estamos e as indicações dadas também se alteram.</p>		<p>Sala de aula</p> <p>Quadro de giz</p> <p>Giz</p> <p>Caderno diário</p>	30'	
1. Língua Portuguesa 1.2.	1.1.1.1. A; D; E; L	<p align="center">Manhã</p> <p align="center">Lenda de São Martinho</p> <p>De modo a interligar o tema que se iniciou dia anterior, a professora estagiária apresentará a lenda de São Martinho recorrendo à técnica de sombras.</p> <p>Esta técnica foi escolhida como forma de diversificar o conto da lenda para que os alunos sejam capazes de descobrir novos caminhos para a leitura.</p> <p>A lenda de São Martinho foi retirada do site: http://www.eb1-cruzeiro-n1-</p>		<p>Cartolina preta</p> <p>Papel celofane de várias cores</p>	30'	O aluno ouve e observa atentamente a lenda.

<p>1.2.1.;</p> <p>1.2.2.</p> <p>2.</p> <p>Matemática</p> <p>2.1.; 2.3.;</p> <p>2.4.</p> <p>2.1.1.;</p> <p>2.1.2.;</p> <p>2.3.1.;</p> <p>2.4.1.;</p> <p>2.4.2.;</p> <p>2.4.3.</p>	<p>1.2.1.2.</p> <p>1.2.1.4. F</p> <p>1.2.2.1. A; B</p> <p>1.2.2.2. C</p> <p>1.4.1.4. A; B</p>	<p>nespereira.rcts.pt/saomartinho.htm.</p> <p>Após o conto da lenda, a professora estagiária em diálogo com os alunos questiona sobre o que pensam o que é uma lenda. Para tal, questionará:</p> <p>- <i>“Quais os conhecimentos que têm sobre a lenda?”</i></p> <p>- <i>“O que sabem sobre o que é uma lenda?”</i></p> <p>Posteriormente, os alunos transmitirão conceitos sobre o que é uma lenda e com a ajuda da professora estagiária chegarão à conclusão que a lenda são narrativas transmitidas oralmente pelas pessoas com o objetivo de explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais. As lendas vão sendo contadas ao longo do tempo e vão sofrendo alterações.</p> <p>Ou seja, as lendas utilizam fantasia ou ficção que se misturam com a realidade dos factos, fazem parte da tradição oral e vão sendo contadas através dos tempos e fazem parte da realidade cultural de todos os povos.</p> <p>A lenda de São Martinho em banda desenhada</p> <p>A professora estagiária começa por dialogar com as crianças sobre o que trabalharam no dia anterior ligado ao domínio da língua portuguesa. É esperado que os alunos respondam que trabalharam a lenda de São Martinho.</p>	<p>Imagens da lenda de São Martinho</p>	<p>30'</p>	<p>O aluno transmite os seus conhecimentos prévios sobre a lenda.</p> <p>O aluno desenvolve a sua própria dramatização, através das imagens.</p>
--	---	---	---	------------	--

	<p>1.4.1.5. I</p> <p>1.4.1.7.</p> <p>1.4.2.2.</p> <p>2.1.2.2.</p>	<p>De seguida, a professora estagiária distribui seis imagens sobre a lenda de São Martinho. É pretendido que os alunos organizem as imagens e criem as legendas sobre a lenda de São Martinho. Com isto, os alunos recordam os conceitos ligados à banda desenhada.</p> <p>As características (marcas) da banda desenhada a trabalhar são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vinheta; - tira; - prancha; - legenda; - balões. <p style="text-align: center;">Intervalo</p> <p style="text-align: center;">Continuação da resolução de situações problemáticas</p> <p>Retomando aos exercícios realizados antes do intervalo, os alunos após terminarem o gráfico de barras com a ajuda da professora estagiária, esta apresenta o seguinte verso:</p> <p style="padding-left: 40px;">O esquilo comilão que só sabe comer, decidiu fazer um gráfico para ficar a saber,</p>	<p>Folhas brancas tamanho A₄</p>	<p>30'</p> <p>60'</p>	<p>O aluno reconta a lenda por palavras próprias.</p> <p>O aluno participa respeitando a opinião dos outros, cooperando entre si.</p>
--	---	---	---	-----------------------	---

2.3.1.1.

as castanhas que comia durante a semana,
pedindo ajuda ao 4º B para ver se não se engana.

2.3.1.2.

Na segunda feira comeu 10 castanhas.

Na terça feira comeu 20 castanhas.

Na quarta feira comeu a diferença de $345 - 200 - 40 - 5$.

2.3.1.3.

Na quinta-feira comeu a soma de $15 + 30 + 16 + 9$.

Na sexta-feira comeu a soma dos produtos de (6×5) com (5×2) .

No sábado comeu três dezenas.












2.4.1.1.

No domingo comeu uma centena.

2.4.2.2.









A partir do verso e das indicações dadas pelo esquilo, os alunos têm que construir um pictograma.

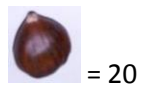
2.4.3.1.

Segunda feira					
Terça feira					
Quarta feira					
Quinta feira					

2.4.3.4

O aluno com os dados obtidos elabora um pictograma.

Sexta feira					
Sábado					
Domingo					



= 20

Após a construção do gráfico, a professora estagiária pergunta aos alunos:

- *“Qual foi o dia da semana que o esquilo comeu mais castanhas?”*

R: Comeu mais castanhas na quarta feira e no domingo.

- *“Quantas castanhas comeu na terça feira, na quinta feira e no sábado?”*

R: Comeu cento e vinte castanhas.

- *“Em que dia é que o esquilo comeu menos castanhas?”*

R: Comeu menos castanhas na segunda feira.

- *“Há algum dia em que o esquilo comeu a mesma quantidade de castanhas?”*

O aluno interpreta os dados do enunciado.

		<p>R: Sim, na quarta feira e no domingo comeu cem castanhas.</p> <p>- <i>O mês de outubro tem quatro semanas. Se o esquilo comesse a mesma quantidade de castanhas, quantas castanhas comeria ele num mês?</i></p> <p>R: 1 semana = 370 castanhas 4 semanas x 370 castanhas = 1480 castanhas</p> <p style="text-align: center;">Almoço</p>		90'	
	<p>1.2.1.2.</p> <p>1.2.1.4. F</p> <p>1.2.2.1.</p>	<p style="text-align: center;">Tarde</p> <p style="text-align: center;">A importância do partilhar; o que é ser solidário</p> <p>A professora estagiária começará por questionar os alunos sobre qual será o motivo principal que a lenda retrata. É esperado que os alunos digam que o cavaleiro cortou a sua capa a meio e deu ao mendigo.</p> <p>- <i>“Então, se o cavaleiro deu metade da sua capa ao mendigo como podemos definir o ato que ele fez?”</i></p> <p>- <i>“Acham que São Martinho teve uma boa atitude? Vocês fariam o mesmo?”</i></p>	<p>Quadro</p> <p>Giz</p> <p>Cartolina</p>	60'	<p>O aluno transmite opiniões sobre o que é partilhar e ser solidário e é capaz de as justificar.</p> <p>O aluno ouve a opinião</p>

	<p>A; B; C; D</p> <p>1.2.2.2. C</p>	<p>Através das respostas obtidas por parte dos alunos, numa conversa orientada esta perguntará o que significa para eles partilhar, ao mesmo tempo que vão sendo escritas no quadro todas as respostas dadas, para depois se criar um registo gráfico sobre este tema.</p> <p>O mesmo processo acontecerá para o conceito “ser solidário”.</p> <p style="text-align: center;">Matemática</p> <p>A professora estagiária, de modo a dar continuidade ao tema da aula passada e da manhã, pede aos alunos que realizem a ficha que esta vai distribuir por cada aluno. (ver anexo 1)</p> <p>Esta ficha deve ser realizada de forma individual e depois corrigida em grande grupo, uma vez que estes exercícios já foram trabalhados na aula anterior.</p> <p style="text-align: center;"><u>Trabalho para casa</u></p> <p>Efetua os cálculos:</p> <p style="text-align: center;"> $3476 - 892 =$ $4069 - 2653 =$ $8527 - 4325 =$ </p>	<p>Canetas de feltro</p> <p>Ficha de matemática</p>	<p>60'</p>	<p>dos outros.</p> <p>O aluno respeita a sua vez para falar.</p> <p>O aluno realiza os exercícios propostos.</p>
--	-------------------------------------	---	---	------------	--

Mestrandas: Marta Araújo e Sara Carvalho Professora cooperante: Filomena Cubelo		
Dia da semana: 7 de novembro de 2012		
Rotina diária		
	Horas	Atividades
Q U A R T A - F E I R A	9:00 – 9:30	Rotinas diárias
	9:30 – 10:30	Matemática: organização e tratamento de dados – continuação
	10:30 – 11:00	Intervalo
	11:00 – 12:00	Conhecimento explícito da língua: classificação das palavras quanto ao número de sílabas
	12:00 – 13:30	Almoço
	13:30 – 14:15	Continuação do conhecimento explícito da língua: classificação das palavras quanto ao número de sílabas
	14:15 – 15:30	Expressão e Educação Plástica: Cartuchos para as castanhas assadas

Mestranda: Marta Araújo		Ano/Turma: 4º B	Período: 1º	Dia da semana: 7 de novembro de 2012		
Temas Conteúdos Blocos	Competências Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho		Materiais Recursos Espaços físicos	Tempo (min)	Avaliação
		<p style="text-align: center;">Rotinas diárias</p> <p>Neste dia, as rotinas iniciais dos alunos são iguais às que foram descritas no dia anterior, segunda e terça feira, assim como, os objetivos específicos, os recursos e a avaliação.</p> <p>De salientar que a comunicação matemática vai-se alterando conforme o dia em que estamos e as indicações dadas também se alteram.</p>			30'	
1. Língua Portuguesa 1.2.; 1.5.	2.1.2.2. 2.3.1.1. 2.3.1.2. 2.3.1.3.	<p style="text-align: center;">Manhã</p> <p style="text-align: center;">Matemática</p> <p>Como forma de consolidar a matéria dada, e dando ênfase a um tema abordado pelos alunos nos últimos dias, a professora estagiária propõe à turma a construção de uma tabela.</p>		Quadro Giz	60'	O aluno é capaz de exprimir o número de convidados que vêm à feira do outono.

<p>2. Matemática 2.1.; 2.3.; 2.4.</p>	<p>2.4.1.1. 2.4.2.2. 2.4.3.1. 2.4.3.2. 2.4.3.4</p>	<p>Para tal é necessário que cada aluno indique o número de membros da família que vêm à nossa festa de outono. Será assim construída uma tabela com os dados fornecidos pelos alunos.</p> <p>Em seguida será pedido que organizem estes dados numa tabela de frequência e num gráfico de barras.</p> <p style="text-align: center;">Intervalo</p> <p style="text-align: center;">Classificação das palavras quanto ao número de sílabas</p> <p>1.5.1.3 Neste momento da manhã, a professora estagiária relembrará com os alunos conteúdos sobre a classificação das palavras quanto ao número de sílabas.</p> <p>C; D Para tal, a professora estagiária distribuirá pelos alunos um texto (ver anexo 2). Através deste texto, recordam os conceitos dados à classificação das palavras quanto ao número de sílabas e para isso, resolvem alguns exercícios ligados a este tema.</p> <p>No final, resolvem uma mini ficha de consolidação. (ver anexo 3)</p> <p>Através deste texto, a professora estagiária relembrará também conceitos ligados aos graus dos nomes.</p> <p style="text-align: center;">Almoço</p>	<p>Texto</p> <p>Ficha</p> <p>conhecimento explícito da língua</p>	<p>30'</p> <p>60'</p> <p>90'</p>	<p>O aluno organiza os dados numa tabela de frequências e elabora um gráfico de barras.</p> <p>O aluno demonstra conhecimento gramatical.</p> <p>O aluno classifica as palavras quanto ao número de sílabas.</p>
---	--	--	---	----------------------------------	--

		Tarde			
		Classificação das palavras quanto ao número de sílabas: continuação			
		Como forma a continuar este tema, a professora estagiária distribuirá uma ficha (ver anexo 4) para que os alunos a resolvam. A correção vai ser realizada em grande grupo.	Ficha de trabalho	30'	
		Cartuchos para as castanhas assadas			
5.1.2.1.		Nesta atividade, a professora estagiária questionará:		90'	O aluno desenvolve a motricidade fina e motora.
		- <i>“Quando compram castanhas assadas, onde é que estas vêm?”</i>	Jornal		
5.2.2.2.		- <i>“Qual o nome que se dá?”</i>			O aluno decalca o molde da castanha.
		Posteriormente a estas perguntas, a professora estagiária transmitirá ao grupo que vão fazer cartuchos para colocarem as castanhas.	Folhas de outono		O aluno manuseia corretamente o instrumento de corte (tesoura).
5.2.2.6.					O aluno é criativo.
5.3.1.1.		Os cartuchos serão realizados com folhas de jornal e as folhas de jornal podem ser decoradas com folhas de outono, que a professora estagiária recolherá antecipadamente e levará para a escola.			
		<u>Nota:</u> Conforme os alunos vão terminando de realizar a tarefa, a professora estagiária distribui um desenho sobre o São Martinho para estes o pintarem a seu gosto.	Desenho sobre o São Martinho		

		<p style="text-align: center;"><u>Trabalho para casa</u></p> <p>Conjugar o verbo estar no presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito e futuro do indicativo e também no condicional.</p> <p>Divisão e classificação das palavras em sílabas: ficha de trabalho (ver anexo 5).</p>			
--	--	--	--	--	--

ANEXO 2 – Autorização para os encarregados de educação

Exmo. Sr. Encarregado de Educação.

Sou estagiária e estou a fazer Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação, de Viana do Castelo.

No âmbito do relatório final de mestrado realizarei uma investigação-ação que tem por objetivo compreender a dificuldade de transcrição entre o sistema fonológico e o sistema gráfico (desenvolvimento da competência ortográfica), em Língua Portuguesa.

A investigação-ação será desenvolvida durante os próximos três meses (1º Período), na turma do 4ºB, da Escola da Avenida, tendo já sido autorizado pela professora cooperante responsável pela turma. Para o seu desenvolvimento será necessário proceder a alguns registos escritos, fotografias e gravação, relativamente ao assunto em estudo.

Para o efeito, solicito a sua autorização para a recolha de dados relativa ao seu educando.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes.

Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A estagiária,

Autorização

Eu,, Encarregado de Educação do aluno, da turma, autorizo que a Estagiária Sara Carvalho recolha dados relativos ao meu educando, no âmbito da investigação-ação que me foi dada a conhecer.

Data:/...../2012

.....

(Assinatura do Encarregado de Educação)

ANEXO 3 – História “Chibos Sabichões”

Chibos sabichões

Era uma vez três chibos que viviam no cimo de uma montanha: um chibinho sabichão pequeno, um chibo sabichão médio e um chibão sabichão grande.

O chibinho sabichão pequeno tinha uma barbicha pequena e uns chifres curtos.

O chibo sabichão médio tinha uma barba que não era grande nem pequena e uns chifres que não eram curtos nem compridos.

O chibão sabichão grande tinha uma barbicha grande e uns chifres compridos e retorcidos.

Certo dia, o chibinho, o chibo e o chibão desceram da montanha porque tinham visto que na outra margem do rio cresciam umas ervas frescas e viçosas.

Mas, para lá chegar era preciso atravessar uma ponte.

Debaixo da ponte vivia um ogre terrível. Tinha os pés peludos, os braços grossos como troncos e o nariz cheio de verrugas. Era tão malvado que vigiava a ponte dia e noite. Ninguém se atrevia a passar por ali.

Os chibos sabichões tinham ouvido falar do ogre, mas a erva era tão apetitosa que decidiram enfrentá-lo. E encaminharam-se para a ponte.

Primeiro chegou o chibinho sabichão pequeno, com a sua barbicha pequena e chifres curtos, avançando decidido pela ponte... patati patati patati patati

Quando estava a chegar ao meio da ponte, apareceu o ogre:

– Quem faz patati, patati, patati na minha ponte?

– O chibinho sabichão.

– Pois vou-te comer...!

– Ai, não, que ainda sou muito pequeno! Espera pelo chibo sabichão médio, que é mais gordo do que eu.

O ogre, coçando a orelha, disse:

– Por aqui nunca ninguém atravessou, mas com esse chibo sabichão médio ficarei melhor servido. Passa, passa...!

E o chibinho sabichão pequeno atravessou a ponte.

Logo depois, chegou o chibo sabichão médio, com a sua meia-barbicha e chifres pouco compridos, avançando decidido pela ponte... patatã, patatã, patatã, patatã

– Quem faz patatã, patatã, patatã na minha ponte?

– O chibo sabichão médio.

– Pois vou-te comer...!

– Ai, não, que ainda não sou crescido! Espera pelo chibão sabichão grande, que é muito mais gordo do que eu.

O ogre grunhiu:

– Tenho muita fome, mas esperarei por esse chibão sabichão grande para comer até me fartar.

Passa, passa...!

E chegou o chibão sabichão grande, com a sua barbicha grande e chifres compridos, avançando decidido pela ponte... patatão, patatão, patatão, patatão

O ogre surgiu imediatamente:

– Quem faz patatão, patatão, patatão na minha ponte?

– O chibão sabichão grande!

– Pois vou-te comer...!

– Pois a ver se te atreves!

O ogre, furioso, desatou aos saltos pela ponte.

E o chibão sabichão grande baixou a cabeça, bufou... E marrou no ogre com todas as suas forças!

Tal cornada lhe deu que o fez voar pelos ares.

E o ogre nunca mais voltou!

O chibão sabichão grande foi juntar-se ao chibo sabichão médio e ao chibinho sabichão pequeno.

E tanta erva comeram que se transformaram em três chibos sabichões... enormes!

Olalla González e Federico Fernández, *Chibos sabichões*

ANEXO 4 – Laboratório da ortografia

A história que o quadro contou

Um dia, um menino decidiu ir ao encontro da sua imaginação e pintou um quadro. O quadro ocupava uma parede inteira do seu quarto, a parede que estava mesmo em frente da sua janela. Assim, tinha mais luz para melhor poder estudar as cores, e talvez alguém, ao passar pelo passeio em frente de sua casa, descobrisse que naquele quarto vivia um menino, que um dia queria ser artista e pintar o mundo para poder contar a sua história.

Assim sendo, João Pé Descalço contemplava a Lua e admirava a sua serenidade. Tinha-se apercebido que em todos os seus momentos, quando era quarto crescente, quarto minguante ou Lua cheia, ela mantinha sempre o mesmo brilho, e isso era encantador. Era fascinante sentir que a sua imponência permanecia intacta, mesmo quando se escondia por detrás das nuvens, ou quando na troca de turnos, o sol a ofusca com os seus raios.

João Pé Descalço notara que para onde quer que fosse, lá estava a Lua calmamente à sua espera para uma agradável e amena conversa, que por vezes demorava a noite inteira. Mas o dia desta história era um dia especial, porque era um dia sem nome, sem horas, sem tempo.

Sossegadamente, João Pé Descalço deita-se na relva do prado onde dormitara e ao olhar para a Lua pergunta:

- De onde vem tanto amor? Do teu brilho, do teu olhar? É pálida a tua luz, assim suave, ténue, mágica. Às vezes és branca, outras cinzenta, porquê?

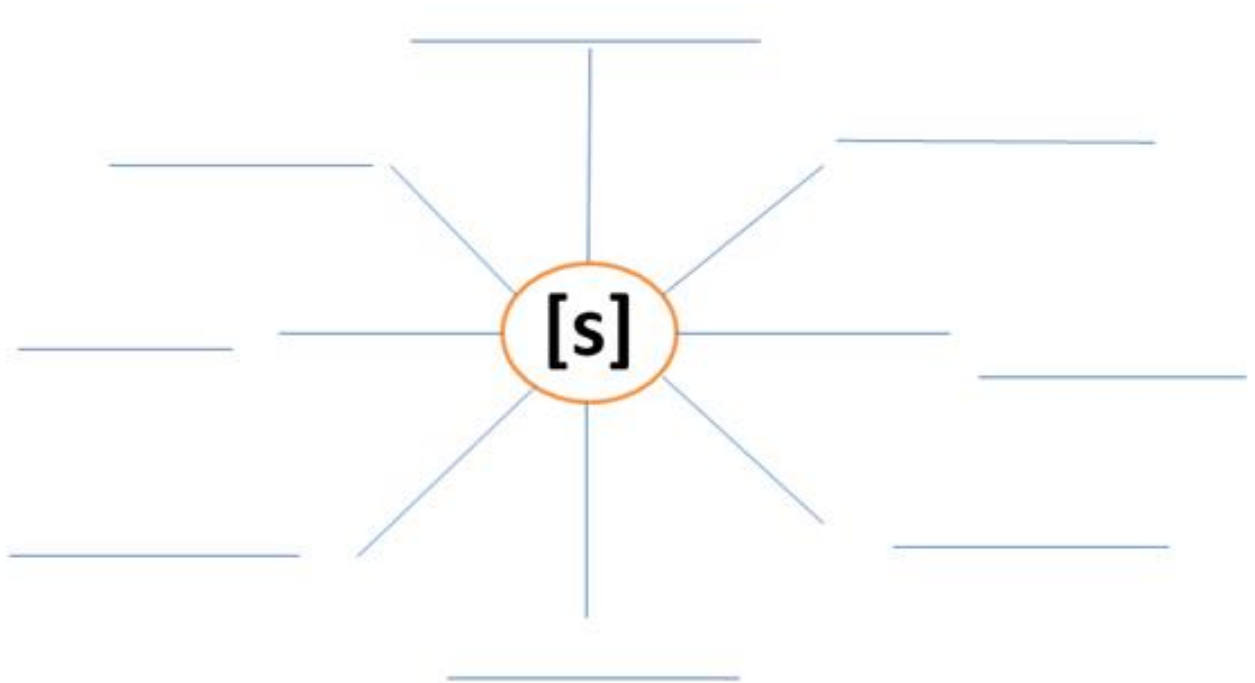
- A minha cor varia com as estações do ano, responde a Lua.

Maria Monteiro, *João Pé Descalço*

Nome: _____

Data: _____

1. Tendo em atenção o texto que leste anteriormente, apresenta alguns exemplos de palavras que possuem o som [s].



1.2. O mesmo som apresenta letras diferentes? O que concluis?

2. Organiza o som que identificaste pelas diferentes letras que o representam.

Letra(s) que representa(m) o som mais ouvido	[s]	[ss]	[ç]	[ç]
<i>Palavras com esses sons</i>				

3.

Generalizações

[O que concluis?]

Palavras com letra <s>
e que se leem [s]

Palavras com letra <ss>
e que se leem [s]

Generalizações

[O que concluis?]

Palavras com letra <c>
e que se leem [s]

Blank orange box for writing words.

Generalizações

[O que conclusis?]

Three horizontal lines for writing generalizations.

Palavras com letra <ç>
e que se leem [s]

Blank orange box for writing words.

Generalizações

[O que conclusis?]

Three horizontal lines for writing generalizations.

ANEXO 5 – “O sapinho e as palavras”

“O sapinho e as palavras”



Palavras

Correção das palavras

ANEXO 7 – “Onde é que eu errei?”

Nome: _____

Data: _____

“Onde é que eu errei?”



Palavra incorreta	Palavra correta	“Onde é que eu errei?”

ANEXO 8 – Ditado a pares

Aluno A

João Pé Descalço

A história que o quadro contou

Um dia, um menino decidiu ir ao encontro da sua imaginação e pintou um quadro. O quadro ocupava uma parede inteira do seu quarto, a parede que estava mesmo em frente da sua janela. Assim, tinha mais luz para melhor poder estudar as cores, e talvez alguém, ao passar pelo passeio em frente de sua casa, descobrisse que naquele quarto vivia um menino, que um dia queria ser artista e pintar o mundo para poder contar a sua história.

João Pé Descalço notara que para onde quer que fosse, lá estava a Lua calmamente à sua espera para uma agradável e amena conversa, que por vezes demorava a noite inteira. Mas o dia desta história era um dia especial, porque era um dia sem nome, sem horas, sem tempo.

Aluno B

Assim sendo, João Pé Descalço contemplava a Lua e admirava a sua serenidade. Cinha-se apercebido que em todos os seus momentos, quando era quarto crescente, quarto minguante ou Lua cheia, ela mantinha sempre o mesmo brilho, e isso era encantador. Era fascinante sentir que a sua imponência permanecia intacta, mesmo quando se escondia por detrás das nuvens, ou quando na troca de turnos, o sol a ofusca com os seus raios.

Possegadamente, João Pé Descalço deita-se na relva do prado onde dormitara e ao olhar para a Lua pergunta:

- De onde vem tanto amor? Do teu brilho, do teu olhar? É pálida a tua luz, assim suave, ténue, mágica. Às vezes és branca, outras cinzenta, porquê?

- A minha cor varia com as estações do ano, responde a Lua.

Maria Monteiro, João Pé Descalço
