



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Luísa Mariana Fernandes do Carmo

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Da troca do “v” pelo “b” à competência ortográfica
uma intervenção com alunos do 1º Ciclo

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Gabriela Barbosa

maio de 2013

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades
para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire

Agradecimentos

A elaboração deste relatório só foi exequível devido ao contributo essencial de diferentes pessoas, portanto é neste espaço que deixo o meu sincero agradecimento.

À minha orientadora Doutora Gabriela Barbosa, pelo apoio e disponibilidade na orientação prestada ao longo do presente trabalho de investigação. E a todos os professores que direta ou indiretamente me ajudaram para que este estudo fosse concretizado.

Aos alunos da turma do 1º Ciclo onde realizei o meu estágio e seus encarregados de educação, por terem permitido o envolvimento dos seus educandos nesta investigação e por me terem proporcionado vivências de aprendizagem que ficarão na minha memória.

À professora cooperante, responsável pela turma de 2º ano com quem desenvolvi o estudo, por me ter aceite e pela liberdade que me concedeu, para que pudesse efetuar esta investigação.

Aos meus pais, manifesto a minha gratidão. À minha mãe pela tolerância e compreensão de todos os momentos ao longo deste percurso, ao meu pai pela força e apoio diário que me concedeu, e por tudo aquilo que ambos me foram dando ao longo de todo o percurso académico e especialmente, nesta fase final da minha formação.

À minha irmã, Sara Carmo, pela dedicação, companheirismo e partilha de conhecimentos que me proporcionou para que eu pudesse melhorar o estudo.

Ao meu namorado, Helder Ramos, também pela compreensão e carinho que me ajudou, igualmente na construção deste estudo.

A todo um grupo de amigas, especialmente, a Alda Sampaio e a Vânia Esteves pela amizade e espírito de entreaajuda durante este percurso.

Resumo

O presente relatório enquadra-se na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), o qual foi realizado no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, concretamente numa turma de 2º ano.

Na primeira parte do relatório descreve-se o contexto onde se desenvolveu a prática e justifica a focalização dada à intervenção na área do Português. Na segunda parte escreve-se o trabalho de investigação realizado ao longo da PES II.

O trabalho de investigação foi desenhado e realizado na área do Português e circunscreveu o domínio da ortografia. Tendo-se detetado nas produções escritas dos alunos uma tipologia de um erro de motivação fonética, deste modo, realizou-se um estudo que procura atuar junto dos alunos no sentido de superar os erros ortográficos identificados. Para tal, formularam-se os seguintes objetivos: I. descrever o erro ortográfico de motivação fonética encontrado nas produções escritas dos alunos no início do ano; II. desenvolver e aplicar uma intervenção de superação do erro ortográfico através de momentos de reflexão e compreensão, visando a aquisição da competência ortográfica; III. aferir a evolução dos alunos a partir das estratégias implementadas, e IV. discutir a efetividade do programa de intervenção aplicado.

Optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, assente numa intenção de mudança deliberada da realidade, que perfilhou o tipo investigação-ação.

Os dados foram recolhidos através de observação participante, das notas de campo, dos documentos referentes aos registos fotográficos, gravações áudio e as produções dos alunos. Esta recolha de dados e pós análise dos mesmos, apenas foi exequível, através do conjunto de atividades traçadas e implementadas no contexto.

A análise de dados permite concluir que na oralidade não foi possível obter uma melhoria relativamente à pronúncia das palavras com /v/, por parte dos alunos, contrariamente da escrita, onde foi alcançada uma melhoria significativa relativamente à escrita de palavras com “v”.

Palavras-chave: Ortografia; Competência ortográfica; Erros ortográficos; Influência dialectal.

Abstract

This report is part of the curricular unit of Supervised Teaching Practice II (STP II), and was conducted in the Primary Education, more precisely in a 2nd grade class.

The first part of the report describes the context in which the practice was developed and justifies the focus on the intervention in the Portuguese language area. The second part includes a description of the investigation work performed during the STP II.

The investigation work was designed and conducted in the Portuguese language and confined to the spelling domain. After detecting a typology of spelling mistake of phonetic motivation in the written productions of students, a study was conducted to work with the students to overcome the spelling mistakes identified before. To achieve this, the following objectives were drawn: I. describe the spelling mistake of phonetic motivation found in the written works of the students in the beginning of the school year; II. develop and apply an intervention to overcome the spelling mistake through reflection and comprehension moments, intended to acquire spelling skills; III. assessing the students' evolution from the implemented strategies, and IV. discuss the effectiveness of the program of intervention applied.

A qualitative investigation methodology was adopted, based on the intention of changing deliberately the reality, which took the investigation-action type.

Data was gathered through participant observation, field notes, documents concerning the photographic records, audio recordings and the students' productions. This data collection and its subsequent analysis, was only possible, through a group of activities outlined and implemented in the context.

The data analysis lead to the conclusion that in terms of oral skills it wasn't possible to obtain an improvement in the students' pronunciation of words with /v/; on the other hand, in terms of writing skills it was achieved a significant betterment in the writing of words with “v”.

Keywords: Spelling; Spelling skills; Spelling mistakes; Dialectal influence.

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice	vii
Lista de Abreviaturas	ix
Lista de Tabelas	ix
Lista de Gráficos	x
Lista de Figuras	xi
Anexos	xii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada II	2
Caraterização do Meio Local	2
Caraterização do Centro Escolar e Espaço Educativo	3
Caraterização do Grupo	4
Capítulo II – Experiências de Aprendizagem – Planificações	6
Capítulo III – Projeto de Investigação	8
Enquadramento Teórico	12
Ortografia	12
O valor social da ortografia	13
A competência ortográfica	16
A consciência fonológica e sua relação com a escrita	20
Ortografia e tipos de erros	22
A ortografia na sala de aula	25
Influência dialectal na ortografia	27
Erros ortográficos e intervenção pedagógica	29
O Percurso da Investigação	32
Participantes	35

Instrumentos de recolha de dados	36
Observação	37
Notas de campo	37
Documentos	38
Operacionalização da intervenção	39
Análise de dados	42
Apresentação e Interpretação da Intervenção	43
Diagnóstico	43
Leituras	43
Ditado feito pela professora estagiária	46
Ditado feito pelo aluno	47
Intervenção	48
Atividade 1 - O “v” e o “b” no Natal	48
Atividade 2 - Família das palavras “Árvore”, “Barba”, “Neve” e “Embrulho”	53
Atividade 3 – Ouvir para escrever palavras com “v” e “b”	57
Atividade 4 – Caça ao erro - Parte I	60
Atividade 5 – Memorizar para escrever – Audição	63
Atividade 6 – Caça ao erro - Parte II	66
Aferição	70
Leitura	70
Ditado feito pela professora estagiária	71
Ditado feito pelo aluno	72
Conclusões	74
Limitações do estudo	79
Capítulo IV – Reflexão Final da PES I e PES II	80
Referências bibliográficas	91
Anexos	95

Lista de Abreviaturas

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

EB 2,3 – Escola Básica do 2º e 3º Ciclos

AEC'S – Atividades Extra Curriculares

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ME – Ministério da Educação

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Gave - Gabinete de Avaliação Educacional

ALPI - Atlas Linguístico da Península Ibérica

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Operacionalização da intervenção.....41

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Número de alunos que leu realizando a troca do /v/ pelo /b/.....	45
Gráfico 2: Número de alunos que trocaram o “v” pelo “b” na escrita do ditado feito pela professora estagiária.....	46
Gráfico 3: Número de alunos que trocaram o “v” pelo “b” na escrita do ditado feito pelo aluno.....	47
Gráfico 4: Número de alunos que trocaram o “v” pelo “b” nas produções escritas da primeira parte da atividade feita em casa.....	52
Gráfico 5: Número de alunos que trocaram o “v” pelo “b” nas palavras escutadas através da gravação.....	59
Gráfico 6: Número de alunos que identificou e corrigiu os erros ortográficos e número de alunos que não os identificou.....	62
Gráfico 7: Número de alunos que memorizou a letra da música escrevendo com correção ortográfica, os que escreveram sem correção e ainda os que não escreveram.....	65
Gráfico 8: Número de alunos que escreveu com correção ortográfica, os que escreveram sem correção e ainda os que não escreveram.....	69
Gráfico 9: Número de alunos que, no final da implementação do programa de superação, continuava a ler realizando a troca do /v/ pelo /b/.....	71
Gráfico 10: Número de alunos que, no final da implementação do programa de superação, continuava a escrever realizando a troca do “v” pelo “b”	72
Gráfico 11: Número de alunos que, no final da implementação do programa de superação, continuava a escrever realizando a troca do “v” pelo “b”	73

Lista de Figuras

Figura 1: Registo escrito produzido por um aluno.....	49
Figura 2: Professora estagiária a escrever e aluna a circundar uma letra.....	50
Figura 3: Aluno a circundar a letra “b”	50
Figura 4: Trabalho final afixado.....	51
Figura 5: Correção da família das palavras “árvore” e “barba” no quadro.....	54
Figura 6: Correção da família da palavra “Neve” no quadro.....	55
Figura 7: Correção da família da palavra “Embrulho” no quadro.....	55
Figura 8: Aluno a utilizar a lupa.....	61
Figura 9: Aluno a identificar e corrigir os erros ortográficos.....	61
Figura 10: Exploração da estrofe em grande grupo.....	64
Figura 11: Alunos a utilizar o dicionário.....	67
Figura 12: Cartazes das famílias das palavras “Vassoura” e “Varrer”	68

Anexos

Anexo I – Pedido de autorização aos encarregados de educação

Anexo II – Planificação de 29 a 31 de outubro

Anexo III – Planificação de 5 a 7 de novembro

Anexo IV – Texto “E se eu fosse um fantasma”, de Merce Aranega

Anexo V – Texto “Um teto para a D. Deolinda”, de José Jorge Letria

Anexo VI – Texto “A bruxa que dormia no telhado”, de Isabel Stilwell

Anexo VII – Texto ditado pela professora estagiária “Gramática figurativa”, de Maria Helena Araújo

Anexo VIII – Ditado do texto “Sou uma árvore”, de João Paulo Cotrim

Anexo IX – Enunciado da atividade 1

Anexo X – Enunciado da atividade 2

Anexo XI – Enunciado da atividade 3

Anexo XII – Enunciado da atividade 4

Anexo XIII – Enunciado da atividade 5

Anexo XIV – Estrofe da música “Roubo-te um beijo” André Sardet

Anexo XV – Enunciado da atividade 6

Anexo XVI – Texto “A casa da Mosca Fosca” Eva Mejuto

Anexo XVII – Planta da sala de aula da turma em estudo

Anexo XVIII – CD

Introdução

Este relatório enquadra-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na unidade curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PES II). Descreve-se o trabalho realizado ao longo da UC, dando-se particular realce ao estudo de investigação.

A descrição que aqui se expõe está organizada em quatro capítulos, no primeiro capítulo é apresentado o enquadramento da PES II, onde é feita a caracterização do meio local, a caracterização do centro escolar e o próprio espaço educativo onde se realizou o estudo e, a caracterização do grupo participante no mesmo.

No segundo capítulo II, são mencionadas algumas experiências de aprendizagem faz-se referência à importância das planificações desenvolvidas nas primeiras intervenções educativas da PES II, que antecederam o projeto de intervenção e que foram essenciais para a orientação deste trabalho.

No capítulo III, apresenta-se o projeto de investigação, dá-se a saber o tema e a pertinência do estudo e, ainda os objetivos delineados para o mesmo. Este capítulo está estruturado por quatro subcapítulos. No primeiro subcapítulo é apresentado o enquadramento teórico. O segundo subcapítulo é ocupado pelo percurso da intervenção, onde é exposto o percurso metodológico adotado, são apresentados os participantes, os instrumentos de recolha de dados, a operacionalização da intervenção e a análise dos dados. No terceiro subcapítulo é feita a apresentação e interpretação da intervenção e, no quarto subcapítulo, as conclusões do estudo no qual se foca os resultados obtidos, bem como as limitações do mesmo.

No capítulo IV, designado de reflexão final da PES I e da PES II, reflete-se sobre tudo aquilo que foi feito ao longo dos dois semestres, mencionando os aspetos positivos, os negativos e outros relevantes acerca da prática profissional.

Capítulo I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada II

Neste capítulo descreve-se o contexto onde foi realizada a PES II e onde se desenvolveu o estudo.

Num primeiro momento é feita a caracterização do meio onde se situa o Centro Escolar do trabalho apresentado e, num segundo momento, apresenta-se a caracterização da turma participante.

É importante mencionar que a informação referida neste capítulo foi facultada pelo Centro Escolar, concretamente pela professora cooperante e titular da turma em questão.

Caraterização do Meio Local

O Centro Escolar onde realizei a minha prática pedagógica pertence a uma freguesia situada na margem direita do rio Lima, e relativamente próxima da cidade de Viana do Castelo.

A freguesia tem hoje mais de 3.500 habitantes. A população é relativamente jovem e está razoavelmente escolarizada. Nos setores laborais lideram a agricultura, produção de papel, espaços de pequeno comércio, oficinas de carpintaria e automóveis, padarias, oficinas de tubagem, latoaria e estores. O artesanato é fortemente dominado pelos bordados e tecelagem em linho e artigos em ferro.

No que respeita às atividades económicas atualmente existentes na freguesia, para além de uma importante atividade agropecuária de valor inquestionável para a subsistência de inúmeras famílias, existe um desenvolvido setor industrial representado em pequenas mas numerosas unidades dos mais diversos setores de produção. Apesar disso, são ainda muitas as famílias que vivem da agricultura e cerca de 30% dos ativos residentes ainda trabalham na terra.

Caraterização do Centro Escolar e Espaço Educativo

A nível dos recursos humanos o Centro Escolar possui um corpo docente constituído por quatro professoras titulares (uma para cada ano de escolaridade); quatro professores das AEC'S (expressão musical, TIC, inglês e apoio ao estudo); uma responsável de secretariado; duas auxiliares de ação educativa e três cozinheiras.

O edifício é de construção recente, datada do ano de 2009, e encontra-se dividido em 2 pisos onde se encontram todos os espaços educativos: 1º piso ou rés-do-chão que corresponde ao piso de entrada no edifício propriamente dito, e um piso inferior. Estes espaços são amplos e o acesso entre os dois pisos está preparado para crianças com dificuldades motoras e, também, protegido por um portão exterior automático.

O piso inferior encontra-se dividido em 9 espaços: a sala de aula do 1º ano de escolaridade; a sala de aula do 4º ano de escolaridade; duas salas de aula vazias; arrecadação de materiais; instalações sanitárias para os alunos, professores e pessoas com dificuldades motoras; polivalente; balneários e acesso ao exterior.

No rés-do-chão encontra-se: o hall de entrada (recepção); a sala do 2º ano de escolaridade; a sala do 3º ano de escolaridade; a biblioteca; a secretaria e a sala dos professores; instalações sanitárias para os alunos, professores e pessoas com dificuldades motoras; gabinete de primeiros socorros; cantina com acesso ao exterior e armários nos corredores com materiais manipuláveis.

No espaço exterior do Centro Escolar pode encontrar-se um espaço para a prática desportiva e também, para as crianças ocupar os tempos livres. Neste espaço existe, ainda, uma ampla extensão de espaços verdes.

A instituição encontra-se, globalmente, bem equipada. Possui equipamentos tecnológicos (televisão, leitores de Cd's, computadores fixos e portáteis, impressoras, fotocopiadora, retroprojeter e respetiva tela, máquina fotográfica), material pedagógico para as aulas de Expressão Artística e, de Expressão Musical e Estudo do Meio. Também algum material manipulável referente às áreas da Matemática e Expressão Motora.

A sala onde decorreu a PES II (2º ano de escolaridade) situa-se no 1º piso. É um espaço estimulante e agradável o que também beneficia a aprendizagem dos alunos. As mesas dos alunos encontram-se dispostas em forma de U, sendo que existem 3 mesas no

centro da sala. A secretária da professora titular de turma encontra-se junto ao quadro branco, posicionada de frente para a turma.

Esta sala encontra-se equipada com armários, que se encontram divididos em cacifos. Grande parte das paredes da sala está forrada com placards de corticite, onde são expostos alguns trabalhos realizados pelos alunos e, existe apenas uma janela que ocupa todo o comprimento do lado direito da sala.

Caraterização do Grupo

A turma, do segundo ano de escolaridade, é constituída por vinte e quatro alunos, sendo catorze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. A maioria dos alunos vive relativamente perto do Centro Escolar, alguns vêm a pé para a escola, outros deslocam-se de carro particular e ainda outros pela carrinha da Junta de Freguesia.

Uma grande percentagem do agregado familiar está empregada no nosso mercado de trabalho. Relativamente às habilitações literárias, um grupo muito restrito não possui a escolaridade obrigatória, a maioria apresenta níveis de escolaridade entre o 5º e o 12º anos e uma minoria possui estudos superiores.

A turma é composta por um grupo de crianças muito vivo, comunicativo, interventivo, alegre, mas, ao mesmo tempo, um pouco agitado no desenrolar das atividades letivas. São normalmente, crianças receptivas perante as atividades educativas propostas. Anoto que não existem neste grupo casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A nível das atitudes e valores, os alunos realizam as tarefas já com uma certa autonomia e cooperam uns com os outros. A nível da atenção/concentração e empenho verifica-se que um número razoável de alunos distrai-se com enorme facilidade.

Relativamente ao desempenho académico da turma é de salientar que na área de Português todos os alunos têm acompanhado a programação curricular, embora a ritmos muito diferentes, sendo que cinco alunos sentem bastantes dificuldades na expressão escrita, sobretudo no domínio da ortografia e na construção frásica mais elaborada. Estes alunos demonstram ainda, um reduzido vocabulário e pouca criatividade em tarefas,

como por exemplo, a construção de textos quer individual, quer coletivamente. Há uma aluna que evidencia uma lentidão excessiva na realização de tarefas escritas e raramente conclui tarefas como escrever um texto, construir frases, fazer uma cópia.

É notório o ritmo de trabalho mais lento em dois alunos em relação ao restante grupo que, por evidenciarem dificuldades na interpretação das mensagens, escritas e orais, demonstram dificuldades na permanência e conclusão atempada das tarefas propostas. Estes alunos possuem índices de imaturidade muito elevados.

A nível da Matemática as maiores dificuldades deste grupo de alunos centram-se na resolução de situações problemáticas, sobretudo na justificação da estratégia adotada para a obtenção da resposta ao problema. A par destas dificuldades, verifica-se, ainda, por parte de alguns alunos, uma capacidade de raciocínio e de cálculo pouco desenvolvidas.

No domínio do Estudo do Meio todos os alunos demonstraram conhecimentos que lhes permitiram obter um razoável desempenho.

Em síntese, os problemas que mais se sobressaem nesta turma consistem nos ritmos de trabalho e aprendizagem bastante diferenciados; as dificuldades de atenção/concentração; a repetição de vocábulos; a falta de correção ortográfica, e a dificuldade na resolução de problemas, raciocínio e comunicação.

Capítulo II – Experiências de aprendizagem – Planificações

Ao longo deste capítulo são relatadas algumas planificações e observações que foram essenciais para a orientação do trabalho de investigação, apresentado no capítulo III. Faz-se uma breve descrição de atividades desenvolvidas nas primeiras intervenções educativas da PES II, que antecederam o programa de intervenção aplicado e, que tiveram em conta as opções e prioridades curriculares da turma, assim como, a pertinência do estudo do problema em questão.

No decorrer do período inicial da PES II, nos meses de outubro e novembro, tive oportunidade de observar os alunos da turma na qual trabalhei, foi um momento crucial para conhecer o grupo, as suas capacidades, os seus interesses e principalmente, as dificuldades sentidas, pelo mesmo, ao nível da produção de uma escrita com correção ortográfica. Através da observação do grupo verifiquei que os alunos tinham dificuldades relativamente à ortografia correta das palavras. Valorizando de igual forma os diferentes domínios de Português, percebi que o domínio da escrita, concretamente a ortografia, se identificava como uma preocupação temática para o qual precisava de encontrar resposta no sentido de o resolver. Esta preocupação levou-me a orientar o meu estudo para a resolução das dificuldades ortográficas dos alunos.

Note-se que é nesta fase, 1º ciclo, que está em desenvolvimento “o domínio das relações essenciais entre os sistemas fonológico e ortográfico, bem como o estabelecimento de traços distintivos entre a língua falada e a língua escrita” (ME-DGIDC, 2009, p. 23). Assim, foram tidas em conta as dificuldades ortográficas encontradas nas produções escritas dos alunos, para que pudesse desenhar uma intervenção que se apresentasse como via para a superação das dificuldades encontradas.

Desde o início das intervenções educativas, concretizadas conjuntamente com o meu par de estágio, tivemos sempre em conta a implementação de atividades que visavam entre outros aspetos, desenvolver o conhecimento da ortografia.

Das planificações desenvolvidas, seleccionei as que decorreram no período de 29 a 31 de outubro de 2012, e de 5 a 7 de novembro de 2012, dado serem estas representativas e reveladoras de uma prática focalizada no ensino da competência

ortográfica e que serviu igualmente para uma observação mais orientada para o problema que nos propúnhamos resolver. As planificações tiveram sempre em conta o desenho de estratégias adequadas a aprendizagens significativas e de forma estimulante.

A planificação de 29 a 31 de outubro de 2012 (Anexo 2) integra, nomeadamente, a atividade intitulada por “Construção de texto coletivo: Se eu fosse uma bruxa boa...”. Consistiu na construção de um texto coletivo realizado em grande grupo, mediante orientação da professora estagiária e escrito no quadro por um aluno, enquanto os restantes também escreviam nos seus cadernos. Deste modo, os alunos foram levados a produzir escrita e através da visualização das palavras escritas corretamente, no quadro, iam memorizando a forma escrita dessas palavras.

Na planificação que decorreu no período de 5 a 7 de novembro de 2012 (Anexo 3) realizou-se a atividade “Produção de texto narrativo – fábrica de histórias”. Nesta atividade produziu-se novamente um texto, desta vez com o apoio do cartaz da “Fábrica das histórias”. Os alunos selecionavam elementos de categorias da narrativa (personagens, tempo, espaço, entre outros) e escreviam, individualmente, um texto narrativo. Este cartaz “Fábrica das histórias” teve como objetivo, auxiliar e orientar os alunos na produção de textos narrativos. Posteriormente, foi corrigido cada texto individualmente com o respetivo aluno, com o objetivo de ajudá-lo a identificar os erros ortográficos nas suas produções e, simultaneamente, corrigir esses erros, de modo a refletir sobre a forma correta das palavras.

Desde logo, a atenção em verificar se os alunos produziam ou não a escrita correta das palavras, esteve sempre presente em todo o trabalho desenvolvido com os alunos. Pois, sempre que existiam tarefas em que os alunos tivessem de produzir escrita, quer nos cadernos diários, quer em fichas de trabalho, houve sempre a preocupação de ver e corrigir esses documentos. Algumas vezes durante a concretização da atividade, outras depois de terminada a aula. A verificação dos documentos que os alunos tinham produzido foi uma constante, com intuito de corrigir erros ortográficos, entre outros aspetos. Esta verificação, obviamente, não se cingiu apenas às produções escritas de atividades realizadas na área de Português, também analisava os documentos escritos que eram produzidos nas áreas de Matemática e Estudo do Meio, em geral.

Capítulo III – Projeto de Investigação

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II realizou-se, entre os meses de outubro e janeiro do ano letivo 2012/2013, o estudo de investigação numa escola de 1º ciclo localizada em Viana do Castelo, mais concretamente numa turma de 2º ano de escolaridade.

Este estudo possui como objetivo geral, aplicar uma intervenção de superação ao erro ortográfico de motivação fonética, encontrados nas produções escritas dos alunos desta turma.

É nesta fase de escolaridade, 1º ciclo, que se inicia a aprendizagem formal do código ortográfico do Português. Sendo privilegiado o desenvolvimento integrado das áreas do saber, que são essenciais ao seu crescimento pessoal e social. A criança aprende a ler num sistema de escrita e aprende também a comunicar por escrito. Neste entendimento, ensinar a escrever instaura-se como objetivo crucial no 1º ciclo. Nos primeiros anos de escolaridade a aprendizagem através de atividades sistemáticas é fundamental para a consolidação das representações ortográficas corretas.

Nos resultados oficiais quer de testes ou provas de aferição, foram evidentes os baixos níveis de desempenho dos alunos relativamente a este saber. Com efeito, no Relatório do Gabinete de Avaliação Educacional (Gave), os resultados do Teste Intermédio 2º ano de 2011, ajudam-nos a ver e refletir sobre a importância do ensino da ortografia. Vejamos a esse propósito as considerações apresentadas relativamente ao domínio em questão: “O item 4. (Ortografia) foi aquele em que se verificou um pior resultado, com apenas 26,4% de respostas totalmente corretas” (p. 15). Percebe-se que este foi considerado o item com pior desempenho e onde se evidenciou a dificuldade manifestada pela questão ortográfica. É dever da escola atuar em direção a um ensino do código ortográfico, fazendo com que a ação pedagógica promova o processo de aprendizagem de todas as crianças respeitando os diferentes ritmos da mesma.

Esta dificuldade em produzir uma escrita correta é tão frequente que ao verificar a existência da mesma em escolaridades mais avançadas, conclui-se que o domínio da ortografia continua a ser um domínio contemplado. Com efeito, no Relatório do Gabinete de Avaliação Educacional (Gave), os resultados do Exame Nacional de Português (1ª fase)

em 2011, também se podem verificar os baixos níveis de desempenho dos alunos do ensino secundário relativamente ao domínio em questão:

Grupo I, o item 1. (com valores de classificação média em relação à cotação total de 34,2% para o conteúdo e de 25,2% para a correção linguística) e o item 4. (com valores de classificação média em relação à cotação total de 32,3% para o conteúdo e de 25,1% para a correção linguística). (p. 46)

A importância de aprender a escrever com respeito pelo código é desde logo referência nos documentos oficiais que descrevem o currículo. Assim, a clara relevância de escrever corretamente consta do Programa de Português do Ensino Básico (ME-DGIDC, 2009) relativamente à Organização programática do 1º Ciclo, nomeadamente no ponto “1.2 Resultados esperados”, que projetam um conjunto de expectativas pedagógicas, sendo um desses resultados esperados para o primeiro e segundo anos, por exemplo, “escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação (...)” (p. 25).

O mesmo Programa de Português do Ensino Básico (ME-DGIDC, 2009) reforça o que foi referido anteriormente, afirmando que neste ciclo são iniciadas e em alguns casos estabilizadas aprendizagens, das quais “o domínio das relações essenciais entre os sistemas fonológico e ortográfico, bem como o estabelecimento de traços distintivos entre a língua falada e a língua escrita” (p.23).

Também o documento Metas Curriculares de Português do 1º ciclo, definidas pelo Ministério de Educação em 2012, para implementação em 2013, são um referencial de aprendizagem do ensino da ortografia. Este documento dá a conhecer objetivos e descritores de desempenho que os alunos devem ser capazes de atingir de modo a obter um ensino-aprendizagem mais eficaz. Por exemplo, no domínio da Gramática é pretendido que “o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade” (p. 6).

No domínio da leitura e escrita, por exemplo, referentes ao 2º ano de escolaridade destaque, de entre os vários objetivos, o 14. “*Desenvolver o conhecimento da ortografia*” e nos descritores de desempenho referentes a este objetivo, os descritores 4. e 5.

4. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema e utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos e verbos.

5. Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente, e mostrar que compreende a razão da grafia correta. (p. 16-17)

Face ao que referem estes documentos, fica claro o espaço pedagógico que deve ser dado às tarefas de aprendizagem do código ortográfico. Esta aquisição imperfeita ou até mesmo a falta dela, pode gerar erros ortográficos na escrita dos alunos. Esses erros podem ter origem em diversos fatores, por exemplo, na tradicional influência da oralidade que se reflete na ortografia. A intromissão da oralidade pode configurar situações de maior fragilidade quando marcadas por influência dialectal. Nestes casos, os registos ortográficos dos alunos podem apresentar desvios à norma convencionada. Importa, assim, que o professor esteja atento a essas produções de modo a fazer um diagnóstico adequado das mesmas. Procurar identificar incorreções ortográficas e tipificá-las de forma a encontrar estratégias de aprendizagem objetivadas para a correção. Como refere Azevedo (2000) importa que o professor assuma os erros dos alunos enquanto “instrumento de trabalho, fonte de informação” (p. 65). Que irá orientar a sua ação pedagógica, para ajudar o aluno a desenvolver a competência ortográfica.

Neste enquadramento se inscreve a minha ação pedagógica enquanto investigadora e professora estagiária, ajudar os alunos a reconhecer a forma correta das palavras, adotando por isso, o papel de mediadora no processo de aprendizagem do código ortográfico. O professor implementa uma prática que proporcione aos alunos atividades de reflexão e discussão da situação problemática, ao nível da ortografia. Mais concretamente apoiar os alunos na busca de soluções para os erros ortográficos evidenciados nas suas produções escritas.

Diagnosticadas as incorreções dos alunos da turma, através de tipologias diversas e face ao tempo que havia para o estudo focalizei a minha ação numa categoria de incorreção relacionada à motivação fonética, que se verificava quer no registo oral, quer no registo escrito dos alunos. Referimo-nos concretamente à troca do /v/ pelo /b/ e à transcrição do grafema “b” pelo “v”.

Face às ideias descritas, formularam-se os seguintes objetivos específicos que orientaram este estudo:

- I. Descrever o erro ortográfico de motivação fonética encontrado nas produções escritas dos alunos no início do ano.
- II. Desenvolver e aplicar uma intervenção de superação do erro ortográfico através de momentos de reflexão e compreensão, visando a aquisição da competência ortográfica.
- III. Aferir a evolução dos alunos a partir das estratégias implementadas.
- IV. Discutir a efetividade do programa de intervenção aplicado.

Enquadramento Teórico

No presente subcapítulo faz-se uma abordagem teórica de alguns textos de referência fundamental para a compreensão do estudo em causa. Começa-se pela contextualização da temática, desenvolvendo a dimensão social da ortografia. Passa-se depois para os aspetos que circunscrevem a competência ortográfica, a consciência fonológica e sua relação com a escrita. Acrescenta-se num terceiro ponto a norma ortográfica e a classificação de erros e termina-se com as questões relacionadas com o ensino da ortografia.

Ortografia

A ortografia é uma das componentes da linguagem escrita, que pode ser definida como “a codificação das formas linguísticas em formas escritas, respeitando um contrato social aceite e respeitado por todos, que revela o seu carácter convencional (...), ditado pelo costume e etimologia das palavras (...), pelo uso e evolução histórica” (Horta e Martins, 2004, p.213). A ortografia reflete a história e a cultura da língua que representa, por isso “saber ortografar, parece-nos de extrema importância” (Horta e Martins, 2004, p.213).

De acordo com o Dicionário Terminológico da Língua Portuguesa (2009), ortografia é um “sistema convencionado de regras que estabelecem, para uma determinada língua, a grafia correta das palavras e o uso dos sinais de pontuação”.

Morais (2005) afirma que “nem sempre existiu ortografia. No caso do português, foi só na primeira metade do século XX que se instituíram normas ortográficas” (p. 9).

Sabe-se que o domínio da ortografia é algo complexo. Visto que,

a ortografia é uma técnica gráfica, vinculada por um «acordo» normativo, ou seja é uma arte que consiste em desenhar, num espaço concreto, os grafemas definidos para o registo escrito de uma dada Língua, seguindo-se um conjunto de regras combinatórias e de usos, ambos codificados. (Silva, 2005, p.32)

Pode-se, portanto, depreender que a ortografia pressupõe a mobilização de um conjunto de normas em função da produção escrita, desempenhando também um papel determinante para a definição do conceito de erro ortográfico.

Tal como mostram alguns estudos, a cultura escolar, por vezes, ainda entende o erro como um fracasso. Em contrapartida, Monteiro (2008) refere que o estudo teórico de Ferreira e Teberosky (1999), fundamentado na teoria de Piaget (1976), trouxe a noção de erro construtivo, que é importante para o processo de aprendizagem e, se analisado pelos professores e pelos alunos, pode ser um auxiliar para acertos posteriores.

O valor social da ortografia

A importância de escrever corretamente perante a sociedade em geral é uma preocupação relevante a ter em conta, para tal, durante o período de aprendizagem há que respeitar “as convenções ortográficas, sendo uma das competências primordiais do primeiro ciclo” (Ferreira, 2011, p.117). Essa importância, também se estende ao processo educativo das crianças. Como se encontra evidenciado no Programa de Português do Ensino Básico (ME-DGIDC, 2009) para o 1º e 2º anos, “escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho” (p. 25).

Dias, Santos, Nogueira, Oliveira e Carvalho (2009) destacam a importância de escrever bem perante a sociedade, no dia-a-dia, os erros ortográficos funcionam como uma fonte de censura e discriminação, tanto na escola como fora dela. Este facto causa sérias consequências, uma vez que mesmo depois de anos de escolaridade, algumas pessoas sentem-se constrangidas quando têm que escrever seus próprios textos, pois “têm medo de errar”.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, sobre a importância de escrever bem, como forma de combater as consequências que tal factor pode produzir, Fonseca (1992) acrescenta que,

se o ensino-aprendizagem da língua materna tem, entre outros objetivos, o de proporcionar ao aluno o acesso aos grupos socioculturalmente mais prestigiados e se

a posse de uma boa competência do uso escrito e dos usos orais de tipo reflectivo é, como se tem visto, um dos factores mais determinantes na avaliação social de um indivíduo, então a pedagogia da língua tem responsabilidades acrescidas no que toca à aquisição desta competência. (p. 229-230)

Tendo em atenção a afirmação anterior, outro autor alerta-nos sobre o risco, que todos corremos, de ser discriminados se não escrevermos corretamente perante a sociedade em que estamos inseridos, “temos, todos que seguir a «norma», sob o risco de sermos discriminados - e penalizados - caso não ponhamos no papel as palavras como «devem ser»” (Morais, 2005, p. 10).

Deste modo, para que o aluno escreva corretamente palavras da sua língua materna, tem de escrever seguindo a norma ortográfica resultante de um processo cultural. Este processo possui um valor social pendente com origem no facto de ser dominado como um indicador em relação a aspetos referidos por Mateus (2008), como a “a capacidade de a pessoa operar com um sistema complexo, estabelecido por uma norma e, portanto, apresentado por vezes um grau elevado de distanciamento em relação à realidade concreta que representa” (p. 2).

Nem sempre foi dada a devida importância à ortografia tendo sido já colocada num patamar inferior em relação à função da escrita e outros. Segundo Zanella (2010) a ortografia chegou a ser negligenciada na ação educativa “no entanto, não há texto que, embora tenha bom tema, boa argumentação, boa estrutura sintático-semântica apresentando-se coerente e coeso, se sustente com erros ortográficos, pois perderá boa parte de sua credibilidade (...)” (p. 110).

Ao nível dos textos programáticos do ensino como é destacado, por exemplo, no Relatório do Gave (Teste Intermédio 2º ano, 2011) a ortografia está igualmente bem destacada. Desde logo, os parâmetros da correção dos exames e provas de aferição ajudam-nos a dar conta da importância dada à ortografia. Assim sendo, nas provas de aferição de Língua Portuguesa do 1º ciclo, de 2012 nos critérios de correção, o critério específico de codificação da ortografia foi o seguinte:

Escreve com clareza, apresentando erros/falhas a nível formal (construção frásica, seleção de vocabulário, convenções de ortografia e de pontuação) cuja frequência não excede a proporção de 3 erros formais num texto de 20 palavras. (...) Escreve de forma pouco clara, apresentando erros/falhas a nível formal cuja frequência excede a proporção de 3 erros formais num texto de 20 palavras. (p. 5)

Podemos, também, verificar a importância dada à ortografia, através de outros documentos existentes no Gave. Concretamente, na Prova Final de Língua Portuguesa, do 2º Ciclo do Ensino Básico (2ª chamada) em 2012. Com efeito, nos critérios gerais de classificação, consideraram-se os itens de construção de “resposta restrita” sendo que nestes itens, as respostas são classificadas tendo em conta, além do conteúdo, os planos ortográficos, de pontuação, lexical, morfológico e sintático. No domínio da correção da expressão escrita, “considera-se, em cada resposta, o número de ocorrências de erro nos planos indicados, com a seguinte combinação: a) plano ortográfico e de pontuação; b) plano lexical, morfológico e sintático” (p. 3).

Posto isto, pode ser evidenciada a afirmação de Silveira (1986, citado por Dias et al. 2009) “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” (p. 168). Perante esta realidade é necessário refletir sobre as metodologias utilizadas no ensino da ortografia e criar novas estratégias e metodologias para facilitar o ensino da ortografia favorecendo, assim, uma construção efetiva das normas.

Ainda segundo Pellegrini (2002, citado por Dias et al. 2009) o ensino da ortografia não evoluiu como outros aspetos do ensino da Língua Portuguesa. No caso da leitura e da produção de textos foram feitos vários investimentos e transformações na atuação pedagógica do professor, porém o autor defende que o mesmo não ocorreu com o ensino da ortografia.

Segundo estudos realizados neste âmbito verifica-se que a maioria das escolas o professor adota metodologias assentes em atividades demasiado repetitivas, para levar a cabo o ensino da ortografia, não priorizando um ensino baseado no conhecimento das normas, na sua construção e reflexão.

Verifica-se na maioria das vezes, que os professores se “acomodam na realização de práticas mais comuns, que dão “menos trabalho”. Isso constitui um entrave para uma educação de qualidade” (Dias et al. 2009, p. 179). Logo, o professor deve substituir essas práticas comuns por estratégias e meios que possibilitem aos alunos a aprendizagem da norma ortográfica. “Escrever corretamente pode significar abertura de várias portas, no campo social ou na vida em geral” (Dias et al. 2009, p. 181).

Dias et al. (2009) partilha da opinião que a intenção de fazer de cada aluno um melhor utente da sua língua materna desenvolver-lhe capacidades de argumentação e de expressão em contextos diversificados, visando audiências diferentes e intenções variadas, deverá constituir uma meta de ensino na escola.

A competência ortográfica

O conhecimento ortográfico é muito específico sendo necessário, portanto, uma aprendizagem que exige uma grande capacidade de reflexão sobre a linguagem oral, sobre a linguagem escrita e sobre as relações que se podem estabelecer entre ambas (Alves e Niza, 1998).

A aquisição da competência ortográfica assume-se como uma tarefa difícil. “Para alcançar sucesso na aprendizagem da Língua, torna-se fundamental efetuar um conhecimento profundo sobre a mesma” (Ferreira, 2011, p.120), esta aprendizagem vai sendo construída progressivamente, com base na percepção das regras ortográficas de forma a adquirir a competência ortográfica.

Neste processo de aquisição, para que qualquer aprendente da língua possua ou adquira o domínio da competência ortográfica, deve encontrar o seu lugar no processo ensino/aprendizagem da linguagem escrita, e cabe à escola investir no ensino da ortografia, promovendo práticas de reflexão que vão ao encontro do objetivo desse processo. O domínio da ortografia assume um importante papel de valorização social do indivíduo, “sendo tomado como indicador do grau de instrução e literacia e do nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar, sendo que um fraco domínio ortográfico pode ser como um indicador negativo em relação às aprendizagens realizadas” (Paiva,

2009, p. 46). Deste modo, o domínio da escrita correta ocupa um lugar central no processo de aprendizagem da ortografia.

Para este processo de aprendizagem da ortografia, é essencial possuir um conhecimento profundo sobre o alfabeto, concretamente do chamado alfabeto latino, o nosso. Mateus (2008) afirma que o Português usa o alfabeto latino, mas para além da utilização de determinado alfabeto, “o sistema ortográfico de cada língua apresenta especificidades quanto aos símbolos – grafemas ou letras” (p. 4). Assim, a aprendizagem da escrita e da leitura num sistema alfabético exige capacidades de análise e de síntese da língua em fonemas. É importante ter consciência que “o tal “som” elementar não é um som, e que o seu nome, consagrado na linguística, é fonema. Grafemas são portanto, mais exatamente, as letras ou grupos de letras que correspondem a um fonema” (Morais, 2012, p. 26).

Com efeito, no início da alfabetização é imprescindível que o aprendente perceba a linguagem escrita como um meio de comunicação, sendo imprescindível que compreenda o funcionamento lógico desta escrita, ou seja, domine o princípio alfabético, que é o “princípio de correspondência entre os fonemas e os grafemas” (Morais, 2012, p. 33), isto é, que as letras representam aproximadamente fonemas, ou ainda, “a compreensão de que na escrita alfabética todas as palavras são representadas por combinações de um número limitado de símbolos visuais, as letras, e que estas codificam os fonemas” (Silva, 2004, p. 188). A descoberta deste princípio é bastante sofisticado, portanto, é uma tarefa complexa que as crianças têm de encarar até adquirirem comportamentos fluentes de leitura e escrita e como refere Moraes (2012) “a simples exposição ao material escrito não é suficiente para que a criança descubra o princípio alfabético” (p. 36).

Vejamos que quando dizemos à criança:

esta letra (B, b) pronuncia-se “be” (/bi/) estamos a dar-lhes o seu valor fonológico, que é diferente do nome da letra (“bê”). A diferença é importante, porque, embora o fonema (/b/) (impronunciável) esteja em ambos sem ser nenhum deles, a redução da vogal em /bi/ deixa-o mais saliente para a introspecção da criança”. (Morais, 2012, p. 31)

É importante entender a noção de fonema, para também compreender o princípio alfabético. Tal como refere Morais (2012) “cada letra ou, em alguns casos, um pequeno grupo de letras representa um fonema, um “som” elementar, que, na realidade, não é um som, é antes uma abstração do som” (p. 28). A consciência dos fonemas “é um contributo crucial para a aprendizagem da leitura” (Morais, 2012, p. 35), o mesmo autor afirma que a comparação entre crianças com o mesmo tempo de ensino da leitura, que leem melhor aquelas que conhecem as correspondências entre grafemas e fonemas.

Como já foi referido, a construção de uma representação alfabética da escrita, por parte da criança, é uma tarefa complexa. A qual deriva do facto de a criança ter de ser capaz de “articular competências relativas à análise explícita das palavras nos seus segmentos fonéticos com conhecimentos relativos ao nome das letras” (Byrne 1997, 1998, citado por Silva, 2004, p.188). Assim, a consciência fonológica é uma competência necessária, para o entendimento concetual do princípio alfabético, ou seja, para que a criança compreenda que as letras constituem um “sistema de notação dos fonemas, têm que desenvolver, gradualmente, a consciência de que as palavras são decomponíveis em segmentos fonémicos” (Silva, 2004, p. 188).

São vários os autores que apontam os benefícios das escritas infantis inventadas enquanto uma via para aquisição do princípio alfabético. Por exemplo, Treiman (1998, citado por Silva, 2004) sugere que é mais fácil as crianças apreenderem o princípio alfabético através da “incorporação de atividades de escrita inventada no ensino, do que através da instrução formal da leitura” (p. 190). A mesma autora considera, ainda, que a atividade de escrita pode estimular o desenvolvimento da consciência fonémica e defende que “a qualidade das escritas infantis constitui um excelente indicador das suas habilidades fonológicas e um bom preditor do posterior sucesso infantil no processo de alfabetização” (p. 190).

Também a aplicação de programas de treino que promovam a consciência das entidades fonémicas “favorecem a apreensão da estrutura fonológica das palavras, mas só a conjugação deste tipo de competências com o conhecimento das letras (...) que, reenviando para uma forma de codificação das unidades orais, permite a compreensão do princípio alfabético” (Byrne, 1998, citado por Silva, 2004).

A tomada de consciência dos fonemas é adquirida mais facilmente, pelas crianças, quando realizam atividades que lhes permite “previamente treinadas a analisar uma palavra em fonemas e a associar fonemas a letras” e é importante deter a noção de que “a criança pré-leitora tem de ser ajudada explicitamente” (Morais, 2012, p. 38), para que adquira a tal consciência dos fonemas.

Depois de superada essa fase inicial do domínio do princípio alfabético, é importante que a criança perceba “que as línguas alfabéticas não são completamente fiéis às relações fonema-grafema e que a grafia correta das palavras depende de convenções ortográficas” (Zanella, 2010, p. 110). É certo que a ortografia de uma língua vai se construindo sob influência de diferentes modos de falar, mas principalmente por convenções sociais. A esta forma de linguagem escrita em relação à linguagem oral, está subjacente a habilidade de grafar corretamente as palavras, capacidade que depende de um conhecimento consciente do código ortográfico.

O código ortográfico “é o conjunto das regras de correspondência grafema-fonema, que governam a leitura, e das regras de correspondência fonema-grafema, que governam a escrita” (Morais, 2012, p. 49), utilizadas para transcrever uma língua em particular. Este código impõe restrições que atuam sobre o princípio alfabético estabelecendo, “regras ou princípios gerativos definindo em que contextos serão usados um ou outro grafema” (Morais, 2005, p. 14). Esta convenção de código ortográfico é essencial para compreender que a ortografia não é uma transcrição da fala, mas sim, como sugere Desbordes (1990, citado por Moraes, 2005) “a reprodução de uma forma escrita autorizada” (p. 15).

Segundo Moraes (2012) “o código ortográfico do português é muito menos opaco do que o do inglês e menos transparente do que os do espanhol, do alemão ou do finlandês” (p. 50), opaco porque “não é fácil “ver” a pronúncia na escrita ou a escrita na pronúncia quando não há regras simples – ou não as há em muitos casos – para converter uma na outra” e transparente, porque “neste tipo de código há sempre ou quase sempre uma regra que permite saber como escrever uma palavra e como pronunciá-la a partir da sua forma escrita” (Morais, 2012, p. 50). A assimilação das regras ortográficas pode ser feita de forma consciente ou inconsciente, sendo que “certas regras podem e devem ser

explicitadas pelo professor, no decurso de exercícios de leitura. Outras são inferidas pela própria criança” (Morais, 2012, p. 50).

A consciência fonológica e sua relação com a escrita

Para a aquisição da consciência fonológica está inerente o desenvolvimento da consciência fonémica, para assim adquirir o conhecimento das letras e das correspondências entre grafemas e fonemas. Segundo Moraes (2012) “a consciência fonética é portanto uma forma de consciência fonológica, a que é funcionalmente mais importante porque ela intervém na aprendizagem da leitura num sistema alfabético de escrita” (p. 37).

São vários os autores que afirmam que a criança, desde cedo, possui conhecimentos “inconscientes” de representações fonológicas que são suficientes para a percepção e produção da fala. Por exemplo, Paiva (2009) refere que as crianças vão tomando consciência das características da linguagem escrita antes da sua aprendizagem formal.

Para que a criança alcance a linguagem escrita é fundamental que compreenda o princípio alfabético, “que assuma que cada unidade mínima de som da fala – o fonema – tem correspondência numa representação gráfica específica – o grafema – que pode corresponder a uma letra ou a um conjunto de letras” (Paiva, 2009, p. 30). É fundamental que as crianças tomem consciência de que a escrita representa uma sequência de unidades fonológicas, que “existe correspondência entre essas unidades no uso oral e na respectiva representação escrita e que desenvolvam um conhecimento conceptual sobre o código usado” (Paiva, 2009, p. 30). Portanto, como se pode confirmar, a aprendizagem das correspondências fonema - grafema é dependente da consciência fonológica.

O conceito de consciência fonológica é abordado por vários autores. Para Sim-Sim (2006) a consciência fonológica é “a capacidade específica de perceber os sons do discurso, independentemente dos seus significados” (p. 64), pressupondo atenção específica aos segmentos que compõem a linguagem falada, o que implica a compreensão da forma como a linguagem oral é organizada.

Ao longo do processo de desenvolvimento da consciência fonológica, a criança vai verificando que as palavras são compostas por sons passíveis de ser isolados e manipulados. Este conceito de consciência fonológica é complexo e inclui diferentes habilidades fonológicas que podem ser analisadas em diferentes dimensões: as habilidades silábicas, as habilidades intrassilábicas e as habilidades fonémicas.

O processo de desenvolvimento das habilidades fonológicas, parece estar organizado num crescendo de exigência reflexiva: num nível inferior encontramos as competências que exigem um menor esforço analítico, como a detecção e produção de rimas; num nível superior situam-se as competências de análise e manipulação das unidades mais pequenas, isto é, dos fonemas (Sim-Sim, 2006). Têm sido realizados diversos estudos na tentativa de definir a estrutura fonológica crucial de apoio à iniciação da leitura e da escrita. Bryant (1998) e Goswami (1999), citados por Paiva (2009), defendem ser a rima a unidade mais diretamente implicada nas abordagens iniciais da leitura e da escrita. Estes autores defendem que “as crianças iniciam o processo de aprendizagem da linguagem escrita por um mecanismo de analogia em que a rima ocupa um papel muito importante” (p. 36). As rimas são percursores no desenvolvimento da deteção de fonemas que, por sua vez, facilita a aprendizagem das correspondências grafo-fonéticas (Silva, 1997).

Porém, irei considerar apenas as habilidades fonémicas, pois são relevantes para o presente estudo, visto serem referentes à “identificação e discriminação de fonemas, podendo expressar-se em tarefas como composição ou decomposição de palavras com base nos seus constituintes fonémicos, sendo estas as unidades mínimas da fala” (Paiva, 2009, p. 33). Para este autor, a consciência fonémica,

envolve as unidades sonoras mais pequenas da palavra, sendo que a alteração de um fonema pode alterar o significado da palavra (por exemplo *nata* – *bata*), (...) os fonemas não possuem nenhuma base física que facilite o seu reconhecimento, (...) por este motivo, o reconhecimento das unidades fonémicas exige um maior esforço de análise explícita. (p. 34-35)

Todavia, volto a lembrar a relevância do princípio alfabético, que faz parte da base para a alfabetização. Vários autores (Lieberman, Frost & Petterson (1974); Ehri & Robins (1992) e Morais (1997), (citados em Paiva, 2009) consideram “ser o fonema a unidade fundamental à aquisição do princípio alfabético, defendendo que o processamento fonémico é inevitável nas primeiras abordagens da leitura e da escrita” (p. 36). Deste modo, o acesso ao princípio alfabético é o resultado da aprendizagem do alfabeto e das correspondências entre os grafemas e os fonemas, onde o sucesso dessa aprendizagem é mediado pelas competências fonológicas (Silva, 1997).

O aluno deve, “aprender a encaixar a diversidade do oral na uniformidade própria da escrita” (Freitas, Alves e Costa, 2007, p. 22). Deste modo, torna-se essencial desenvolver estratégias que construam nos alunos, a consciência de que oralidade e escrita são competências linguísticas distintas. E trabalhar a forma como a oralidade é representada na escrita significa criar consciência das especificidades de cada modo – o oral e o escrito – e das relações que estes estabelecem entre si (Freitas et al. 2007).

Ortografia e tipos de erros

Tal como se constatou anteriormente, estabelecer uma correspondência entre sons e letras (fonemas e grafemas) é uma tarefa complexa, pois, a criança tem que possuir o conhecimento de que as letras têm um nome e um valor fonológico associado.

Neste sentido, Goodman (1987, citado por Paiva, 2009) afirma que a ortografia de uma língua alfabética consiste “num sistema de grafemas designados de letras e inclui também as regras ortográficas e de pontuação, mediante as quais as letras podem ser combinadas para representar os sistemas fonéticos, morfológicos, sintáticos e pragmáticos da linguagem” (p. 45). A ortografia resulta da tentativa de uniformizar a linguagem escrita e o código ortográfico do registo das palavras, que é resultante de um processo cultural e de convenções sociais (Morais, 2003 citado por Paiva, 2009).

Morais (2008) afirma que “as línguas que partilham o alfabeto, e até o mesmo tipo de alfabeto (no nosso caso, o latino), não partilham em geral o mesmo código ortográfico” (p. 6). O mesmo autor refere que o código ortográfico é o conjunto das correspondências grafema-fonema, pertinentes para a leitura, e das correspondências

fonema-grafema, pertinentes para a escrita, utilizadas para transcrever uma língua em particular. A criança descobre o princípio alfabético ao mesmo tempo que aprende algumas correspondências grafema-fonema. Dito de outro modo, “a compreensão do princípio alfabético e domínio do código ortográfico não são etapas totalmente distintas”, um dos objetivos é que “a criança domine todas as regras de correspondência grafema-fonema, de maneira a permitir uma descodificação grafofonológica correta para todas as palavras” (Morais, 2008, p. 11). Ou seja, que a criança possa associar com precisão os grafemas que encontra nas palavras escritas aos fonemas correspondentes.

Adjacente a esta temática, refere-se o facto de não ser fácil sistematizar todas as causas dos erros ortográficos, já que são “inumeráveis os factores que contribuem para que um aluno erre” (Gomes, 2006, p. 93). Ainda assim, Sebastião (2009) considera erros ortográficos como “as representações que não correspondam à norma ortográfica.” Refere, porém, que os erros podem ser cometidos por diferentes razões, como “o desconhecimento da palavra, uma palavra nova no vocabulário do aluno, falta de concordância, má compreensão da cadeia sonora” (p. 2587). Ou seja, estes podem ter a sua base no desconhecimento do princípio alfabético e também no código ortográfico.

Os erros ortográficos, para além de serem uma fonte auxiliar na aprendizagem dos alunos, também são “ferramentas privilegiadas que o professor tem à disposição para compreender e conhecer não apenas as estratégias com que a criança enfrenta os diferentes tipos de tarefas de escrita, como também as fontes de conhecimentos empregadas preferencialmente” (Morais, 2005, p. 100).

A categorização dos erros ortográficos constitui um importante instrumento de trabalho para o docente uma vez que “poderá perceber mais facilmente que tipo de erros os alunos produzem com maior frequência e fundamentar hipóteses acerca das causas que estão subjacentes à sua origem” (Ferreira e Osório, 2008, p. 114).

Posto isto e partindo do pressuposto que existem várias categorizações do erro produzidas, irei apenas abarcar as categorizações que julguei serem pertinentes para este estudo. Uma das categorizações é a apresentada por Rio-Torto (2000, citado por Sebastião, 2009). O autor apresenta três categorizações diferentes, são os erros fonéticos/grafemáticos, os erros fónicos e, os erros morfológicos e erros lexicais.

Os erros fonéticos/grafemáticos “são erros que afetam a representação grafemática da palavra, no entanto, não interferem com a sua realização auditiva ou fônica” Rio-Torto (2000 citado por Sebastião, 2009, p. 2587).

Os erros fônicos, aqueles que alteram a estrutura fônica e silábica da palavra, “muitos dos erros fônicos têm origem perceptiva, enraizado numa deficiente produção ou reprodução do fonetismo da palavra e/ou numa percepção deficitária deste” (Rio-Torto (2000 citado por Sebastião, 2009, p. 2591). Dentro dos erros fônicos há aqueles que se distinguem por sofrerem operações de adição, perda ou troca. Os erros de adição estão identificados com a coloquialidade da linguagem oral e acabam por influenciar a escrita dos alunos. Os erros de perda são erros, uma vez mais, motivados pela influência da oralidade. As trocas podem ser resultantes da influência da oralidade, mas também na falta de conhecimento por parte do aluno relativamente à estrutura interna da palavra, Rio-Torto (2000 citado por Sebastião, 2009).

Por fim, os erros morfológicos e erros lexicais são considerados mais graves uma vez que envolvem questões relativas à estrutura morfológica das palavras e, por vezes, também à sintática, Rio-Torto (2000 citado por Sebastião, 2009).

Outra proposta, de tipologia de erros da escrita é a apresentada por Monteiro (2008). Concretamente os erros relacionados à motivação fonética. São estes erros que as crianças cometem por estabelecerem uma relação direta entre os sons e os grafemas, ou seja, escrevem conforme falam, estabelecendo para cada letra um valor sonoro. Monteiro (2008) cita Carraher (1986) exatamente, porque este autor refere que os erros de motivação fonética serão mais frequentes quanto maior for a diferença entre a variedade linguística falada pela criança e a forma escrita. Considerando esta linha de pensamento, foram considerados erros de motivação fonética aquelas formas de escrita que tentavam representar a pronúncia das palavras, como erros relacionados às grafias das vogais, à redução do ditongo e ao apagamento do infinito (Monteiro, 2008).

Apesar de a maioria dos erros de motivação fonética refletirem uma tentativa da criança “traduzir” a forma oral para a forma escrita, segundo Abaurre (1991, 1999) e Miranda (2007) citados por, Monteiro (2008), o que ocorre são vazamentos de

conhecimentos linguísticos construídos pela criança os quais podem gerar erros ortográficos.

As diferentes tipificações dos erros ortográficos combinam diferentes aspetos como, por exemplo, o confronto entre a forma correta e a forma incorreta tendo em conta diversos aspetos como a relação com a oralidade, a unidade gráfica correspondente à palavra, entre outros. Não há, portanto, um critério uniforme na classificação dos erros ortográficos.

Para o presente estudo irá seguir-se a classificação do tipo de erros, proposta por Monteiro (2008). Essencialmente, porque esta proposta tem no seu foco de classificação, um grupo de incorreções ortográficas fundamental para este estudo, que são os erros relacionados à motivação fonética. Dado a minha intervenção ter focalizado os erros ortográficos que decorrem da transcrição da oralidade marcada pelo dialeto local, e também pela pertinência de resolver este tipo de incorreções nos alunos.

Tal como sustenta Cagliari (1999), Carraher (1986) e Miranda et alli. (2005) citados por, Monteiro (2008) que referem, que estes erros de motivação fonética tendem a diminuir à medida que a criança convive com a escrita e percebe a distinção entre língua falada e língua escrita, por isso a importância de o professor trabalhar com aprendizagem da escrita e explicitar a diferença entre esses modos de linguagem.

A ortografia na sala de aula

Aprender o código ortográfico é um dos conteúdos a ser ensinados ao longo do segundo ano de escolaridade, juntamente com o desenvolvimento da produção textual. Deste modo, a aprendizagem da ortografia é uma tarefa importante no período em que a criança começa a ocupar-se das suas produções textuais (Monteiro, 2008).

Monteiro (2008) cita alguns autores para fazer referência a posições controversas relativamente às formas de ensinar e de aprender ortografia. Estas podem ser agrupadas em duas vertentes principais, a que concebe o “ensino e a aprendizagem como sendo vinculados à memorização; e a que entende a aprendizagem unicamente a partir da interação com o material escrito e com a leitura, sem que precise haver ensino sistemático do conteúdo” (p. 20-21). Há ainda uma terceira, na qual “o ensino e a

aprendizagem da ortografia são interpretados como um processo que se desenvolve por meio de atividades que possibilitem a formulação e a explicitação de hipóteses bem como a construção de conhecimentos acerca do objeto estudado” (p. 20-21). Assim, no processo de aquisição do sistema alfabético, o sujeito é intelectualmente ativo e está continuamente formulando regras e generalizando hipóteses a respeito da organização da escrita. Nesta perspectiva, o erro pode ser considerado construtivo, pois revela as hipóteses que a criança tem sobre o objeto de conhecimento (Monteiro, 2008).

Considera-se que a ortografia pode ser tomada como um objeto de reflexão, uma vez que o sistema é organizado por regras sobre as quais os alunos devem constantemente refletir para serem capazes de explicitá-las. Como refere Dias et al. (2009) aprender ortografia não é só uma questão de memória. É preciso que se trabalhe com base na reflexão, adotando metodologias próprias e diferenciadas que levem os alunos à reflexão metalinguística.

Torna-se fundamental criar situações em sala de aula, que promovam a ativação da reflexão linguística, nomeadamente: criar rotinas de revisão textual, a revisão é o processo que implica uma maior reflexão e uma estratégia construtiva de aprendizagem; fomentar a autocorreção; criar troca de experiências e de conhecimentos entre pares e entre professores; promover a prática de uma escrita funcional e de interesse para os alunos, entre outras estratégias que o professor deve adotar na sua ação pedagógica, para que o processo de aprendizagem deva estar centrado na compreensão, promovendo o aprender a aprender e ainda para que o aluno supere com mais facilidade as suas dificuldades (Dias et al. 2009).

É importante que o professor saiba diagnosticar as dificuldades que os alunos revelam, assim como estar atento aos diferentes ritmos de cada criança e os diferentes saberes para poder adequar a sua prática; dito de outro modo, numa primeira fase o professor tem que diagnosticar quais os erros e conhecê-los bem, assim como as causas que poderão estar subjacentes ao problema em questão, para só depois, numa segunda fase, poder encontrar uma ou mais estratégias adequadas para a sua resolução. Tal como refere Ferreira (2011) “só conhecendo bem o erro e o que esteve na sua origem é que se pode encontrar o caminho para a sua correção” (p. 122).

Em forma de conclusão, trabalhar a noção de erro em sala de aula, tem a sua relevância. Visto que, este deve ser considerado natural pelas crianças, pois esta naturalidade influencia na postura dos aprendizes em relação ao processo de aprender e de corrigir (Monteiro, 2008).

Influência dialectal na ortografia

De entre as variedades dialectais existentes em Portugal, uma é geralmente adoptada como padrão em relação ao qual a escola e o ensino explícito da língua mantêm uma relação preferencial e institucional, com os objetivos socioculturais e comunicativos a atingir. É em relação ao padrão que as variantes podem ser contrastadas e posicionadas (Faria, 2003).

Cintra (1971) apresenta uma divisão dialectal galego-portuguesa em que distingue três grupos principais de dialetos diferenciados por características fonéticas, tendo em atenção a origem comum dos dialetos, são estes, os “dialectos galegos”, os “dialectos portugueses setentrionais”, e os “dialectos portugueses centro-meridionais”.

Ora, o reconhecimento da existência de *dialectos portugueses setentrionais*, por oposição a *dialectos portugueses centro-meridionais ou meridionais*, ou, se se preferir, de um *grupo de dialectos do Norte* e de um *grupo de dialectos do Sul*, e o isolamento, em relação a uns e outros, do *galego*, vem da existência de certo número de traços fonéticos, *fortemente* caracterizadores e como tais sentidos pela maioria dos falantes. (p. 8)

O mesmo autor apresenta alguns traços fonéticos escolhidos para caracterizar estes três grupos de dialetos. Apenas irei apontar os traços característicos dos “dialectos portugueses setentrionais”, tal como foi indicado anteriormente por Cintra (1971). Exatamente por ser, também, o dialeto da zona com as características de interesse para este estudo, assim, passo a citá-lo como a substituição do /v/ pelo /b/, ou como refere o autor,

a «troca do *b* pelo *v*», como é hábito dizer-se - ou, para empregar um modo de descrever mais correto: o desaparecimento da oposição fonológica entre os fonemas

/v/ e /b/ e a sua fusão num fonema único /b/, realizado ora como oclusiva, ora como fricativa (ou espirante) *b* ou *b*. (Cintra, 1971, p. 8)

Vale a pena acrescentar, no que se refere aos traços, apontados como típicos da pronúncia nortenha para um homem do Sul, que “os falantes do Norte se mostram perfeitamente conscientes das divergências que os opõem aos meridionais no que diz respeito aos traços da troca /v/ > /b/ (...)” (Cintra, 1971, p. 9).

A reflexão feita por Mateus (2008), sobre a ortografia e sobre as dificuldades que os alunos encontram na sua aprendizagem pode começar pela tomada de consciência de um factor de complexidade, pois “enquanto na fala, cada palavra apresenta, geralmente, uma variedade de formas, na escrita, por norma, a palavra só pode ter uma forma ortográfica. Esta forma ortográfica única representa as diversas pronúncias da palavra, dialectais, sociais ou de diferentes registos” (p. 1). Há que ressaltar, também, um outro lado da moeda, de um domínio deficiente da ortografia que se reflete na própria relação com a escrita, por “influência de uma aquisição imperfeita da língua oral ou a pronúncia dialectal pode exercer no domínio da língua escrita, poderão impulsionar novas formas de escrita produzidas erroneamente pela criança” (Ferreira, 2011, p. 117). Estes problemas de ortografia tornam-se visíveis na superfície textual, pelo que, tendem a marcar o texto e a própria escrita do aluno.

Como refere Sebastião (2009) a origem dos erros parece estar no desconhecimento das palavras, mas também na tradicional influência da oralidade e na aprendizagem da escrita. “Quanto aos erros por influência da oralidade, e má pronúncia das unidades lexicais, a estratégia encontra-se no aperfeiçoamento domínio do oral dos alunos” (p. 2596). Assim, a oralidade deve ser trabalhada como uma forma de colmatar a generalização do erro.

No que respeita aos desempenhos escolares referentemente à competência ortográfica, as diferenças entre as normas de estrutura e uso da língua falada em casa e a “exigida” na escola, podem causar algum conflito para o aluno, na aprendizagem da leitura e da escrita. A capacidade de reflexão do aluno, já provou ser determinante na aprendizagem da vertente escrita da língua.

Quanto melhor for o desempenho linguístico da criança na língua em que irá ser escolarizada e quanto maior a capacidade de se distanciar dessa língua para «brincar» e refletir sobre as regras que a regem, maior será a facilidade na aprendizagem das competências de leitura e escrita. (Sim-Sim, 1998, p. 271)

Erros ortográficos e intervenção pedagógica

Lidar com dificuldades na aquisição da linguagem escrita aproxima-nos de uma série de problemas da educação, num sentido mais amplo. É importante referir que um dos principais objetivos da educação é promover a aquisição da escrita e da leitura.

No contexto do ensino-aprendizagem, existem duas perspetivas distintas relativamente ao erro ortográfico, a que encara o erro como uma falha que constitui objeto de censura com vista a desempenhos mais conformes com a norma ortográfica estabelecida, e a que encara o erro como objeto que permite o acesso à construção do conhecimento que a criança está a realizar, possibilitando o acompanhamento do desenvolvimento desse conhecimento (Barbeiro, 2007).

Neste processo de ensino-aprendizagem da ortografia, o erro na escrita de palavras permite compreender as representações que as crianças têm sobre a grafia, devendo ser encarado não como um défice de uma norma mas como manifestação de um trabalho intelectual, que pode levar as crianças a refletirem sobre as razões que estiveram na sua origem, e também os professores a munirem-se de estratégias (Lopes, 2011).

Acredita-se que “para o ensino ortográfico atender realmente às expectativas esperadas, é importante que os professores estejam dispostos a reaprender sempre e se dedicarem à utilização de metodologias mais dinâmicas e significativas, atraindo a atenção do aluno” (Dias et al. 2009, p.177). Nesta perspetiva, os alunos precisam ser “tocados” pela forma como é dada a aula e a forma como são apresentadas as tarefas, para isso é imprescindível que as aulas tenham significado a nível do ensino da ortografia.

Torna-se fundamental, como já referido anteriormente, envolver os alunos em tarefas de aprendizagem ao nível da ortografia, que passem, por exemplo, pelo treino de

aspectos fônicos da língua com o objetivo de promover o desenvolvimento da consciência fonológica, sendo igualmente importante trabalhar a oralidade da criança antes de se iniciar a aprendizagem gráfica, encarando o erro como algo normal e inerente ao processo de aprendizagem. Pois, “só conhecendo bem o erro poderemos saber as causas que estiveram na sua origem e só desta forma o docente poderá criar estratégias pedagógicas que auxiliem o discente a corrigir e a evitar futuramente essas incorreções” (Ferreira, 2011, p. 118).

É essencial reforçar o papel do professor, “tão ou mais importante que a procura das causas dos erros ortográficos será a preocupação de aplicar estratégias preventivas ou de tratamento às incorreções ortográficas” (Ferreira, 2011, p.119). Por exemplo, através de atividades reflexivas sobre a língua, ou seja, levar os alunos a pensar sobre as suas incorreções, desta forma, muitos dos problemas ortográficos poderão ser minimizados.

Morais (2005) acredita que a escola precisa ajudar os alunos a “alcançarem um conhecimento explícito das regras e irregularidades da nossa ortografia, isto não quer dizer que a solução seja «dar fórmulas verbais» prontas para os alunos ou exigir sempre que eles saibam declarar verbalmente todas as regras e irregularidades” (p. 93).

Segundo este mesmo autor, algumas escolas geralmente, têm tratado a ortografia como um objeto de conhecimento que se adquire pelo “treino”, pela memorização. Para mudar este estado de coisas, “um primeiro requisito é o professor ter clareza sobre o que é regular e o que é irregular na norma ortográfica do português (...) permitirá distinguir o que seus alunos poderão compreender e o que terão que memorizar”. Neste sentido, a escola precisa ajudar o aluno a “organizar mentalmente a norma ortográfica” (p. 94).

Termino este tópico, sobre a intervenção pedagógica a fim de “mitigar/atenuar” os erros ortográficos produzidos pelos alunos com a seguinte afirmação de Sebastião (2009), que vai ao encontro dos objetivos definidos no presente estudo, o pressuposto “primordial e orientador subjacente às atividades a desenvolver para mitigar/atenuar o erro ortográfico deverá ser o de eliminar da mente do aluno a imagem incorreta que guarda de determinada palavra e levá-lo a fixar uma imagem correta, compreendendo o processo (...)” e a importância dos alunos entenderem que “(...) todos podem ter

problemas ortográficos e compreender que esses problemas, uma vez detetados, podem ser ultrapassados” (p. 2594).

O Percorso da Intervenção

Este subcapítulo tem como finalidade apresentar e descrever os percursos metodológicos em que esta investigação se sustenta e justifica a escolha do método de investigação mais adequado ao problema identificado, bem como os procedimentos adotados na realização da mesma. Tendo sido utilizada uma metodologia de investigação qualitativa, de tipo investigação-ação. Deste modo, são também apresentados os participantes, os instrumentos de recolha de dados, a operacionalização da intervenção e por último a análise dos dados.

O presente estudo, como já referido anteriormente, desenvolveu-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II. Também como já mencionado o estudo foi circunscrito ao ensino da ortografia e tratamento do erro. Teve como objetivos específicos: I. descrever o erro ortográfico de motivação fonética encontrado nas produções escritas dos alunos no início do ano; II. desenvolver e aplicar uma intervenção de superação do erro ortográfico através de momentos de reflexão e compreensão, visando a aquisição da competência ortográfica; III. aferir a evolução dos alunos a partir das estratégias implementadas, e IV. discutir a efetividade do programa de intervenção aplicado.

Este estudo pressupõe uma intervenção para a mudança de comportamentos e atitudes face à ortografia, e desse modo realiza uma intervenção em sala de aula, de superação do erro ortográfico de motivação fonética encontrado nas produções escritas dos alunos da turma em estudo.

Para tal considere adequado utilizar uma metodologia de investigação qualitativa, pois, como afirma Vale (2004) “usa-se a investigação qualitativa quando se pretende descrever e explicar fenómenos” (p.193). De acordo com Denzin e Lincoln (1994, citados por Vale, 2004) a investigação qualitativa é um método multifacetado no qual os investigadores estudam os “sujeitos” no seu ambiente natural, recolhendo evidências de forma a tentar compreender o fenómeno em estudo. Pois, para dar início a esta investigação introduzi-me no contexto que pretendia estudar, com o intuito de conhecer

os alunos participantes e simultaneamente, recolher dados suficientes para poder dar início a uma intervenção de tratamento do erro ortográfico.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a expressão “investigação qualitativa” é usada como termo universal e que abrange diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características, tais como os dados recolhidos. Uma das maiores finalidades é a compreensão de comportamentos a partir da “perspetiva dos sujeitos da investigação” (p.16). Como investigadora, realizei uma recolha de dados que julguei ser pertinente para diagnosticar as dificuldades e até mesmo os problemas que pude encontrar através da análise desses dados dos alunos.

Para tal, fiz registos escritos de tudo o que observava, desde características dos alunos a frases que estes proferiam em voz alta, sendo esta uma das estratégias mais representativas da investigação qualitativa como se pode constatar “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” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16). Para estes autores, “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” (p. 16).

Como já mencionado, esta investigação, tal como se caracteriza a investigação qualitativa, iniciou-se com a identificação de um problema, que orientou para o estudo, no sentido de resolver o problema e de apreender conhecimentos que conduzem à compreensão do mesmo. A condução deste tipo de investigação envolveu uma longa e intensa observação participada no local e, de seguida, de deliberados momentos de reflexão sobre o que foi observado. Depreende-se portanto, que o professor antes de ser um bom investigador deve ser um observador competente. E tal como declaram, Bogdan e Biklen (1994), “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48).

Outra característica da investigação qualitativa é possuir maior interesse “pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan e Biklen, 1994, p.

49). Característica, que foi levada a cabo neste estudo, visto ter-me focado no processo metodológico de aplicação de um programa estratégico, que conduziu à superação dos erros ortográficos produzidos pelos alunos. Conduzindo, assim, o rumo da investigação até conferir os resultados alcançados a partir deste programa.

De acordo com o problema a investigar neste estudo, optou-se por um percurso metodológico de tipo investigação-ação. Halsey (1972, citado por Sousa 2009) refere-a como “uma intervenção em pequena escala na sala de aula e um estreito exame dos efeitos dessa intervenção” (p. 95). Sousa (2009) refere que “a maioria das investigações deste tipo têm sido efectuadas pelos próprios professores operando com os seus alunos” (p. 95), e foi essa posição, como professora estagiária, que me possibilitou procurar e estudar a situação problema encontrada, com o objetivo de focar-me no ensino da ortografia, concretamente em apresentar um programa de mudança com vista ao tratamento do erro, no próprio local da investigação, controlando-o passo a passo. Deste modo, estive sempre presente nesse processo de investigação, pois “a investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa de investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 293).

Para Máximo-Esteves (2008), elaborar um projeto de investigação-ação, implica “efetuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com os padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (p. 79). E os procedimentos desenvolvidos na presente investigação estiveram de acordo com os procedimentos de qualquer investigação-ação. Havendo uma constante avaliação quer do processo, quer dos resultados obtidos após a implementação de cada atividade de modo a perceber se era ou não necessário fazer ajustes nas atividades seguintes.

Anoto que depois de identificado o problema, procedeu-se à planificação de tarefas tendo em conta os objetivos delineados. Estas foram devidamente calendarizadas e divididas por etapas. No final de cada tarefa era avaliada a sua implementação, de modo a aferir os resultados e poder fazer reformulações para que a tarefa a ser aplicada de seguida tivesse melhores resultados. Sousa (2009) refere que a avaliação feita no final de cada etapa, tem como finalidade “verificar se a evolução das acções está a suceder em

conformidade com o previsto ou se há necessidade de se efectuarem ajustes ou correcções” (p. 96).

É de reforçar a minha opção por esta metodologia, pois a minha ação foi expansiva e participativa ao longo do processo de investigação, quer na elaboração do programa de intervenção delineado, quer nos restantes parâmetros da investigação tais como, a orientação e envolvência nas atividades implementadas. Tal é sustentado por Sousa (2009), a investigação-ação “é eminentemente participativa, colaborando ativamente na investigação tanto o professor como os alunos, experimentando diferentes situações e procurando situações mais adequadas” (p. 98).

Participantes

Este estudo contou com a participação de uma turma do 2º ano de escolaridade do 1º ciclo do Ensino Básico, de uma escola pertencente ao concelho de Viana do Castelo. A turma era composta por vinte e quatro alunos e todos estiveram envolvidos no estudo. Dos quais 14 são raparigas e 10 são rapazes, os alunos têm idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, mas um dos alunos ingressou nesta turma apenas no mês de novembro de 2012.

De acordo com as informações disponibilizadas pela professora titular da turma, este grupo de alunos foi acompanhado pela mesma, no ano anterior. Não existe, neste grupo, nenhum aluno que apresente características ou que possua Necessidades Educativas Especiais.

Ao longo das observações a investigadora pode aperceber-se que o grupo de alunos com quem desenvolveu o trabalho de investigação apresentava ritmos de aprendizagem e de trabalho muito diferentes, tratava-se de um grupo de crianças muito vivo, comunicativo, interventivo, alegre e um pouco agitadas no desenrolar das atividades. Eram, contudo, crianças recetivas perante as atividades propostas, manifestavam interesse e muita curiosidade nas atividades apresentadas, evidenciando o seu desejo em participar.

Para além disto, e de acordo com as informações cedidas pela professora cooperante e também através daquilo que pude observar, o grupo também apresenta

dificuldades nas disciplinas de Português e Matemática. Na expressão escrita, sobretudo no domínio da ortografia e na construção frásica mais elaborada. Demonstrem ainda, um reduzido vocabulário (no que respeita à repetição de vocábulos) e ideias pouco criativas, como por exemplo, na construção de textos quer individualmente ou coletivos. Na disciplina de Matemática, na resolução de situações problemáticas, sobretudo na justificação da estratégia adotada para a obtenção da resposta ao problema. A par destas dificuldades, verifica-se, ainda, uma capacidade de raciocínio e de cálculo pouco desenvolvida.

Instrumentos de recolha de dados

Bogdan e Biklen (1994) referem que a investigação qualitativa possui cinco características: a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal de recolha de dados; é descritiva; possui maior interesse pelo processo do que pelo produto; analisa os dados de forma indutiva; e, por fim, dá importância especial ao significado. Todavia, uma das características da investigação qualitativa, que melhor assenta nesta investigação é que a fonte direta de dados é o ambiente natural e, desta forma, a investigadora torna-se o instrumento principal.

Na presente investigação, a investigadora deu maior importância à observação das atitudes e aprendizagens das crianças nas atividades desenvolvidas. Esta observação foi realizada através do contacto direto. Outra característica é ser uma investigação descritiva e na presente investigação são descritos vários aspetos, entre eles, os dados recolhidos e aprendizagens apreendidas pelos alunos.

A fim de levar a cabo os objetivos propostos para este estudo, foi necessário decidir a melhor forma de recolher dados, de modo a compreender e analisar a temática deste trabalho de investigação. Assim sendo, optei por utilizar os seguintes instrumentos de recolha de dados: a observação participante, as notas de campo, os documentos referentes aos registos fotográficos, gravações áudio e as produções dos alunos.

A participação das crianças numa investigação como sujeitos ativos "poderá ser promovida através de diferentes formatos de escuta, nomeadamente a observação e o

registo, a documentação fotográfica ou a análise das produções das crianças" (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 19).

Observação

A observação, tal como refere Máximo-Esteves (2008) “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. O contexto é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem” (p. 87).

A observação participante foi o tipo de observação adotada para a presente investigação, e como investigadora fiz intencionalmente parte da situação cooperando nas atividades realizadas. A minha participação foi orientar e acompanhar os alunos na concretização das tarefas, estando disponível para qualquer dúvida e esclarecimento. Enquanto observadora participante envolvi-me na vida da comunidade educacional e, como um dos seus elementos, observei a vida do grupo, as suas ações, os seus questionamentos, entre outros aspetos.

A observação foi fundamental na concretização desta investigação, pois tal como refere Sousa (2009) a investigação-ação baseia-se essencialmente “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).

Notas de campo

As notas de campo são, segundo Bogdan e Biklen (1994), “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Estas notas de campo são fundamentais aquando da análise dos dados, pois, possibilitam o entendimento de determinados detalhes que não estavam gravados ou documentados. Assim, é importante que as notas de campo façam parte integrante da recolha de dados.

Neste estudo, as notas de campo referem-se ao registo das ideias proferidas espontaneamente pelos alunos, de determinadas palavras-chave ou frases proferidas e

reveladoras da marca dialectal na sua oralidade, que foram recolhidas aquando da concretização das atividades. Estas notas foram importantes na aferição dos resultados obtidos após a implementação de cada atividade, de modo a perceber se era ou não necessário fazer reformulações ou ajustes nas atividades seguintes. Visto que, a investigação-ação pode ser considerada um ciclo de avaliação dos resultados e produção de reformulações, que se repete durante toda a investigação, como já referido.

As notas de campo são um complemento primordial, porque podem recolher-se em dois momentos distintos: no momento em que ocorrem as oportunidades de registar ideias ou frases ditas pelos alunos aquando da realização de uma atividade, através de registos escritos; e no momento após ocorrência dessas mesmas oportunidades, ou seja, só após o momento são escritas as notas de campo, que neste caso puderam ser anotações mais detalhadas, porque há tempo para refletir sobre o ocorrido. Ao contrário das anotações realizadas no momento da ocorrência, tratando-se de notas rápidas e objetivas.

Numa investigação é importante recolher o maior número de informação, para que esta seja mais consistente e para que, posteriormente se possa realizar uma análise mais detalhada sobre os acontecimentos ao longo do processo.

Documentos

Neste grupo de documentos é reunido todo o tipo de material recolhido durante a investigação: os registos fotográficos, as gravações áudio e vídeos e as produções dos alunos. Todos permitem um registo completo das ações, dos gestos, das expressões dos intervenientes nas tarefas observadas, que não é possível obter apenas através de anotações.

Bogdan e Biklen (1994) referem que “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizados para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). As fotografias e os vídeos dos alunos foram fundamentais para o presente estudo, na medida em que permitiram lembrar e visualizar pormenores, como por exemplo, ideias e frases espontâneas ditas pelos alunos, lembrar os passos adotados para realização das tarefas, visualizar as atitudes e ações

dos alunos, entre outros aspetos que são importantes para a análise. Portanto, ao longo desta investigação, foram-se registando com alguma regularidade as observações, utilizando sempre como recurso a máquina fotográfica e a máquina de filmar.

As produções dos alunos foram um recurso utilizado a par de todos os outros, visto que o foco da investigação foram os alunos e suas aprendizagens através do programa de intervenção traçado. Neste sentido, os registos produzidos pelos alunos permitiram à investigadora analisar os desempenhos ortográficos dos alunos e perceber, se existiam evoluções ao longo da intervenção. Assim, de uma forma geral, estes registos para além de terem permitido a reunião de um conjunto de dados, permitiram também o enriquecimento do trabalho de investigação.

Operacionalização da intervenção

O estudo foi desenvolvido em três fases. A primeira fase foi a preparação do estudo e conseqüente observação e diagnóstico do grupo, que decorreu entre outubro e novembro de 2012 e neste período foi realizado o primeiro contacto com os participantes.

Neste momento foi identificado e formulado o problema e os objetivos que sustentavam o estudo, após ter feito uma primeira parte do diagnóstico com base na observação dos comportamentos e ter estado atenta, especificamente à oralidade dos alunos, e também a algumas produções escritas dos mesmos. Depois do estudo planeado procedeu-se à pesquisa bibliográfica relacionada com o tema a investigar, bem como, à seleção da metodologia de investigação a utilizar. Foram também pedidas as autorizações aos encarregados de educação, de modo a que as crianças pudessem participar no estudo. Seguidamente, a investigadora planificou a intervenção e deste modo deu início à intervenção anteriormente delineada, pertencente à fase do diagnóstico, para posterior análise dessas mesmas atividades de modo a poder planear e dar continuidade ao programa de intervenção a ser implementado.

Na segunda fase que decorreu entre dezembro de 2012 e janeiro de 2013, foram implementadas as atividades planificadas para o tratamento do erro ortográfico. Nesta fase foram identificados e descritos os erros encontrados, inicialmente nas produções dos

alunos. Ao longo da implementação do programa interventivo foram sendo recolhidos dados como fotografias, vídeos e registos escritos produzidos pelos alunos, para uma posterior análise dos mesmos. Também foi dada continuidade à pesquisa bibliográfica, agora mais centrada nos diferentes tópicos pertencentes ao enquadramento teórico deste estudo.

A última fase foi um momento de aferição do estudo, em que pude verificar e analisar se houve ou não uma melhoria da situação problema identificada, se o programa de intervenção implementado foi ou não uma boa estratégia de superação desse mesmo problema. Esta fase decorreu entre os meses de janeiro a março do ano 2013, foi terminada a implementação do programa e feita uma aferição global da evolução das aprendizagens dos alunos, como já referi. Nesta fase concluiu-se a recolha dos dados pretendidos para posterior análise. E por fim, iniciou-se a redação do relatório, concretamente, a escrita dos capítulos pertencentes à estrutura do relatório.

Na tabela 1 são expostas todas as atividades pertencentes ao programa de intervenção que foi delineado e, posteriormente implementado. Na tabela estão também, as três fases do estudo com referência às atividades de cada uma das fases, assim como os objetivos de cada atividade e a respetiva data em que foram implementadas.

Tabela 1

Operacionalização da intervenção

	Fases do estudo	Atividades	Objetivos	Calendarização
Implementação do programa de intervenção	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> - Gravação da leitura de diferentes textos; - Ditado feito pelo aluno D.R.; - Ditado feito pela professora estagiária/investigadora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se os alunos fazem a troca do /v/ pelo /b/ quando leem. - Perceber se os alunos fazem a troca do “v” pelo “b” quando escrevem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Do dia 12 a 14 de novembro de 2012; - Dia 21 de novembro de 2012; - Dia 26 de novembro de 2012.
	Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade 1: <i>O “v” e o “b” no Natal</i>; - Atividade 2: <i>Família das palavras “Árvore” e “Barba”</i>; - Atividade 3: <i>Ouvir para escrever palavras com “v” e “b”</i>; - Atividade 4: <i>Caça ao erro - Parte I</i>; - Atividade 5: <i>Memorizar para escrever – Audição</i>; - Atividade 6: <i>Caça ao erro - Parte II</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar momentos de reflexão nos alunos, para que a aprendizagem do código ortográfico, seja adquirido, concretamente as palavras com “v” e “b” utilizadas. - Memorização das palavras que se escrevem com “v” e das palavras que se escrevem com “b”. - Constatar as diferenças entre o oral e o escrito. - Identificar os erros ortográficos e escrever com correção. - Escrever o que memorizou da letra da música com correção ortográfica. - Escrever palavras com correção ortográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dias 3 e 4 de dezembro de 2012; - Dia 10 de dezembro de 2012; - Dia 7 de janeiro de 2013; - Dia 21 de janeiro de 2013; - Dia 22 de janeiro de 2013; - Dia 30 de janeiro de 2013.
	Aferição	<ul style="list-style-type: none"> - Gravação de uma leitura; - Repetição do ditado feito pela professora estagiária/investigadora; - Repetição do ditado feito pelo aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se os alunos continuam ou não a trocar o /v/ pelo /b/ quando leem. - Perceber se os alunos continuam ou não a trocar o “v” pelo “b” quando escrevem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dia 28 de janeiro de 2013; - Dia 29 de janeiro de 2013; - Dia 29 de janeiro de 2013.

Análise de dados

A análise é a tarefa de organizar, selecionar, descrever e interpretar os dados que o investigador vai recolhendo ao longo do estudo e que permite o encontro de respostas e soluções para os problemas propostos na investigação. Bogdan e Biklen (1994) referem que

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

A análise dos dados, neste estudo, foi realizada desde o início da investigação. Desde logo, na fase de diagnóstico para desenhar um programa de intervenção o mais adequado possível ao grupo em estudo. Depois, foi ao longo do programa de intervenção, tratando-se de um estudo de investigação-ação a análise dos dados que eram recolhidos iam sendo analisados e interpretados de forma a reformular a estratégia de ação.

Assim, após a implementação das atividades procedia-se à análise desses mesmos dados para melhor interpretação e aferição dos resultados obtidos. Numa primeira fase foi necessário recorrer às produções escritas dos alunos, para poder obter conclusões, posteriormente recorreu-se aos registos fotográficos, às gravações áudio e ainda às notas de campo, para captar todos os pormenores. Numa segunda fase organizaram-se os dados em gráficos e fez-se uma interpretação estatística básica, para perceber a quantidade de alunos que faziam a troca do “v” pelo “b”, acompanhada da descrição de cada uma das atividades e consequente reflexão das mesmas.

Por fim, procedeu-se á análise dos dados recolhidos na fase de aferição e por contraste com os dados analisados na fase inicial procurou-se perceber se os alunos apresentavam desempenhos mais proficientes. Este exame configurou, ainda, uma análise a toda a intervenção de modo a elaborar conclusões consentâneas com o trabalho realizado.

Apresentação e Interpretação da Intervenção

Neste subcapítulo são descritas e analisadas as atividades implementadas e expostas as interpretações realizadas às mesmas. Relativamente à descrição das atividades, esta irá seguir a organização das diferentes fases do estudo registadas na tabela 1. Far-se-á numa primeira secção a apresentação e descrição dos dados obtidos na fase de diagnóstico. Proceder-se-á na secção seguinte à interpretação dos dados na fase de intervenção. Finalmente, apresentar-se-á uma última secção com a discussão que resulta da fase de aferição.

I. Diagnóstico

A fase designada por diagnóstico teve como objetivo fazer uma análise dos alunos que realizaram a troca do /v/ pelo /b/ em situação de leitura e em situação de escrita. Os instrumentos usados foram o exercício de leitura em voz alta de textos e o exercício do ditado, sendo que um foi feito pela investigadora e professora estagiária e outro feito por um aluno.

Leituras

Esta atividade foi a primeira de três atividades, a ser realizada durante a fase de diagnóstico desta investigação, teve como objetivo perceber se os alunos faziam ou não a troca do /v/ pelo /b/ quando leem. Tratou-se da gravação da leitura de três textos: “E se eu fosse um fantasma”, de Merce Aranega (Anexo 4); “Um teto para D. Deolinda”, de José Jorge Letria (Anexo 5) e “A bruxa que dormia no telhado”, de Isabel Stilwell (Anexo 6).

O princípio de escolha destes textos a ser trabalhados com este grupo foi a frequência razoável de palavras com o som /v/ presentes no texto. Anoto que os alunos tinham conhecimento de que estavam a ser gravados em todas as atividades realizadas.

A gravação da primeira leitura foi feita no dia 12 de novembro de 2012 e integrada de forma articulada na planificação de 12 a 14 de novembro do mesmo ano.

Foi entregue a cada aluno uma folha com o primeiro texto e foram feitas questões de pré-leitura pelas quais os alunos levantaram hipóteses através do título do texto de modo a antecipar o conteúdo da história. Posteriormente os alunos realizaram a leitura

individualmente em silêncio. Só depois foi gravada a leitura dos oito alunos a quem solicitei a participação, lembrando-lhes que a leitura deveria ser realizada com entoação e expressividade.

No gráfico 1 são apresentadas todas as palavras com “v” presentes nos três textos e o número de alunos que leu corretamente, não fazendo a troca do /v/ pelo /b/ e por outro lado os alunos que realizaram esta troca lendo de forma incorreta. Sendo que o número máximo de alunos que leram cada texto foi oito. Relativamente à leitura deste primeiro texto, como se pode verificar no gráfico 1, concretamente das palavras *vez* a *vento*, na leitura do primeiro texto, a maioria dos alunos trocou o /v/ pelo /b/ aquando da leitura do texto, em contraste, com o número de alunos que leram corretamente, que foi menor. Veja-se o caso das palavras *vivia*, *adorava*, *chover* e *trovoada* em que 7 das 8 crianças realizaram a troca do /v/ pelo /b/.

Os procedimentos feitos na segunda leitura de outro texto foram os mesmos que na primeira. Também através do gráfico 1 pode-se verificar que, relativamente à leitura deste segundo texto, concretamente das palavras *viu* a *avisaram*, também a maioria dos alunos trocou o /v/ pelo /b/ aquando da leitura do texto, em contraste, com o número de alunos que leram corretamente, que foi menor. Anote-se a este propósito a realização efetuada nas palavras *tivesse* e *conversa*, com efeito nenhum aluno teve uma leitura correta da mesma.

A terceira leitura desta fase de diagnóstico foi realizada conforme as anteriores. E através do gráfico 1 pode verificar-se que, relativamente à leitura deste terceiro texto, concretamente das palavras *livre* a *enganava-se*, tal como nas leituras anteriores, também nesta a maioria dos alunos trocou o /v/ pelo /b/ aquando da leitura do texto, em contraste, com o número de alunos que leram corretamente, que foi menor.

Da troca do “v” pelo “b” à competência ortográfica – uma intervenção com alunos do 1º Ciclo

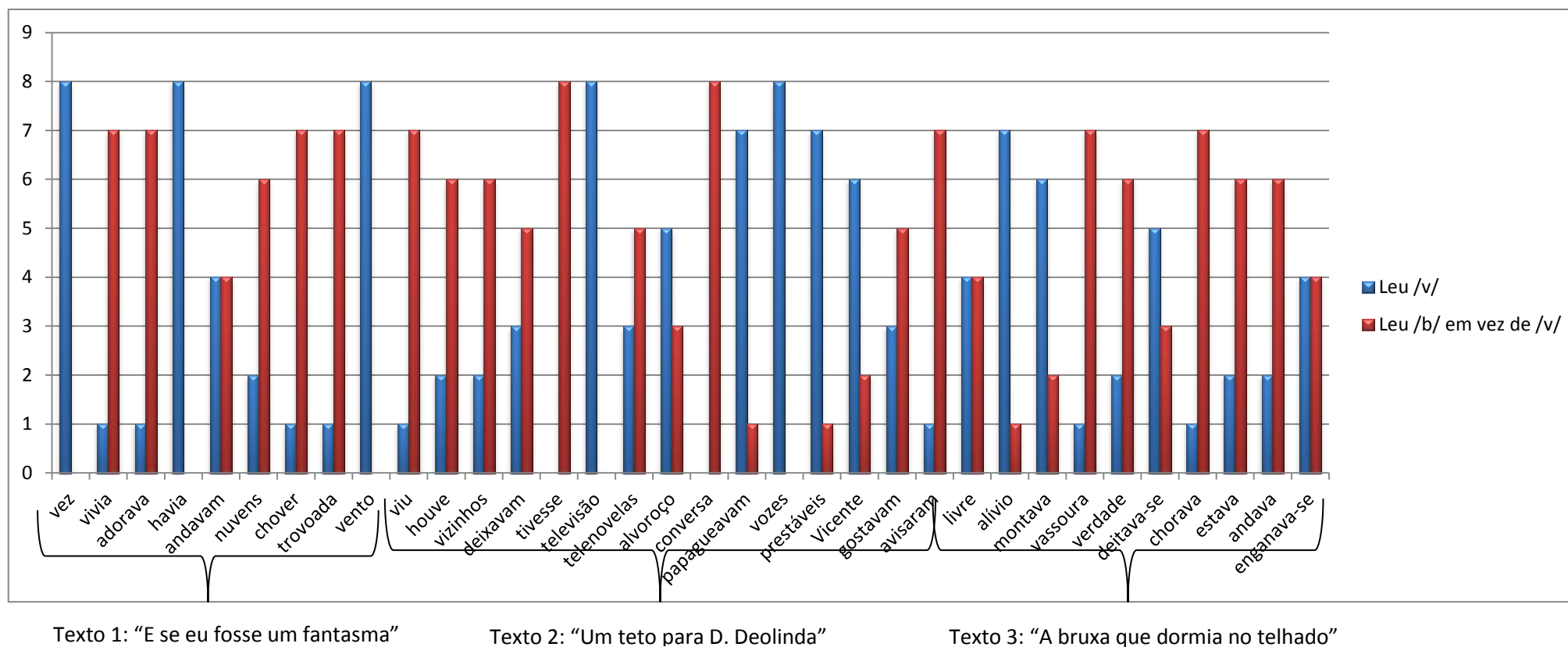


Gráfico 1: Número de alunos que leu realizando a troca do /v/ pelo /b/

Ditado feito pela professora estagiária

Relativamente a esta atividade, optou-se por fazer dois exercícios de ditado. O primeiro ditado foi concretizado pela professora estagiária e o seguinte foi ditado por um aluno. Ambos os ditados tiveram como objetivo fazer uma análise dos alunos que faziam ou não a troca do “v” pelo “b” quando escreviam. O princípio de escolha dos dois textos a ser ditados para a turma foi o número considerável de palavras com /v/ presentes no texto.

Este ditado, feito pela professora estagiária, realizou-se no dia 26 de novembro de 2012 (Anexo 7) e todos os alunos fizeram o ditado. Este foi feito pela professora estagiária, propositadamente, porque a sua leitura não é influenciada pelo dialeto local, ou seja, não realizava a troca do /v/ pelo /b/.

No gráfico 2 são apresentadas todas as palavras com “v” presentes no texto ditado, com a intenção de analisar o número de alunos que fizeram a troca do “v” pelo “b”, assim como as que não erraram não fazendo essa troca. Como se pode verificar pelo gráfico, sete alunos escreveram incorretamente a palavra *vaidosa*, apenas um aluno trocou o “v” pelo “b” na palavra *vestia-se*, sete alunos erraram a palavra *veludo*, um aluno escrever incorretamente a palavra *brilhava*, outro aluno a palavra *dançava* e ainda outro aluno a palavra *vós*.

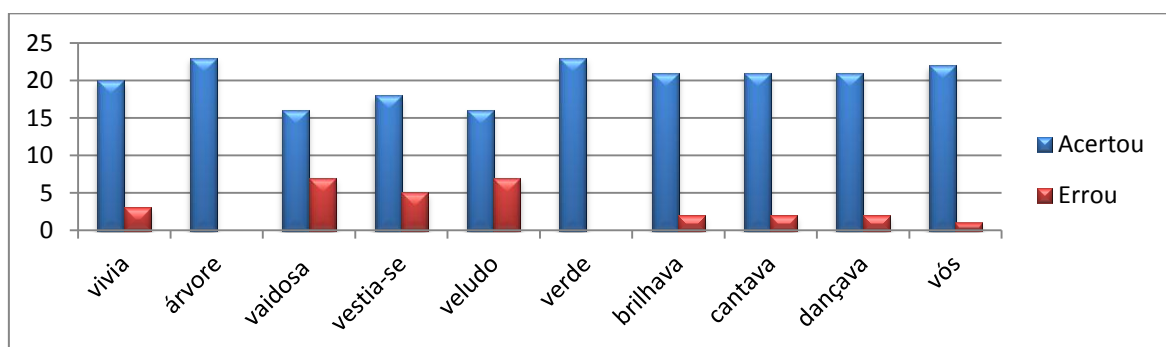


Gráfico 2: Número de alunos que trocaram o “v” pelo “b” na escrita do ditado feito pela professora estagiária.

Ditado feito pelo aluno

Para o segundo ditado (Anexo 8) selecionou-se o aluno D.R. pelo facto da sua oralidade ser idêntica à de todos os alunos da turma, sendo influenciada pelo dialeto local, facto que poderia levar os colegas a produzirem uma escrita incorreta, trocando o “v” pelo “b” das palavras. Logo, quis analisar se os alunos eram influenciados ou não pela oralidade do aluno, escrevendo ou não com correção ortográfica.

Todos os alunos fizeram o ditado, exceto o aluno que ditou o texto. Este foi feito no dia 21 de novembro de 2012.

Foi entregue a cada aluno, uma folha pautada onde os alunos puderam escrever os seus ditados. O aluno dirigiu-se ao quadro e lá permaneceu virado para os colegas para ditar o texto que eu lhe entreguei. O aluno fê-lo pausadamente, e foram algumas as palavras que pronunciou segundo a influência dialectal, por exemplo: primavera; bem; vestimo-nos, trocando o /v/ pelo /b/.

Depois de terminado o ditado, recolhi-os todos para posterior análise.

No gráfico 3 são apresentadas todas as palavras com /v/ presentes no texto ditado, com o intuito de analisar o número de alunos que fizeram, na escrita, a troca do “v” pelo “b”, assim como as que não erraram não fazendo essa troca. Como se pode verificar pelo gráfico, cinco alunos escreveu incorretamente a palavra *primavera*, nove alunos escreveram trocaram o “v” pelo “b” na palavra *vem*, três alunos erraram a palavra *devagarinho*, cinco alunos a palavra *vestimo-nos*, sete alunos a palavra *inventar*, cinco alunos a palavra *ouvir* e outro aluno na palavra *vento*.

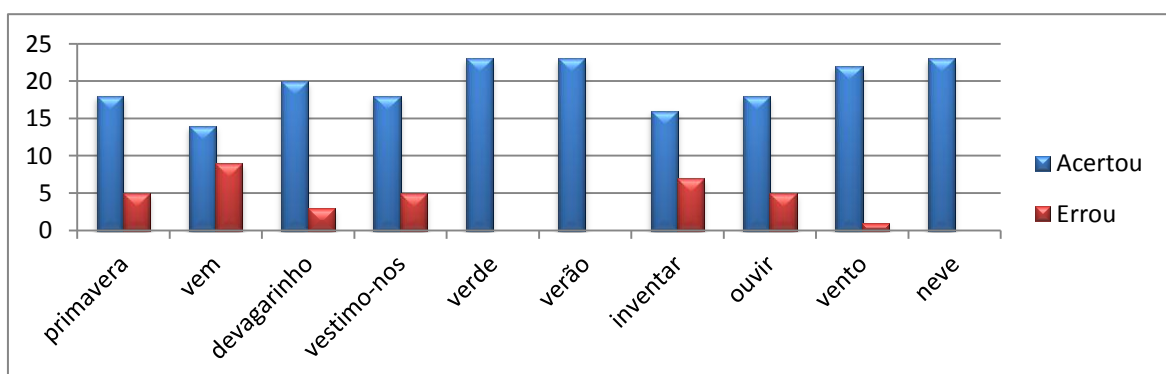


Gráfico 3: Número de alunos que trocaram o “v” pelo “b” na escrita do ditado feito pelo aluno

Quando se comparam os resultados obtidos nos dois ditados, verifica-se uma tendência maior para o número de alunos a errar palavras no ditado realizado pelo colega do que no ditado realizado pela investigadora. Estes dados indiciam a influência que a leitura do aluno D.R., marcada pelo do dialeto local, tem na escrita dos restantes alunos que efetuaram o ditado, embora se tenha também de considerar que estes alunos erram porque a sua própria oralidade possui essa mesma influência do dialeto.

II. Intervenção

Foram seis as atividades direcionadas para o tratamento do erro ortográfico, que envolveram a fase de intervenção. Estas atividades tiveram como objetivo aplicar uma intervenção de superação ao erro ortográfico de motivação fonética, ajudando os alunos a escrever com correção ortográfica, concretamente a não trocar o “v” pelo “b”.

Atividade 1 - O “v” e o “b” no Natal

Esta atividade foi a primeira de seis atividades, a ser realizada durante a fase de intervenção desta investigação. A atividade *O “v” e o “b” no Natal* (Anexo 9) foi integrada de forma articulada na planificação da semana de 3 a 5 de dezembro, de 2012, enquadrada no tema do Natal. Antes da realização propriamente dita da atividade, procedeu-se à leitura e exploração do livro “Eu sei tudo sobre o Pai Natal”, de Nathalie Delebarre, de modo a introduzir o motivo do Natal e, conseqüentemente, a atividade em questão.

A realização desta atividade foi dividida em duas partes. A primeira parte foi feita no dia 3 de dezembro de 2012, em casa, pelos alunos com auxílio de familiares, e consistiu na procura e recolha de palavras que possuíssem as grafias “v” e “b” e que estivessem relacionadas com a temática Natal, por exemplo: *rabanadas, velas, botas, barba, bacalhau*. Os alunos registavam as palavras encontradas num documento anteriormente entregue por mim.

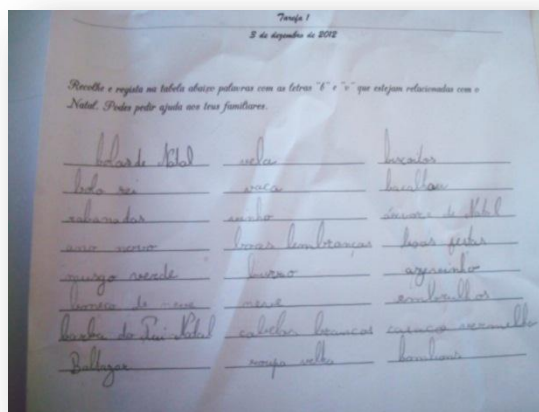


Figura 1: Registo escrito produzido por um aluno

A segunda parte desta atividade foi realizada em contexto de sala de aula, no dia 4 de dezembro de 2012, e consistiu na fixação no quadro de duas *botas de Natal* feitas em papel celnorte, uma com a grafia “v” e outra com a grafia “b”. À medida que tirava o material do saco e colocava no quadro, os alunos ficavam encantadas por verem que iriam realizar uma atividade com material e também muito admiradas inicialmente por não saberem ao certo o que era para fazer com o material. Logo os alunos começaram a especular sobre as botas agora expostas no quadro, por exemplo:

Aluno S.M: São duas meias de Natal para meter na lareira.

Aluno D.R: São botas de Natal.

Professora estagiária: São? E para que servem?

Aluna A.C: Para pôr presentes dentro das meias.

Aluna M.R: Ali tem um b” e ali um “v”.

Professora estagiária: Pois tem porque que acham que coloquei estas botas aqui?

Aluno S.M: Vai ser para escrever aí dentro as palavras que temos aqui?

De seguida expliquei ao grupo que seria para construir dois grupos, com as palavras que trouxeram de casa. A atividade foi realizada em grande grupo, segundo a minha orientação, deste modo, pedia aos alunos, um de cada vez, que dissessem palavras com uma e outra grafia e onde as colocar. Eu escrevia as palavras que os alunos indicavam com a letra “v” na *bota do v* e as palavras com “b” na respetiva *bota*. Por exemplo:

Professora estagiária: Aluna G.R. diz-me uma palavra com o /v/.

Aluna G.R: Velas.

Professora estagiária: Em que bota escrevo essa palavra?

Aluna C.G: Na do “v”.

Professora estagiária: Boa!

Professora estagiária: Agora diz-me uma palavra com o /b/.

Aluna G.R: Bolas.

Professora estagiária: E onde escrevo a palavra?

Aluna G.R: Na outra, do “b”.

Depois chamei a aluna G.R. ao quadro e esta circundou a letra “b” da palavra *bolas* com um marcador vermelho e a letra “v” da palavra *velas* com um marcador verde, de modo a facilitar a identificação e a memorização das palavras que se escreviam com cada uma das grafias. Este processo repetiu-se passando por todos os alunos, pois cada um disse uma palavra com “v” e outra com “b”.



Figura 2: Professora estagiária a escrever e aluna a circundar uma letra



Figura 3: Aluno a circundar a letra “b”

Após a separação das palavras, concretizou-se um diálogo com os alunos sobre as diferenças entre as palavras escritas nas duas botas. Para tal, pronunciei pausadamente, algumas palavras escritas com a letra “v” seguidas de palavras com a letra “b”, com a intenção de consciencializar os alunos para a oralidade e escrita correta. Depois, os

alunos também pronunciaram as mesmas palavras, para serem capazes de estabelecer a correspondência correta entre fonema-grafema e grafema-fonema.

Na fase final desta atividade, pedi aos alunos que voltassem a pegar no texto que lhes foi entregue e explorado inicialmente, “Eu sei tudo sobre o Pai Natal”, para sublinharem todas as palavras que encontrassem com as duas grafias trabalhadas e as escrevessem numa tabela que também lhes foi entregue. Os alunos procuraram as palavras, sublinharam-nas e escreveram na tabela, e no final enunciei as mesmas para que os alunos pudessem confirmar e corrigir cada um nos seus textos.

Esta atividade foi desenvolvida com este grupo com o objetivo de criar momentos de reflexão nos alunos, para que a aprendizagem do código ortográfico seja adquirido corretamente. Concretamente as palavras com “v” e “b” utilizadas nesta atividade. O produto final da atividade ficou exposto numa das paredes de corticite da sala.



Figura 4: Trabalho final afixado

A análise desta atividade, nomeadamente, dos documentos produzidos pelos alunos na primeira parte desta atividade feita em casa, teve a intenção de apurar o número de alunos que fizeram a troca do “v” pelo “b” nas palavras escritas, assim como as que não erraram não fazendo essa troca. Nesta atividade, a maioria dos alunos escreveu corretamente as palavras não fazendo a troca. Contudo, como se pode verificar no gráfico 4, houve nove alunos que fizeram esta troca escrevendo, por exemplo, *azebinho*, *bespera de Natal*, *Birgem Maria*, entre outras.

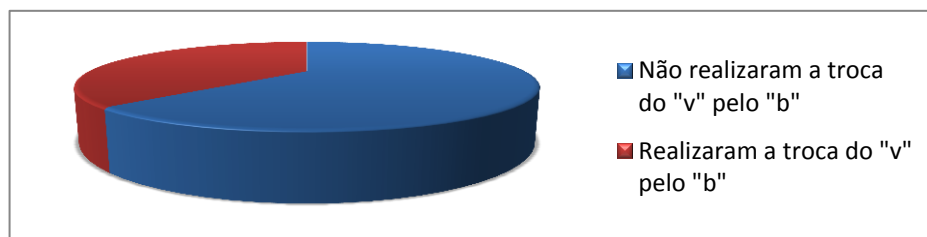


Gráfico 4: Número de alunos que trocaram o “v” pelo “b” nas produções escritas da primeira parte da atividade feita em casa

Reflexão

Foi notório o envolvimento que os alunos tiveram no início desta atividade, porque mostraram-se atentos e curiosos por saber o que iriam fazer e, depois da professora estagiária ter explicado, demonstraram agrado.

Os dois cartazes (*botas de Natal*) afixados no quadro para concretização da atividade produziram impacto, pois a curiosidade e atenção inicial dos alunos foi essencial para a compreensão e um bom desenvolvimento da atividade. Primeiro, porque a utilização dos cartazes foi uma forma lúdica de envolver e chamar a atenção dos alunos e também pela temática envolta que era o Natal.

Durante o desenrolar da atividade, alguns alunos, ainda que poucos, apresentaram dificuldade em produzir por escrito corretamente as palavras trocando o “v” pelo “b”, por exemplo: azevinho – azebinho. Os alunos que manifestavam esta incorreção no código escrito manifestavam-no, também no registo oral. Para além disso, também se notou alguma hesitação por parte de alguns alunos, em escolher o cartaz (bota) onde tinham que colocar determinadas palavras, ou seja, fazer corresponder o fonema com o grafema que se encontrava indicado em cada palavra.

Esta atividade foi enriquecedora para o grupo e provocou o efeito que pretendia. A maioria dos alunos conseguiu selecionar e separar as palavras com o “v” das palavras com “b”, no final da aula pelo menos um dos alunos com mais dificuldade neste campo conseguiu pronunciar palavras corretamente, ou seja, conseguiu distinguir os dois sons e pronunciá-los sem fazer a troca do /v/ pelo /b/.

A estratégia para a concretização desta atividade não foi a melhor, pois foi uma atividade um tanto ou quanto longa e a certa altura os alunos deixaram de estar

completamente envolvidos na mesma. Da minha parte não houve a perspicácia de avaliar a situação no decorrer da atividade e, no momento, mudar de estratégia. Contudo, esta situação permitiu-me, posteriormente, planificar as próximas atividades de forma mais concisa e adequada aos objetivos delineados para a investigação. Esta atividade foi planificada com um baixo nível de complexidade, por ser a primeira tarefa a ser implementada, aumentando progressivamente a complexidade nas tarefas seguintes. No entanto, deveria ter planeado esta primeira atividade de modo um pouco mais complexo e num período de tempo mais curto.

Atividade 2 - Família das palavras “Árvore”, “Barba”, “Neve” e “Embrulho”

A atividade *Família das palavras “Árvore”, “Barba”, “Neve” e “Embrulho”* (Anexo 10) foi integrada na planificação da semana de 10 a 12 de dezembro, de 2012 e realizada no dia 10 de dezembro do mesmo ano. Antes da realização propriamente dita da atividade, procedeu-se à leitura e exploração do livro “Histórias de Natal – A dieta”, de Anne Marie Frisque, dando continuação ao tema do Natal e, conseqüentemente, à atividade em questão.

Esta atividade foi realizada com o objetivo de auxiliar os alunos a encontrar um “caminho” para a escrita correta das palavras. Através da regra de construção de uma família de palavras, os alunos identificando o radical da palavra redigiam palavras da mesma família das palavras selecionadas.

Dei início à atividade distribuindo uma folha a cada aluno para fazer a atividade. Em seguida procedeu-se à explicação da atividade em que pedi aos alunos que construíssem, individualmente, a família da palavra “Árvore” e “Barba” na folha anteriormente entregue. Entretanto, houve necessidade de lembrar o que era uma família de palavras, porque quando foi pedido para construir a família das palavras indicadas ouviu-se uma interrogação vinda de um aluno, *família de palavras?*, logo voltou-se a lembrar o que era uma família de palavras e também um campo lexical para que os alunos não os confundissem. Foram dados alguns minutos ao grupo para que

fizessem a atividade, enquanto isso circulava pela sala para poder responder a possíveis dúvidas.

À medida que os alunos realizavam o exercício percebi que o facto de lhes exigir uma tarefa, que exigiu autonomia a cada um, foi o suficiente para alguns alunos se refugiarem no “eu não sei” sem tentar pensar e se empenhar em fazer a atividade.

Durante o tempo em que os alunos pensavam e escreviam, verifiquei que havia alguns espaços em que estes ficavam a olhar para o teto sem se esforçar a pensar, logo, decidi fazer algumas intervenções dando algumas orientações para facilitar a tarefa de encontrar palavras.

Quando vi que os alunos já tinham preenchido uma boa parte dos espaços nos diagramas, dei por terminado o tempo para os alunos escreverem e recolhi os trabalhos. Posteriormente, coloquei no quadro um cartaz com uma imagem de uma *árvore* de Natal e outro com a *barba* do Pai Natal procedendo depois à correção da atividade em grande grupo. Os alunos já não possuíam as folhas e, propositadamente, não puderam corrigir as palavras que escreveram. Estas imagens foram apresentadas aos alunos com a intenção de dinamizar a atividade na fase de correção da mesma. Assim comecei por perguntar ao grupo quais as palavras que tinham encontrado e conforme as diziam, ia escrevendo no quadro, em volta das imagens, questionando o grupo se pertenciam ou não à família de cada uma das palavras escolhidas.

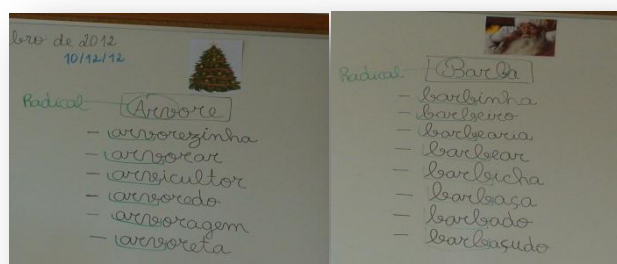


Figura 5: Correção da família das palavras “árvore” e “barba” no quadro

Seguiu-se este processo para todas as palavras que os alunos encontraram verificando sempre se pertenciam ou não à família de *árvore*.

Para finalizar a atividade e depois de esclarecidas as dúvidas e corrigidas as duas primeiras famílias das palavras escolhidas, solicitei aos alunos que fizessem a família da

palavra *neve* e da palavra *embrulho*, no caderno, para que pudessem deste modo consolidar a aprendizagem.

Na construção da família destas duas palavras, os alunos realizaram-na de forma mais espontânea, não utilizaram “desculpas” para não fazer. Tal como fizeram na construção das primeiras duas famílias, também nestas foi-lhes dado algum tempo para fazer individualmente, depois para poder corrigir afixei no quadro outros dois cartazes, um com a imagem da neve e outra de um embrulho. O mesmo processo foi seguido para corrigir a família da palavra *neve* e de *embrulho*. Ou seja, perguntei aos alunos que palavras tinham encontrado, verificando em grande grupo se estavam corretas ou não e escrevendo-as no quadro formando assim cada uma das famílias.

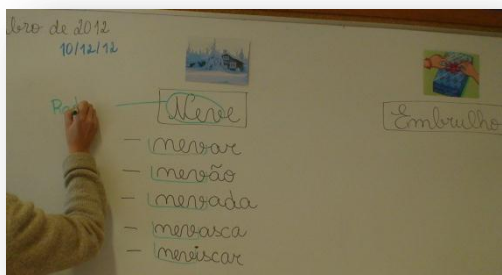


Figura 6: Correção da família da palavra “Neve” no quadro

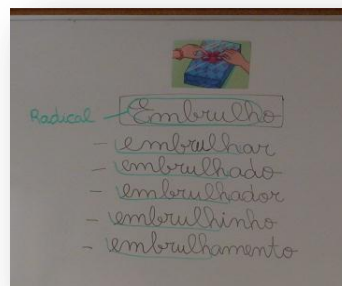


Figura 7: Correção da família da palavra “Embrulho” no quadro

Nesta atividade, a maioria dos alunos escreveu corretamente as palavras não fazendo a troca do “v” pelo “b” nem do “b” pelo “v”. Contudo, houve três alunos que escreveram, por exemplo, *arborada* e *arboresinha*, na família da palavra “árvore”; outros quatro alunos que escreveram: *barveiro*; *barvão*; *barvinha*; *barvear*, no diagrama da família da palavra “barba”, e outro aluno fez a troca do “v” pelo “b” na palavra *nebão*, no diagrama da palavra “neve”.

Através da implementação desta atividade e posterior análise da mesma, pude constatar que para além dos alunos realizarem a troca do “v” pelo “b”, também realizavam esta troca de sentido inverso, ou seja, do “b” pelo “v”. Isto pôde verificar-se nalguns diagramas construídos por alguns alunos, da família da palavra “barba” como já assinalado anteriormente pelas palavras (*barveiro*; *barvão*; *barvinha*; *barvear*). Apenas aquando da análise desta atividade verifiquei que alguns alunos tinham realizado a troca

do “b” pelo “v”. Erro meu, porque deveria ter diagnosticado essa troca no momento da realização da atividade e devia ou poderia então, ter corrigido esse erro dos alunos e fazê-los refletir sobre o mesmo. Contudo, este erro ortográfico dos alunos e, conseqüentemente, a minha falha serviu para refletir e especular sobre o motivo pelo qual os alunos realizaram a troca em questão. Na minha opinião, possivelmente, os alunos tinham tão presente a preocupação de escrever corretamente as palavras com “v” e não fazer a troca do “v” pelo “b”, que abandonaram um pouco o cuidado de escrever corretamente também as palavras com “b”. Embora, não tenha a confirmação de que foi exatamente este o motivo que levou alguns alunos a realizar a troca.

Reflexão

A maioria dos alunos não apresentou dificuldades na compreensão da atividade, no entanto, percebeu-se existir alguma dificuldade em realizarem a atividade sozinhos, sem ajuda constante da professora estagiária. Esta dificuldade demonstra a falta de autonomia por parte de alguns alunos, factor que advém dos alunos estarem habituados a ter sempre o apoio da professora.

Saliento que a participação nesta atividade foi global, por parte dos alunos, todos quiseram dizer uma palavra mesmo inventadas para conseguirem preencher todos os ramos de cada diagrama das palavras seleccionadas. Surgiram palavras como “arvorezinha”; e no que respeita a palavras da família de embrulho surgiram palavras como “embrulhadeira” e “embrulhamento”. Apesar da criatividade demonstrada por alguns alunos, a maioria realizou a atividade com sucesso. Pretendia-se que os alunos se apercebessem que todas as palavras que surgiam da família de árvore e neve se escreviam com “v” e que todas as palavras da família de barba e embrulho se escrevem com “b”. Através da análise feita aos documentos escritos produzidos pelos alunos, validei que estes para além de terem fixado a regra de construção de uma família de palavras, também apreenderam o objetivo proposto para esta atividade, que era através da estratégia de fazer a família de palavras, ajudou a entender e fixar as palavras que se escrevem com “v” e as palavras que se escrevem com “b”.

Após ter constatado que para além dos alunos realizarem a troca do “v” pelo “b”, também realizavam a troca do “b” pelo “v”, fiquei mais atenta para quando encontrasse erros com esta configuração, imediatamente encontrar estratégias para os ajudar na correção. De qualquer modo parece-me que esta situação exemplifica a preocupação que os alunos estavam a ter na grafia do fonema em causa, de modo que em algumas situações gerava conflito ortográfico.

Atividade 3 – Ouvir para escrever palavras com “v” e “b”

A atividade *Ouvir para escrever palavras com “v” e “b”* (Anexo 11) foi integrada de forma articulada na planificação da semana de 7 a 9 de janeiro, de 2013. Esta atividade consistiu na audição de uma história. Nesta atividade pretendeu-se que os alunos pudessem constatar as diferenças entre o oral e o escrito, através da audição de palavras com /v/ e /b/, escrevendo-as posteriormente de modo correto. Ou seja, pretendia-se que através da audição fossem capazes de reconhecer/identificar as palavras com o som /v/ e /b/ e escrevê-las.

A atividade foi realizada no dia 7 de janeiro de 2013, comecei por explicar ao grupo que iriam ouvir uma gravação da história “Animais de estimação”, de Álvaro Magalhães. Disse-lhes que ouvissem com atenção porque teriam de identificar palavras com o som /v/ e /b/ e escrevê-las corretamente.

Posto isto, distribuí uma folha a cada aluno que se encontrava dividida por duas colunas, numa para escrever as palavras com o “v” e a outra para escrever as palavras com o “b”. Logo de seguida coloquei a gravação da história, no leitor de Cd’s, e os alunos ouviram-na em silêncio. Durante esta primeira audição os alunos mantiveram-se atentos, embora tivesse notado que tinham sido poucos os que tinham escrito palavras na folha entregue anteriormente. Depois de terminada esta primeira audição da história, os alunos pediram logo para voltar a colocar a gravação porque tinham escrito poucas palavras.

Para acalmar os alunos, informei-os que iria colocar a gravação uma segunda vez, pois estes ficaram inquietos por não terem conseguido perceber e escrever todas as palavras com “v” e com “b” presentes na gravação. Também por terem apontado que a

gravação era muito rápida e não tinham tempo de escrever as palavras, resolvi fazer algumas paragens na gravação enquanto os alunos a ouviam. Esta alteração não estava planeada, no entanto tive de adotar esta estratégia para que os alunos tivessem tempo para ouvir, pensar sobre o que ouviam e escrever as palavras corretamente. Os alunos voltaram a ouvir a gravação, uma segunda e até uma terceira vez.

Posteriormente recolhi as folhas e apesar de ter planificado que iria projetar o texto escrito referente à gravação da história “Animais de estimação” e circundar as palavras com “v” e “b”, não foi desse modo que terminei a atividade. Pois, no momento, julguei ser mais proveitoso serem os alunos a circundar as palavras. Pedi-lhes para abrirem os manuais de Português onde se encontrava um excerto do texto e os alunos circundaram a vermelho as palavras com a grafia “b” e a verde as palavras com “v”. Esta parte final da atividade realizada deste modo permitiu que os alunos procurassem as palavras com as duas grafias selecionadas e, visualizassem as palavras que se escreviam com “v” e as com que se escreviam com “b”.

A análise desta atividade foi feita com a intenção de verificar os alunos que continuavam a fazer a troca do “v” pelo “b” nas palavras escritas depois de ouvidas na gravação do texto, assim como as que o não faziam. A análise permitiu verificar que houve quatro alunos (gráfico 5) que colocaram na coluna do “v” palavras que se escrevem com “b”, por exemplo, *vanheira*, *avorressida*, *tovarão*, *diavo*. E na coluna das palavras escritas com o “b” dez alunos trocaram a grafia “v” pelo “b” escrevendo palavras que corretamente se escrevem com “v”, por exemplo, *bazio*, *conbersar*, *bim*, *abia*, *bamos*.

Posso afirmar que de uma forma global o número de alunos a escrever de modo incorreto, ou seja, a fazer a troca do “v” pelo “b” e vice-versa foi ainda um número considerável. Verifica-se que parte dos alunos, a esta altura, ainda não estabelece, por completo, a correspondência fonema-grafema.

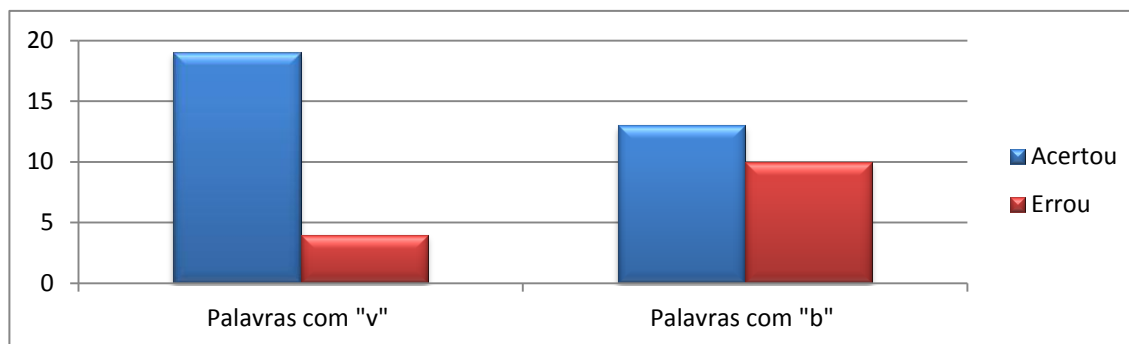


Gráfico 5: Número de alunos que trocaram o “v” pelo “b” nas palavras escutadas através da gravação

Reflexão

Inicialmente, a maioria dos alunos apresentou dificuldade em reconhecer/identificar as palavras com o som /v/ e /b/ e escrevê-las quase ao mesmo tempo. Depois de terem ouvido a gravação uma segunda vez começaram a entrar no ritmo da atividade e a escrever as palavras que ouviam. Depois de terminada a atividade, confirmei com a professora titular se o grupo já tinha realizado alguma atividade deste tipo, a resposta foi que isso nunca havia acontecido. Talvez, por isso a dificuldade sentida inicialmente, sobretudo ao nível do saber ouvir acrescida da instrução da tarefa que tinham de realizar. Entretanto continuou a verificar-se em alguns alunos a dificuldade para estabelecer a correspondência fonema-grafema.

Devido à dificuldade já mencionada de estabelecer a correspondência fonema-grafema, foi necessário mudar de estratégia, logo após a primeira audição da gravação, fazendo então algumas pausas durante a mesma para que os alunos pudessem concentrar-se nas palavras que ouviam e posteriormente escrevê-las. Ainda assim e com algumas dificuldades, a grande maioria dos alunos conseguiu corresponder ao objetivo proposto, identificando as palavras com o “v” e com o “b” e separando-as para as devidas colunas.

Relativamente à minha decisão de na parte final da atividade, ter posto os alunos a circundar as palavras nos textos dos seus manuais, em vez de ter sido eu a fazê-lo no quadro, e embora no texto do manual não estivessem todas as palavras que ouviram, porque era apenas um excerto, fi-lo com a intenção de proporcionar aos alunos a

oportunidade de serem eles a circundar e visualizarem as palavras que se escreviam com “v” e as palavras que se escreviam com “b”.

Embora tivessem existido dificuldades, por parte de alguns alunos foi uma atividade enriquecedora, o grupo mostrou-se expectante inicialmente, mas no desenrolar da atividade ficaram motivados e participativos. Foi enriquecedora, sobretudo a nível grafonológico, com efeito havia a exigência de concentração na detecção correta do fonema ouvido e na respetiva representação gráfica.

Atividade 4 – Caça ao erro - Parte I

A atividade *Caça ao erro - Parte I* (Anexo 12) foi integrada na planificação da semana de 21 a 23 de janeiro, de 2013. Esta atividade consistiu na procura dos erros existentes em quadras populares do folclore minhoto.

Com esta atividade pretendeu-se que os alunos fossem capazes de identificar os erros ortográficos presentes nas quadras populares e os corrigissem, escrevendo depois essas palavras com correção ortográfica.

A atividade foi concretizada no dia 21 de janeiro de 2013. Comecei por entregar uma folha de registo a cada aluno, com uma quadra popular do Minho. Optou-se por quatro quadras diferentes, para evitar que os alunos copiassem pelo colega do lado. De seguida foi dito aos alunos para lerem as quadras e verificarem se encontravam incorreções ortográficas nas palavras das mesmas. Portanto pretendia que o grupo participasse na “caça ao erro”, assumindo o papel de inspetores detetando-o e escrevendo depois a forma correta.

De modo a tornar a atividade um pouco lúdica, foi entregue a cada aluno uma lupa (Figura 8), feita de papel celnorte e micas, para auxiliar o seu trabalho na “caça ao erro”. Percebeu-se, no entanto, logo de seguida que esta estratégia funcionava como elemento demasiado distrator. A maioria dos alunos começou a brincar com os colegas do lado e com as suas lupas, entre outro tipo de brincadeiras, deixando a atividade por fazer. Por ter visto que os alunos estavam a distrair-se com as lupas, pedi-lhes que as

pousassem em cima das mesas e realizassem a atividade sem as mesmas. E assim fizeram (Figura 9).



Figura 8: Aluno a utilizar a lupa

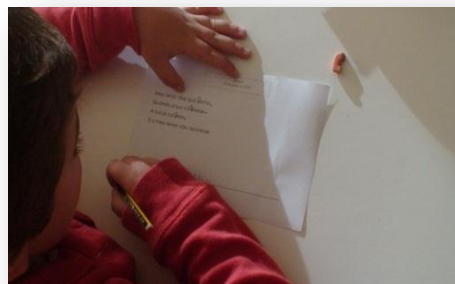


Figura 9: Aluno a identificar e corrigir os erros ortográficos

Depois de terem terminado a atividade recolhi as folhas de registo e concluí o exercício escrevendo no quadro as quatro quadras populares para poder analisá-las conjuntamente com o grupo. Primeiro perguntava ao grupo se tinham descoberto algo de incorreto nas quadras, depois dos alunos identificarem as incorreções escrevia-se no quadro, em frente à quadra respetiva a essa mesma palavra.

A posterior análise dos registos dos alunos, permitiu-me verificar que alunos tinham identificado incorreções ortográficas nas quadras e tinham realizado a respetiva correção e quais os que não o haviam feito. Na quadra 1 houve oito alunos que realizaram a tarefa corretamente e sete que não identificaram nem corrigiram as palavras erradas da quadra. As palavras escritas de forma errada nesta primeira quadra eram: *pur*, *camtadeira* e *estiber*, a correção feita pelos alunos foi: *por*, *cantadeira* e *estiver*.

Na segunda quadra houve oito alunos que identificaram as palavras com erros ortográficos e corrigiram essas mesmas palavras. As palavras escritas de forma errada nesta primeira coluna eram: *barrer*, *bassoura* e *num*, a correção feita pelos alunos foi: *varrer*, *vassoura* e *não*. Contudo, houve dez alunos que não conseguiram identificar estas mesmas palavras, logo, também não realizaram a correção das mesmas.

Na terceira quadra, os seis alunos que ficaram com esta quadra identificaram a palavra *biana* e corrigiram escrevendo *Viana*. Para além da palavra *biana*, quatro desses seis alunos também identificaram a palavra *cunhece*, e corrigiram-na escrevendo *conhece*, os outros dois alunos não identificaram esta palavra, portanto não a corrigiram.

Na quarta e última quadra houve oito alunos que identificaram as palavras com erros ortográficos e corrigiram essas mesmas palavras. As palavras escritas de forma errada nesta primeira coluna eram: *dise*, *binha*, *biesse*, *beio* e *aparesse*, a correção feita pelos alunos foi: *disse*, *vinha*, *viessa*, *veio* e *aparece*. Contudo, houve doze alunos que não conseguiram identificar estas mesmas palavras, logo, também não conseguiram fazer a correção das mesmas. Esta análise é apresentada no gráfico 6.

Posso afirmar que o número de palavras que os alunos não conseguiram identificar e conseqüentemente não conseguiram corrigir, foi quase maior que o número de palavras que os alunos conseguiram identificar e corrigir.

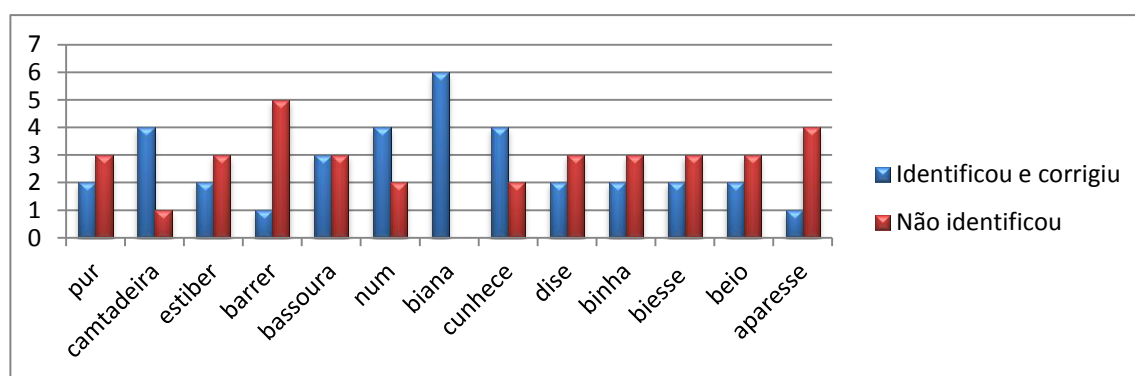


Gráfico 6: Número de alunos que identificou e corrigiu os erros ortográficos e número de alunos que não os identificou

Reflexão

Como referido anteriormente, houve a dificuldade por parte dos alunos em identificar os erros ortográficos e corrigi-los, mas também houve alunos que encontraram e corrigiram corretamente os erros, parece evidente que alguns já manifestam razoável conhecimento do código ortográfico. Até porque nesta tarefa, os alunos não estavam focalizados apenas na identificação correta das palavras com “v” e “b”, mas na correta ortografia das palavras, independentemente do tipo de erro encontrado.

Como já referido a opção por uma estratégia mais lúdica para a atividade (a entrega da lupa) não positiva, de qualquer modo a minha observação e reflexão imediata da ação permitiu corrigir e realizar a atividade de ensino que se havia planificado sem mais interferências.

Ao contrário do que estava à espera, alguns alunos levaram mais tempo que o previsto, para concretizarem esta atividade. Pude notar que alguns alunos ficavam a olhar para a sua quadra, liam e reliam mas não conseguiam detetar as incorreções. Contrastando com outros alunos que detetaram de imediato os erros e deram por terminada a atividade. Posso afirmar que grande parte dos alunos realizou a atividade correspondendo ao objetivo da mesma. Foi sobretudo importante o exercício de reflexão sobre a língua que os alunos realizaram.

A última fase da atividade foi concretizada em grande grupo pela dificuldade que alguns alunos haviam tido a resolvê-la. De facto considerei pedagógico que os alunos tivessem a oportunidade de ver todos os erros ortográficos que existiam, mesmo nas quadras que não tinham sido as deles. Deste modo, puderam visualizar as palavras que se escrevem com “v” e as palavras que se escrevem com “b” eliminando das suas mentes uma imagem incorreta e fixar uma imagem correta das palavras escritas no quadro.

A conclusão que se retira é a de que esta atividade apresentou um grau de complexidade maior que as anteriores, quer porque as palavras incorretas eram bastantes quer porque havia uma tipologia de erros que implicavam da parte dos alunos um conhecimento do código ortográfico que estes ainda não possuíam. Ainda assim esperava-se que nas palavras com a grafia “v” e “b” os alunos manifestassem maior acuidade o que não aconteceu. Deste modo, considerou-se fundamental planificar uma outra atividade de modo a combater a dificuldade que nesta atividade foi detetada.

Atividade 5 – Memorizar para escrever – Audição

A atividade *Memorizar para escrever – Audição* (Anexo 13) também foi integrada na planificação da semana de 21 a 23 de janeiro de 2013, tal como a atividade anterior. Esta atividade consistiu na audição de uma estrofe da música “Roubo-te um beijo” de André Sardet (Anexo 14). O objetivo era que os alunos fossem capazes de escrever corretamente o que conseguiam memorizar da letra da música ouvida.

A atividade foi realizada no dia 22 de janeiro de 2013, comecei por explicar ao grupo que iria colocar no leitor de Cd’s uma música e queria que ouvissem com atenção,

porque teriam que memorizar a letra da música, para depois escreverem aquilo que conseguiram memorizar. Depois dos alunos terem conhecimento do que era para fazer, coloquei a música, uma primeira vez para que os alunos tivessem oportunidade de a conhecer ou reconhecer e tirar as suas conclusões partilhando as suas ideias uns com os outros.

De seguida entreguei-lhes uma folha de registo a cada um para escrever, e coloquei pela segunda vez a música, desta vez para ouvirem atentamente e tentarem memorizá-la. Ao acabar de ouvir esta segunda vez, a reação dos alunos foi logo declarar que não tinham memorizado quase nada. Por exemplo:

Aluna B.A: Ai eu não decorei nada!

Aluno T.S: Eu só consegui escrever uma frase.

Assim sendo, voltei a colocar a música mais uma vez. Enquanto ouviam alguns alunos mostravam-se atentos e tentavam escrever à medida que ouviam, contudo também havia alunos a olhar para o nada sem estar preocupados em memorizar para depois escrever a letra da música. Depois de terem ouvido uma última vez, as reações foram mais positivas, embora ainda houvesse alguns alunos a dizer que tinham escrito pouca coisa.

De seguida recolhi as folhas de registo e prossegui para a fase final da atividade. Escrevi no quadro a estrofe que os alunos tinham ouvido anteriormente (Figura 10), para que em conjunto pudéssemos lê-la e simultaneamente analisar as palavras que se escreviam com “v” e as palavras que se escreviam com “b”.



Figura 10: Exploração da estrofe em grande grupo

A análise desta atividade permitiu-me verificar que alguns alunos tinham memorizado a letra da música escrevendo-a com correção ortográfica e, outros escreveram a letra evidenciando algumas incorreções e ainda os que não escreveram por não conseguirem memorizar a letra.

De uma forma geral os alunos demonstraram dificuldade em memorizar a letra da música, os seus registos apresentavam apenas uma ou duas frases, ou seja, não conseguiram escrever nem metade da estrofe. Para além disto, as frases que escreveram estavam desordenadas, por exemplo, uma frase do início e outra do fim da estrofe, percebeu-se que escreveram o que conseguiram memorizar.

A análise às palavras registadas que apresentavam o /v/ e o /b/ permitiu perceber que dezasseis alunos escreveram e de modo correto a palavra *vou* os outros oito não conseguiram escrever. A palavra *verdade* foi escrita apenas por dez alunos mas grafada por todos corretamente. Apenas um aluno conseguiu escrever a palavra *ouvido* e nenhum escreveu a palavra *envolver-te*. A palavra *ver* apesar de ser a última, os quatro alunos que a escreveram foram os únicos que escreveram quase a estrofe toda embora com algumas falhas, os restantes vinte alunos não a escreveram.

Tal como se pode verificar no gráfico 7, nenhum aluno escreveu sem correção ortográfica, nenhuma das palavras escritas com a grafia “v”.

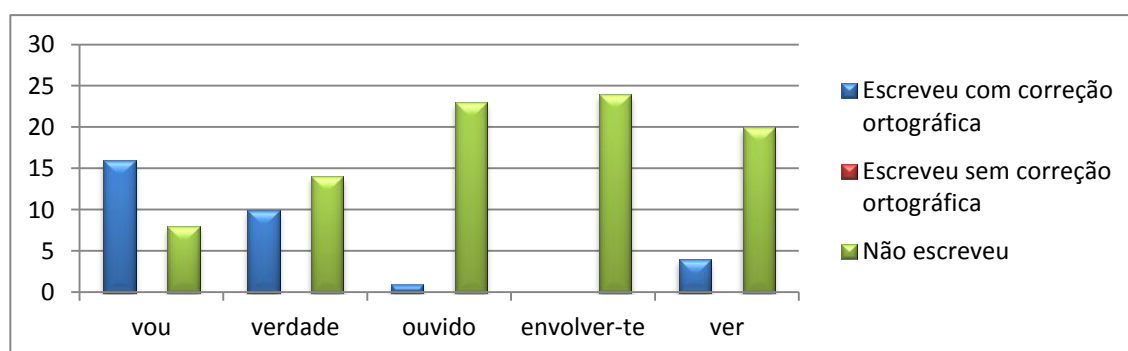


Gráfico 7: Número de alunos que memorizou a letra da música escrevendo com correção ortográfica, os que escreveram sem correção e ainda os que não escreveram

Reflexão

Tal como na atividade, *Ouvir para escrever palavras com “v” e “b”* também nesta os alunos apresentaram dificuldade em memorizar a letra da música para poder escrevê-la. Embora tenham sido atividades diferentes, ambas exigiam uma acuidade fonológica que os alunos não estão habituados a realizar. Portanto, de um modo geral este tipo de atividade que envolve a capacidade de saber ouvir para memorizar e conseqüentemente escrever configura um exercício talvez muito exigente para estes alunos.

Ainda assim, por ter julgado que a gravação da história que foi utilizada na atividade 3 era um tanto ou quanto rápida; nesta atividade 5, escolhi uma música calma em que o músico cantava de forma pousada e com uma boa articulação das palavras. No entanto, como já referido, a atividade não resultou como eu tinha previsto, porque poucos alunos revelaram ter a capacidade de atenção que a atividade exigia. Todavia, nas poucas palavras que os alunos escreveram com “v” escreveram corretamente.

Atividade 6 – Caça ao erro - Parte II

A atividade *Caça ao erro - Parte II* (Anexo 15) foi integrada na planificação da semana de 28 a 30 de janeiro de 2013. Esta atividade foi a continuidade da atividade *Caça ao erro - Parte I*, tratou-se de utilizar novamente as quadras populares do Minho para que os alunos procurassem e verificassem a forma correta de escrita das palavras que possuíam erros ortográficos, mas agora recorrendo ao dicionário. Nesta parte II da “caça ao erro”, como os erros já tinham sido identificados na parte I, apareciam agora sublinhados a vermelho. Pretendia-se que os alunos se focalizassem apenas na procura da forma correta, no dicionário, de escrita dessas palavras e posteriormente que as registassem. A visualização das palavras ajudá-los-ia a fixar a imagem correta das palavras e a escrita também auxilia na superação dos erros ortográficos.

Durante a procura das palavras no dicionário os alunos começaram a aperceber-se que não existiam todas as palavras no dicionário (Figura 11). Houve então necessidade de fazer uma interrupção de modo a fazê-los entender algumas regras de consulta do

dicionário. Expliquei-lhes que realmente nem todas as palavras constavam no dicionário, como por exemplo, palavras no feminino, palavras no plural, assim como formas verbais.

Posto isto, alguns alunos perguntaram se também podiam consultar as últimas páginas do dicionário, onde estão presentes conjugações dos verbos, para tentar encontrar as palavras, neste caso verbos sublinhados nas suas quadras populares. Respondi-lhes que sim, que podiam recorrer ao apêndice de verbos, presente no final dos dicionários, para que pudessem explorar as regularidades de formação dos diferentes tempos e porque seria bem provável que encontrassem alguma palavra naquelas últimas páginas do dicionário.



Figura 11: Alunos a utilizar o dicionário

Depois de ter visto que os alunos tinham encontrado e escrito as palavras em frente à quadra, e ter obviamente perguntado se tinham terminado a atividade, recolhi os registos para tratamento posterior.

Foi ainda realizada uma atividade lexical que não havia sido planificada. Como na parte I desta atividade a palavra *vassoura* foi aquela cujo erro menos alunos conseguiram identificar, julguei pertinente construir com os alunos a família da palavra *vassoura* e da palavra *varrer*. Esta última para testar o nível de conhecimento dos alunos, se iriam ou não confundir e dizer que uma palavra podia ser da mesma família que a outra e vice-versa.

Em grande grupo, voltei a perguntar-lhes o que era uma família de palavras, e alguns alunos responderam acertadamente, embora outros ainda confundiam com o campo lexical de uma palavra. Depois afixei um cartaz no quadro, com a palavra *vassoura* e um desenho deste objeto (Figura 12) e pedi aos alunos que pensassem em palavras,

para que eu as escrevesse no cartaz e construir a família desta palavra. Cada vez que era dita uma palavra eu pedia ao grupo para refletir se essa determinada palavra pertencia ou não à família daquela palavra. Após termos construído a família da palavra *vassoura*, fez-se o mesmo para a palavra *varrer*.



Figura 12: Cartazes das famílias das palavras “Vassoura” e “Varrer”

A análise desta atividade permitiu-me perceber que alunos efetuavam as correções adequadas. Conclui que apenas dois alunos não fizeram a correção de duas palavras e um outro aluno não corrigiu acertadamente. Um aluno não corrigiu a palavra *dise*, outro também não corrigiu a palavra *beio*, e um aluno escreveu *nom* para a correção da palavra *num*.

Na primeira quadra todas as palavras foram corretamente corrigidas. As palavras escritas de forma errada eram: *pur*, *cantadeira* e *estiber*, a correção feita pelos alunos foi: *por*, *cantadeira/cantar* e *estiver*.

Numa segunda quadra, dos oito alunos que corrigiram as palavras com erro, apenas um apresentou uma correção desadequada. As palavras escritas de forma errada foram: *barrer*, *bassoura* e *num*, a correção feita pelos alunos foi: *varrer*, *vassoura* e *nom*.

Na terceira quadra todas as palavras foram corretamente corrigidas. As palavras escritas de forma errada eram: *biana* e *cunhece*, a correção feita pelos alunos foi: *Viana* e *conhecer*. Na quarta e última quadra dos sete alunos que corrigiram as palavras com erro nesta quadra, apenas dois não fizeram correção certa das palavras. As palavras escritas de forma errada nesta primeira coluna eram: *dise*, *binha*, *biesse*, *beio* e *aparesse*, a

correção feita pelos alunos foi: *disse, vinha, viesse/vir, veio e aparecer/aparece*. Posso afirmar que o número de palavras que os alunos escreveram com correção ortográfica mostra a melhoria que os alunos alcançaram nesta atividade.

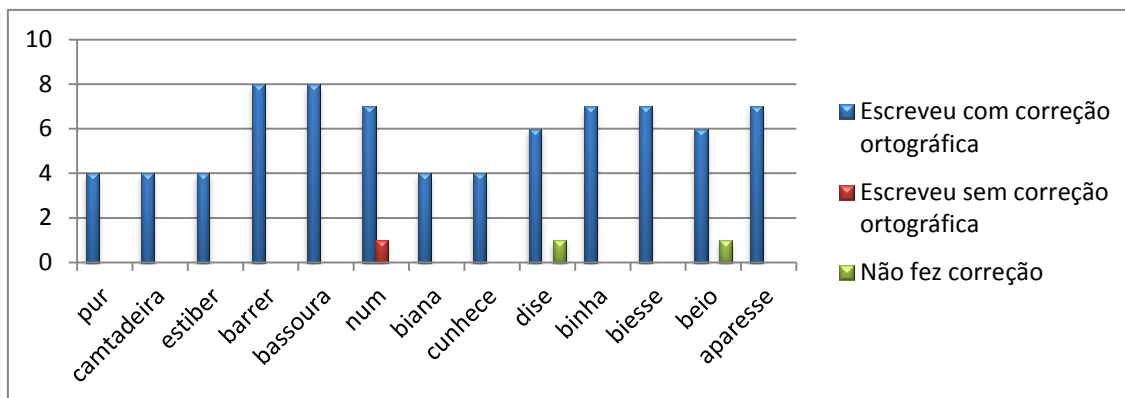


Gráfico 8: Número de alunos que escreveu com correção ortográfica, os que escreveram sem correção e ainda os que não escreveram

Reflexão

A reação dos alunos, logo que disse que iam utilizar o dicionário foi animadora e ficaram um pouco eufóricos para o seu manuseio, pois era a segunda vez que o usavam. Esta reação positiva por parte dos alunos, quase garantiu o sucesso da atividade

A opção pela consulta do dicionário surgiu por considerarmos que o mesmo constitui um recurso importante para os alunos aprenderem a ortografia, levar os alunos a conhecerem recursos normativos de consulta que devem usar sempre que tiverem dúvidas.

Refira-se que o facto de ter feito uma paragem para explicar aos alunos que os verbos eram conjugados em diferentes tempos, já depois de ter iniciado a atividade em vez de o ter feito logo no início, foi propositado. Porque a minha intenção era que os alunos chegassem à conclusão que nem todas as palavras estão presentes no dicionário, assim os alunos aperceberam-se desse facto e só depois dei uma explicação sobre o assunto. Após esta explicação os alunos sentiram-se mais confiantes e conseguiram realizar a atividade de acordo com o que era pretendido.

Considero que esta atividade foi bem conseguida, o objetivo foi cumprido porque os alunos visualizaram palavras com “v” e com “b”, fixando a sua forma correta de escrita.

Na última parte desta atividade, a construção da família de palavras *vassoura* e *varrer*, os alunos mostraram-se participativos e demonstraram perceber que as palavras da mesma família possuem o mesmo radical, ou seja, palavras da família de *varrer*, em que o radical é *varr*, são todas escritas com *v*, como é o caso de *varredela*, *varredor*, *varredura* e *varrido*.

III. Aferição

A fase designada por aferição teve como objetivo fazer uma análise dos alunos que depois de aplicado o programa de intervenção, continuavam a realizar a troca do /v/ pelo /b/ em situação de leitura e em situação de escrita. Os instrumentos usados foram os mesmos usados na fase de diagnóstico: o exercício de leitura em voz alta de textos e os exercícios do ditado.

Leitura

Esta atividade foi a primeira de três atividades a ser realizada durante a fase de aferição desta investigação. Tratou-se da gravação da leitura do texto “A casa da Mosca Fosca”, de Eva Mejuto (Anexo 16), da turma toda, o princípio de escolha deste texto foi a frequência razoável de palavras com “v” presentes no texto. Procurava-se aferir se os alunos continuavam ou não a trocar o /v/ pelo /b/ quando liam e se as atividades implementadas contribuiriam para uma melhoria.

A gravação desta leitura foi feita no dia 28 de janeiro de 2013, mas apenas a seis alunos, as leituras dos restantes alunos foram realizadas em intervalos de tempo posteriores, mas garantindo que todos liam o texto.

No gráfico 9 são apresentadas todas as palavras com /v/ presentes no texto e o número de alunos que leu corretamente, não fazendo a troca do /v/ pelo /b/ e os alunos que fizeram a leitura realizando a troca do fonema. Relativamente à leitura deste texto, como se pode verificar no gráfico 9, apenas a palavra *vez* foi lida corretamente por todos

os alunos, nas restantes palavras nem todos leram de forma correta. Veja-se que em algumas palavras (vive, vou, venho e escaravelho) o número de alunos a ler bem é quase o mesmo que o número de alunos a ler mal, o que parece ser um valor bastante significativo. Não deixa de ser interessante, verificar que com exceção da palavra *escaravelho* todas essas palavras, lidas incorretamente, fazem parte do vocabulário corrente destes alunos, e portanto afigura-se-nos que aqui está o uso e consequentemente a marca dialectal a imperar.

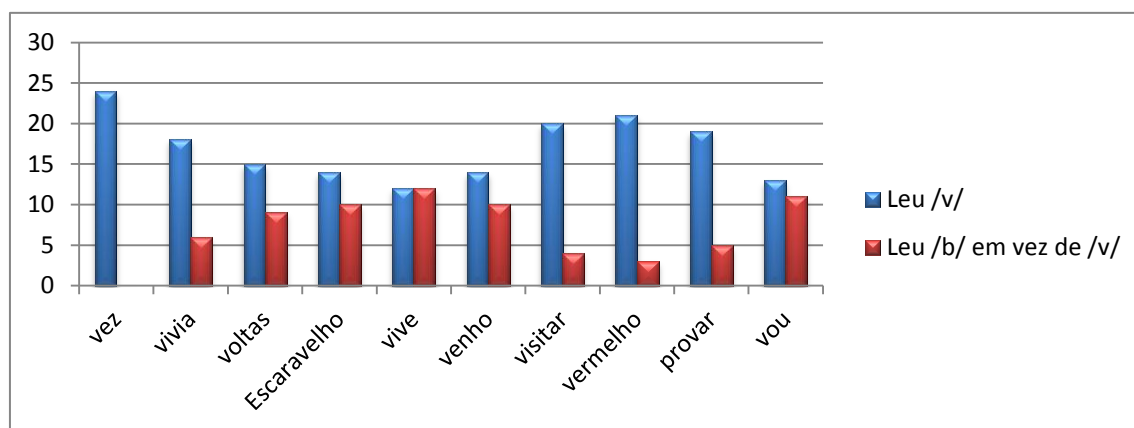


Gráfico 9: Número de alunos que, no final da implementação do programa de superação, continuava a ler realizando a troca do /v/ pelo /b/

Ditado feito pela professora estagiária

Relativamente a esta atividade, optou-se por fazer dois exercícios de ditado, tal como na fase de diagnóstico, num o texto ditado foi lido pela professora estagiária e investigadora e no outro o texto ditado foi lido por um aluno da turma. Em ambos os ditados se pretendeu aferir que alunos continuavam ou não a fazer a troca do “v” pelo “b” quando escreviam. O princípio de escolha dos textos a serem ditados para a turma foi a frequência razoável de palavras com /v/ presentes no texto.

Tratou-se de repetir o texto ditado feito pela professora estagiária, no dia 29 de janeiro de 2013 (Anexo 8), todos os alunos fizeram o ditado.

Foi entregue a cada aluno, uma folha de registo que depois de os alunos terem realizado o ditado foi recolhida para posterior análise.

No gráfico 10 são apresentadas todas as palavras com “v” presentes no texto e o número de alunos que escreveu corretamente, não fazendo a troca do “v” pelo “b” assim como os alunos que realizaram esta troca, escrevendo de forma incorreta. Relativamente à escrita deste texto, como se pode verificar, apenas em quatro palavras ocorreram transcrições incorretas. Na palavra *vem* três alunos continuam a fazer a troca da grafia “v” por “b”. Nas palavras *devagarinho*, *vestimo-nos* e *inbentar*, verificou-se apenas uma ocorrência incorreta. E portanto, neste exercício a maioria dos alunos não trocou o “v” pelo “b”.

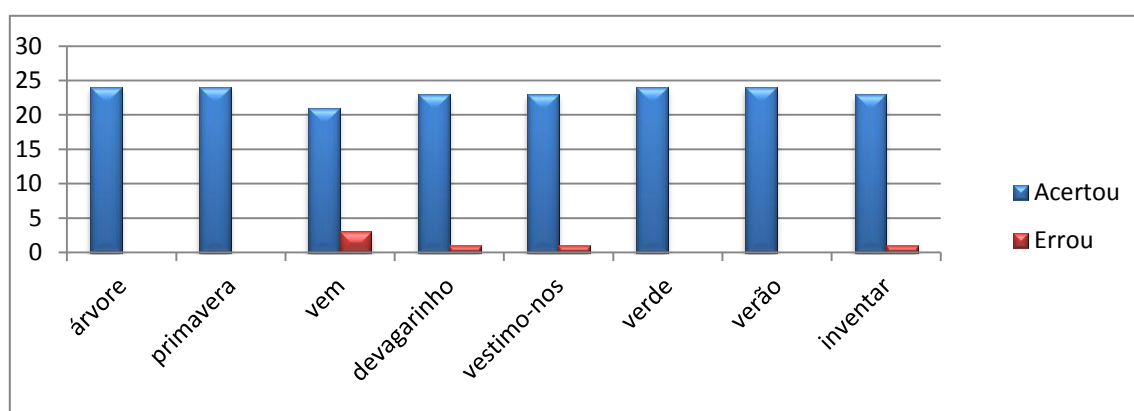


Gráfico 10: Número de alunos que, no final da implementação do programa de superação, continuava a escrever realizando a troca do “v” pelo “b”

Ditado feito pelo aluno

Como no ditado feito na fase de diagnóstico, também este foi feito pelo mesmo aluno, pelo facto da sua oralidade ser idêntica à de todos os alunos da turma, sendo influenciada pelo dialeto local. Todos os alunos fizeram o ditado, no dia 29 de janeiro de 2013 (Anexo 8).

No gráfico 11 são apresentadas todas as palavras com “v” presentes no texto e o número de alunos que escreveu corretamente, não fazendo a troca do “v” pelo “b” e o número de alunos que realizaram esta troca. Verificou-se que apenas dois alunos realizaram grafias incorretas, um na palavra *visto-me* e outro aluno na palavra *ouvir*.

Concluindo-se que a grande maioria dos alunos realizou corretamente a transcrição ortográfica do /v/ e do /b/.

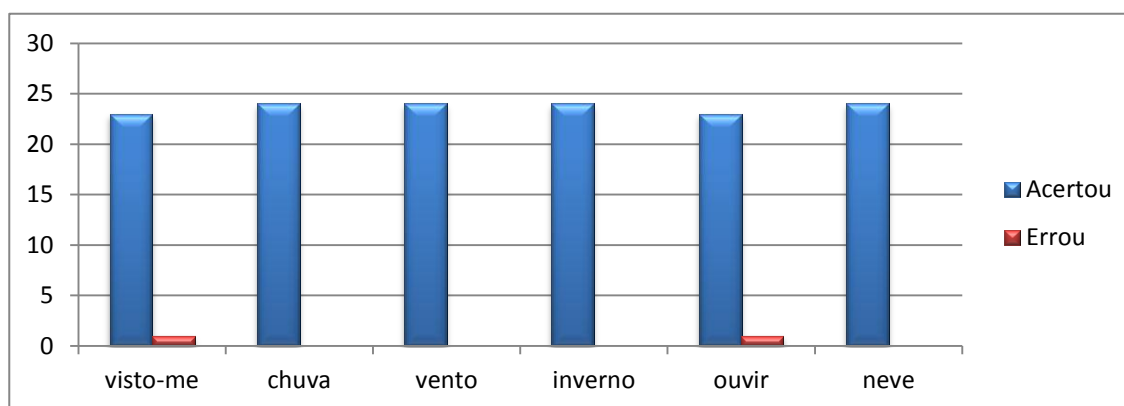


Gráfico 11: Número de alunos que, no final da implementação do programa de superação, continuava a escrever realizando a troca do “v” pelo “b”

Os dados obtidos nesta fase do estudo, por comparação com os dados obtidos na fase de diagnóstico, permitem dizer que no ditado realizado pela professora estagiária o número de alunos a registar incorretamente palavras com o /v/ diminuiu. Quando a comparação se faz entre os ditados que resultaram da leitura feita pelo aluno, verifica-se que na fase de aferição o número de alunos a cometer a incorreção ortográfica em “v” e “b” diminuiu significativamente. Repare-se, por exemplo, na palavra *ouvir* com cinco ocorrências incorretas na primeira fase e com apenas uma na fase de aferição. As formas *vestimo-nos*, *visto-me* e *vestia-se* que surgem na fase final também com uma diminuição de registos incorretos.

Quando se compara o número de ocorrências incorretas entre o ditado cujo texto foi realizado pela professora estagiária e o ditado cujo texto foi realizado pelo aluno, os dados apontam para um número um pouco mais elevado no primeiro. Estes resultados não foram, contudo, representativos, veja-se que uma das palavras que concorre para esse valor é *vem* que aparece na maioria das situações grafada incorretamente como “bem”. O que parece certo concluir é que os alunos erram porque são influenciados pela sua própria oralidade, tornando-se esta muito mais evidente nas palavras de uso corrente, como o caso referido.

Conclusões

Para a situação problema encontrada na turma em estudo, já referida e tratada em capítulos anteriores deste relatório, foi traçado um objetivo geral que se restringiu em aplicar uma intervenção de superação ao erro ortográfico de motivação fonética, encontrado nas produções escritas dos alunos desta turma. Para além deste objetivo geral, também foram delineados alguns objetivos mais específicos: I. descrever o erro ortográfico de motivação fonética encontrados nas produções escritas dos alunos no início do ano; II. desenvolver e aplicar uma intervenção de superação do erro ortográfico através de momentos de reflexão e compreensão, visando a aquisição da competência ortográfica; III. aferir a evolução dos alunos a partir das estratégias implementadas, e IV. discutir a efetividade do programa de intervenção aplicado.

Através do enquadramento teórico concluiu-se que é fulcral que as crianças e sociedade em geral escrevam bem e, conseqüentemente torna-se essencial ensinar a escrever. Ou seja, ensinar ortografia nas escolas para que as crianças dominem o princípio alfabético e deste modo desenvolvam a competência ortográfica desde cedo. Tendo em conta que “aprender ortografia não é só uma questão de memória. (...) É preciso que se trabalhe com base na reflexão, adotando metodologias próprias e diferenciadas que levem os alunos à verdadeira aprendizagem” (Dias et al. 2009, p. 182).

Também no enquadramento teórico foram apresentadas algumas tipologias de erros da escrita, no entanto, segui apenas a tipologia proposta por Monteiro (2008), essencialmente, porque esta proposta foca um grupo de incorreções ortográficas fundamental para este estudo, que são os erros relacionados à motivação fonética. Logo, quis resolver este tipo de incorreções nos alunos, através de um programa de intervenção, em que as atividades implementadas foram diversificadas e de caráter lúdico. Para complementar o lúdico das atividades, estas eram concretizadas através da utilização de material, pois foram duas estratégias favoráveis para conseguir a atenção dos alunos e, naturalmente, desenvolver um bom trabalho. Para além destas principais estratégias aplicadas, procurei juntar outros conteúdos às atividades, por exemplo, a família de palavras e o uso do dicionário. Foi minha intenção proporcionar aos alunos momentos de reflexão e compreensão, em que visualizassem as palavras com erros

ortográficos e refletissem sobre os mesmos e o meu papel durante toda a intervenção foi ajudá-los a escrever com correção, concretamente a não trocar o “v” pelo “b”.

No que concerne ao objetivo I: descrever o erro ortográfico de motivação fonética encontrado nas produções escritas dos alunos no início do ano, conclui-se que foi atingido, na medida em que foram feitos exercícios iniciais pertencentes à fase de diagnóstico, exatamente para poder conhecer e descrever o erro ortográfico que foram encontrados. Portanto, relativamente às leituras feitas pelos alunos e, relativamente aos ditados, houve um número considerável de alunos a escrever sem correção ortográfica. Mais concretamente, os resultados mostraram que os alunos realizam a troca do /v/ pelo /b/ com mais frequência que a troca do “v” pelo “b” na escrita.

Através da comparação entre os resultados obtidos nos ditados realizados na fase de diagnóstico, verifica-se que o número de alunos que escreveu incorretamente palavras com “v” foi maior no ditado concretizado pelo aluno D.R. do que, no ditado realizado pela professora estagiária. Ou seja, a ideia com que fiquei após ter analisado as produções escritas dos alunos foi que, se estes ouvirem palavras com “v” serem pronunciadas corretamente por /v/ e não por /b/ e, se estiverem atentos ao som pronunciado irão escrever a palavra com a grafia correta, não se deixando influenciar tão facilmente pelo dialeto e não registando esse uso da oralidade. Sendo capazes de fazer uma correta correspondência entre fonema-grafema.

Estes alunos cometem o erro ao ler, trocando o /v/ pelo /b/, porque a sua oralidade está influenciada pelo dialeto local. Percebeu-se ser mais difícil emendar este erro na oralidade do que na escrita, todo o cenário linguístico que envolve os alunos possui esta característica e evidentemente as crianças são influenciadas por estarem permanentemente expostas à audição deste dialeto. Na escrita das palavras os alunos fazem a troca do “v” pelo “b”, porque estabelecem uma relação direta entre os fonemas e os grafemas, ou seja, escrevem conforme falam. Segundo Sebastião (2009) “as trocas podem ser resultantes da influência da oralidade, mas também na falta de conhecimento por parte do aluno relativamente à estrutura interna da palavra” (p. 2592).

No que diz respeito ao objetivo II: desenvolver e aplicar uma intervenção de superação do erro ortográfico através de momentos de reflexão e compreensão, visando

a aquisição da competência ortográfica, este foi estrategicamente aplicado através de seis atividades pertencentes ao programa de superação delineado.

Asseguro que, este objetivo foi desde início aplicado através de momentos específicos de reflexão e compreensão nas seis atividades implementadas. No entanto nem todas as atividades surtiram um resultado positivo, sendo que numas os objetivos foram alcançados e, noutras os objetivos foram apenas parcialmente alcançados, refletindo-se nos resultados obtidos dessas atividades.

Por exemplo, nas atividades 4 e 5 as estratégias aplicadas não foram as melhores e isso reflete-se nos resultados obtidos. Nestas duas atividades pude notar que os alunos sentiram dificuldades em executá-las, através da análise dos resultados obtidos conclui-se que um número considerável de alunos não conseguiu identificar as palavras escritas com erros ortográficos e, conseqüentemente não conseguiram corrigi-las, nem conseguiram identificar as palavras com /v/ através da audição. Não sendo estes resultados, satisfatórios face à intenção de mudança do problema em questão. As estratégias aplicadas nestas duas atividades demonstraram não serem as melhores para alcançar os objetivos propostos, contudo, justifico que a escolha destas estratégias foi com o intuito de garantir atividades diversificadas aos alunos e sobretudo porque quis testar se o grupo conseguia identificar os erros ortográficos visualizando-os num suporte escrito e, também se conseguiam identificar as palavras com /v/ através da audição.

Nas restantes quatro atividades implementadas durante a fase de intervenção, os resultados obtidos foram satisfatórios e os objetivos alcançados. Pois, gradualmente os alunos iam escrevendo com correção as palavras com “v”, deixando de realizar a troca do “v” pelo “b”. Significa que através da intervenção aplicada foi conseguida uma mudança significativa da situação problema, verificando-se que os alunos aprenderam através das estratégias utilizadas e no final já não produziam tantos erros de troca do “v” pelo “b” nas suas produções escritas.

Particularmente, a estratégia aplicada na atividade 6 com a utilização complementar do dicionário, foi a mais eficaz, no sentido em que todos os alunos escreveram com correção ortográfica, exceto um aluno que fez apenas uma troca. Considero que foi uma atividade bem conseguida e o seu objetivo alcançado, visto que os

alunos conseguiram visualizar a forma correta de escrita das palavras no dicionário e escrevê-las corretamente. E deste modo, fixar uma imagem correta das palavras com “v”.

No final da concretização de cada uma das seis atividades foi feito uma reflexão, em grande grupo, sobre as mesmas e essencialmente, sobre as palavras que se escreviam com “v” e as que se escreviam com “b”. De modo a que os alunos compreendessem a intenção de ter sido implementada cada atividade e gradualmente fossem adquirindo a competência ortográfica essencial às suas aprendizagens. Pois, esteve sempre presente a minha intenção de chamar os alunos à atenção perante estes erros ortográficos, fazendo com que tomassem consciência da clara influência do dialeto local na sua oralidade e, portanto, para que tivessem o cuidado de não deixar essa influência dialectal ser registada nas suas produções escritas.

Relativamente ao objetivo III: aferir a evolução dos alunos a partir das estratégias implementadas e, relativamente ao objetivo IV: discutir a efetividade do programa de intervenção aplicado, foram também dois objetivos que procurei manter em paralelo com todo o trabalho realizado desde início da implementação deste programa, por exemplo, nos momentos de planeamento das atividades procurei pensar e repensar na efetividade programa que construía e, conforme implementava uma atividade avaliava a evolução das aprendizagens dos alunos de modo a reformular as estratégias e outros aspetos, se fosse necessário.

Ao longo do programa de intervenção fui percebendo alterações positivas que o mesmo ia provocando, no entanto a fase de aferição foi fundamental para testar com maior rigor a efetividade do mesmo. Neste sentido, foi novamente gravada a leitura dos alunos e foi feito também o exercício do ditado pela professora estagiária e pelo aluno. Ora, comparativamente com a primeira leitura gravada na fase de diagnóstico, foi conseguida uma melhoria, ainda que pouca, pois continuou a haver uma boa parte de alunos a trocar o /v/ pelo /b/. Tal como já referi anteriormente, exatamente por ser difícil combater este erro na oralidade, mais do que na escrita. Portanto, o objetivo de conseguir fazer com que os alunos pronunciassem corretamente as palavras, não trocando o /v/ pelo /b/, não foi totalmente alcançado, apenas alguns alunos evoluíram neste sentido.

Relativamente aos ditados, fazendo uma comparação entre os ditados realizados na fase de diagnóstico e na fase de aferição, concluo que houve uma melhoria notável. Porque, os alunos escreveram praticamente sem trocar o “v” pelo “b”, e esta melhoria demonstra a efetividade da maioria das atividades implementadas e trabalhadas com esta turma. Como já referido, a minha opinião relativamente à continuidade de algumas incorreções, o motivo pelo qual os alunos erram, não tem forçosamente que ser por ouvir um /b/ em vez de um /v/ na pronúncia de palavras que se escrevem com “v”, mas antes pelo facto da própria oralidade ser incorreta e os alunos escreverem como falam. Neste caso a oralidade é fortemente marcada pelo dialeto local e a marca dialectal impõe-se com maior poder.

Face a este programa de intervenção implementado, concluo que na oralidade não foi possível obter uma melhoria relativamente à pronúncia das palavras com /v/, por parte dos alunos. Facto este que não me deixou surpresa, pela forte influência dialectal nortenha que assiste a toda a comunidade daquela região, portanto, se até os adultos têm dificuldade em corrigir esta situação, prevê-se que também para as crianças seja difícil não trocar o /v/ pelo /b/ quando falam. Contrariamente, na escrita concluo que foi alcançada uma melhoria significativa relativamente à escrita de palavras com “v”, o que também não me deixou muito surpresa, porque ao longo da investigação fui prevendo e verificando que os alunos vinham a apresentar resultados positivos, deixando de realizar a troca.

Foi com grande satisfação que se chega ao fim do estudo e se pode dizer que as opções tomadas para o mesmo foram maioritariamente eficazes. O envolvimento dos alunos nas tarefas ajudou-os a superar alguns dos erros que cometiam e as estratégias estiveram ao alcance de todos.

O aspeto que se afigura ainda mais relevante foi o facto de colocar os alunos a refletir sobre a ortografia no ato de escreverem e a tomar consciência que a escrita das palavras se aprende e, que muitas vezes está ao seu alcance a resolução das situações de dúvida.

Limitações do estudo

Este estudo manifesta algumas limitações, desde logo no que diz respeito ao período limitado de investigação e implementação de estratégias aplicadas à situação problema. Na minha opinião, para além do período ter sido limitado, também o número de participantes o foi, pois julgo que seria interessante fazê-lo com um grupo maior, abrangendo mesmo outros anos de escolaridade.

Era importante que as atividades decorressem com mais tempo para permitir aos alunos consolidar os conhecimentos e aprendizagens, e de igual modo permitir-me a mim investigadora, experimentar um leque mais diversificado de estratégias. Além disso, realço que só seria possível aferir o conhecimento íntegro das aprendizagens dos alunos se este estudo se alongasse por mais algum tempo. Afinal, os resultados obtidos advêm apenas da implementação de seis atividades.

Porém é fascinante e reconfortante ver a evolução dos alunos perante o programa de superação aplicado. Tendo sido uma experiência enriquecedora para a minha formação pessoal e profissional pois comprovei que é possível instruir e, conseqüentemente preparar os alunos para a vida.

Capítulo IV – Reflexão Final da PES I e PES II

A formação integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico permitiu-me uma passagem por dois percursos diferentes, um pelo Pré-Escolar e outro pelo 1º Ciclo do Ensino Básico.

Estes dois percursos foram repletos de vivências positivas que perdurarão para sempre, porque foram essenciais à minha prática profissional. Adicionam conhecimentos fundamentais à teoria aprendida ao longo de toda a formação académica. Este confronto com a realidade de ensino foi uma experiência repleta de momentos memoráveis, dado terem sido motivo de aprendizagem e de reflexão, momentos que me marcaram pela positiva, outros mais negativos, mas todos contribuindo de igual modo para a minha formação.

O primeiro percurso começou no ensino pré-escolar, realizado num jardim-de-infância pertencente ao concelho de Viana do Castelo, teve a duração de treze semanas, entre os meses de abril e junho de 2012. Concretamente ocorreu, numa sala com dezanove crianças de idades compreendidas entre os 4 e 6 anos, a maior parte eram crianças finalistas, apenas três delas ficaram mais um ano a frequentar o pré-escolar.

Este estágio foi dividido em duas fases, a primeira fase foi de observação direta sobre este grupo de crianças, durante as três primeiras semanas, e a segunda fase foi de implementação, nas restantes dez semanas, em que eu e o meu par de estágio tivemos oportunidade de pôr em prática os nossos conhecimentos, e desta forma orientar metade das sessões a que me competia e a outra metade a minha colega de estágio.

O período de observação serviu para conhecer o espaço, a comunidade educativa envolvente e principalmente o grupo de crianças com quem iria trabalhar. A minha observação direta sobre o contexto sala incidiu nas ações quer das crianças, quer da educadora cooperante. Pude presenciar que eram crianças organizadas e autónomas nas rotinas diárias e também na utilização dos materiais, respeitavam a maioria das regras estabelecidas, normalmente eram crianças receptivas às diversas atividades realizadas, de modo geral eram alegres, participativas e tinham em comum com as crianças da sua idade, o gosto pela descoberta e pela novidade. Detive a minha atenção, também focada para as preferências de cada criança, por exemplo, quais as áreas que mais gostavam de

frequentar, também o tipo de atividade em que se integravam com maior facilidade e em contra partida as que menos gostavam de fazer, no modo que as crianças se relacionavam umas com as outras e também a relação que tinham com a educadora, fatores estes que me serviram de modelo para quando chegasse a minha vez de interagir com o grupo saber o que fazer e como reagir nas diversas situações.

Ainda durante esta fase, notei que todos os dias a educadora dispensava algum tempo (geralmente à tarde) para que as crianças pudessem brincar nas áreas. Esta observação fez-me refletir no trabalho que iria realizar com aquelas crianças e tencionava dar continuidade ao tempo que era dado às crianças para estarem nas áreas. No entanto, nas minhas semanas de regência foram poucos os dias que pude pôr isso em prática, rompendo deste modo, o ritmo que o grupo tinha de ir às áreas regularmente. Tive pena de não tê-lo feito mais vezes, mas devido ao leque de atividades que tinha que cumprir referentes a todas as áreas, em apenas três dias, não foi realmente possível.

Para além do que já foi descrito sobre o que observei ao longo desta fase, também anotei as principais dificuldades do grupo, com o intuito de posteriormente planear atividades atendendo essas dificuldades para que as pudessem superar.

O grupo apresentava dificuldades, por exemplo: no domínio da lateralidade, tinham ritmos de trabalho diferenciados, nomeadamente uma criança com NEE, o que se tornou para mim, um pouco difícil tanto planear e orientar a realização de atividades, no que diz respeito à área da expressão e comunicação, apresentam atraso de desenvolvimento da linguagem atraso esse, que se traduz por uma dicção e construção frásica deficiente, assim como, diferentes níveis de desenvolvimento linguístico, necessidade em adquirir e consolidar competências ao nível do conhecimento do mundo, serem estimulados no sentido de terem iniciativa, cooperação, saber esperar e saber perder.

Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) a existência de um grupo com crianças de idades diferentes pode ser um bom processo de ajuda e cooperação entre todos, mas também é importante que o educador apoie o trabalho entre pares, pequenos grupos, ou até individual. Ainda a ter em conta que no processo de desenvolvimento e aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo deve-se

privilegiar a intervenção do educador que, partindo do que a criança sabe e da sua atividade espontânea, apoia-a para que atinja níveis a que não chegaria por si só.

Julgo que estas três semanas de observação foram suficientes, porque permitiu-me reparar e analisar desde as rotinas que as crianças executavam durante o dia, até aos comportamentos das mesmas, sendo que, a opção de aumentar o tempo de observação seria um desperdício de tempo para nós educadoras estagiárias.

Depois de terminadas estas três semanas de observação, deu-se início à fase de implementação. Como já referi, foram dez semanas, sendo que apenas cinco destas semanas foram regidas por mim e de modo intercalado com o meu par de estágio. No meu entender foi uma boa estratégia, fazer as intervenções de modo intercalado, porque nos permitiu uma melhor organização a nível da construção das planificações e implementação das atividades. Enquanto uma de nós se encontrava a dirigir o grupo de crianças a outra, embora, também estivesse presente e a prestar algum auxílio, tinha mais tempo livre para pensar nas atividades a implementar na semana a seguir.

Nas minhas semanas de implementação, tive o cuidado de construir um trabalho com base nas dificuldades que as crianças apresentavam e definindo prioridades de trabalho em função desses mesmos problemas, com vista a sua superação. Todas as semanas, em apenas três dias implementava atividades referente as todas as áreas de conteúdo e domínios do pré-escolar. Procurei, nomeadamente, explorar com o grupo alguns livros de literatura infantil, este apreciava imenso ouvir uma história; desenvolvi com o mesmo vários jogos para superar a questão da dificuldade da lateralidade; procurei concretizar atividades em grande grupo e outras vezes em pequeno grupo ou individualmente, tendo em conta os diferentes níveis de trabalho; sempre que possível realizava diálogos com foco especial naquelas crianças que eram mais introvertidas, para que se expressassem oralmente; concretizei conjuntamente com o grupo algumas atividades práticas na área de conhecimento do mundo, para que o grupo complementasse as suas aprendizagens; criei situações que envolveram a resolução de problemas, para que o grupo fosse incentivado a partilhar as suas ideias e procurar soluções; estimulando desta forma o sentido de iniciativa e trabalho cooperativo; implementei jogos em que uma criança ou um grupo fosse vencedor, de modo a

consolidar o facto de algumas crianças não saberem perder. Entre outras atividades estratégicas, sendo as apontadas as principais.

No decorrer das implementações fui-me apercebendo o quanto é importante a planificação de atividades curtas, mas significativas. Aquilo que pode ser um sucesso no início pode tornar-se no inverso se não for corrigido a tempo. Como anuncia Zabalza (1992) não podemos fazer programações em que tudo esteja previsto de antemão, por exemplo, a plasticidade de interesses, desejos e comportamentos das crianças, ou seja, não devemos “matar” a atividade obrigando as crianças a ficarem sentadas até ao fim do tempo previsto para a atividade.

Portanto, futuramente não pretendo cometer o mesmo erro já referido, de na grande maioria das planificações ter dado prioridade a atividades complementares às áreas, em vez deixar que as crianças desenvolvam as suas brincadeiras. Julgo que as crianças devem ter tempo para as suas brincadeiras, que em simultâneo são também aprendizagens onde tantos aspetos estão a ser desenvolvidos, por exemplo: assimilação da realidade humana, elaboração de soluções para problemas, enriquecimento da personalidade, desenvolvimento de habilidades motoras, lateralidade, noção do corpo e espaço, entre tantos outros aspetos.

Ainda em relação às atividades de rotina, estas proporcionam às crianças segurança e permitem, de forma progressiva, diferenciar os momentos diários. Nesta linha de pensamento, Zabalza (1992) refere que,

A rotina (...) desempenha um papel facilitador na captação do tempo e dos processos temporais (...) é uma importante aprendizagem para enfrentar a realidade diária: a criança aprende a existência de fases, [e ainda, estas] (...) rotinas exercem o importante papel de lhes dar segurança (...). Uma vez que sabem fazer estas rotinas diárias, sentem-se muito mais donos do seu tempo e mais seguros, pois sabem que sabem fazer. (p. 170)

Devo dizer que este foi a maior falha que cometi durante este período, principalmente nas primeiras semanas de implementação. Foi o que mais me inquietou, a mim e também às crianças, porque estas por vezes revelavam cansaço e chegavam

mesmo a pedir para ir brincar nas áreas. É importante ter em conta, que as crianças não são adultos em miniatura, para tal necessitam dos seus momentos lúdicos.

Nas outras cinco semanas, em que foi o meu par de estágio a dirigir o grupo e eu não tivesse a preocupação de “estar à frente”, estava presente em todos os momentos e rotinas ao longo dessas semanas. A minha preocupação foi apoiar sempre que necessário o meu par, estando disponível para auxiliá-la geralmente, nas atividades que se realizavam com material, ou, quando se realizavam atividades em pequenos grupos, estes eram divididos entre nós as duas e a educadora cooperante, pois havia necessidade de acompanhar um grupo na concretização de determinadas atividades.

Neste sentido, posso afirmar que de um modo geral todas estas semanas foram repletas de experiências positivas, visto ter esta oportunidade de contactar diretamente com este grupo de crianças. Avaliando o leque diversificado de atividades que lhes propus e pelo estado de satisfação e entusiasmo que as crianças iam demonstrando diariamente, percebi que a minha presença foi também uma mais valia para o grupo.

Ao longo deste período fui sendo acompanhada, pela educadora cooperante responsável pela sala onde estive inserida. A relação com esta educadora foi uma relação calma e positiva, devido à disponibilidade e auxílio que prestou para que as minhas implementações funcionassem sob as condições mais adequadas, nomeadamente respeitando o meu espaço enquanto educadora estagiária mas, sempre que era necessário, também interferindo nalguns dos meus discursos (momentos em que falava para as crianças) de forma a complementar o conhecimento que transmitia ao grupo. Para além deste facto, também se demonstrou disponível para dispensar algum material necessário para a concretização de atividades, orientou-me na construção das planificações, esteve sempre receptiva às ideias/atividades que fui implementando durante este período e outro aspecto que para mim foi importante, foi ter divulgado algumas das suas ideias para que eu pudesse tornar as minhas atividades mais ricas.

Outro aspeto que facilitou o meu trabalho foi o espaço físico do jardim-de-infância que constituía ótimas condições. Auxiliou-me em parte na aplicabilidade das atividades implementadas, por exemplo, nas atividades no domínio da expressão motora em que necessitávamos de um polivalente e neste caso, o jardim disponha deste espaço e com o

material básico, ainda a sala de trabalho também se encontrava bem apetrechada. Contudo, a origem de ter conseguido construir um bom trabalho com este grupo, não esteve nas infraestruturas e ótimas condições da instituição, mas sim no modo como aproveitei os recursos disponíveis e experiências focadas nas aprendizagens, que proporcionei ao grupo.

Zabalza (1998) descreve a qualidade na educação como algo para além das condições físicas e materiais, a educação infantil não se trata de iniciativas ricas, mas sim de otimizar iniciativas que enriquecem todo um trabalho envolvente de aprendizagem com as crianças. Na minha opinião e fazendo ponte com aquilo que este autor profere, os bons resultados dependem das oportunidades, contextos e experiências significativas, também, das boas infraestruturas, projetos pedagógicos mais complexos, planeamento, criar um clima satisfatório e de bem-estar para as crianças, entre outros aspetos.

A avaliação que faço da minha própria prática é positiva. De uma forma geral, comparando a minha primeira semana de implementação com as últimas posso afirmar que progredi nalgumas dificuldades que senti no início. Como por exemplo, o facto de não conseguir manter o controlo das crianças nas atividades de expressão motora. Era, para mim, difícil mantê-las em silêncio de modo a conseguir explicar as atividades, mas logo que identifiquei esta dificuldade adotei novas estratégias para conseguir pôr em prática as atividades desta área. Por exemplo, explicava-lhes as atividades dentro da sala sentados nos seus lugares, ou então sentava-os no chão do polivalente sempre que quisesse falar, entre outras estratégias que me ajudaram a desenvolver uma boa prática. Outra estratégia adoptada foi falar baixinho, obrigando as crianças a parar de falar para me ouvirem a mim, foram algumas estratégias que utilizei que contribuíram para o meu crescimento profissional. Nas últimas semanas de implementação já sentia um grande à vontade com o grupo.

Esta passagem pelo pré-escolar fez-me refletir num conjunto de especificações que são necessárias para educar um grupo deste nível. Esta passagem pelo Pré-escolar foi essencial e uma experiência bastante enriquecedora, na medida que permitiu preencher a minha bagagem profissional, com novos conhecimentos e experiências que irei com

certeza investir numa futura carreira profissional e ainda de bons momentos que irei guardar e recordar.

Passo, agora, a descrever a minha experiência no 1º Ciclo do Ensino Básico, também realizada num Centro Escolar pertencente ao concelho de Viana do Castelo, durante os meses de outubro de 2012 a janeiro de 2013. Numa sala de 2º ano de escolaridade, com um grupo de vinte e quatro alunos de idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

Tal como no estágio no pré-escolar, também no 1º ciclo foi dividido em duas fases, a primeira fase foi de observação direta sobre os alunos, durante as três primeiras semanas, e a segunda fase foi de implementação, nas restantes dez semanas. Sendo que competiu-me orientar metade das sessões e a outra metade a minha colega de estágio.

No primeiro dia que tive contacto com o 1º ciclo e entrei na sala que me iria acolher durante algumas semanas senti, desde logo, um ambiente completamente diferente daquele que senti no pré-escolar. A organização do espaço, sala de aula, era bem mais simples que a sala do pré-escolar, organizado por mesas e cadeiras em forma de U, um armário e cacifos para os alunos, e a gestão do tempo era feita consoante o programa a cumprir de cada área, ao contrário do pré-escolar em que não há tanta preocupação de lecionar determinada matéria em determinado tempo.

Relativamente à fase de observação, durante as três primeiras semanas neste nível de ensino, pude conhecer a professora cooperante que me iria acompanhar e a turma de alunos com quem iria trabalhar e inclusive realizar o projeto de investigação.

Um dos meus focos de observação foi os comportamentos dos alunos, que aparentemente apresentavam uma postura minimamente calma e fácil de controlar, mas aquando das minhas semanas de implementação, pude constatar que não era bem assim. Olhando para a turma como um todo, esta possuía diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem que, porém influenciava o planeamento e o tipo de atividades a ser implementadas pela mesma. Para além dos diferentes ritmos existentes nesta turma, foram encontradas outras dificuldades, por exemplo, na área da Língua Portuguesa, na expressão escrita, sobretudo no domínio da ortografia e na construção frásica mais

elaborada. Estes alunos demonstram ainda, um reduzido vocabulário (no que respeita à repetição de vocábulos) e pouca criatividade em tarefas, como por exemplo, a construção de textos quer individualmente ou coletivos. Na área da Matemática, na resolução de situações problemáticas, sobretudo na justificação da estratégia adotada para a obtenção da resposta ao problema. A par destas dificuldades, verifica-se, ainda, uma capacidade de raciocínio e de cálculo pouco desenvolvidas apenas nalguns alunos.

Face a esta observação e diagnóstico sobre as dificuldades dos alunos foquei-me em identificar uma situação problema para construção do meu projeto de investigação. E logo identifiquei a dificuldade que os alunos tinham em escrever corretamente palavras com “v” e “b” por influência do dialeto local e deste modo dei início à minha investigação.

Outro dos meus principais focos de observação, para além dos alunos, foi a postura e prática profissional da professora cooperante. Comprovei que o trabalho maioritário era realizado apenas entre as três áreas, da Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática. Os alunos raramente realizavam tarefas direcionadas para as Expressões, pois era considerado que já dispunham de tempo para as mesmas durante as atividades extracurriculares. Porém, na minha prática todas as semanas implementava, por exemplo, uma aula de Expressão Físico-motora cumprindo assim, os conteúdos do programa nesta área.

A professora cooperante conduzia as suas aulas praticamente pelo uso dos manuais escolares, as leituras que os alunos realizavam eram sempre de textos presentes no manual, não diversificava a tipologia das atividades, por exemplo, na matemática não tinha o hábito de utilizar material manipulável para ensinar e facilitar a aprendizagem dos alunos. Esta observação sobre a professora cooperante fez-me de imediato refletir sobre a postura que queria apresentar àqueles alunos e o modo como pretendia trabalhar com eles. No entanto, saliento que a professora cooperante foi bastante acolhedora, simpática e serviu de modelo para mim, nalguns aspetos enquanto professora de 1º ciclo.

Inicialmente, no período de implementação, a professora cooperante demonstrou alguma falta de confiança no nosso método ou estratégias de ensino. E exatamente por não se sentir segura interferia várias vezes, geralmente em momentos em que eu ou a minha colega de estágio nos encontrávamos a explicar ou introduzir um novo tema à

turma, interrompia-nos passando ela a explicar aos alunos o tema. Apenas no final das implementações se notou uma postura mais à vontade, por parte da professora cooperante em relação a este aspecto. Fora este aspecto menos positivo, a cooperante nunca se opôs às nossas ideias, nem atividades planificadas para posterior apresentação à turma. É de salientar que sempre mantivemos uma prática de reflexão ao final do dia, factor este que auxiliou a condução e evolução da minha prática. Uma vez que, este exercício fazia com que refletisse na minha ação durante o dia, ajudando-me a emendar as minhas falhas e encontrar estratégias pedagógicas que permitissem solucionar os problemas que iam emergindo ao longo do estágio.

Durante a fase de implementação, tal como no pré-escolar, também tive o cuidado de planear atividades tendo sempre em conta os interesses e dificuldades dos alunos. Nomeadamente, os diferentes ritmos de trabalho existentes nesta turma, possuindo uma atividade “na manga” para aqueles alunos que terminavam as atividades mais rapidamente e escusavam de ficar sem fazer nada e em simultâneo não deixar nenhum aluno para trás. Obviamente, que este é um objetivo muito amplo e de difícil execução, que embora, me tivesse esforçado ao máximo por cumprir, nem sempre o consegui concretizar.

Depois de detetadas as dificuldades apontadas, procurei aplicar atividades estratégicas centradas no objetivo de combatê-las e levar os alunos a refletir sobre as mesmas, de forma implícita. Procurei, também, acompanhar sempre que possível as tarefas implementadas com material manipulável ou a utilização de cartazes alusivos a determinado tema, para posterior afixação nas paredes da sala, de modo a que aquela informação não ficasse “perdida” e que estivesse ao alcance dos alunos para poderem usufruir sempre que necessário. Visto que, após a concretização de algumas aulas utilizando qualquer tipo de material, verifiquei que conseguia, deste modo, prender a atenção dos alunos e que estes captavam mais facilmente a informação que lhes transmitia. Como é referido no Programa de Matemática para o Ensino Básico (ME - 2007, p.21) “os materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) têm um papel importante na aprendizagem (...) permitem estabelecer relações e tirar conclusões, facilitando a compreensão de conceitos.”

De igual modo, investi na implementação de atividades mais lúdicas/jogos, geralmente para a consolidação ou revisão de matéria já apresentada ao grupo. O que também refletiu um resultado positivo nas aprendizagens dos alunos. A utilização deste tipo de recurso tem como objetivo “facilitar a aprendizagem dos alunos” (Lopes & Silva, 2010, p. 253), pois quando usados como complemento do ensino este tipo de recursos demonstra-se eficaz.

Em oposição às atividades de cariz lúdico implementadas, também trabalhei com os manuais adoptados para a turma. Neste caso, os manuais até apresentavam algum rigor, mas em muitos outros existe pouco rigor científico e, muitas vezes, contêm informações incorretas. Nesse sentido, tive sempre o cuidado de analisar as propostas de trabalho apresentadas pelos manuais. Além disso, complementei as tarefas propostas pelos manuais com outro tipo de tarefas que incidissem sobre aspetos considerados importantes para a aprendizagem, por exemplo, na área da Língua Portuguesa grande parte das vezes apresentava aos alunos um livro ou um texto literário relacionado com o tema que estivesse a tratar, em vez de me cingir unicamente aos textos que o manual desta área dispunha.

Durante a prática nem toda a minha ação foi positiva, pois tenho a noção que nem sempre foram respeitados os ritmos de todos os alunos. Havia a preocupação de cumprir o programa, que por vezes era exercida uma grande pressão, aleado ao factor tempo que corria contra a minha ação pedagógica. Considerando que a gestão do tempo foi uma dificuldade que aprendi a lidar, sabendo atuar em paralelo com o mesmo.

Outra das dificuldades que inicialmente senti, tanto em contexto pré-escolar como neste 1º ciclo, foi o controlo de cada um destes grupos. Esta dificuldade sentida deve-se, principalmente, ao facto de todos os alunos quererem participar e partilhar as suas opiniões, que por vezes, se tornou difícil controlar a confusão que se instalava. Mas com o tempo e prática consegui combater esta situação, de modo a não atrasar ou perturbar o bom funcionamento das atividades.

Devo ainda pronunciar-me sobre a minha relação positiva e amigável, principalmente com as crianças do pré-escolar e os alunos do 1º ciclo, mas também com a respetiva educadora e professora cooperante, com quem tive a oportunidade de

contactar e essencialmente aprender com ambas. Estas relações de afetividade são importantes no processo de ensino-aprendizagem, fazendo evoluir o processo pedagógico. Foi de igual modo, importante o trabalho coletivo e de interajuda com as duas colegas de ambos os estágios. Embora eu e cada uma das minhas colegas tivéssemos a responsabilidade de implementar as suas semanas “sozinhas”, todo o trabalho construído por detrás da nossa ação de “dar as aulas” foi feito em conjunto e foi um trabalho essencial, porque houve patinha de conhecimentos, sempre nos ajudamos umas às outras, por exemplo, na construção de materiais e a própria planificação de cada semana também era construída por mim e pelo meu par de estágio.

Ambas as passagens nestes dois contextos, de uma forma geral, correram bem. Porém, considero que foi um processo bastante trabalhoso, no qual tentei dar o meu melhor, para que os estágios decorressem de forma agradável e enriquecedora, quer para mim, quer para as crianças participantes. Por isso, é com convicção que afirmo, que esta experiência foi essencial para a minha vida, devido à aquisição de saberes e competências necessárias para exercer a profissão de professora e educadora, guardando assim, momentos e aprendizagens que recordarei para sempre.

Desta forma termina este percurso de estágios, mas fica o sentimento de que a mesma contribuiu de forma notável para a minha formação pessoal e profissional e ainda, o compromisso de continuar a dar o melhor para educar crianças da nossa sociedade em geral.

Referências bibliográficas

- Alves, M. M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever Através e para além do erro*. Coleção Mundo de Saberes 27. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L. F. (2007). *Aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas*. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cintra, L. F. L. (1971). Nova proposta de classificação dos dialectos Galego – Portugueses. *Boletim de Filosofia*, 22, pp. 81-116. Recuperado de <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/biblioteca/novaproposta.pdf>
- Dias, D. G., Santos, S. F., Nogueira, L. A., Oliveira, M. C., & Carvalho, L. A. (2009). O ensino e a aprendizagem da ortografia. *Revista Científica Perspectivas Online*, 3, pp. 165-185. Recuperado de [http://www.perspectivasonline.com.br/revista/2009vol3n9/volume%203\(9\)%20artigo14.pdf](http://www.perspectivasonline.com.br/revista/2009vol3n9/volume%203(9)%20artigo14.pdf)
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Faria, I. H. (2003). Contacto, variação e mudança linguística. In M. H. M. Mateus, *Gramática da Língua Portuguesa*, (pp. 33-37). Lisboa: Editorial Caminho.
- Ferreira, G. M. G. L. (2011). A escrita escolar no 1º CEB. Da reflexão metalinguística às estratégias metacognitivas. *Novos desafios no ensino do Português*, pp. 117-127. Recuperado de <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/689/1/novosdesafiosensinoportugues.pdf>
- Ferreira, G., & Osório, P. (2008). Da competência ortográfica à tipologia de erros. *Revista online do departamento de letras da Universidade da Beira Interior*. ISSN 1647-709X. Recuperado de <http://ubiletras.ubi.pt/wp-content/uploads/2012/ubiletras02.pdf>

- Fonseca, F. I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Mathésis*, 1, p. 223-251. Recuperado de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19971/2/irenefonsecamathesis1992000083609.pdf>
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. ME - DGIDC.
- Gomes, A. (2006). *Ortografia para Todos – Para (Ensinar a) Escrever Sem Erros*. Porto: Porto Editora.
- Horta, I. V., & Martins, M. A. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 22, pp. 213-223. Recuperado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a19.pdf>
- Lopes, F. T. F. (2011). *Dificuldades de escrita: o erro ortográfico, revelador do conhecimento metafonológico do escrevente aluno do ensino básico*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: LIDEL.
- Mateus, M. H. M. (2008). *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME-DEB.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. ME- DGIDC.
- Ministério da Educação (2009). *Dicionário Terminológico da Língua Portuguesa*. ME - DGIDC.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. ME - DGIDC.
- Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares de Português-Ensino Básico 1º, 2º e 3º Ciclos*. ME - DGIDC.
- Ministério da Educação (2012). *Prova de Aferição de Língua Portuguesa - Critérios de Codificação*. Gave.
- Ministério da Educação (2012). *Prova Final de Língua Portuguesa, 2º Ciclo do Ensino Básico - Critérios de Classificação*. Gave.

- Monteiro, C. R. (2008). *A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil.
- Morais, A. G. (2005). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, J. (2008). A aprendizagem da leitura: Condições, capacidades envolvidas e trajetórias. *Université Libré de Bruxelle*, pp. 1-25. Recuperado de http://alfaebeto.org.br/profissaoprofessor/administrador/pdf/artigo_seminario_2009_jose_morais.pdf
- Morais, J. (2012). *Criar Leitores O ensino da leitura – para professores e encarregados de educação*. Porto: Livpsic.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, A. C. S. (2009). *A consciência fonológica e as conceptualizações precoces sobre a escrita na aprendizagem da ortografia*. Universidade de Aveiro.
- Sebastião, I. (2009). A Competência da Escrita e o Erro Ortográfico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 2585-2597. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t7/t7c188.pdf>
- Silva, A. C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 2, pp. 283-303. Recuperado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n2/v15n2a08.pdf>
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1, pp. 187-191. Recuperado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a17.pdf>
- Silva, I. M. L. (2005). *Contributos para o Ensino da Escrita – a Materialidade da Escrita em Textos de Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Criapas.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, H. D. (2011). (coord.). (2012). *Projeto Testes Intermédios - Relatório 2011*. Gave.
- Sousa, H. D. (2011). (coord.). (2012). *Exames Nacionais - Relatório 2011*. Gave.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a ler*. Porto: Edições ASA.

- 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.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Zanela, M. S. (2010). Ortografia no ensino fundamental: Um estudo sobre as dificuldades no processo de aprendizagem da escrita. *Poíesis Pedagógica*, 8, pp. 109-125.
Recuperado de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14062>

Anexos

Anexo I

Pedido de autorização aos encarregados de educação

Anexo II

Planificação de 29 a 31 de outubro

Anexo III

Planificação de 5 a 7 de novembro

Anexo IV

Texto “E se eu fosse um fantasma”, de Merce Aranega

Anexo V

Texto “Um teto para a D. Deolinda”, de José Jorge Letria

Anexo VI

Texto “A bruxa que dormia no telhado”, de Isabel Stilwell

Anexo VII

Texto ditado pela professora estagiária “Gramática figurativa”, de Maria Helena Araújo

Anexo VIII

Ditado do texto “Sou uma árvore” João Paulo Cotrim

Anexo IX

Enunciado da atividade 1

Anexo X

Enunciado da atividade 2

Anexo XI

Enunciado da atividade 3

Anexo XII

Enunciado da atividade 4

Anexo XIII

Enunciado da atividade 5

Anexo XIV

Estrofe da música “Roubo-te um beijo” André Sardet

Anexo XV

Enunciado da atividade 6

Anexo XVI

Texto “A casa da Mosca Fosca” Eva Mejuto

Anexo XVII

Planta da sala de aula da turma em estudo

Anexo XVIII

CD

Material elaborado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada II