

O desenvolvimento da ortografia no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Inês Maria Cordeiro Monteiro

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Outubro 2024

VERSÃO DEFINITIVA

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O desenvolvimento da ortografia no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Autora: Inês Maria Cordeiro Monteiro

Orientador: Professora Doutora Sandrina Esteves

Outubro 2024

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha família, especialmente aos meus pais, Amélia e Fernando, pelo apoio e por nunca me deixarem desistir dos meus sonhos.

À Daniela, Catarina e Bruno, pelo carinho, amizade, ajuda e por todas as conversas em momentos mais vulneráveis. Obrigada por acreditarem em mim.

Ao Rodrigo, por ter sido fundamental nesta fase final do meu percurso académico. Obrigada por toda a paciência, ajuda, incentivo e amor nos momentos mais difíceis.

Por último, mas não menos importante, a todos os professores e alunos que se cruzaram comigo durante este percurso, obrigada!

Resumo

A entrada no 1.º Ciclo é marcada pela ansiedade e entusiasmo dos alunos em aprenderem a ler e a escrever. A par da leitura, a escrita é uma das aprendizagens mais importante que fazemos, pois é transversal e será determinante em vários aspetos da vida. Pelo grau de complexidade que apresenta, a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita são um processo difícil e moroso, o que traz, por vezes, alguns constrangimentos aos alunos no domínio da ortografia.

O presente estudo insere-se na temática da ortografia, recorrendo a diferentes estratégias para o treino e desenvolvimento da mesma. Este projeto foi aplicado numa turma do 3.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico.

Para a realização deste projeto, adotou-se um modelo de investigação-ação, num grupo com 23 participantes de uma escola de ensino particular do distrito de Lisboa.

O projeto teve como objetivos desenvolver a ortografia, promover a reflexão dos alunos sobre os erros ortográficos, clarificar as dúvidas que têm em relação à escrita das palavras e ainda compreender o papel de diversas estratégias no desenvolvimento da ortografia.

Para a recolha de dados, foram utilizadas como ferramentas a observação, a análise documental e os registos dos alunos.

Relativamente aos resultados, foi possível perceber que os alunos tiveram melhores resultados em atividades que apelavam primeiramente a uma reflexão conjunta de como as palavras se escreviam e quais as suas maiores dificuldades. Para além disso, conseguimos observar através da comparação de uma atividade feita inicialmente de diagnóstico com uma final que a diversificação das atividades e atuar nas dificuldades dos alunos vai ajudar na diminuição dos erros.

Palavras-chave: Ortografia, escrita, 1º Ciclo do Ensino Básico, estratégias de desenvolvimento, competência gráfica, competência ortográfica.

Abstract

The entry into the 1st Cycle is marked by the students' anxiety and enthusiasm to learn how to read and write. Alongside reading, writing is one of the most important skills we acquire, as it is transversal and will be crucial in various aspects of life. Due to its complexity, the learning and development of writing is a difficult and time-consuming process, which sometimes brings challenges to students in the domain of spelling.

This study is focused on the topic of spelling, employing different strategies for its training and development. This project was implemented in a 3rd-grade class of the 1st cycle of basic education.

To carry out this project, an action-research model was adopted, involving a group of 23 participants from a private school in the Lisbon district.

The project's objectives were to develop spelling skills, encourage students to reflect on their spelling errors, clarify their doubts regarding word spelling, and understand the role of various strategies in the development of spelling.

For data collection, observation, document analysis, and student records were used as tools.

Regarding the results, it was possible to observe that students performed better in activities that first called for a joint reflection on how words are spelled and their main difficulties. Additionally, by comparing an initial diagnostic activity with a final one, we observed that diversifying the activities and addressing the students' difficulties helps reduce errors.

Keywords: Spelling, writing, 1st Cycle of Basic Education, development strategies, graphic competence, spelling competence.

Índice Geral

| | |
|---|----|
| Índice de gráficos..... | IX |
| Introdução | 1 |
| Capítulo 1 – Quadro de Referência Teórico..... | 3 |
| 1.1 A escrita – Origem e importância..... | 3 |
| 1.2 Ortografia | 4 |
| 1.2.1 O que é a ortografia?..... | 4 |
| 1.3 Competência ortográfica | 4 |
| 1.4 O erro ortográfico..... | 7 |
| 1.4.1 Causas e origens dos erros | 7 |
| 1.4.2 Tipologias de erro | 8 |
| 1.4.3 Estratégias | 12 |
| Capítulo 2 – Problematização e Metodologia..... | 17 |
| 2.1 Problema, objetivo e questões de investigação | 17 |
| 2.2 Paradigma..... | 18 |
| 2.3 Proposta de intervenção..... | 19 |
| 2.4 Participantes..... | 22 |
| 2.5 Métodos e instrumentos de recolha de dados..... | 23 |
| 2.5.1 Notas de campo..... | 23 |
| 2.5.2 Observação | 23 |
| 2.5.3 Protocolos dos alunos..... | 24 |
| 2.6 Procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados..... | 24 |
| Capítulo 3 – Análise e discussão dos resultados..... | 26 |
| 3.1 Análise dos resultados..... | 35 |
| 3.1.1 Atividade 1 – Ditado a pares..... | 35 |
| 3.1.2 Atividade 2 – Ditado de palavras difíceis | 38 |
| 3.1.3 Atividade 3 – Expressão escrita coletiva..... | 39 |
| 3.1.4 Atividade 4 – Expressão escrita com palavras obrigatórias | 40 |
| 3.1.5 Atividade 5 – identificar e corrigir erros num texto..... | 41 |
| 3.1.6 Atividade 6 – Quadro de regras | 42 |
| 3.2 Discussão dos resultados..... | 43 |
| Considerações finais | 54 |
| Referências Bibliográficas | 56 |
| Anexos | 59 |
| Anexo 1..... | 60 |
| Anexo 2..... | 61 |

Índice de gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Percentagem de erros de cada aluno no ditado diagnóstico..... | 26 |
| Gráfico 2 - Tipologia dos erros do aluno 1 | 27 |
| Gráfico 3 - Tipologia de erro do aluno 2 | 27 |
| Gráfico 4 - Tipologia de erro do aluno 4 | 28 |
| Gráfico 5 - Tipologia de erro do aluno 6 | 28 |
| Gráfico 6 - Tipologia de erro do aluno 8 | 29 |
| Gráfico 7 - Tipologia de erro do aluno 11 | 29 |
| Gráfico 8 - Tipologia de erro do aluno 12 | 30 |
| Gráfico 9 - Tipologia de erro do aluno 13 | 30 |
| Gráfico 10 - Tipologia de erro do aluno 16 | 31 |
| Gráfico 11 - Tipologia de erro do aluno 18 | 31 |
| Gráfico 12 - Tipologia de erro do aluno 19 | 32 |
| Gráfico 13 - Tipologia de erro do aluno 20 | 32 |
| Gráfico 14 - Tipologia de erro do aluno 21 | 33 |
| Gráfico 15 - Tipologia de erro do aluno 22 | 33 |
| Gráfico 16 - Tipologia de erro do aluno 23 | 34 |
| Gráfico 17 - Tipo de erro dados com mais frequência pela turma no ditado diagnóstico | 34 |
| Gráfico 18 - Erros dados pelos alunos no ditado do texto A..... | 35 |
| Gráfico 19 - Tipologia dos erros dados no ditado do texto A..... | 36 |
| Gráfico 20 - Erros dados pelos alunos no ditado do texto B..... | 37 |
| Gráfico 21 - Tipologia dos erros dados no ditado do texto B | 38 |
| Gráfico 22 - Número de erros dados na atividade 2..... | 38 |
| Gráfico 23 - Tipologia dos erros dados na atividade 2 | 39 |
| Gráfico 24 - Tipologia dos erros dados na atividade 3 | 39 |
| Gráfico 25 - Tipologia dos erros dados na atividade 4 | 40 |
| Gráfico 26 - Número de palavras assinaladas pelos alunos na atividade 5..... | 41 |
| Gráfico 27 - Palavras erradas pelos alunos na atividade 5..... | 42 |
| Gráfico 28 - Tipologia dos erros dados pelos alunos na atividade 5..... | 42 |
| Gráfico 29 - Erros dados pelos alunos na atividade 6..... | 43 |
| Gráfico 30 - Tipologia dos erros dados pelos alunos na atividade 6..... | 43 |
| Gráfico 31 - Confronto entre a percentagem de erros dados pelos alunos no ditado diagnóstico e no ditado final..... | 44 |
| Gráfico 32 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 1 no ditado final..... | 45 |
| Gráfico 33 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 2 no ditado final..... | 45 |
| Gráfico 34 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 4 no ditado final..... | 46 |
| Gráfico 35 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 6 no ditado final..... | 46 |
| Gráfico 36 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 8 no ditado final..... | 47 |
| Gráfico 37 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 11 no ditado final..... | 47 |
| Gráfico 38 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 12 no ditado final..... | 48 |
| Gráfico 39 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 13 no ditado final..... | 48 |
| Gráfico 40 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 16 no ditado final..... | 49 |
| Gráfico 41 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 18 no ditado final..... | 60 |
| Gráfico 42 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 19 no ditado final..... | 50 |
| Gráfico 43 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 20 no ditado final..... | 50 |
| Gráfico 44 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 21 no ditado final..... | 51 |
| Gráfico 45 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 22 no ditado final..... | 51 |
| Gráfico 46 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 23 no ditado final..... | 62 |

Gráfico 47 - Tipologia dos erros dados pela turma no ditado final..... 52

Introdução

A escrita é uma das aprendizagens mais importantes e significativas que fazemos ao longo da vida. É uma competência transversal e determinante na nossa vida pessoal, profissional e até mesmo social.

Para as crianças, a entrada no 1.º Ciclo, nomeadamente no 1.º ano, tem duas metas que causam grande ansiedade e entusiasmo: aprender a ler e a escrever. Para o professor, essas duas metas são grandes desafios: conseguir chegar a todos os alunos e diversificar estratégias e atividades.

O presente estudo insere-se na temática da ortografia, com enfoque na diversificação de estratégias com vista à competência ortográfica dos alunos.

Este Relatório Final consiste então num estudo qualitativo, sendo um projeto de investigação-ação com o objetivo de compreender de que forma a diversificação de estratégias de ortografia podem melhorar esta, numa turma de 3.º ano do Ensino Básico. Para além disso, com este estudo pretende-se que os alunos reflitam sobre os seus erros e dificuldades, de forma a desenvolver e melhorar a sua escrita e ortografia.

A escolha deste tema deveu-se ao facto de os alunos darem uma quantidade significativa de erros e não fazerem uma reflexão de como deveriam escrever. O estudo procurou também dar conta da importância do papel do professor na sala de aula e como este pode auxiliar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades. Na ótica de Silva (2013), o erro não deve ser reprovável e deve ser encarado como um processo natural de aprendizagem e que o papel do professor é fulcral e de uma elevada importância, pois, como refere Rio-Torto (2000), deve saber diagnosticar as dificuldades dos alunos e mobilizar “as estratégias mais eficazes para as ultrapassar. Quando Bem estruturado e explicado, o erro pode até constituir-se como fator altamente construtivo e estruturante” (p. 618).

Uma vez que se trata de um projeto de investigação-ação que, segundo Suárez-Pazos (2002), é um modo de explorar uma situação com o objetivo de melhorá-la, algo com que Bogdan e Biklen (1994) também concordam, pois referem que “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.

292). É importante saber que este projeto foi realizado a partir da observação e intervenção numa turma de 3.º ano, num contexto de ensino privado e constituída por 23 alunos.

O presente relatório visa à obtenção do grau de Mestre para a qualificação da docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e está organizado em quatro grandes capítulos: Quadro Teórico, Problematização e Metodologia, Análise e Discussão dos Resultados e Considerações Finais.

Importa saber que no primeiro capítulo, o Quadro Teórico, são apresentados os conceitos-chave, nomeadamente os conceitos de escrita e de ortografia. Neste capítulo serão ainda apresentadas as diferentes tipologias de erro.

O segundo capítulo refere-se à Problematização e Metodologia, sendo aqui definido o problema em estudo e os seus objetivos, bem como as questões de investigação. Ainda neste capítulo é possível encontrar a caracterização da amostra e apresentam-se os instrumentos de recolha, tratamento e análise de dados.

No terceiro capítulo, a Análise e Discussão dos Resultados, encontram-se os resultados do estudo e serão apresentadas as respostas às questões de investigação.

Por último, no quarto capítulo, as Considerações Finais, encontra-se uma reflexão final do estudo e ainda algumas limitações surgidas no decorrer do estudo.

Capítulo 1 – Quadro de Referência Teórico

1.1 A escrita – origem e importância

A escrita é um elemento fundamental na vida de um ser humano e, por isso reveste-se de uma importância extrema, nomeadamente no início do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Amor (2003) “sendo a escrita, na história do homem, a sua forma de transmissão de conhecimento organizado, a sua “memória”, ela tende também a uma maior especialização e complexidade. Como tal, nas sociedades letradas, é a forma socialmente valorizada, pelas suas potencialidades, e a que se impõe como referência normativa” (p.110). Fischer (2007) define a escrita como sendo uma “sequência de símbolos padronizados (caracteres, sinais ou componentes de sinais) destinados a reproduzir a fala, o pensamento humano e outras coisas em parte ou integralmente” (p.14).

De forma a apropriar-se da escrita, há competências que o aluno deve aprender: a competência gráfica, relacionada com a grafia das palavras, e a competência ortográfica, relacionada com a maneira como as palavras se escrevem. No que diz respeito à competência gráfica, esta relaciona-se com o desenho das letras, com o espaço e organização do texto e com as destrezas motoras que permitem executá-lo. Tal como refere Barbeiro (2007) “Estas competências podem ser analisadas tanto na perspetiva das características do produto final como na perspetiva das habilidades e destrezas psicomotoras postas em ação durante o ato de escrever.” (p.24) Em relação à competência ortográfica, e uma vez que é uma parte fundamental para esta investigação, iremos explorá-la mais à frente.

Apesar do ensino formal da escrita ser iniciado no 1.ºCiclo, antes da entrada nesse ano, a aprendizagem da escrita é iniciada, dado que a criança está sujeita a diversos estímulos como a participação em atos de leitura e escrita. Ao observar o que a rodeia, a criança vai se aperceber da dimensão gráfica e ortográfica da escrita. Tal como refere Baptista, Viana e Barbeiro (2011) “o acesso às funções desempenhadas pela escrita, quer por meio da participação em atos de leitura, quer por meio em atos de escrita, constitui um contributo fundamental da educação pré-escolar para alicerçar a sua aprendizagem.” (p.49). O contributo destas atividades “pode ser levado mais longe e proporcionar a descoberta dos princípios em que assenta a representação ortográfica” (p.49).

Segundo Azevedo (2000) “É através da linguagem escrita que frequentemente se ensina, se aprende e se avalia quase todo o saber.” (p.41)

Segundo a mesma autora,

escrever não é uma habilidade espontânea, como conversar. O escritor constrói os seus textos com trabalho e persistência: reflete sobre a situação de comunicação, aponta ideias, faz esquemas, redige rascunhos, revê provas. Entretanto, relê, corrige e reformula repetidamente o que está a escrever. Ou seja, a correção e a revisão são parte do processo de redação. (p.49)

1.2 Ortografia

1.2.1 O que é a ortografia?

Como já foi referido anteriormente, uma das componentes da linguagem escrita refere-se à ortografia. Assim sendo, é importante clarificar este conceito. Segundo o Dicionário Terminológico (2024), a 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”. Para Morais (2002) a ortografia é uma “convenção social” (p.18) que tem como objetivo apoiar a comunicação escrita.

É importante lembrarmos que na linguagem oral há palavras que podem ser ditas de maneira diferente, tendo em conta o contexto social da pessoa e região a que pertence. Por exemplo a palavra *coelho* no norte de Portugal é pronunciado como *cuêlhu* enquanto no centro se diz *cualhu*. Quando passamos da linguagem oral para a escrita sabemos como temos de escrever a palavra graças à norma ortográfica.

Este aspeto retrata bem a importância da ortografia, dado que, segundo Morais (2002), vai funcionar como

um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira. (p.19)

1.3 Competência ortográfica

De modo a poder representar corretamente uma palavra, a criança precisa de ter domínio fonológico, uma vez que o fonema é a base da representação da escrita. É a fonetização da escrita que vai conduzir a criança para a descoberta do princípio alfabético.

Segundo Barbeiro (2007) esta descoberta vai permitir que a criança entre “numa nova fase, a escrita alfabética, ou seja, a escrita que toma o fonema (segmento fônico) como unidade linguística para a representação” (p. 33). Dado que os sistemas de escrita são bastante complexos, pois a escrita de uma palavra pode não representar os fonemas nela presente, a escrita alfabética não é a última fase da aprendizagem da ortografia. Após a criança dominar a relação entre grafema e fonema, entra na nova fase que, segundo o autor acima referido, é a “da escrita ortográfica, que é alvo de aprendizagem na escolaridade e que se manifesta por meio da conformidade das palavras escritas às normas ortográficas de uma língua” (p.33). É aqui que entra a competência ortográfica que consiste, segundo Barbeiro (2007) “na capacidade do sujeito de escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence” (p.33).

Como já foi referido anteriormente, a aprendizagem da escrita é iniciada antes da entrada no 1.º ciclo, dado que a criança está sujeita a diversos estímulos como a participação em atos de leitura e escrita. Ao observar o que a rodeia, a criança vai se aperceber da dimensão gráfica e ortográfica da escrita. É dessas atividades quotidianas das crianças que o professor deve partir para que o aluno se aproprie da norma ortográfica. Segundo Macário e Sá (2019) “o domínio da ortografia implica o desenvolvimento da consciência fonológica, depois a apropriação do princípio alfabético, de seguida o aparecimento da hipótese ortográfica, cuja construção se apoia num conjunto de princípios e critérios fundamentais no desenvolvimento da competência ortográfica.” (p.227).

O facto de os alunos conhecerem o princípio alfabético e terem a capacidade de saber representar graficamente esses sons, não quer dizer que tenham aprendido a forma escrita das palavras. Segundo Baptista, Viana e Barbeiro (2011) isso deve-se a dois fatores: o primeiro é a complexidade das relações som-grafema. Estas dizem respeito ao facto de não haver uma correspondência de um para um entre os sons e os grafemas/letras que representam, ou seja, um som pode não ser representado sempre pelo mesmo grafema ou um grafema pode não representar sempre o mesmo som. O segundo fator é a existência, por norma, de uma forma ortográfica única que se baseia no facto de que, apesar de por vezes pronunciarmos uma palavra de diferentes maneiras (não dizer todos os sons que a constituem ou dizer sons a mais) mas que uma vez que existe uma forma ortográfica única, independentemente da maneira como a dizemos só existe uma maneira de a escrever. Estes fatores poderão trazer consequências para a aprendizagem da ortografia.

Começando pela complexidade das relações som-grafema, e de acordo com o apresentado pelos autores acima mencionados, grande parte dos problemas ortográficos resultam desta complexidade, a de saber que letras correspondem à representação do som de uma determinada palavra. Esse domínio, segundo Barbeiro (2007) pode ser apresentado por duas vias: a primeira é a via fonológica, que acontece quando identificamos os fonemas nas palavras e recorremos a regras que estabelecem a representação do som, de modo a converter corretamente o fonema em grafema. Segundo o autor “o recurso a esta via implica que o sujeito proceda à análise da forma fonológica da palavra, identifique os fonemas que a compõem e ative as regras que façam corresponder representações gráficas.” (p.34)

A segunda é a via lexical que, segundo o mesmo autor, acontece quando evocamos as representações ortográficas que armazenamos mentalmente e que deriva do contacto que temos com a forma escrita da palavra. Como refere o autor “este conhecimento é adquirido em resultado do contacto anterior com as palavras em causa” (p.34).

Contudo, estas vias têm limitações. Baptista, Viana e Barbeiro (2011) apresentam como limitações para a via fonológica o facto de não haver uma correspondência exata entre os sons da forma fonológica e a forma ortográfica (por exemplo, a maneira como pronunciamos a palavra *muito* pode levar o aluno a escrever *muinto*, acrescentando um <n> para nasalizar a vogal; outra limitação prende-se com os alunos que têm dificuldades na oralidade tendem a reproduzir na escrita a palavra da forma como a dizem; e ainda que esta via não permite a diferenciação que existe na escrita entre palavras homófonas.

No que respeita à via lexical, os autores apenas referem que as limitações se apresentam no caso de palavras desconhecidas, ou seja, em palavras onde a forma ortográfica não conhecemos ou dominamos.

Referindo agora o segundo fator, a existência de uma forma ortográfica única, que diz respeito à maneira única de escrever uma palavra, tendo em conta a existência de várias formas de a pronunciar. Isto está relacionado não só com as diferenças de pronúncia entre cada região, como também da existência de fatores sociais e da maneira como cada falante utiliza a língua. Baptista, Viana e Barbeiro (2011) referem que este fator apresenta desafios para a aprendizagem: “a maneira como o aluno pronuncia a palavra pode não ser a que mais se aproxima da forma como a palavra é escrita” (p.58). Por existir uma grande variedade de pronúncias, há que ter em conta os seguintes aspetos no ensino da ortografia:

há uma forma mais próxima da ortografia e uma que se distancia mais da forma ortográfica correta.

1.4 O erro ortográfico

Azevedo (2000) faz menção a diversos autores que veem o erro como parte da aprendizagem e a partir do qual se vai construir o saber. A mesma autora refere ainda a importância que o erro tem, dizendo que “os erros são instrumento de trabalho, fonte de informação para o professor, que irá nortear a sua ação junto de cada aluno, para o ajudar a dominar a escrita” (p.65). De acordo com Barbeiro (2007) o erro “poderá lançar pistas para estratégias a adoptar com vista ao desenvolvimento da aprendizagem, a partir do qual o aluno já aprendeu.” (p.103).

1.4.1 Causas e origens dos erros

O erro não tem de ser considerado como uma punição ou como algo que não deve acontecer. Tal como já foi referido anteriormente, o erro pode ser bastante importante no processo de ensino e aprendizagem. Como diz Azevedo (2000), o erro indica “processos que não funcionaram como era de esperar, de problemas não resolvidos satisfatoriamente, de aprendizagens que não foram alcançadas, de estratégias cognitivas inadequadas.” (p.68).

Azevedo (2000) enumera algumas causas identificadas por autores como Pereira (1984) e Gomes (1989). Essas causas podem ter origem nos alunos que pensam mais depressa do que escrevem, o que pode originar omissões e/ou repetições; na falta de rerelem os textos após a conclusão de, por exemplo, uma composição; no uso de construções que são aceitáveis na linguagem oral mas menos aceitáveis na escrita; em causas psicológicas como a atenção, memória, entre outros; o método de leitura que o aluno segue desde a entrada na escola; o meio social em que o aluno está inserido, pois pode ter influência no seu vocabulário e hábitos de leitura; o aluno ter um grande contacto com um ambiente predominantemente oral e em dificuldades da própria língua.

Uma outra dificuldade prende-se com o facto de que na língua portuguesa uma letra pode ter vários sons e há a necessidade de conhecer regras ortográficas para conseguir perceber como é que se escrevem determinadas palavras.

Com isto, verificamos que existem diversas causas para os erros ortográficos e que estes podem ter naturezas diferentes, pelo que a sua identificação e categorização nem sempre é fácil.

1.4.2 Tipologias de erro

Ao analisar os erros dos alunos, o professor deve ter em conta todo o processo que levou o aluno a escrever daquela maneira e não apenas o produto final. Esta análise permite perceber o tipo de dificuldades dos alunos e traçar estratégias que visem a sua superação. Tal como refere Azevedo (2000) “O conhecimento da natureza do erro proporciona um guia estratégico da prática didática” (p.71).

Baptista, Viana e Barbeiro (2011) sugerem um registo que conduzirá o professor a uma análise e posterior classificação das incorreções ortográficas. Este registo pode ser usado tanto pelo professor como pelos alunos mais velhos, que ao fazerem esse levantamento poderão concluir e refletir em que tipo de palavras erram com mais frequência.

Como já foi dito anteriormente, o erro é algo que não deve ser ignorado, pois pode ajudar o professor a perceber que estratégias deve adotar ou como está a evolução dos alunos. Para enfatizar essa ideia, Azevedo (2000) afirma que “a quantidade e o tipo de erros permitem avaliar o progresso dos alunos e a mudança nessas variáveis informa o professor sobre o processo em curso” (p.71). É, para isso, e segundo a mesma autora “necessário utilizar algum modelo classificatório dos erros que oriente a sua intervenção didática.” (p.71).

Pressupondo de que não existe uma categorização única de erros, expomos brevemente algumas delas.

Cardoso, Costa e Pereira (2002) compararam as tipologias propostas por De Maistre (1970), Gomes (1989), Pinto (1998), Sousa (1999), Azevedo (2000) e Rio-Torto (2000), que criaram diferentes tipologias e cujas autoras reuniram as principais categorias de erro aplicadas por cada um que serão agora apresentadas.

Em 1970, De Maistre criou uma tipologia baseada em três categorias de erros:

- Erros de transição puramente fonética (omissões de letras ou sílabas; inversão de fonemas; sons mal reproduzidos)
- Erros de ortografia de uso corrente (confusões entre os valores das mesmas letras; erros respeitantes a letras mudas; erros de grafia);
- Erros gramaticais (erros de acentuação).

Alguns anos mais tarde, em 1989, Gomes agrupa os erros em seis grupos:

- Erros que resultam da não correspondência som/letra (omissão ou adjunção; confusão; inversão);
- Erros de morfosintaxe, incluindo os transfrásicos (a nível de morfemas; a nível de lexemas);
- Erros de acentuação (omissão ou adjunção; confusão de sinais; deslocação);
- Erros de pontuação e outros códigos (omissão ou adjunção; confusão);
- Erros semântico-pragmáticos

Já Pinto (1998) agrupou os erros em duas categorias:

- Categorias de menor importância (erros de género e de número; erros de uso);
- Categorias de maior importância (erros fonéticos: perceptivos, mecanismos de leitura; erros linguísticos; morfologia verbal, identificação ou individualização lexical; erros de acentuação gráfica; erros de leitura, erros de uso, incertezas).

Um ano depois, em 1999, Sousa categorizou as incorreções dos alunos da seguinte maneira:

- Palavras fonética e graficamente incorretas (adição; omissão; substituição; troca de posição ou inversão);
- Palavras foneticamente corretas, mas graficamente incorretas (maiúscula/minúscula; grafias homófonas; omissão/adição de sons mudos; divisão/aglutinação);
- Outros (irreconhecível; omitida; substituída).

No ano 2000, Azevedo categoriza os erros da seguinte maneira:

- Erros ortográficos (de acentuação e outros);
- Erros gramaticais (de morfologia, sintaxe e pontuação);
- Erros lexicais (de seleção, omissão ou adição);
- Erros semântico-pragmáticos;
- Erros gráficos (abertura de parágrafo).

No mesmo ano, Rio-Torto optou por analisar os erros da seguinte maneira:

- Erros grafemáticos (mais representativos: etimológicos);

- Erros fônicos (erros fonéticos e erros que alteram a estrutura silábica das palavras)
- Erros morfológicos
- Erros morfo-lexicais

Após a análise de diferentes tipologias de erro, Cardoso, Costa e Pereira (2002) construíram uma tipologia de erro que contempla sete grandes categorias de erro que depois se dividem em diferentes subcategorias que são as seguintes:

- Desvios Ortográficos
 - a) Relação assistemática som/grafia
 - b) Translineação
 - c) Acentuação
 - d) Uso de maiúsculas por minúsculas e vice-versa
 - e) Pontuação
- Desvios Fonéticos
 - a) Inserção
 - b) Omissão
 - c) Inversão
 - d) Substituição
- Desvios Morfológicos
 - a) Segmentação ou delimitação de palavras
 - b) Flexão
 - c) Derivação
- Desvios Morfo-Sintáticos
 - a) Concordância
- Desvios Sintáticos
 - a) Alteração da ordem de constituintes
- Desvios Sintático-Semânticos
 - a) Subcategorização
 - b) Restrições de seleção
 - c) Omissão de constituintes
- Desvios Semânticos
 - a) Construção da referência nominal
 - b) Construção da referência temporal e aspectual

- c) Conectores
- d) Semântica lexical

Baptista, Viana e Barbeiro (2011), baseando-se na proposta de Barbeiro (2007), criaram uma tipologia de erro em que reuniram alguns aspetos indispensáveis para a aprendizagem da ortografia e que devem ser tidos em conta na classificação dos erros. Estes são os tipos de erros considerados:

- a) Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita – quando o aluno ainda não domina a forma fonológica nem a forma ortográfica pode existir falhas nessa correspondência. Esta incorreção pode ser devido ao processamento dos fonemas, quer por segmentação, identificação e ordenação ou devido à utilização de grafemas que não representam o som em causa. Por exemplo *voram* em vez de *foram* ou *ire* em vez de *ir*.
- b) Incorreções por transcrição da oralidade – o aluno escreve o que ouve, mas da forma que usa na oralidade, a qual se pode afastar da forma ortográfica. Por exemplo escrever *pescina* em vez de *piscina*.
- c) Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica – aqui podemos ter regras de base contextual, que dizem respeito à combinação com outros sons (por exemplo *omde* por *onde*) ou de base acentual, no que respeita à posição tónica ou átona da sílaba (por exemplo nas terminações verbais em que *am* faz a sílaba átona e *ão* faz a sílaba tónica).
- d) Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica – pela associação da forma fonológica com a forma morfológica, os alunos conseguem seleccionar a forma ortográfica correta. Por exemplo *gatu* por *gato*, *compra-mos* por *compramos*, *compra-se* por *comprasse*.
- e) Incorreções quanto à forma específica das palavras – quando não é possível recorrer a uma regra para decidir como se escreve a palavra. Aqui, a forma ortográfica deve ser aprendida por via lexical, de modo que o aluno a memorize e passe a fazer parte do seu léxico. Por exemplo *sidade* por *cidade*, *viajem* por *viagem*.
- f) Incorreções de acentuação gráfica – Quando há a omissão ou troca de acentos. Por exemplo *á* por *à*, *agua* por *água*.
- g) Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas – Quando não são utilizadas maiúsculas no início de um nome próprio ou no início de um parágrafo/período.

- h) Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra – Acontece quando o aluno junta ou separa elementos de uma palavra ou faz a utilização incorreta do hífen. Por exemplo *asseguir* por *a seguir*, *de vagar* por *devagar*, *bem estar* por *bem-estar*.
- i) Incorreções ao nível da translineação – de um modo geral, a translineação faz-se com base na divisão silábica. Porém existem situações que devem ser tidas em conta. Por exemplo *turi-stas* por *turis-tas*, *pa-ssô* por *pas-so*.

A análise das incorreções permitirá ao professor perceber quais as dificuldades das crianças e que soluções pode aplicar para as combater.

O passo seguinte para o professor será a aplicação de estratégias e atividades que visem o melhoramento ortográfico dos alunos. De seguida, apresentaremos algumas dessas estratégias.

1.4.3 Estratégias

As estratégias para o melhoramento da ortografia, segundo Barbeiro (2007), podem ter uma orientação corretiva ou preventiva.

A orientação corretiva pode recorrer a métodos mais tradicionais como o método dedutivo, em que são apresentadas regras ortográficas para serem memorizadas e a orientação preventiva consiste num método indutivo, em que é o aluno que constrói a regra ortográfica, tendo como base o estudo de palavras com a mesma estrutura ortográfica.

São exemplos de atividades aplicadas na orientação corretiva o “ditado clássico”, textos lacunares, crucigramas e sopas de letras.

A orientação preventiva surgiu como alternativa ao ditado. Aqui a preocupação é o contacto com formas ortográficas que possam apresentar dificuldades, para que o aluno evite cometer as incorreções.

Barbeiro (2007) defende que de modo a desenvolver a competência ortográfica devemos aplicar estratégias em duas vertentes:

- Vertente integradora – quando se relaciona a escrita com outras competências, de modo a trabalhar o processo no seu todo e não apenas na representação gráfica das palavras;
- Vertente metalinguística – quando há a construção de um conhecimento que permite resolver problemas relacionados com critérios do sistema ortográfico.

Sobre estas duas vertentes, Macário e Sá (2019) referem que “negam um tipo de trabalho com a ortografia, em que é pedido ao aluno que escreva textos, para o professor dar relevo aos erros ortográficos, e se isola a ortografia das restantes competências (gráfica e compositiva) convocadas no processo de escrita” (p.230).

Barbeiro (2007) refere que não temos de trabalhar as duas vertentes de forma isolada. Segundo o autor “a articulação entre as duas vertentes pode quebrar o carácter artificial que frequentemente os exercícios de ortografia adquirem.” (p.153)

Para as vertentes acima mencionadas, Barbeiro (2007) faz uma recolha de diversas atividades propostas por vários autores.

As atividades para a vertente metalinguística, podem ser agrupadas em dois níveis:

- Atividades que trabalham a consciência fonológica (retirar palavras de canções; colocar palavras por ordem numa frase; dizer palavras que começam com a mesma sílaba; criar conjuntos de palavras, tendo em conta uma determinada característica; agrupar palavras que rimam; identificar uma palavra intrusa de entre um conjunto de palavras);

- Atividades de nível ortográfico (preenchimento de espaços deixados em branco de uma palavra a que corresponde uma regra ortográfica; cada aluno elaborar uma lista de erros que surgem nos seus textos; ler um texto e escolher as palavras que acham mais complicadas e em discussão com a turma chegarem a uma explicação de como se escreve ou do porquê de se escrever daquela maneira).

Na vertente integradora, as atividades surgem de modo que o trabalho ortográfico se integre com outras dimensões da escrita. É um exemplo de atividade desta vertente a escrita de um texto em que os alunos têm de integrar palavras com uma determinada característica ortográfica ou que tenham mais dificuldades.

Morais (2002) enquadra em três grupos situações que devemos adotar na aprendizagem da ortografia e indica algumas atividades para cada um deles:

- Atividades de reflexão sobre palavras a partir de textos:
 - Ditado interativo – este tipo de atividade é uma alternativa ao ditado tradicional. O professor dita um texto já conhecido pelos alunos, fazendo diversas pausas para discutir com os alunos determinadas questões ortográficas previamente selecionadas para o efeito. O professor pode também ter uma postura menos interativa e pedir aos alunos que digam qual a palavra

que acham mais difícil para discutirem em que parte da palavra poderiam errar e qual a dúvida que têm;

- Releitura com focalização – Esta atividade é muito semelhante ao ditado interativo. Mais uma vez é usado um texto já conhecido dos alunos e o professor vai fazendo diversas pausas para debater a grafia de algumas palavras. Mais uma vez, o professor vai lançar questões aos alunos e pode até estimulá-los a pensar que erros poderiam dar naquela palavra e deste modo compreender o conhecimento que os alunos têm das regras ortográficas;

- Reescrita com transgressão ou correção – Tal como o nome indica, nesta atividade é pedido que os alunos rescrevam um texto cometendo ou corrigindo erros ortográficos. Nesta situação o autor deu um exemplo concreto em que utilizou a tira de uma banda desenhada com erros e pediu aos alunos para transformarem aquele diálogo em discurso indireto, corrigindo as incorreções que aparecem. No entanto, quando é apenas pedido que corrigem o erro, devemos sempre questionar os alunos sobre o porquê daquela forma estar incorreta e de que forma pode ficar correta.

- Atividades de reflexão sobre palavras fora de textos:

- Atividades que envolvem correspondências regulares diretas – Estas situações são pensadas para alunos com dificuldades fonológicas e que fazem trocas entre letras que têm um som único, como por exemplo o **P** e o **B**, o **T** e o **D**, o **F** e o **V**. São oferecidos ao aluno cartões com palavras que tenham as letras que troca (por exemplo o **F** e o **V**). Depois de lidas as palavras, o aluno irá agrupá-las. No final poderá sugerir outras palavras que também se encaixariam nesses conjuntos;

- Atividades que envolvam correspondências regulares contextuais e morfológico gramaticais – aqui podem ser realizadas sequências que levem os alunos ao encontro de palavras que possam ter letras (ou dígrafos) que causem confusão. Os alunos podem receber conjuntos de palavras reais ou inventadas que devem organizar tendo em consideração se partilham a mesma regra. Tal como em outras atividades, o debate com os alunos sobre as suas descobertas e dificuldades é essencial;

- Quadros de regras – é realizado um registo das regras ortográficas que os alunos descobrem. Estas regras podem ser expostas na sala de modo a dar alguma segurança na altura de decidir como se escreverá determinada palavra;

- Atividades que envolvam correspondências irregulares – Estas atividades são pensadas para as palavras em que não há uma regra para decidir que letra usar e para isso há a necessidade de memorizar as palavras. Para isso podem ser definidas listas de palavras que estejam disponíveis para consulta no caderno dos alunos e/ou afixado em cartazes nas paredes da sala.

- Atividades de revisão das produções infantis:
 - Usar o dicionário na sala;
 - Rever as expressões escritas.

Baptista, Viana e Barbeiro (2011) propõem atividades específicas para cada categoria de erro da sua tipologia. Em seguida será resumido um exemplo para cada categoria:

- Atividades para intervir das dificuldades de transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico – Para esta dificuldade os autores propõem atividades que desenvolvam a consciência fonológica, a capacidade de discriminar os sons da fala e de sequências de sons e a competência ortográfica. Um exemplo de atividade é a construção de conjuntos de palavras que apresentem sons em que os alunos tenham dificuldades em escrever. Podem ter cartões com imagens e dizer se aquele som ou sequência de sons aparece no nome correspondente à imagem e se sim em que posição se encontra. Depois poderá procurar outras palavras que tenham o mesmo som.
- Atividades para intervir nas incorreções por transcrição da oralidade corrente – estas atividades vão levar o aluno a perceber que muitas vezes pronunciamos as palavras de uma maneira diferente daquela que escrevemos. O professor deve chamar a atenção para a maneira como os alunos pronunciam as palavras e para como elas se escrevem, recorrendo a uma segmentação silábica para que tenham consciência dos sons presentes. O registo dessas palavras no caderno irá permitir o reforço da consciência fonológica e da forma ortográfica.
- Atividades para intervir nas incorreções por inobservância das regras ortográficas de base fonológica – as atividades são propostas com o objetivo de desenvolver a capacidade de identificar e descrever o contexto em que determinado som da fala ou grafema ocorre e de desenvolver a capacidade de identificar e associar propriedades e características acentuais à ortografia das palavras. Uma das atividades prende-se com o uso do **r** ou **rr** para representar

o som [R]. É dado aos alunos um conjunto de palavras que deve separar em dois grupos: as que se escrevem com **r** e as que se escrevem com **rr**. Após realizarem os conjuntos podem procurar em textos ou no dicionário mais palavras que se integrem num ou noutro conjunto.

- Atividades para intervir nas incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica – os autores sugerem atividades cujo objetivo principal é que os alunos identifiquem na forma ortográfica unidades ou sequências que reportam para diferentes informações morfológicas e desenvolvem a capacidade de associar características morfológicas à ortografia das palavras. Por exemplo para as palavras que se escrevem com **o** no final, mas que se lê **u** devemos levar os alunos a observar algumas palavras que respeitem essa regra e fazer com que cheguem a outras palavras que respeitem a mesma regra.
- Atividades para intervir nas incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras – Para o caso de palavras em que não existe uma regra específica que nos possa ajudar a perceber que letra ou conjuntos de letras se deve usar, devem ser realizadas atividades como construção de listas de palavras difíceis, colocar as palavras na sala para que sejam visíveis pelos alunos, elaborar conjuntos de palavras em que haja a mesma dificuldade e ter diferentes estratégias de memorização ortográfica (por exemplo o professor escrever uma palavra, o aluno ler e observar e em seguida tapar a palavra e pedir ao aluno que a volte a escrever, confrontando no final se está correta ou qual a diferença para a que foi escrita primeiro.).
- Atividades para intervir nas incorreções de acentuação gráfica – De modo que o aluno tome consciência dos acentos gráficos que existem, pode fazer uma recolha de diversos textos do manual de palavras acentuadas graficamente e fazer um registo no caderno, agrupando-as por tipo de acento. Numa outra atividade, os alunos precisarão de cartões com palavras acentuadas que respeitem uma determinada regra e cartões com regras de acentuação gráfica. Primeiramente os alunos tomam contacto com os cartões que têm as palavras com uma regra de acentuação específica e depois através da observação e reflexão das mesmas cheguem a uma regra e fazem corresponder o cartão com a regra a que chegaram.
- Intervenção nas dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas – Aqui os alunos poderão identificar os casos em que são utilizadas letras maiúsculas

num texto e explicar por que razão aquela palavra se escreve com letra maiúscula.

- Atividades para intervir nas incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra – No caso de palavras que os alunos têm tendência a separar ou a juntar, pode ser construída uma lista de palavras para que os alunos as possam memorizar. Em relação a palavras onde é utilizado o hífen o aluno deve perceber primeiro o processo de substituir o grupo nominal por um pronome (por exemplo A Maria leu o livro por A Maria leu-o). Depois desta tomada de consciência pode explicar o que fez, utilizar outros pronomes e procurar em textos casos semelhantes. Posteriormente poderão contrastar com o que acontece na forma negativa.
- Atividades para intervir nas incorreções ao nível da translineação – É disponibilizado aos alunos um texto no computador com uma formatação justificada, que irá permitir que existam espaços entre as palavras. Os alunos devem reduzir o espaço que existe entre as palavras, inserindo um hífen na última palavra de cada linha, de modo que uma parte da palavra para a linha de baixo. Deverão respeitar as regras de translineação.

Gomes, referenciado em Azevedo (2000) “recomenda que se trate em primeiro lugar dos erros mais frequentes, visto que, resolvidos estes, se notarão progressos imediatos na expressão escrita. Se há um tipo de erros que é dominante na turma, poder-se-á optar por um tratamento coletivo desse tipo de erros. Noutros casos, justificar-se-á um tratamento diferenciado” (pp. 78/79).

Capítulo 2 – Problematização e Metodologia

No capítulo que se segue, pretende-se dar a conhecer a problematização e a metodologia de investigação utilizada neste Relatório Final de Mestrado. Posto isto, neste segundo capítulo será apresentada a problemática, os objetivos, as questões de investigação e o paradigma.

Será igualmente apresentada o desenho da investigação-ação, os participantes, os instrumentos de recolha de dado e os procedimentos de tratamento dos dados.

2.1 Problema, objetivo e questões de investigação

Um dos maiores desafios para os alunos no 1.º Ciclo prende-se com a escrita correta de palavras e é um problema visível nos diferentes anos de escolaridade.

A escrita é importante, não só na disciplina de Português, mas também em todo o percurso escolar e profissional, pois é transversal a todas as áreas. Tal como refere Carvalho (2013), a escrita é

Objeto complexo, afetado por fatores de natureza muito diversa, a escrita vem sendo apontada como um conteúdo escolar que encerra um elevado grau de dificuldade, a qual se traduz na menor capacidade, por parte de muitos alunos, na realização das inúmeras tarefas que envolvem o recurso à escrita. Estas não se restringem ao âmbito da disciplina de Português, mas atravessam praticamente todo o espectro disciplinar, com implicações no desempenho dos alunos em termos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, com as decorrentes consequências em termos de sucesso escolar (p. 187).

Para a formulação do problema desta investigação, partiu-se da observação de diversas turmas em que se pôde ver que o exercício ortográfico que era feito com maior frequência era o ditado. Feito o mesmo, o professor corrigia o erro e o aluno apenas copiava a palavra escrita corretamente. Ao fazer desta forma, os alunos não tinham consciência das dificuldades que tinham nem dos erros que davam.

Após a reflexão sobre o problema, surgiu a seguinte questão de investigação: que estratégias podemos utilizar para o desenvolvimento da ortografia?

Partindo desta questão de investigação, foram traçados três objetivos, que são os seguintes:

1. Desenvolver a ortografia;
2. Promover a reflexão dos alunos sobre os erros ortográficos, bem como as dúvidas que têm em relação à escrita das palavras;
3. Compreender o papel de diversas estratégias no desenvolvimento da ortografia.

2.2 Paradigma

Guba (1990, citado em Aires, 2015) considera que um paradigma é “um conjunto de crenças que orientam a ação” (p.18). Coutinho (2014) acrescenta ainda que este é “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (p.9).

Este será um estudo que se vai inserir num paradigma interpretativo e que assenta numa investigação qualitativa, pois tal como refere Coutinho (2014) abrange “situações em que as preocupações do investigador se orientam para a busca de significados pessoais, para o estudo das interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e perceções dos participantes no processo de ensino e aprendizagem” (p.5).

Bogdan e Biken (1994) definem cinco características para a investigação qualitativa: (i) o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o investigador o instrumento principal; (ii) trata-se de uma investigação descritiva, ou seja, os dados recolhidos são apresentados por palavras ou imagens; (iii) o principal interesse do investigador é o processo e não o resultado; (iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva; (v) o significado que o estudo tem é importante para o investigador.

2.3 Proposta de intervenção

Tendo em conta o que foi referido na revisão da literatura, a intervenção foi dividida em três fases: avaliação diagnóstica; aplicação de 6 estratégias de desenvolvimento da ortografia e avaliação final.

Para a avaliação diagnóstica, foi escolhido um texto que fosse familiar para os participantes, mas que ainda não tivesse sido trabalhado em sala de aula. O texto foi retirado da obra *Trinta por uma Linha*, de António Torrado, recomendada para o 3.º ano, e tem como título: “O anjo perdido” (anexo 1).

A primeira fase – avaliação diagnóstica – realizou-se no dia 21 de abril de 2023 e durou cerca de 35 minutos. Esta avaliação consistia na realização do ditado do texto acima mencionado para perceber as dificuldades ortográficas dos alunos. Nesta fase, foi lido o texto aos alunos de modo que pudessem conhecer o texto e tirar dúvidas sobre o significado de algumas palavras que não lhes fosse familiar. O tempo que os alunos demoraram a fazer o ditado foi cronometrado de modo a ver a média de palavras escritas por minuto. Contudo, devido à exaustão, estes não conseguiram levar o ditado até ao fim, ficando no final do sexto parágrafo.

A partir destes ditados diagnósticos, e recorrendo à tipologia de Baptista, Viana e Barbeiro (2011), referida no capítulo anterior, foram analisados os erros dados pelos alunos.

A segunda etapa foi a aplicação de 6 estratégias de desenvolvimento da ortografia, distintas, baseadas na tipologia de erros que os alunos mais dão.

A primeira atividade realizou-se no dia 3 de maio de 2023. Esta atividade consistiu num ditado a pares. Os alunos formaram pares aleatoriamente. Foi dado a um dos elementos do grupo o Texto A e a folha de ditado B e ao outro elemento do grupo foi dado o Texto B e a folha de ditado A (anexo 2). Antes de dar início à atividade, recordámos a importância de ler bem o texto e de articular bem as palavras. Para além desta questão da leitura, foi reforçada a ideia de que a caligrafia tinha de ser cuidada. Posto isto, iniciámos a atividade com o ditado por parte dos alunos que tinham o Texto A e depois dos alunos que tinham o Texto B. Para finalizar, os alunos corrigiram o texto do colega a quem fizeram o ditado.

A segunda atividade realizou-se no dia 5 de maio de 2023. Esta atividade consistia na realização de um ditado de palavras difíceis para os alunos. No dia anterior tinha sido trabalhado em aula o texto João “Pateta”, retirado do livro *Contos para a infância* de Guerra Junqueiro. Neste dia fizemos a leitura e interpretação do mesmo e falámos das palavras cujo significado era desconhecido para algum elemento da turma. No dia da atividade, foi entregue aos alunos a folha que tinha o texto e de seguida foi pedido que sublinhassem as palavras que para eles eram mais difíceis. Após terem realizado essa parte da atividade, disseram que palavras escolheram e o porquê. À medida que iam dizendo, as palavras eram escritas no quadro para que todos as visualizassem. No total foram recolhidas 14 palavras. Finalizado o levantamento, os alunos realizaram um ditado com as mesmas.

A terceira atividade foi executada no dia 11 de maio de 2023 e consistia na realização de uma expressão escrita coletiva. Uma vez que a turma já estava dividida por grupos, os mesmos foram utilizados para a elaboração desta atividade. Como recurso, foi utilizada uma fábrica de histórias que iria ajudar na construção da expressão escrita. Primeiramente, foi explicado aos alunos a forma como os cartões da fábrica de histórias funcionavam e o que cada carta representava. Posteriormente iniciaram, em conjunto, a escrita de uma história com base nos cartões que escolheram aleatoriamente.

A quarta atividade foi executada no dia 18 de maio de 2023 e consistiu na realização de uma expressão escrita com palavras obrigatórias. No dia anterior, foi trabalhado em sala o texto “O fato novo do Sultão” que pertence ao livro *Seleção de Contos para a Infância*, de Guerra Junqueiro. Dado que o vocabulário presente no texto

era mais complexo, para além da interpretação do texto, fizemos a recolha de palavras cujo significado era desconhecido e procuramo-lo no dicionário. No dia da atividade, os alunos observaram novamente o texto e escolheram palavras que para eles fossem difíceis. Essas palavras foram escritas no quadro e foi lançado o desafio aos alunos de escreverem um texto onde as incluíssem. Uma vez que grande parte dos alunos começou a dizer que ia ser muito complicado, não conseguia ou que não tinham imaginação para o fazer, adicionámos à atividade “Os dados da história”. Este recurso consiste em 6 dados que têm objetos em cada uma das faces. Esses objetos teriam de ser mencionados ao longo da história. A adição deste recurso à atividade deixou os alunos mais motivados e entusiasmados. No final alguns alunos propuseram e leram a sua história para toda a turma.

No dia 29 de maio de 2023 foi realizada a quinta atividade que consistia na identificação e correção dos erros encontrados num texto. Primeiramente, foi entregue aos alunos o texto *Troca e Baldrocas*, retirado do livro *Trinta por uma linha* de António Torrado. Este texto estava com palavras que continham erros ortográficos e que os alunos tinham de identificar. Após a leitura do texto, os alunos tiveram algum tempo para identificar as palavras que continham essas incorreções. Terminado esse tempo, foi realizado o levantamento das palavras que estavam incorretas e em diálogo com os alunos, identificámos os erros e escrevemos as palavras corretamente no quadro. Este passo foi feito para todas as palavras e no final apagámos o quadro e foi feito o desafio aos alunos de realizarem um ditado com aquelas palavras já corrigidas.

A sexta e última atividade desta segunda fase de intervenção foi realizada no dia 6 de junho de 2023 e consistia na realização de um quadro de regras. Ao longo desta fase, foram revistas algumas regras de ortografia, especialmente as que diziam respeito a grafemas que suscitavam mais dúvidas nos alunos. No dia anterior à atividade, houve uma conversa sobre as palavras que eles tinham mais dificuldades em escrever, bem como os fonemas que lhes causavam mais dúvidas. No dia da atividade, e tendo como base a conversa que houve com os alunos, foi lhes dada uma folha que continha as regras para os grafemas que eles tinham mais dificuldades. Esse quadro de regras foi explorado em grande grupo e os alunos foram dando exemplos de palavras que se encaixavam em cada caso. No final, foi realizado um ditado com base nesses casos.

A proposta de intervenção termina com a avaliação final do projeto, realizada no dia 16 de junho de 2023.

À semelhança da avaliação diagnóstica, na avaliação final os alunos realizaram o ditado do texto *O anjo perdido* e o mesmo foi novamente cronometrado, de modo a compreender qual a média de palavras escritas por minuto.

Ao contrário do que aconteceu na primeira fase, os alunos conseguiram realizar o ditado até ao fim.

2.4 Participantes

A presente investigação foi desenvolvida numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) no distrito de Lisboa e teve como participantes os alunos de uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A instituição onde foi desenvolvida esta investigação situa-se no concelho de Lisboa. A escola funciona desde 1965 e abrange crianças desde a creche até ao 1.º Ciclo. Caracteriza-se por ser uma escola que se rege segundo a metodologia João de Deus e a sua missão é apoiar as crianças e famílias do concelho em que se insere.

Segundo o projeto educativo da instituição, esta tem como objetivo o desenvolvimento harmonioso da criança, assumindo-se como uma escola inclusiva e que respeita as diferenças de cada criança.

No que diz respeito à caracterização da turma que participou na investigação, é uma turma de 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A turma do 3.º ano é constituída por 23 alunos, sendo que há 10 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 8 e os 9 anos. A maioria do grupo está junto desde os 3 anos, com a exceção de uma aluna que entrou no segundo ano. É uma turma participativa e interessada, mas no geral os alunos são bastante faladores, o que faz com que sejam também muito distraídos. São alunos que têm algumas dificuldades, especialmente ao nível da escrita e na interpretação de situações problemáticas.

É de salientar que existem alunos que requerem uma atenção especial: uma aluna diagnosticada com défice de atenção; um aluno diagnosticado com hiperatividade e défice de atenção e um aluno que frequentava a terapia da fala e teve alta, mas está a realizar uma avaliação para despiste de dislexia.

No presente relatório, e de modo a salvaguardar a identidade dos participantes, estes serão designados pelo número de pauta.

2.5 Métodos e instrumentos de recolha de dados

Existem diversos instrumentos que nos auxiliam no processo de recolha de dados de uma investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994, referidos em Silva, 2018) os instrumentos de recolha de dados são os “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os instrumentos que formam a base da análise.” (p.34).

Para a recolha de dados da presente investigação, foram utilizadas três técnicas da investigação qualitativa: notas de campo, protocolos dos alunos e observação.

2.5.1 Notas de campo

As notas de campo são muito importantes em investigação, pois permitem ao investigador incluir no estudo o que observa e ouve e que pode vir a ter alguma importância para o mesmo. Bogdan e Biklen (1994) definem as notas de campo como sendo “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

De acordo com Máximo-Esteves (2008) “as notas de campo e os diários são os instrumentos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (p.88).

Tendo em conta a importância que este instrumento tem na recolha de dados de uma investigação, recorreu-se ao mesmo para registo de observações mais pertinentes.

2.5.2 Observação

Durante o período em que a investigação foi realizada, a observação esteve sempre presente. Aires (2015) refere que a observação “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (pp. 24-25). A autora diz ainda que esta é uma técnica de básica de pesquisa. Máximo-Esteves acrescenta que a observação “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87).

Quivy (1992, referido em Leitão, 2016) indica dois tipos de observação: a observação participante e a não participante.

No que respeita à observação participante, Quivy e Campenhoudt (1992) referem que “consiste em observar uma comunidade durante um longo período, participando na vida coletiva.” (p.23).

Tendo em conta o que foi dito, a minha participação ativa no dia-a-dia dos alunos e no envolvimento que tive com os mesmos permitiu que soubesse as dificuldades que tinham e de que forma os poderia ajudar. Foi através da observação que constatei que o problema com a ortografia é transversal nos anos de ensino do 1.º Ciclo e que as práticas educativas realizadas no âmbito da ortografia raramente são diferenciadas.

2.5.3 Protocolos dos alunos

Uma vez que o objetivo desta investigação é analisar os erros dados pelos alunos, é importante analisar os protocolos por eles realizados. Por protocolos refiro-me a todos os trabalhos elaborados pelos alunos no âmbito do estudo realizado. Ao analisar atentamente os trabalhos é possível compreender a evolução dos alunos e que estratégias tiveram melhores resultados.

Tendo em conta que um dos aspetos principais desta investigação se prende com a aprendizagem dos alunos, a análise destes trabalhos vai ganhar uma elevada importância, pois como refere Máximo-Esteves (2008) “transforma os arquivos dos trabalhos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo.” (p.92).

2.6 Procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados

Este tópico destina-se à apresentação de todas as fases inerentes ao processo de recolha e tratamento de dados do estudo de investigação realizado bem como do processo de análise dos mesmos. Segundo Amado (2014) a análise dos dados é uma parte fundamental na investigação, pois “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los.” (p.299).

Miles e Huberman (1984, referidos por Caixeiro, 2014) defendem que a análise de dados qualitativos representa um modelo interativo repartido em três fases: 1) redução dos dados, onde o investigador seleciona a informação mais pertinente para o seu estudo; 2) apresentação e organização dos dados, de forma a facilitar a sua análise e 3) interpretação/verificação das conclusões, em que são apresentados os resultados da investigação.

De modo a concretizar os objetivos definidos, foram planificadas e realizadas atividades com vista a recolher as diversas informações.

Estes dados foram recolhidos através de atividades realizadas com os alunos. Tal como foi referido anteriormente, as atividades foram divididas em três fases, sendo a primeira de carácter diagnóstico, a segunda de aplicação de diferentes estratégias (composta por 6 atividades) e a terceira de avaliação do projeto.

Como o objetivo era perceber que tipos de erros ortográficos eram dados pelos alunos, esses erros eram recolhidos e organizados numa tabela (anexo 3) que teve por base a sugerida por Baptista, Viana e Barbeiro (2011).

Para tratar os dados recolhidos, será utilizada a análise de conteúdo. Segundo Estrela (1999, citado em Caixeiro, 2014), esta análise corresponde “a uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, significativa e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” (p.399)

Uma vez que estamos a falar de erros ortográficos, para categorizar os mesmos iremos utilizar a tipologia de erro de Baptista, Viana e Barbeiro (2011).

Os dados serão apresentados de seguida sob a forma de gráficos e texto de modo a facilitar a organização e exposição dos mesmos.

Capítulo 3 – Análise e discussão dos resultados

Neste capítulo serão apresentados e analisados os resultados das atividades realizadas ao longo desta investigação. Tal como referido no capítulo anterior, a análise e discussão dos dados recolhidos basearam-se nas observações realizadas, na análise dos trabalhos feitos pelos alunos e em algumas notas de campo. Esta análise será feita em três fases: na primeira fase são recolhidos os erros dados pelos alunos no ditado diagnóstico e identificados a que tipologia pertencem; na segunda fase serão analisadas as 6 estratégias aplicadas à turma; e, por último, será novamente feito o levantamento dos erros dados por cada aluno no ditado final.

Uma vez que houve diversos alunos a faltar no dia do ditado diagnóstico e no dia do ditado final, apenas serão contabilizadas e analisadas as produções escritas de 15 alunos, os que estiveram presentes nos dois dias, de modo a proceder a uma análise comparativa.

Os ditados diagnósticos tiveram como principal objetivo compreender melhor a tipologia de erros dada por cada aluno.

Os erros foram categorizados de acordo com a tipologia de erros de Baptista, Viana e Barbeiro (2011).

No ditado diagnóstico, os alunos começaram a demonstrar alguma impaciência e algum desagrado por estarem a fazer um ditado tão extenso. Devido à exaustão dos mesmos, decidi interromper o ditado, tendo ficado cerca de um terço do texto por concluir. Posto isto, os alunos escreveram 205 palavras em 35 minutos. O gráfico 1 mostra a percentagem de erros dados por cada aluno.

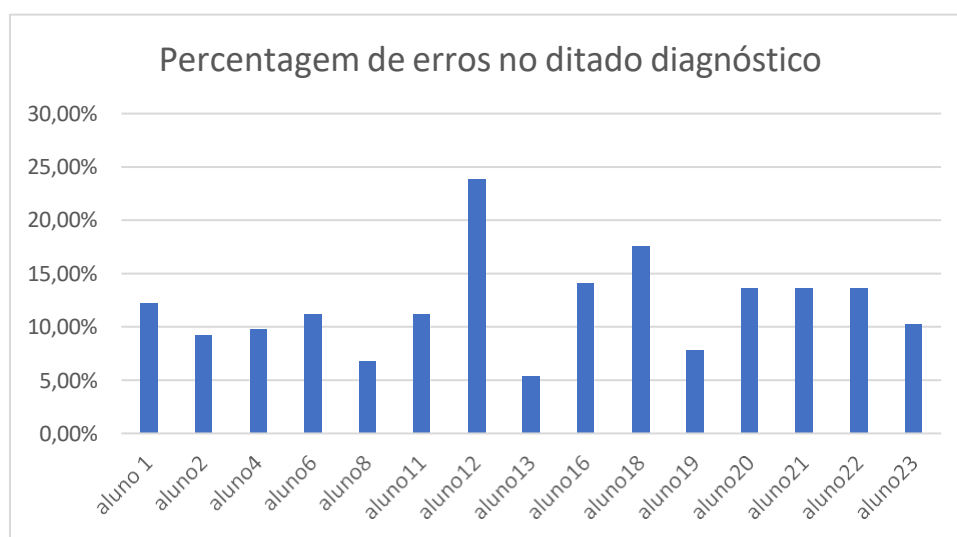


Gráfico 1 - Percentagem de erros de cada aluno no ditado diagnóstico

De seguida serão apresentados os resultados obtidos por cada aluno.

Tal como verificámos no gráfico 2, o aluno 1 deu 25 erros de diferentes tipos. Podemos constatar que desses erros, 8 são incorreções de acentuação gráfica e quanto à forma específica das palavras. O aluno deu apenas 1 erro por dificuldades na correspondência entre produção oral e escrita, por inobservância de regras ortográficas de base morfológica e por inobservância da unidade gráfica da palavra.

Neste ditado, a percentagem de erros dados pelo aluno é 12,2%.

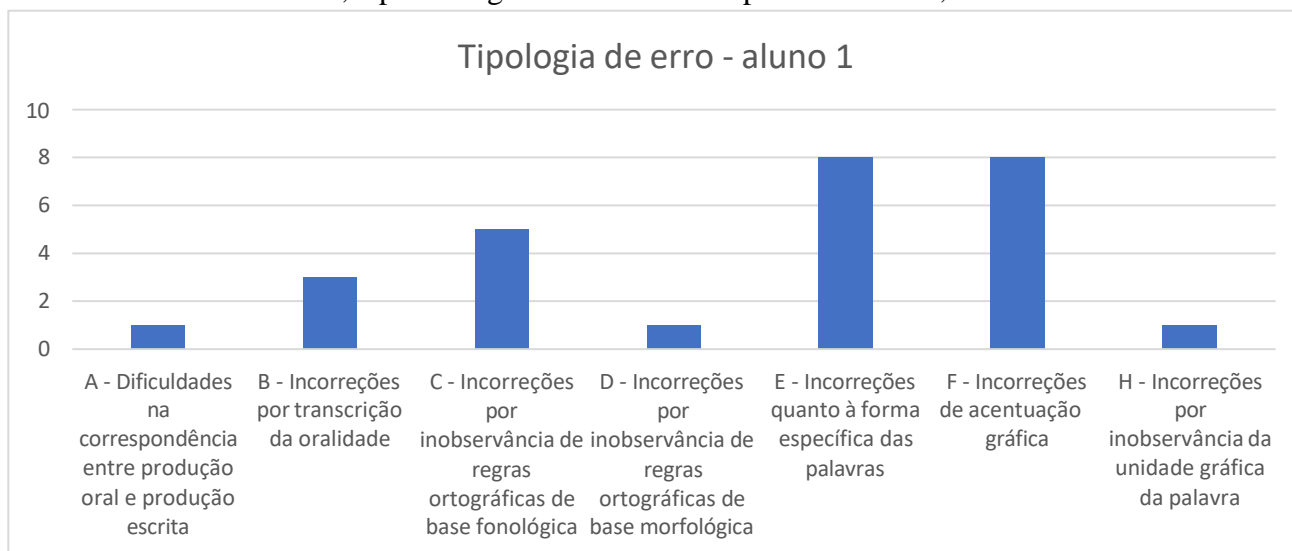


Gráfico 2 - Tipologia dos erros do aluno 1

De acordo com o gráfico 3, podemos observar que o aluno 2 deu 19 erros. Dos erros cometidos, 8 são incorreções quanto à forma específica das palavras, 4 incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 3 de acentuação gráfica, 2 por dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita e de dificuldade na utilização de minúsculas e maiúsculas e apenas 1 incorreção por inobservância da unidade gráfica da palavra.

Neste ditado, a percentagem de erros dados pelo aluno é de aproximadamente 9,3%.

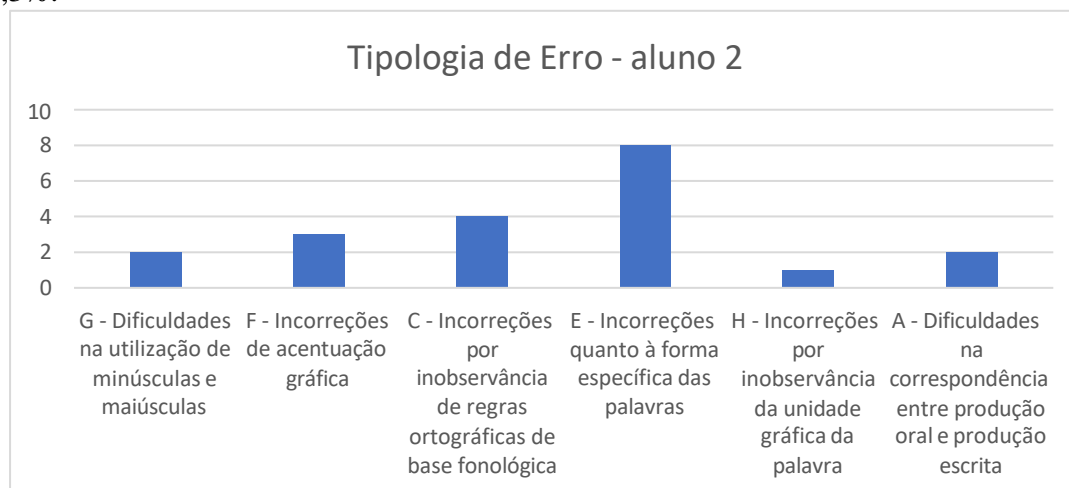


Gráfico 3 - Tipologia de erro do aluno 2

Como podemos observar no gráfico 4, este aluno deu 20 erros. Dos erros cometidos, 9 foram incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras, 4 foram incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e por inobservância da unidade gráfica da palavra e 1 de dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita, incorreção por transcrição na oralidade, incorreção de acentuação gráfica e de dificuldade na utilização de minúsculas e maiúsculas.

Neste ditado, a percentagem de erros dados pelo aluno foi de aproximadamente 9,8%.

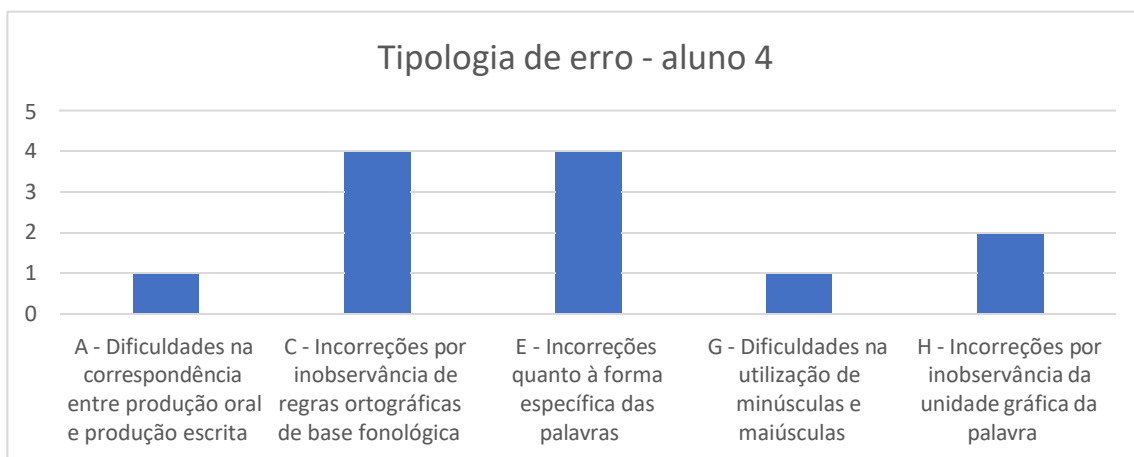


Gráfico 4 - Tipologia de erro do aluno 4

Tal como verificamos no gráfico 5, o aluno 6 deu 23 erros. Destes erros, a maioria foram incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológicas (11), 7 são incorreções relacionadas com a forma específica das palavras, 4 relacionadas com a acentuação gráfica, 2 são incorreções por transcrição da oralidade e 1 incorreção relacionada com a correspondência entre produção oral e a produção escrita, com a utilização de minúsculas e maiúsculas e com a inobservância da unidade gráfica da palavra.

Neste ditado, a percentagem de erros dados pelo aluno é de 11,2%.

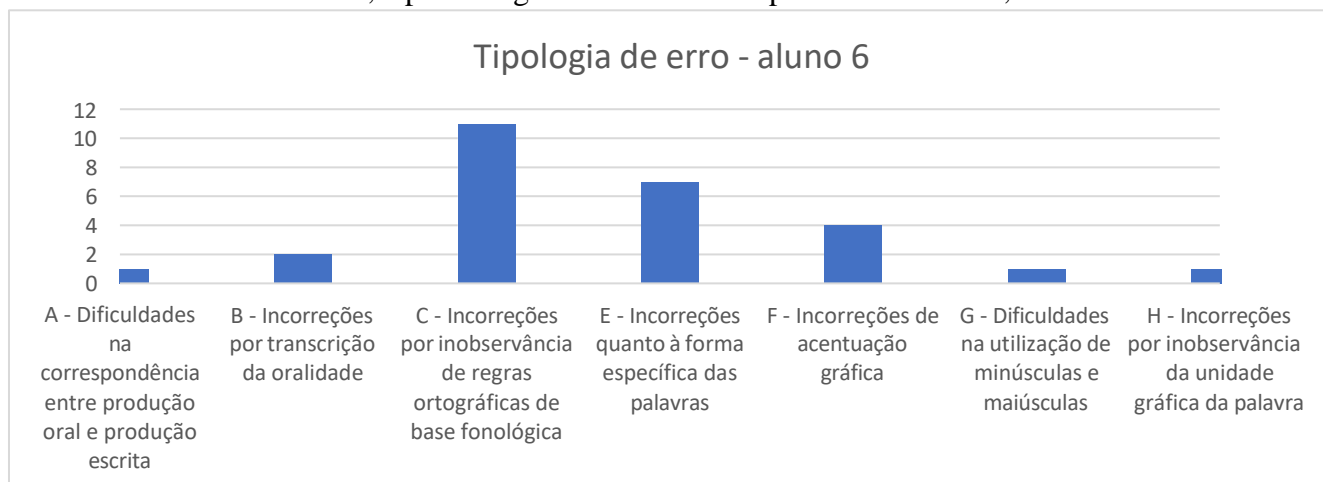


Gráfico 5 - Tipologia de erro do aluno 6

De acordo com o gráfico 6, este aluno teve 14 incorreções. Destas, 5 foram incorreções quanto à forma específica das palavras, 3 por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 2 por dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita e relacionadas com a acentuação gráfica e 1 incorreção por transcrição da oralidade e por dificuldade na utilização de minúsculas e maiúsculas.

Neste ditado, a percentagem de erros dados pelo aluno é de 6,8%.

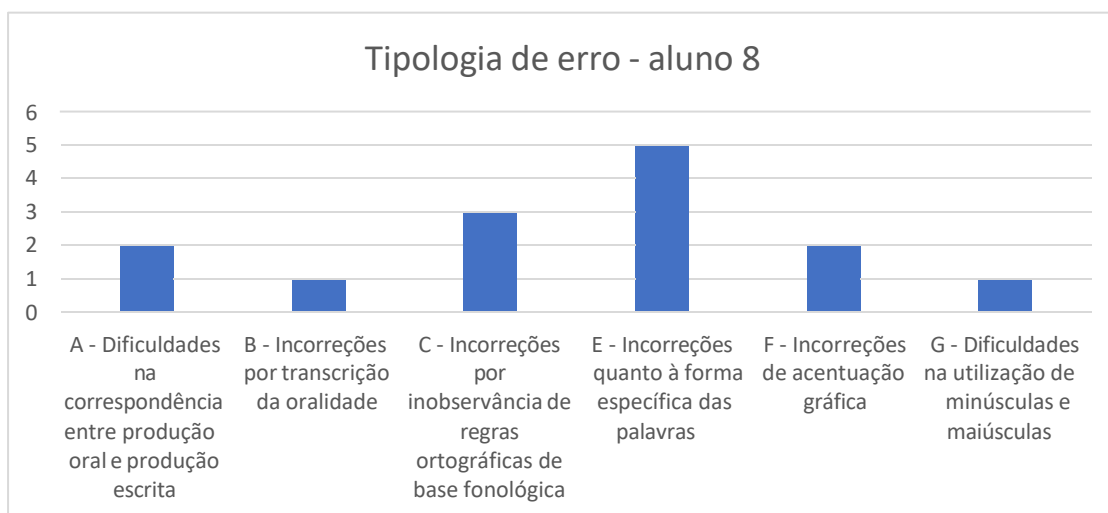


Gráfico 6 - Tipologia de erro do aluno 8

Como podemos observar no gráfico 7, o aluno deu 23 erros. Desses, 8 foram incorreções quanto à forma específica da palavra, 5 incorreções de acentuação gráfica, 3 por inobservância da unidade gráfica da palavra e por transcrição da oralidade, 2 por dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita e por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e apenas 1 incorreção relativa à utilização de maiúsculas e minúsculas e por inobservância de regras ortográficas de base morfológica.

Neste ditado, a percentagem de erros é de 11,2%.

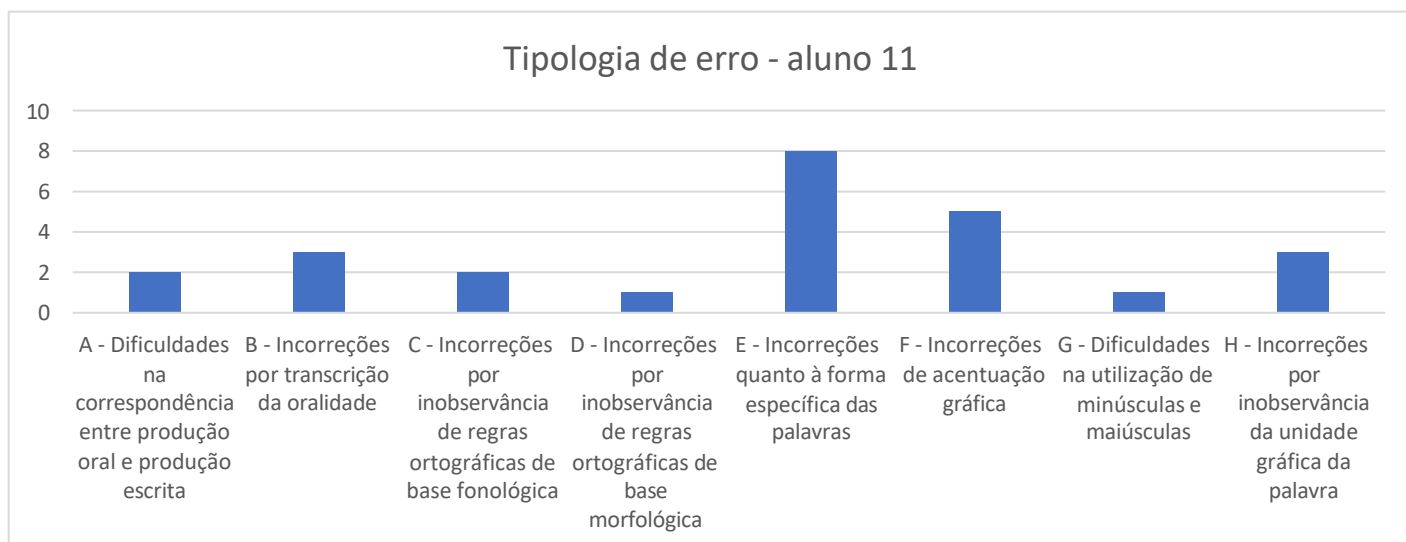


Gráfico 5 - Tipologia de erro do aluno 6

Como é visível no gráfico 8, este aluno deu 49 erros. Destes, 16 foram incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 15 de dificuldade na utilização de maiúsculas e minúsculas, 6 foram incorreções quando à forma específica das palavras, 5 de acentuação gráfica e 3 por transcrição da oralidade, por inobservância de regras ortográficas de base morfológica, por inobservância da unidade gráfica da palavra e por dificuldade na correspondência entre produção oral e escrita.

A percentagem de erros dados neste ditado é de 23, 9%.

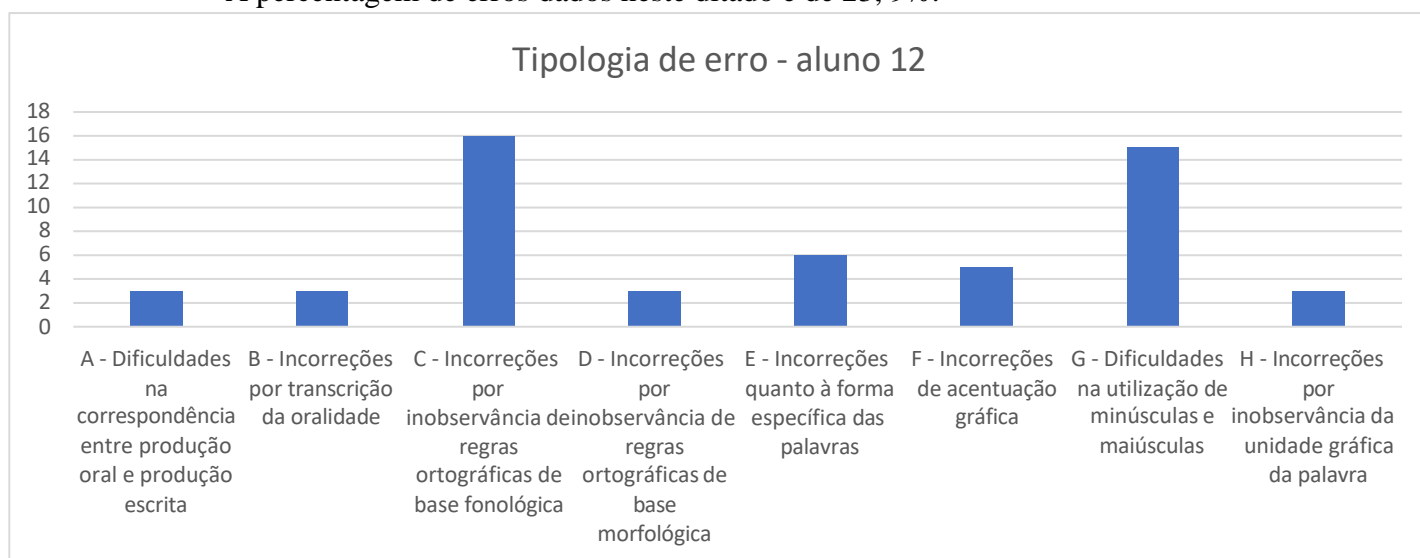


Gráfico 8 - Tipologia de erro do aluno 12

De acordo com o gráfico 9, este aluno deu 11 erros. 3 destes erros foram por dificuldade na utilização de minúsculas e maiúsculas, 2 por inobservância de regras de base fonológica, incorreções quanto à forma específica da palavra e de acentuação gráfica e 1 por dificuldade na correspondência entre produção oral e escrita e de transcrição da oralidade.

Neste ditado, a percentagem de erros dados foi de 5,4%.

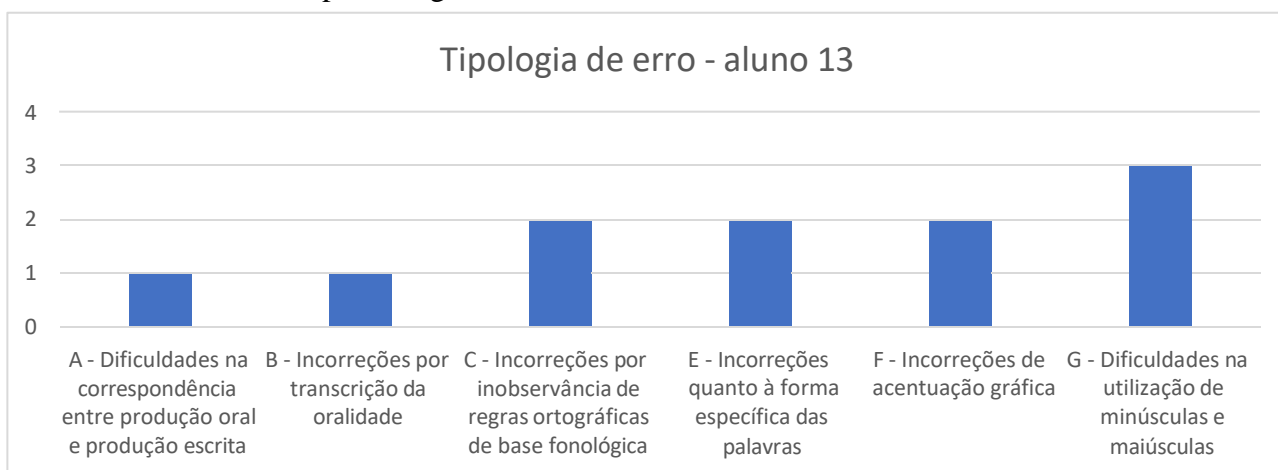


Gráfico 9 - Tipologia de erro do aluno 13

Como podemos observar no gráfico 10, este aluno deu 29 erros. Destes, 12 foram incorreções quanto à forma específica da palavra, 9 por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 4 incorreções de acentuação gráfica, 3 de dificuldade na utilização de minúsculas e maiúscula, 2 incorreções por transcrição na oralidade e 1 por inobservância da unidade gráfica da palavra e por dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita.

Neste ditado, a percentagem de erros dados pelo aluno foi 14,2%.

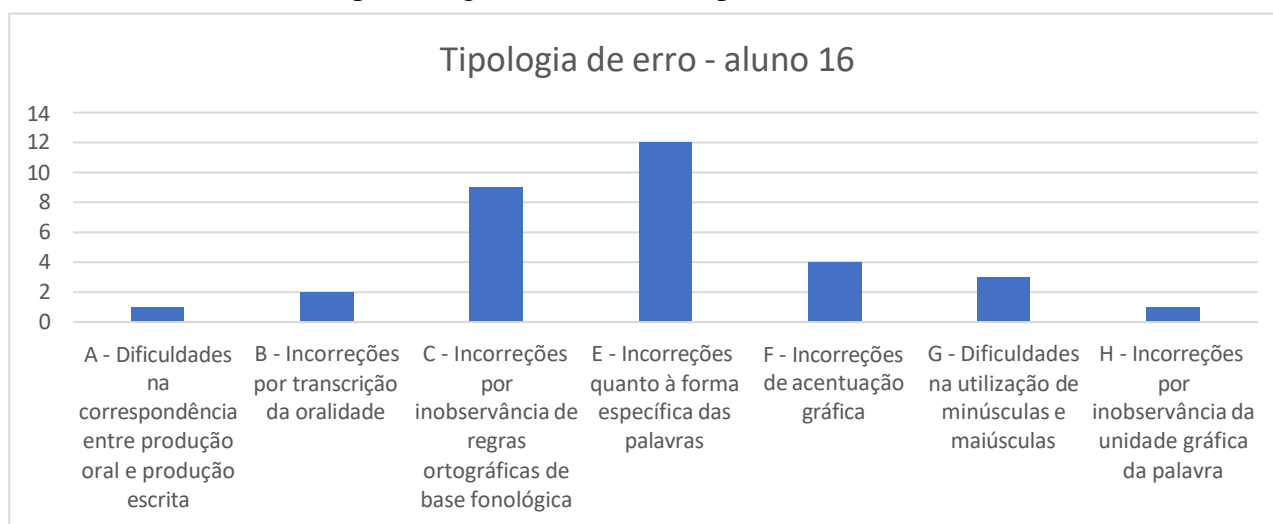


Gráfico 10 - Tipologia de erro do aluno 16

Tal como verificamos no gráfico 11, este aluno deu 36 erros. De entre estes, 10 são incorreções quanto à forma específica das palavras, 9 por dificuldades na correspondência entre produção oral e escrita, 6 são incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e por inobservância da unidade gráfica da palavra, 5 incorreções de acentuação gráfica, 4 por dificuldade na utilização de minúsculas e maiúsculas e 1 incorreção por transcrição da oralidade e ao nível da translineação.

A percentagem de erros dados pelo aluno neste ditado foi de 17,6%.

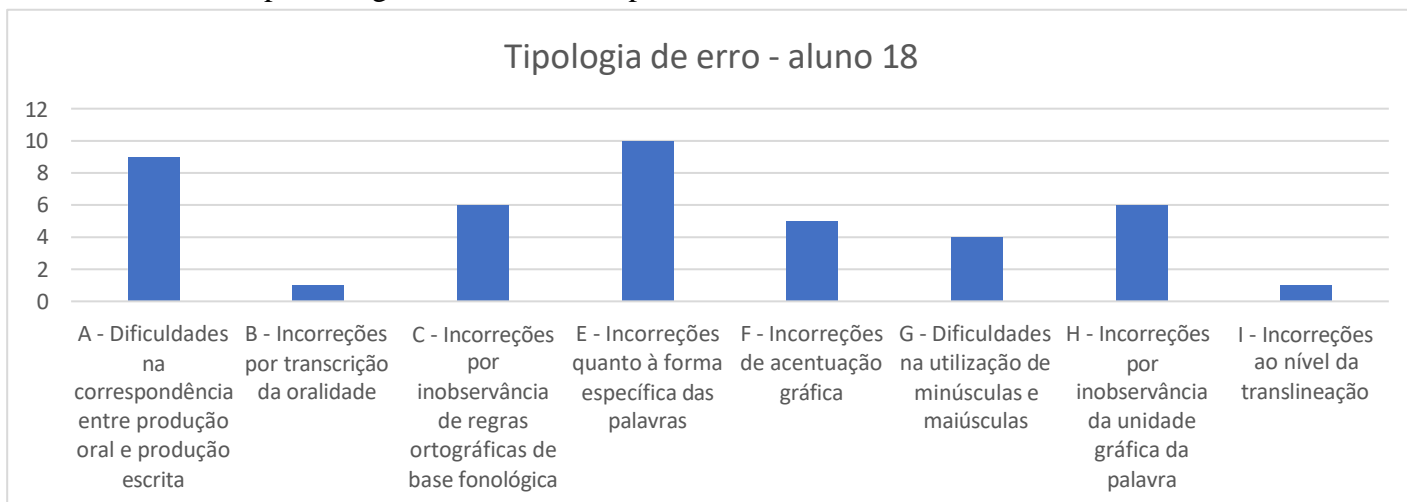


Gráfico 11 - Tipologia de erro do aluno 18

Como podemos observar no gráfico 12, este aluno deu 16 erros. Destes, 5 foram incorreções por inobservância de regras de base fonológica e quanto à forma específica das palavras, 2 erros relacionados com dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita, na utilização de maiúsculas e minúsculas e de acentuação gráfica. Deu apenas 1 erros por transcrição da oralidade e por inobservância da unidade gráfica da palavra.

A percentagem de erros dados pelo aluno foi de 7,8%.

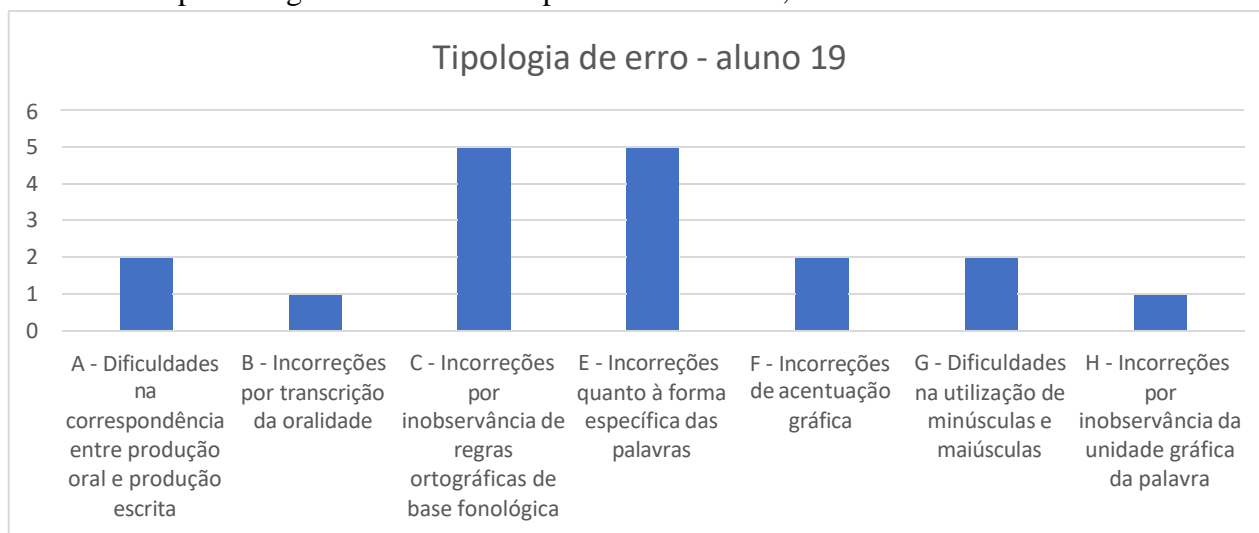


Gráfico 12 - Tipologia de erro do aluno 19

Como podemos ver no gráfico 13, o aluno deu no total 28 erros. Destes, 9 foram incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 7 quanto à forma específica da palavra e de dificuldades na utilização de maiúsculas e minúsculas, 5 na correspondência entre produção oral e escrita, 4 incorreções de acentuação gráfica e 1 por inobservância de regras ortográficas de base morfológica.

Neste ditado, a percentagem de erros dados pelo aluno foi de 13,7%.

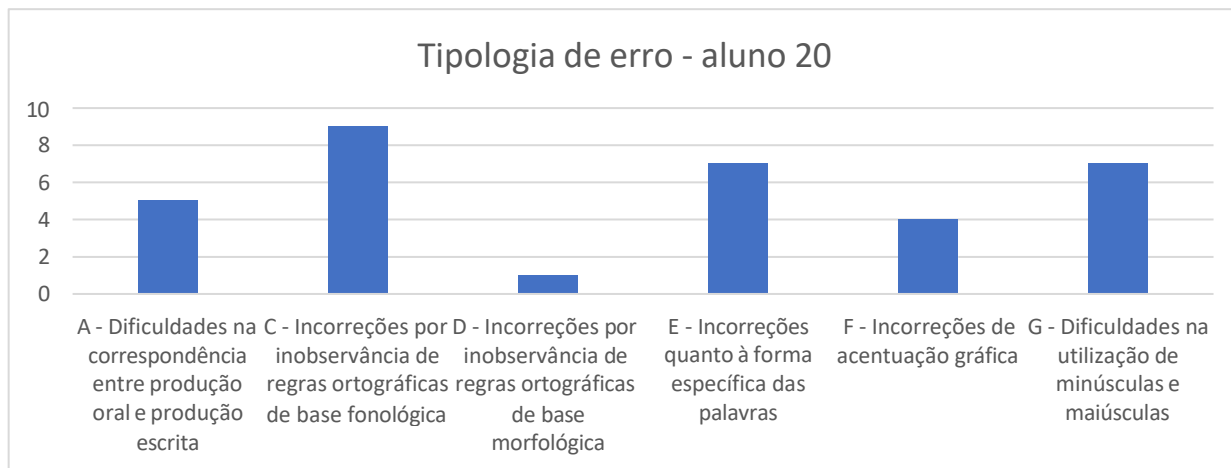


Gráfico 13 - Tipologia de erro do aluno 20

Tal como observamos no gráfico 14, este aluno deu 28 erros. De entre estes, 7 são incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 6 incorreções de acentuação gráfica, 5 por dificuldades na correspondência entre produção oral e escrita, 4 incorreções quanto à forma específica das palavras, 3 por inobservância da unidade gráfica da palavra e por dificuldades na utilização de maiúsculas e minúsculas, 2 incorreções por transcrição da oralidade e 1 incorreção ao nível da translineação.

No total, a percentagem de erros dados pelo aluno foi de 13,7%.

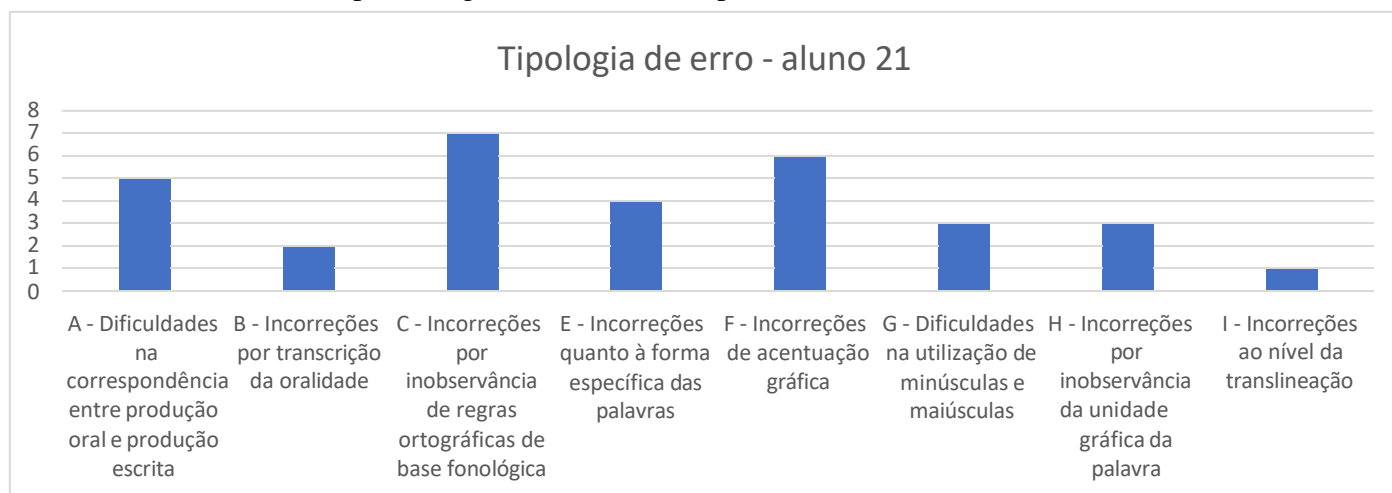


Gráfico 14 - Tipologia de erro do aluno 21

Segundo o gráfico 15, o aluno deu 28 erros. Destes, 8 são incorreções quanto à forma específica da palavra, 7 por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 5 de dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita, 3 incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra e por dificuldades na utilização de maiúsculas e minúsculas, 2 incorreções de acentuação gráfica e 1 incorreção

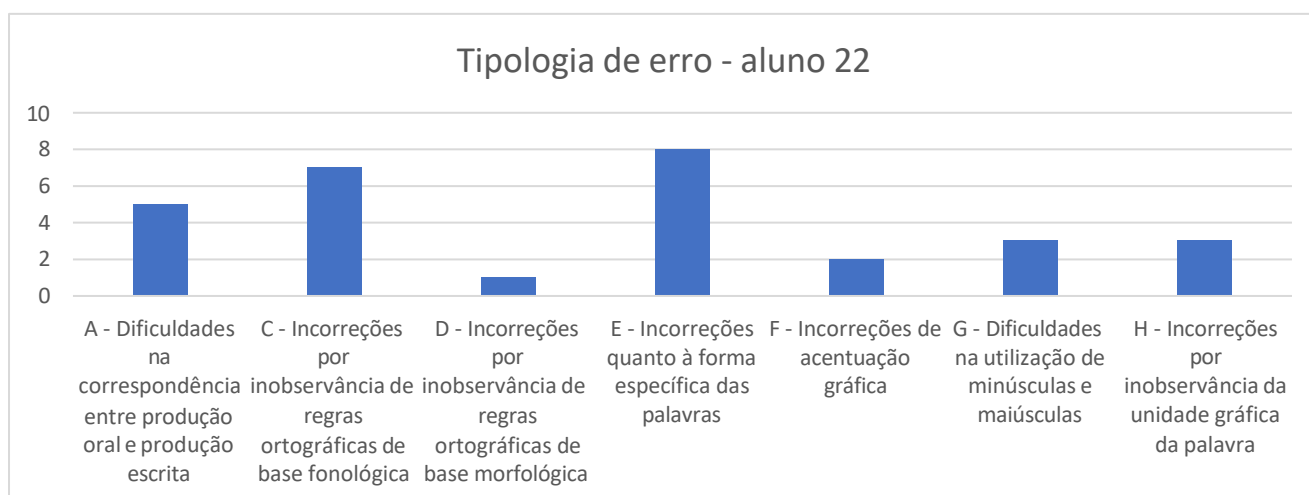


Gráfico 15 - Tipologia de erro do aluno 22

Como podemos ver no gráfico 16, este aluno deu 21 erros. De entre estes, 5 foram incorreções quanto à forma específica da palavra e de acentuação gráfica, 4 de

dificuldades na correspondência entre produção oral e escrita, 3 incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e de dificuldades na utilização de maiúsculas e minúsculas, 2 incorreções por transcrição da oralidade e 1 incorreção por inobservância da unidade gráfica da palavra.

Neste ditado, a percentagem de erros dados pelo aluno foi de 10,2%.

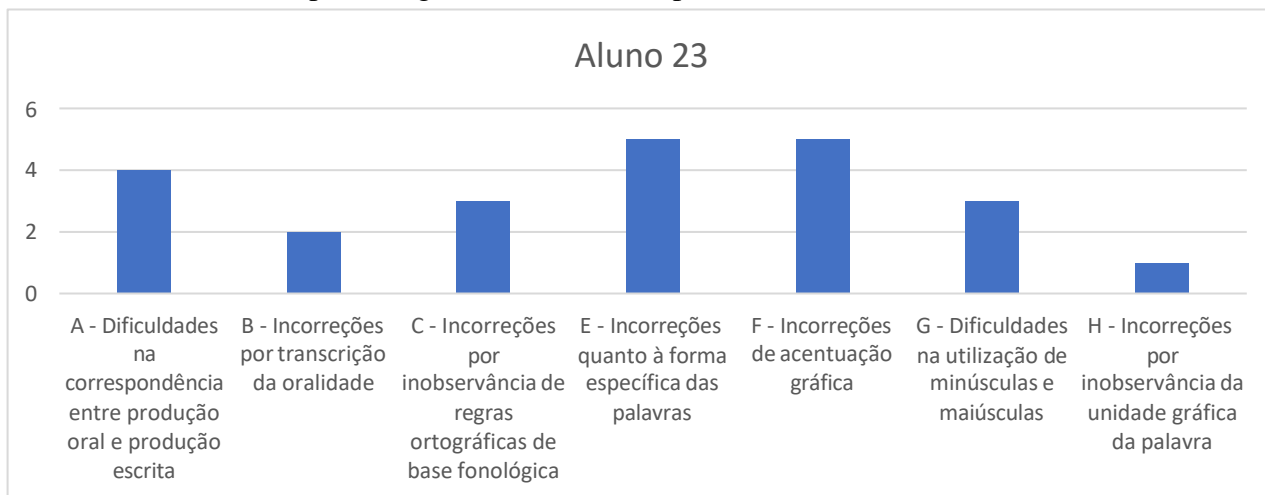


Gráfico 16 - Tipologia de erro do aluno 23

Fazendo uma análise da turma, podemos observar no gráfico 17 que os tipos de erros dados com mais frequência são incorreções quanto à forma específica da palavra e por inobservância de regras ortográficas de base fonológica.

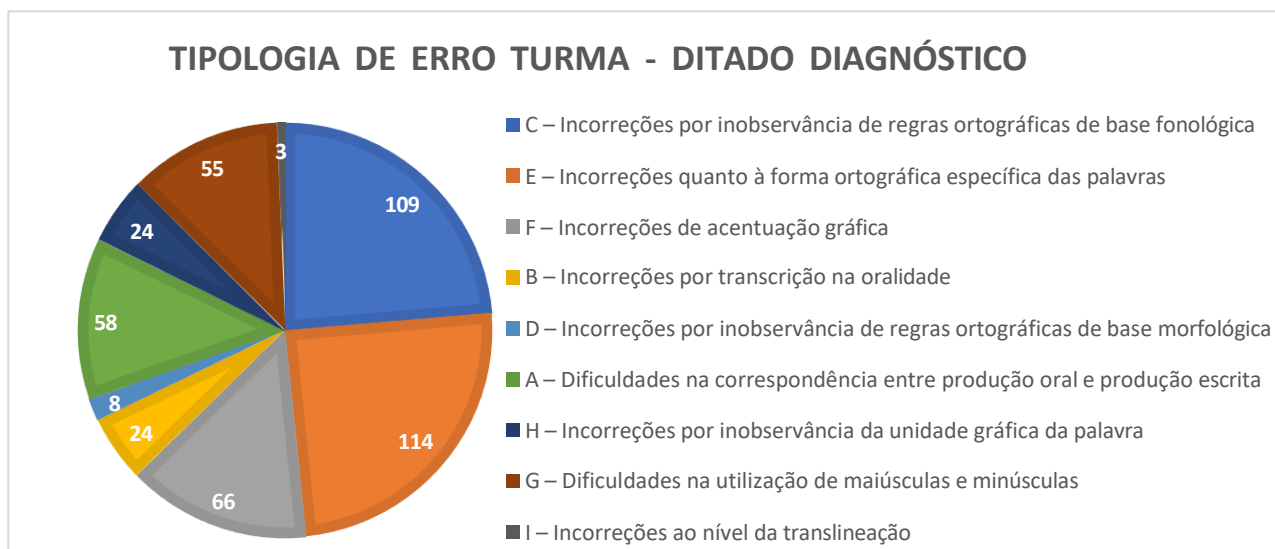


Gráfico 17 - Tipo de erro dados com mais frequência pela turma no ditado diagnóstico

Com esta análise podemos perceber que tipo de erros devem ser trabalhados e quais as fragilidades da turma ao nível da escrita.

Após a realização do ditado diagnóstico, foram aplicadas 6 estratégias de melhoramento ortográfico distintas, que visam dar resposta aos três objetivos delineados

para esta investigação (desenvolver a ortografia, promover a reflexão dos alunos sobre os erros e perceber o papel das diferentes estratégias no desenvolvimento da ortografia).

3.1 Análise dos resultados

3.1.1 Atividade 1 – Ditado a pares

Esta atividade consistia na realização do ditado de um texto por parte de um aluno a outro. Privilegiou-se a interação com o outro, tal como refere Sousa (2014) “enquanto no ditado tradicional o objetivo central é a avaliação, nas modalidades em que se privilegia a interação entre pares a finalidade do ditado é a aprendizagem” (p. 119). Este tipo de ditado, segundo o mesmo autor tem uma abordagem socioconstrutivista, que apoia que o conhecimento é construído através da interação com os outros.

Aqui foi lembrada que devemos ler bem as palavras e que quem está a escrever também deve ter atenção à sua caligrafia, para que o colega consiga perceber ao corrigir. A turma foi dividida em pares, e a cada par foi entregue uma folha com o texto A e com o texto B. Nestes textos, estavam, destacadas as palavras que deveriam ser escritas. Foi também dado as folhas de ditados dos textos A e B, que tinham o mesmo texto, mas com espaços lacunares em vez das palavras destacadas.

Começando pela análise dos erros do texto A, podemos observar no gráfico 18 que a palavra que mais alunos erraram a escrever foi “dirigiu-se”, “quis”, “assistido” e “magoar”.

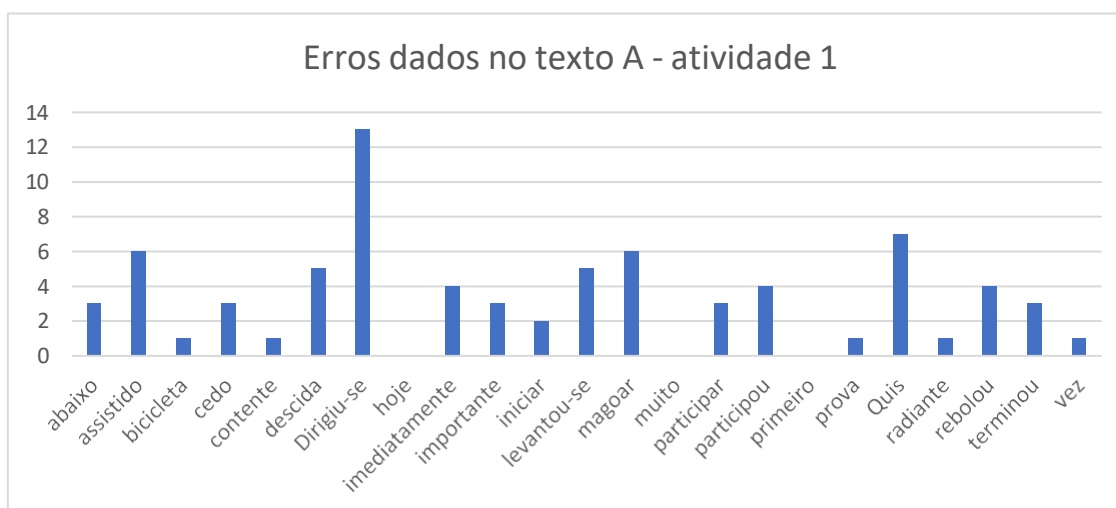


Gráfico 18 - Erros dados pelos alunos no ditado do texto A

Na tabela seguinte encontram-se alguns exemplos dos erros dados pelos alunos nas palavras acima mencionadas.

| Devia ter escrito... | Escreveu... |
|----------------------|-------------|
| dirigiu-se | dirigio-se |
| | diregiu-se |
| | Dirigiose |
| | Dirijiu-se |
| assistido | acistido |
| | asistido |
| | asestido |
| magoar | maguar |
| Quis | quis |

Dos erros dados, 26 foram incorreções quanto à forma específica das palavras e 18 por dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita (gráfico 19).

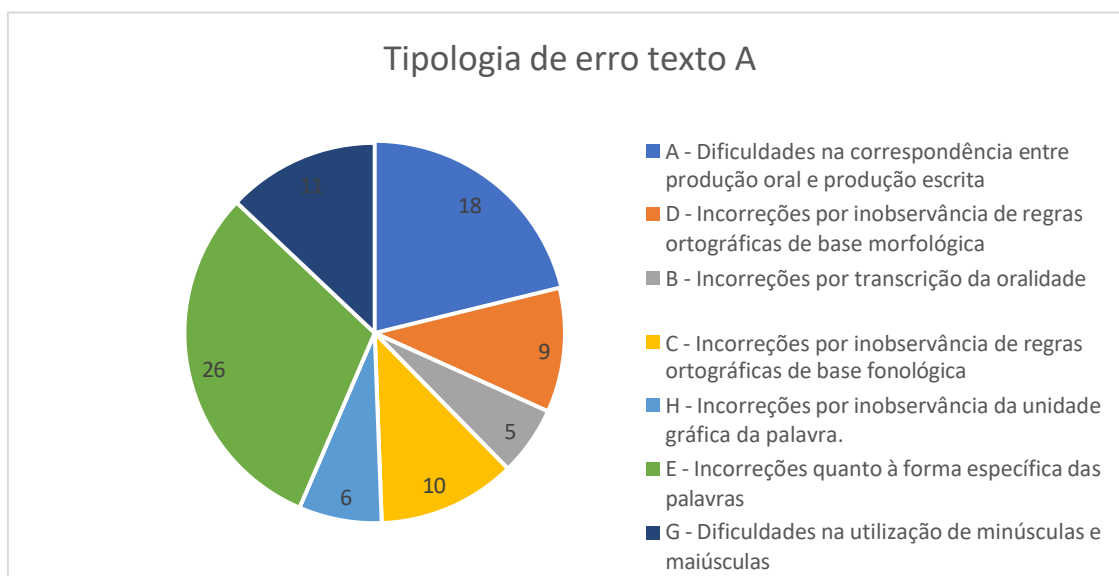


Gráfico 19 - Tipologia dos erros dados no ditado do texto A

Passando para a análise do texto B, podemos concluir através do gráfico 20 que a palavra que os alunos mais erraram a escrever foi “experiência”, seguida de “fascinou”, “precisavam” e “vendia-se”.

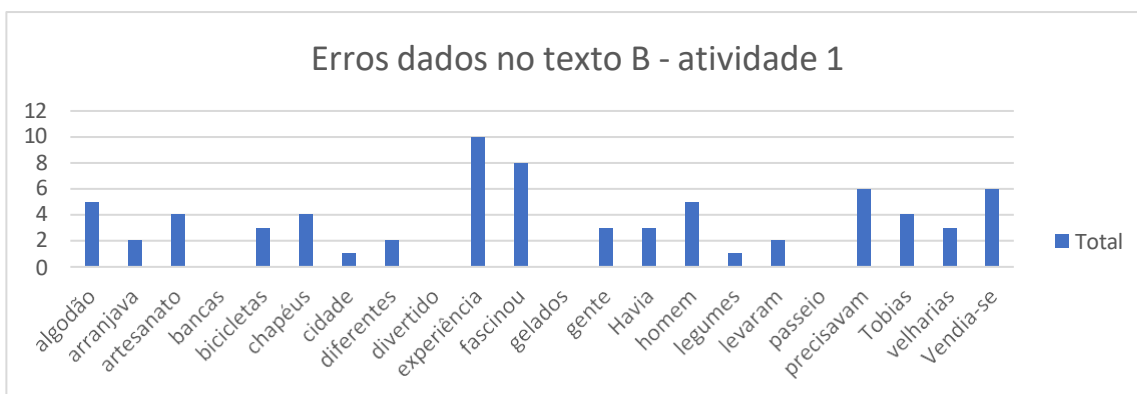


Gráfico 20 - Erros dados pelos alunos no ditado do texto B

Na tabela seguinte encontram-se alguns exemplos dos erros dados pelos alunos nas palavras acima mencionadas.

| Devia ter escrito... | Escreveu... |
|----------------------|-------------|
| experiência | esperiensia |
| | esperiencia |
| | expriencia |
| | espriensia |
| fascinou | faxinou |
| | fachinou |
| | fassinou |
| precisavam | persisavam |
| | percisavam |
| | presisavão |
| | precisavão |
| vendia-se | vendiase |
| | vendiasse |
| | vendiace |

Quanto às tipologias observamos, através do gráfico 21, que a mais comum são incorreções quanto à forma específica das palavras, seguindo-se as incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e por dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita.

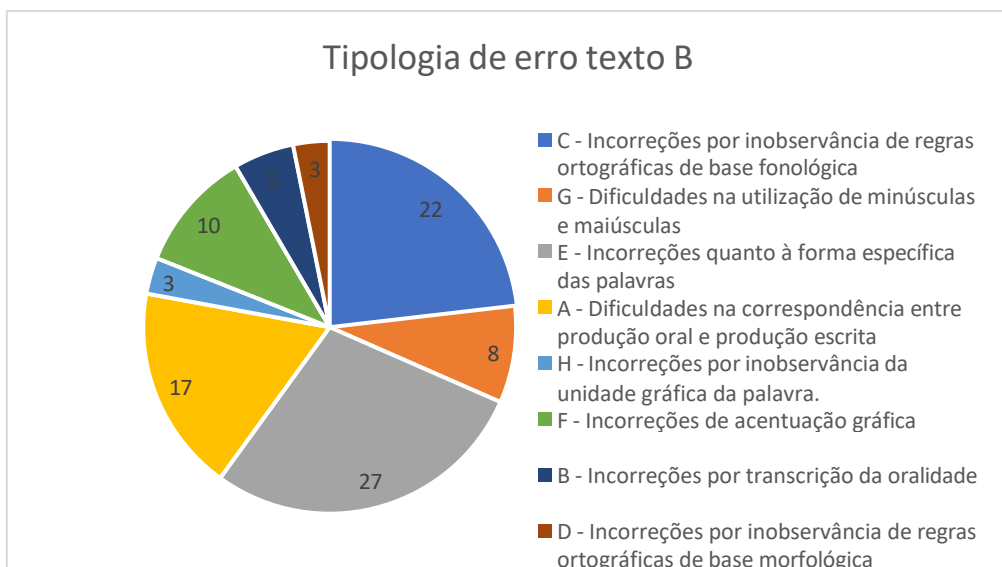


Gráfico 21 - Tipologia dos erros dados no ditado do texto B

3.1.2 Atividade 2 – Ditado de palavras difíceis

Na segunda atividade pretendia-se que os alunos tomassem consciência das suas dificuldades ao nível da escrita. Para isso, no dia anterior exploramos e interpretamos um texto. No dia da atividade, os alunos releam o texto e sublinharam as palavras que achavam mais difíceis. Em grande grupo, foram ouvidas as palavras que escolheram e a razão pela qual sentem que são palavras mais complicadas.

As palavras escolhidas foram *viúva*, *simplório*, *foice*, *humildemente*, *recomendando-lhe*, *orgulhoso*, *légua*, *ofereçam*, *freguês*, *tostões*, *experiência*, *entregues*, *timidamente* e *encarregado*.

O gráfico 22 mostra o número de vezes que as palavras foram escritas de forma incorreta. A palavra que mais alunos erraram a escrever foi *ofereçam*, seguido de *experiência* e *viúva*.

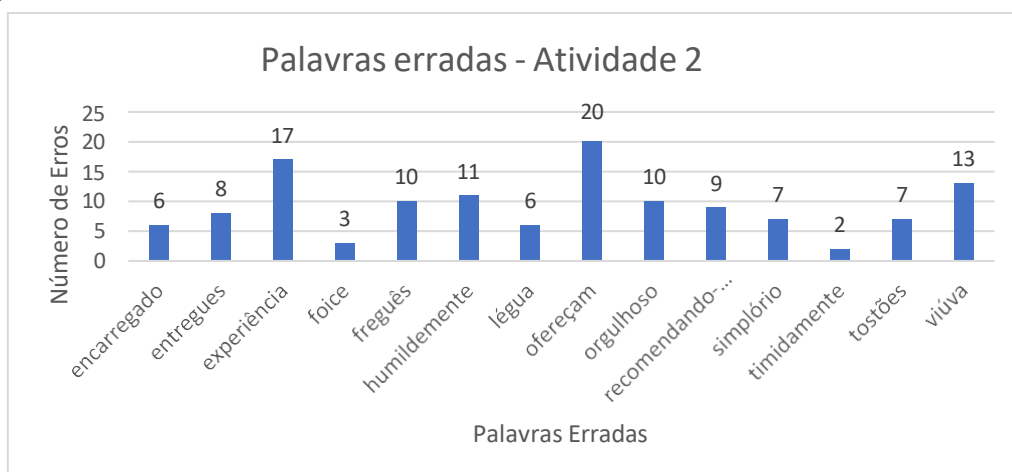


Gráfico 22 - Número de erros dados na atividade 2

De acordo com o gráfico 23, o tipo de erro mais dado foi o relativo a incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, quanto à forma específica das palavras, de acentuação gráfica e por dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita.

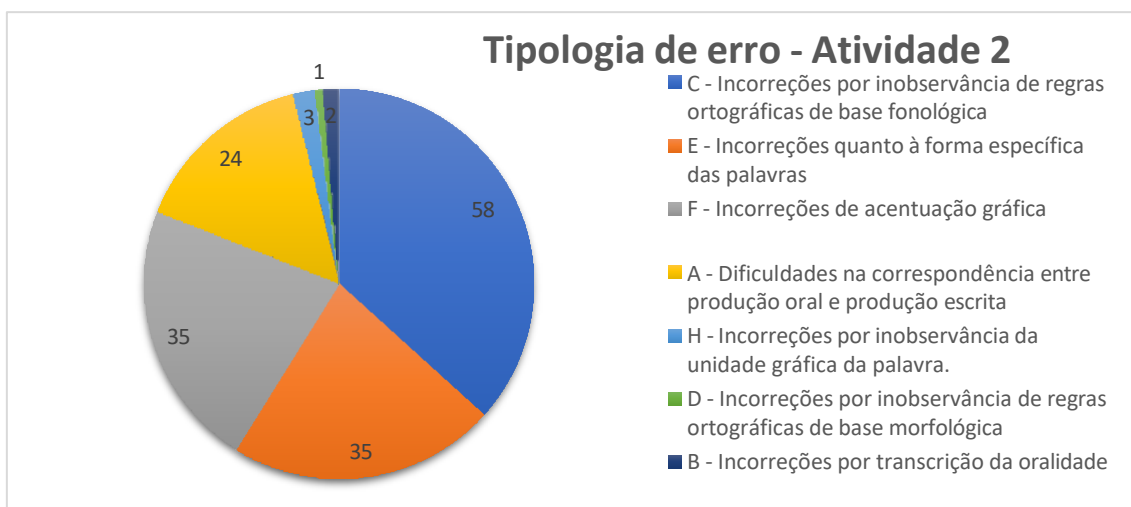


Gráfico 23 - Tipologia dos erros dados na atividade 2

3.1.3 Atividade 3 – Expressão escrita coletiva

A terceira atividade consistia numa expressão escrita coletiva com recurso à fábrica de histórias.

Nesta atividade, o número de erros dados por cada aluno e pela turma no geral foi menor, uma vez que eles estiveram sempre a trabalhar em conjunto e esclareciam as dúvidas uns dos outros.

Como podemos observar no gráfico 24, a maioria dos erros dados foram por dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita, por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e incorreções quanto à forma específica das palavras.

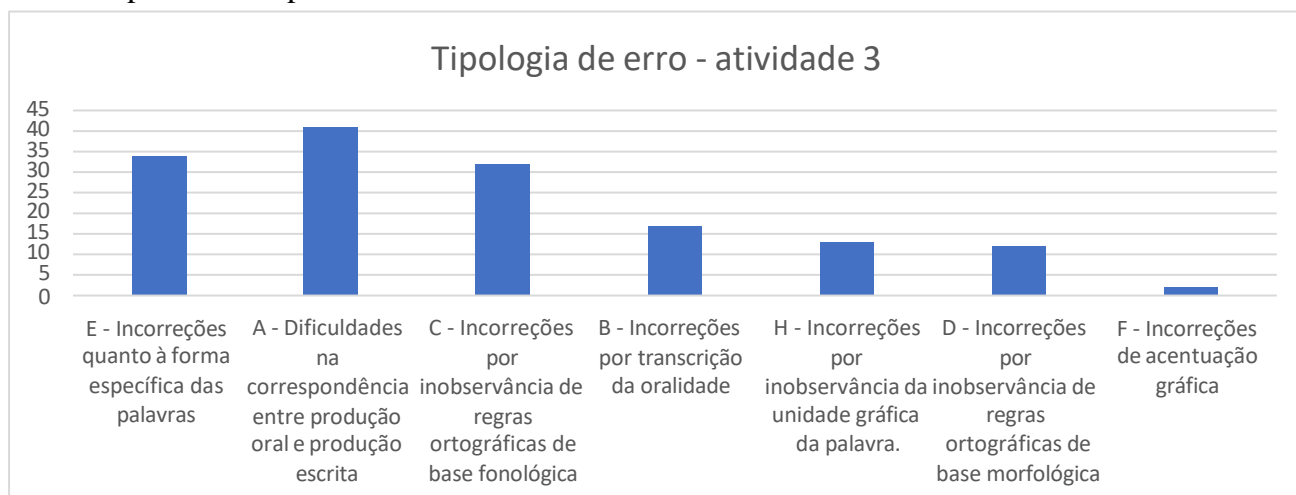


Gráfico 24 - Tipologia dos erros dados na atividade 3

3.1.4 Atividade 4 – Expressão escrita com palavras obrigatórias

À semelhança da atividade 2, partimos de um texto trabalhado no dia anterior na sala para destacar palavras que os alunos considerassem complicadas.

Após terem feito essa análise, cada aluno disse as palavras e a razão para as terem escolhido.

As quatro palavras mais ditas pelos alunos foram as selecionadas para a expressão escrita. Foram elas *extraordinariamente* (por ser uma palavra maior, difícil de ler e de escrever), *excessessem* (palavra desconhecida para a maioria dos alunos e com fonemas por vezes confusos), *charlatão* (palavra desconhecida) e *absolutamente* (as duas consoantes juntas confundiu maior parte dos alunos).

Os alunos escreveram e aplicaram corretamente as palavras obrigatórias, no entanto, houve outras incorreções que merecem ser analisadas.

Como mostra o gráfico 25, os erros têm vindo a ser menores nas produções escritas. Nesta, os alunos cometeram 39 erros por dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita, 32 incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e 31 incorreções quanto à forma específica das palavras.

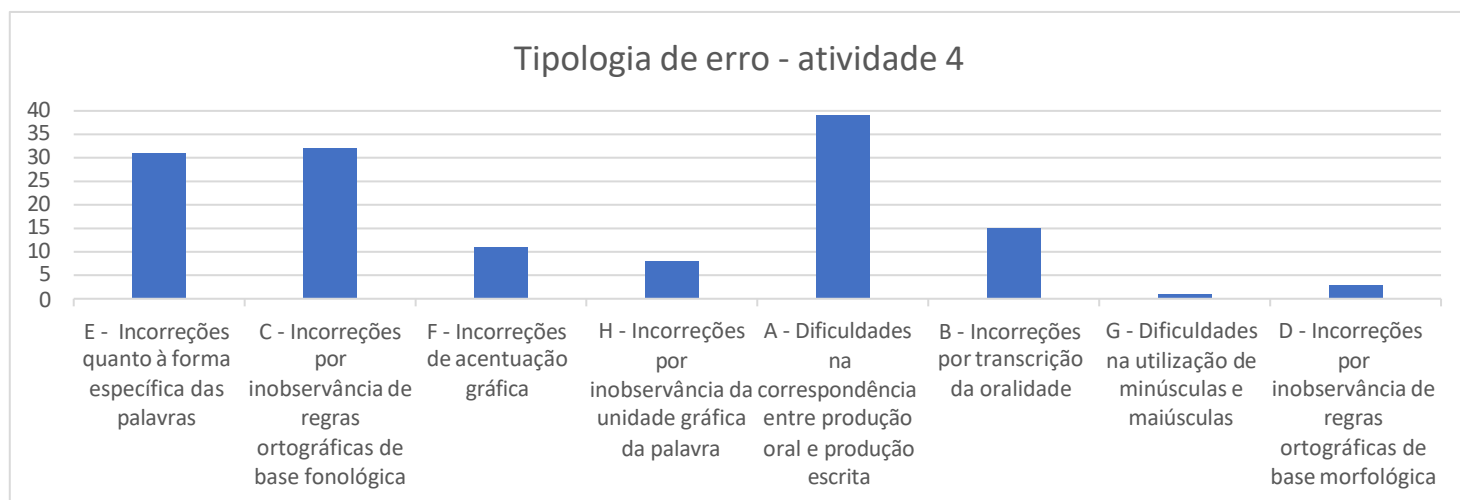


Gráfico 25 - Tipologia dos erros dados na atividade 4

A tipologia de erros mais dada pelos alunos continua a ser por dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita, incorreções quanto à forma específica das palavras e por inobservância de regras ortográficas de base fonológica. Contudo, o número de incorreções cometidas tem vindo a reduzir.

3.1.5 Atividade 5 – identificar e corrigir erros num texto

Para esta atividade, foi analisado o texto de António Torrado *Trocas e Baldracas*. O texto continha palavras com incorreções ortográficas e foi pedido aos alunos que, após terem lido o texto, sublinhassem as palavras que eles encontrassem com erros ortográficos.

Como podemos observar no gráfico 26, nenhum aluno assinalou corretamente as 21 palavras. O aluno que identificou mais erros assinalou 18 palavras.

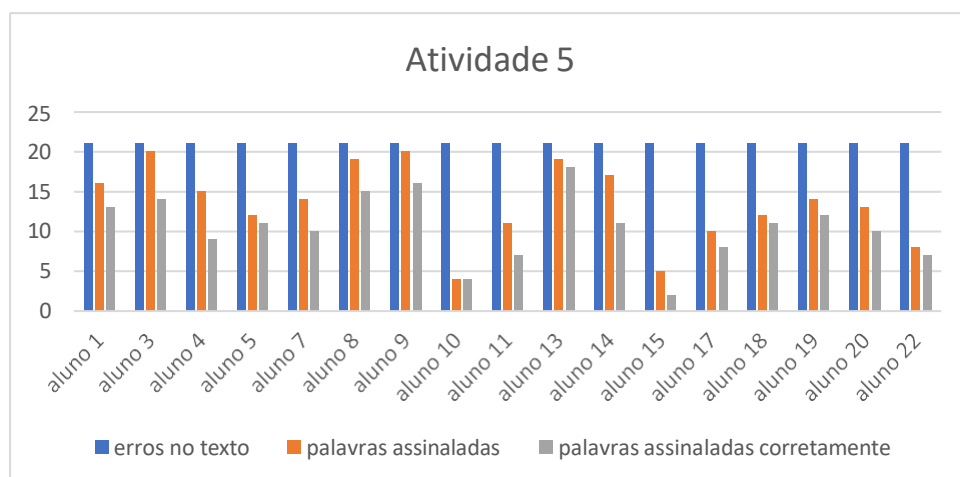


Gráfico 26 - Número de palavras assinaladas pelos alunos na atividade 5

Após terem assinalado, partilharam em grande grupo as palavras que estavam erradas para procedermos à identificação dos erros e correção dos mesmos.

Terminada a correção no quadro, as palavras foram apagadas e foi lançado o desafio aos alunos de as corrigirem, escrevendo as palavras corretamente no espaço próprio da ficha.

Tal como vemos pelo gráfico 27, houve palavras que todos os alunos acertaram, como deixar, esquiador e Lurdes, e outras que a maioria, apesar de terem sido corrigidas no quadro, ainda apresentaram dificuldades na escrita como examinou-o, experimentou-o, fôlego e alívio.



Gráfico 27 - Palavras erradas pelos alunos na atividade 5

Fazendo uma análise do tipo de erros que foi dado com mais frequência neste ditado, ao observarmos o gráfico 28 concluímos que a maioria foram erros foram incorreções quanto à forma específica das palavras, seguido de dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita.

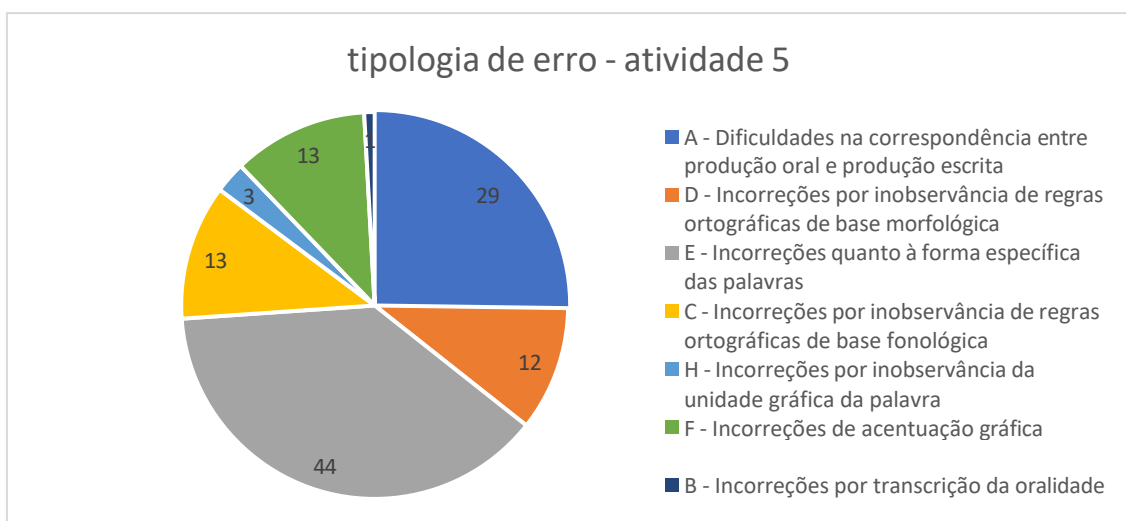


Gráfico 28 - Tipologia dos erros dados pelos alunos na atividade 5

3.1.6 Atividade 6 – Quadro de regras

Para esta atividade foi realizado um quadro de regras ortográficas em grande grupo, tendo como base as dificuldades dos alunos. Para cada grafema, foram dados alguns exemplos que eram escritos no quadro para que todos pudessem visualizar as palavras.

Posteriormente, foi realizado um ditado de algumas palavras dos exemplos dados pelos alunos.

Como podemos observar no gráfico 29, nenhum aluno errou na escrita da palavra formiga ou anjinho. Contudo, 15 alunos erraram a palavras preguiça, 14 erraram a palavra cicatriz e exótico e 13 alunos a palavra aguaceiro.

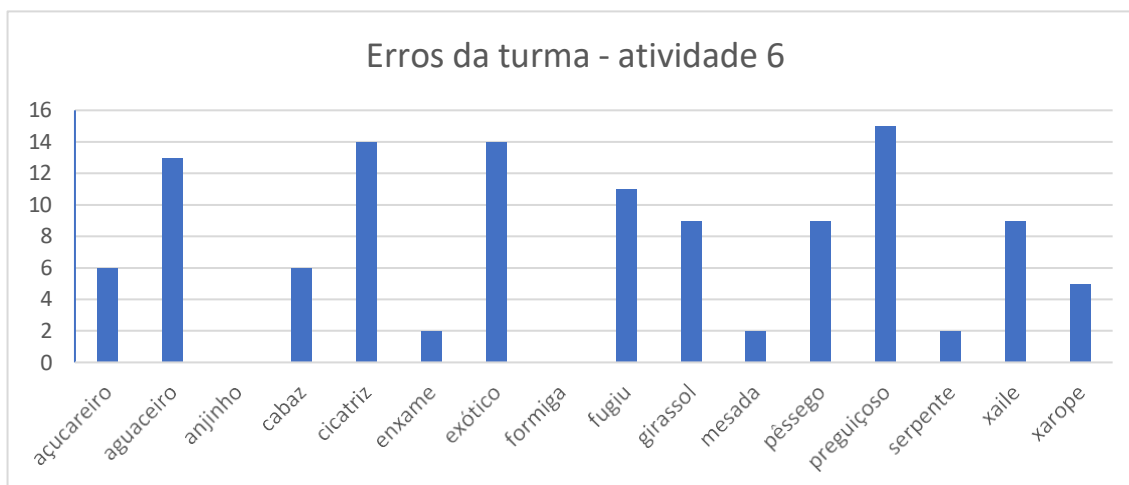


Gráfico 29 - Erros dados pelos alunos na atividade 6

Relativamente à tipologia de erro, podemos comprovar pelo gráfico 30 que a maioria dos erros são quanto à forma específica das palavras, seguido de incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e de acentuação gráfica.

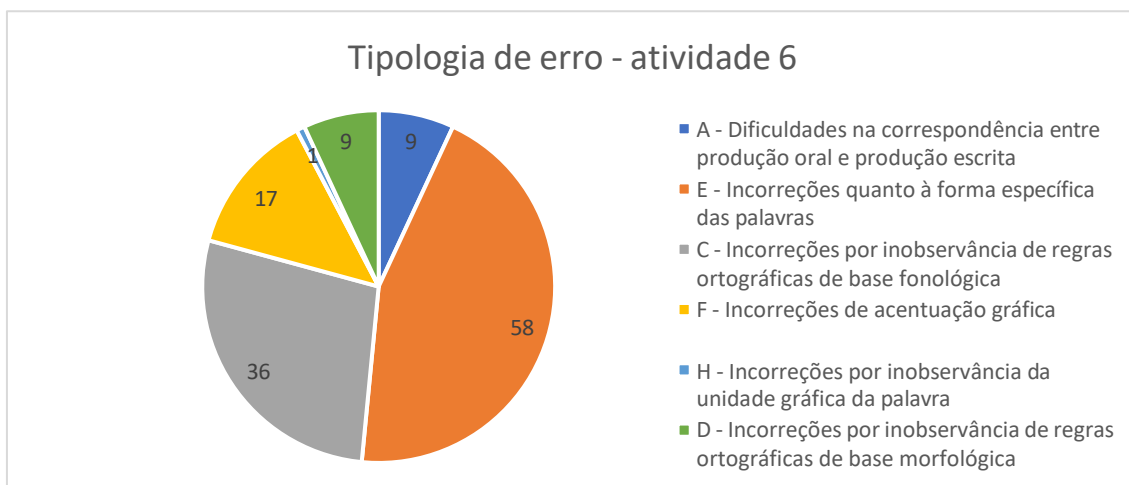


Gráfico 30 - Tipologia dos erros dados pelos alunos na atividade 6

O principal objetivo do ditado final foi verificar se os alunos melhoraram ou não a sua correção ortográfica.

O ditado final foi realizado nas mesmas condições do ditado inicial (o texto utilizado foi o mesmo). Contudo, ao contrário do que aconteceu no primeiro ditado, os alunos conseguiram fazer o texto completo, pelo que terão mais palavras escritas. Tal como aconteceu na outra fase, o ditado foi cronometrado e os alunos escreveram 303

palavras em 40 minutos. Aqui já notamos uma evolução dos alunos, que ganharam gosto nesta prática e melhoram a escrita de palavras por minuto.

De modo a facilitar a avaliação e a evolução dos alunos ao longo deste estudo, o gráfico 31 mostra um confronto entre a percentagem de erros dados no ditado diagnóstico e no ditado final de cada aluno.

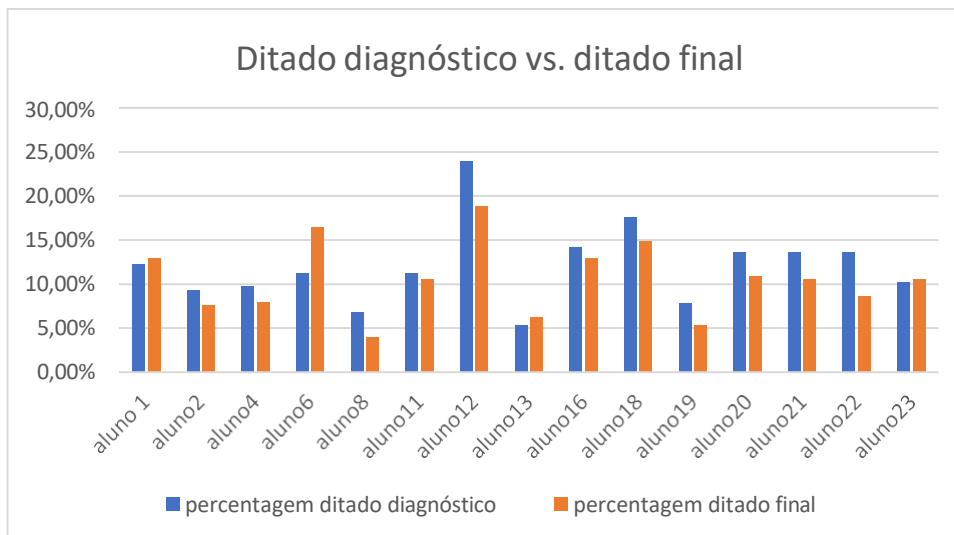


Gráfico 31 - Confronto entre a percentagem de erros dados pelos alunos no ditado diagnóstico e no ditado final

Após analisarmos o gráfico, é possível visualizar uma melhoria em grande parte dos alunos. Os alunos 2, 4, 8, 11, 12, 16, 18, 19, 20, 21 e 22 tiveram uma percentagem de erros no ditado final inferior à do ditado diagnóstico. Os alunos 1, 13 e 23 tiveram uma subida na percentagem de erros do ditado final inferior a 1%, enquanto o aluno 6 teve uma subida de aproximadamente 5%.

Como podemos observar no gráfico 31, a percentagem de erros dados pelo aluno foi de 12,9%, ligeiramente superior ao ditado diagnóstico. Destes erros, e tal como se vê no gráfico 32, 48,7% são incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras, 28,2% incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 10,25% por dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita, por incorreções de acentuação gráfica e por inobservância da unidade gráfica da palavra e apenas 2,6% por transcrição da oralidade e por inobservância de regras ortográficas de base morfológica.

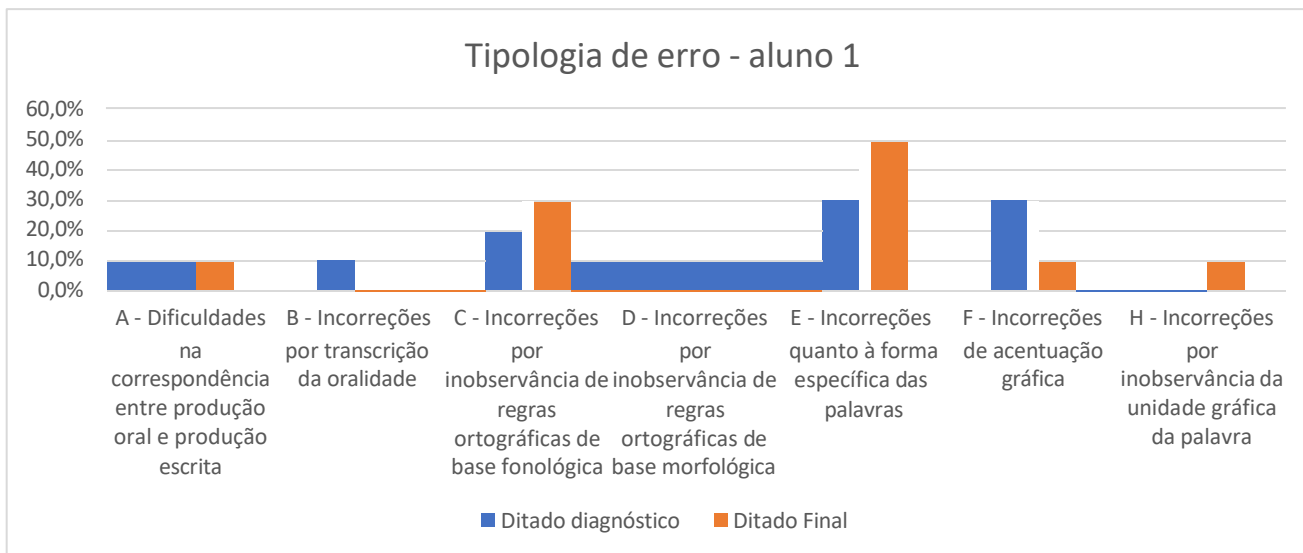


Gráfico 32 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 1 no ditado final

Tal como observámos no gráfico 31, a percentagem de erros dada pelo aluno foi de 7,6%, inferior à aferida no ditado diagnóstico. Destes erros, e tal como se vê no gráfico 33, 47,8% foram incorrekções quanto à forma específica das palavras, 17,4% por dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita, 8,7% incorrekções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica e de acentuação gráfica e 4,3% incorrekções por transcrição da oralidade, por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, por dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas e por inobservância da unidade gráfica da palavra.

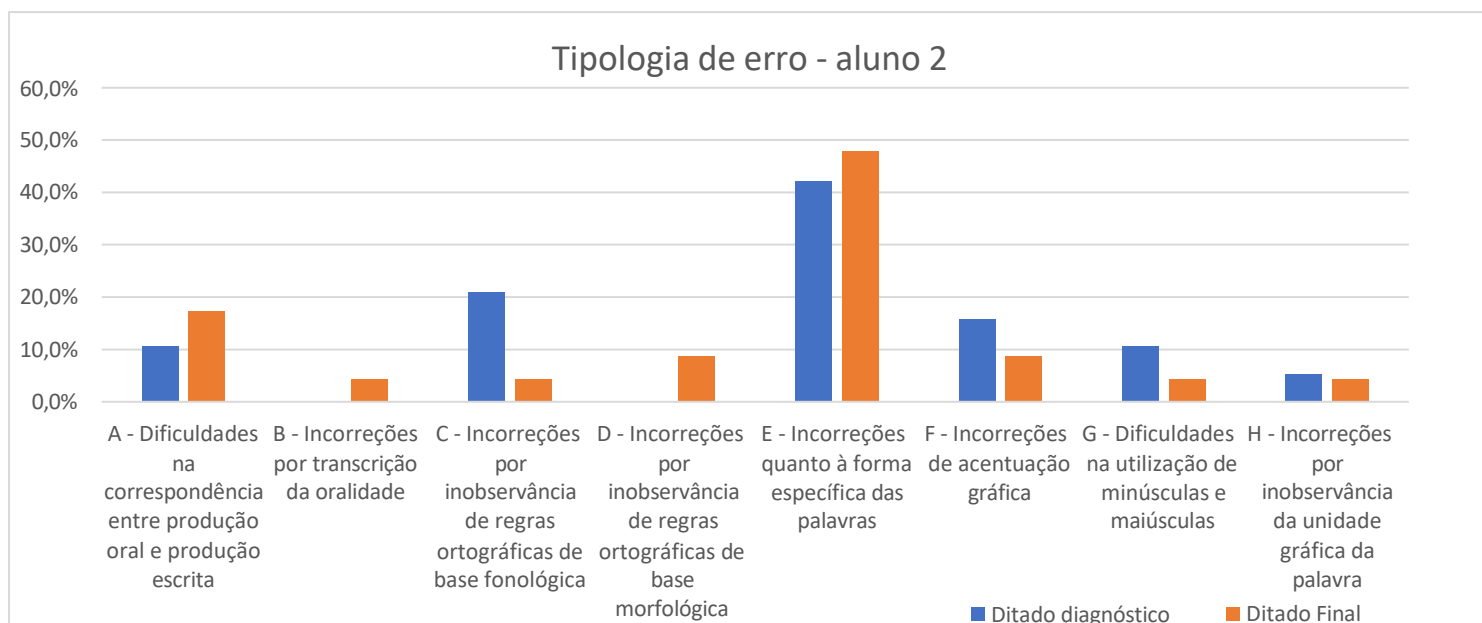


Gráfico 33 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 2 no ditado final

Segundo o gráfico 31, este aluno teve uma percentagem de erros de 7,9%, inferior à calculada no ditado diagnóstico. De entre estes, tal como observamos no gráfico 34, 54,2% são incorreções quanto à forma específica das palavras, 29,2% por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 12,5% por inobservância de regras ortográficas de base morfológica e por inobservância da unidade gráfica da palavra e 4,2% por incorreção de acentuação gráfica de dificuldade na utilização de minúsculas e maiúsculas.

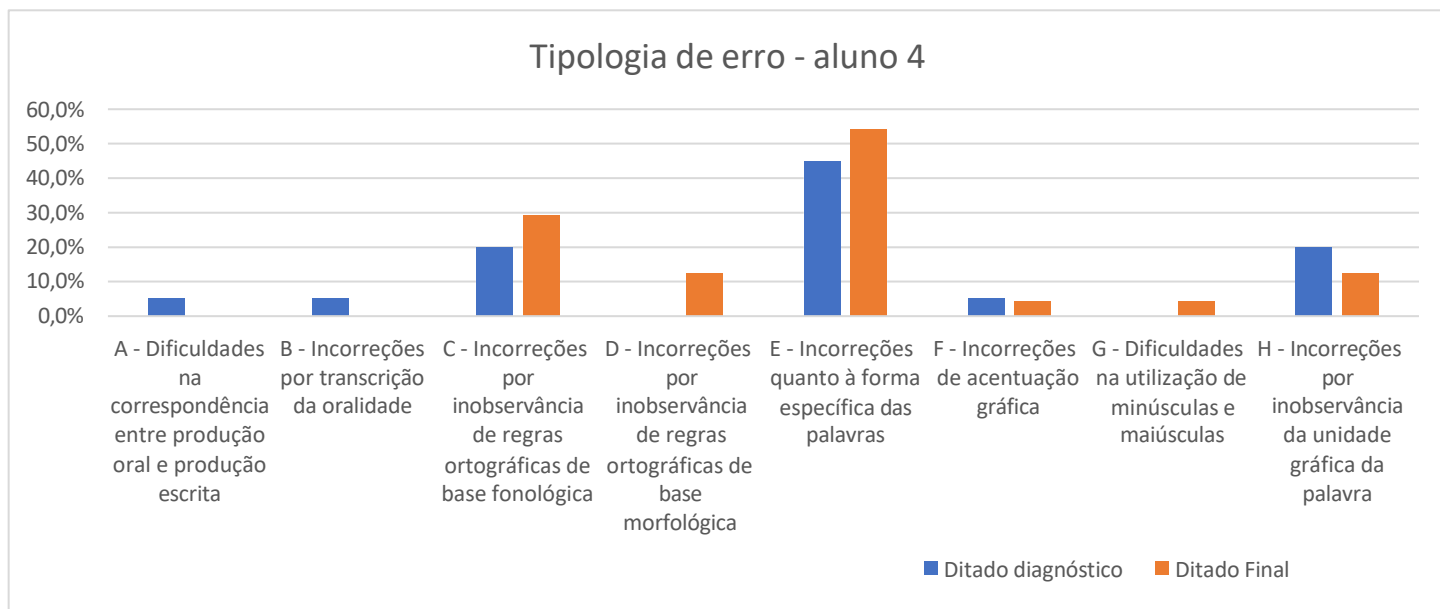


Gráfico 34 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 4 no ditado final

Destes, tal como vemos no gráfico 35, 32% foram incorreções quanto à forma específica das palavras, 24% incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 18% por dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita, 10% incorreções de acentuação gráfica, 6% incorreções por transcrição da oralidade, 4% incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica e por inobservância da unidade gráfica da palavra e apenas 2% por dificuldade na utilização de minúsculas e maiúsculas.

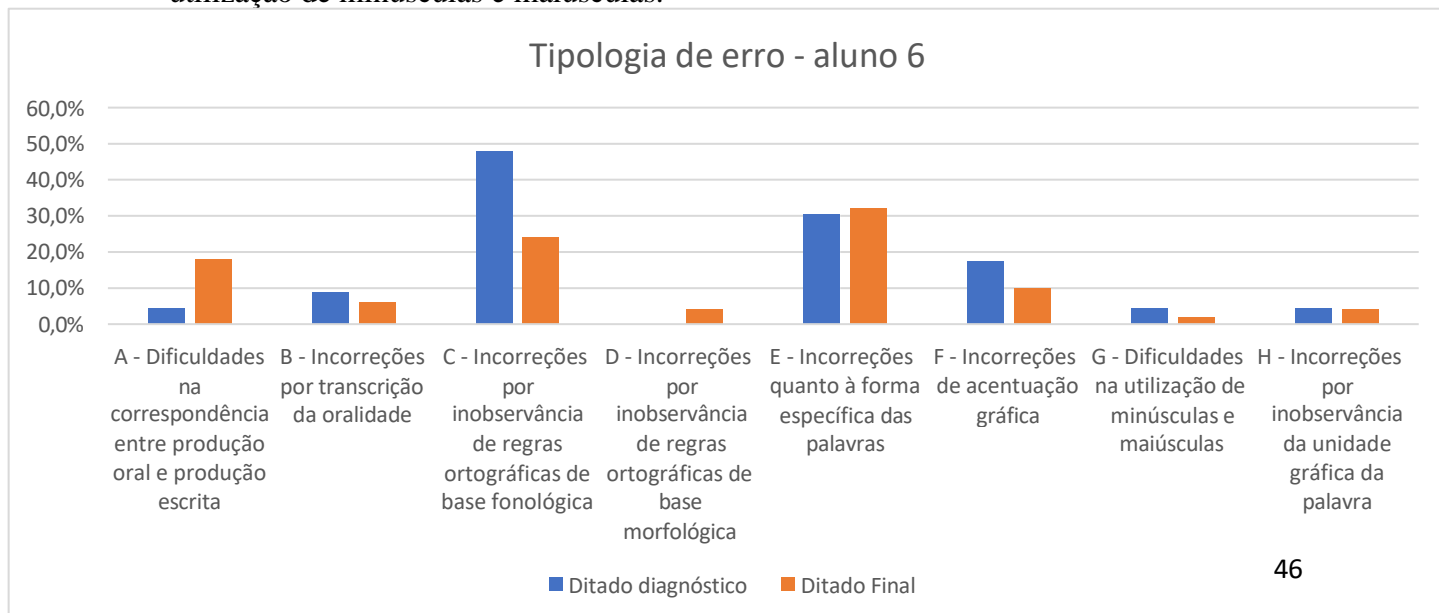


Gráfico 35 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 6 no ditado final

Tal como observamos no gráfico 31, este aluno teve uma percentagem de erros de 4%, inferior ao do ditado diagnóstico. De acordo com o gráfico 36, dos erros cometidos 58,3% foram incorreções quanto à forma específica das palavras, 16,7% por dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas e por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e apenas 8,3% por dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita.

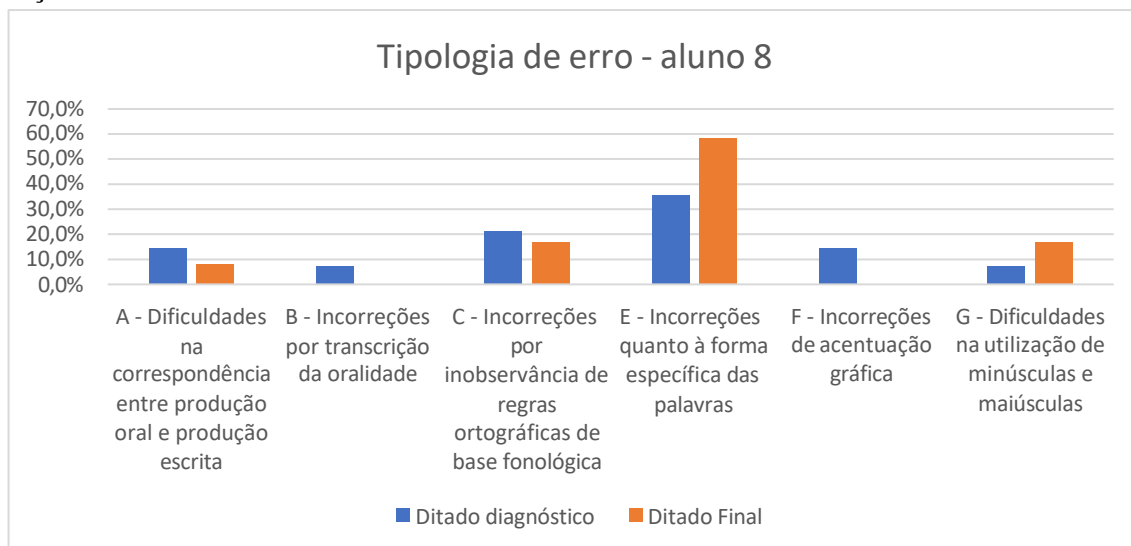


Gráfico 36 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 8 no ditado final

Segundo o gráfico 31, neste ditado o aluno teve uma percentagem de erros de 10,6%, inferior à dada no ditado diagnóstico. De acordo com gráfico 37, 37,5% foram incorreções quanto à forma específica das palavras, 18,8% incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 15,6% por dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita, 9,4% incorreções por transcrição da oralidade e de acentuação gráfica, 6,3% incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra e 3,1% por dificuldade na utilização de minúsculas e maiúsculas.

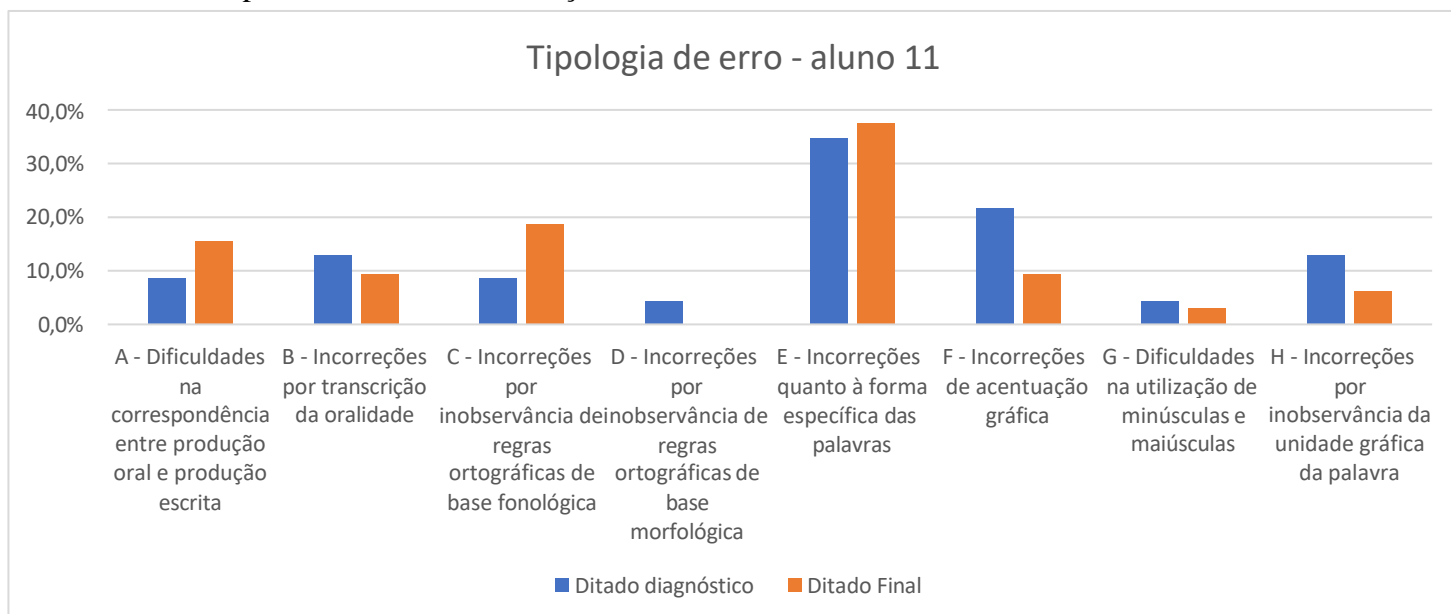


Gráfico 37 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 11 no ditado final

com o gráfico 38, 33,3% foram incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 24,6% por dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita, 17,5% incorreções quanto à forma específica das palavras, 14% incorreções de acentuação gráfica, 5,3% incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra e apenas 1,8% incorreção por transcrição da oralidade, por inobservância de regras ortográficas de base morfológica e por dificuldade na utilização de minúsculas e maiúsculas.

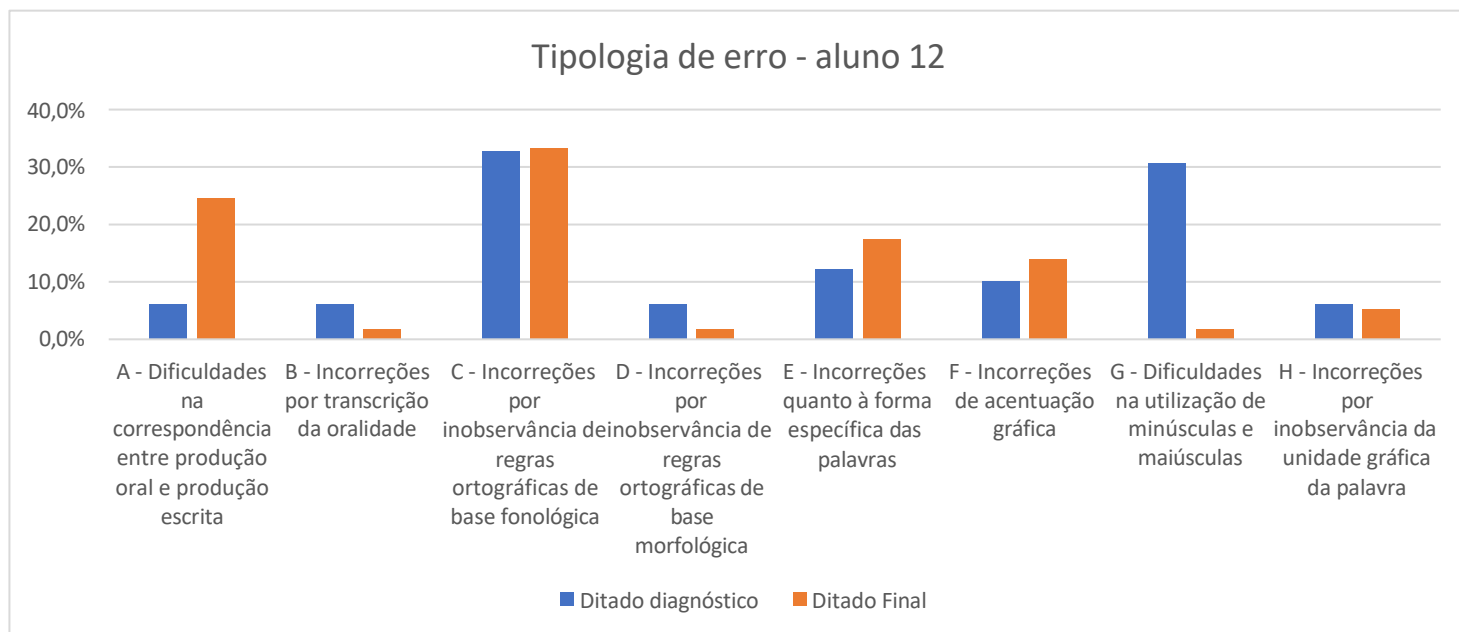


Gráfico 38 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 12 no ditado final

Tal como observamos no gráfico 31, neste ditado o aluno teve uma percentagem de erros de 6,3%. Dos erros dados, de acordo com o gráfico 39, 47,4% foram incorreções quanto à forma específica das palavras, 31,6% incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 15,8% por dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita, incorreções de acentuação gráfica e 10,5% por dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas.

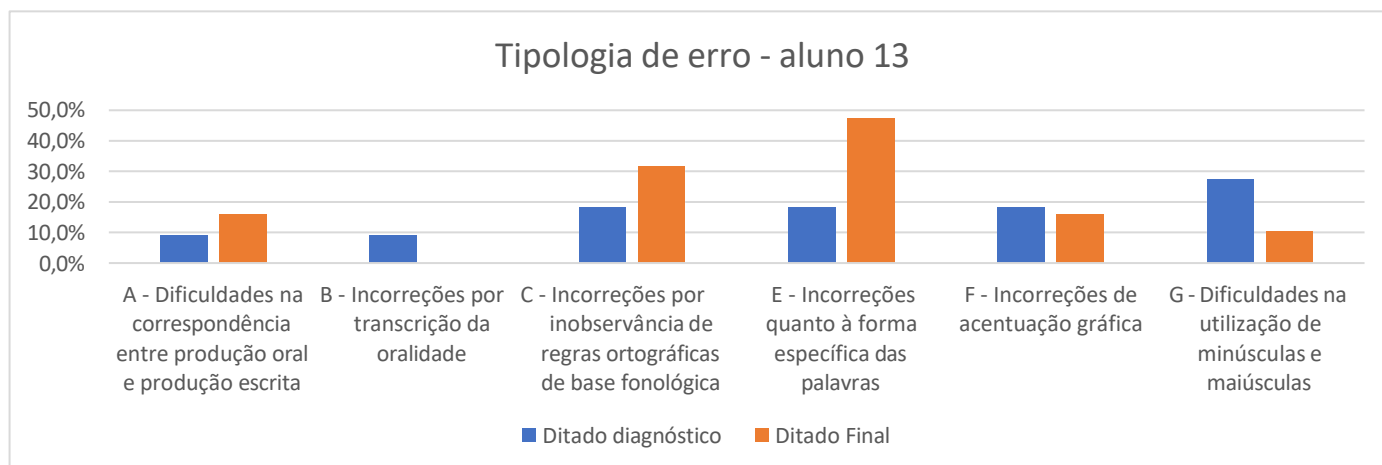


Gráfico 39 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 13 no ditado final

Segundo o gráfico 31, o aluno teve uma percentagem de erros de 12,9%. Dos erros dados, como observamos no gráfico 40, 41% são incorreções quanto à forma específica das palavras, 23,1% incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 17,9% incorreções de acentuação gráfica, 15,4% por dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita, 5,1% incorreções por transcrição da oralidade, por inobservância de regras ortográficas de base morfológica e por dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas e 2,6% incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra e ao nível da translineação.

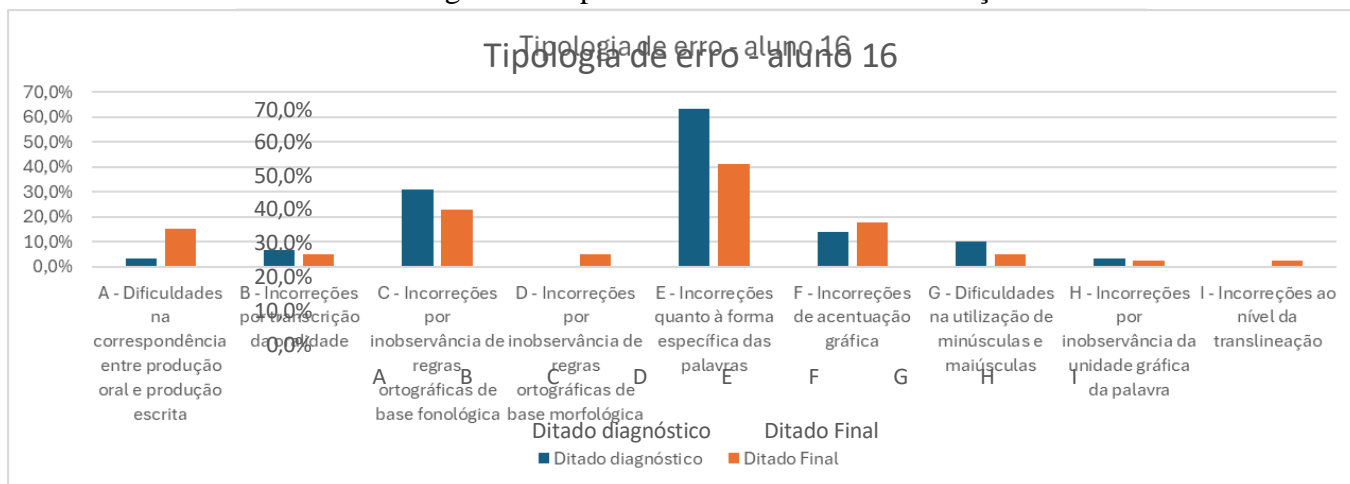


Gráfico 40 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 16 no ditado final

Tal como podemos observar no gráfico 31, neste ditado o aluno teve uma percentagem de erros de 14,9%, inferior à dada no ditado diagnóstico. Segundo o gráfico 41, destes erros 29,5% foram incorreções quanto à forma específica das palavras e por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 20,5% incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra, 18,2% por dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita, 6,8% incorreções por transcrição da oralidade e de acentuação gráfica, 4,5% por dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas e apenas 2,3% incorreção ao nível da translineação e por inobservância de regras ortográficas de base morfológica.

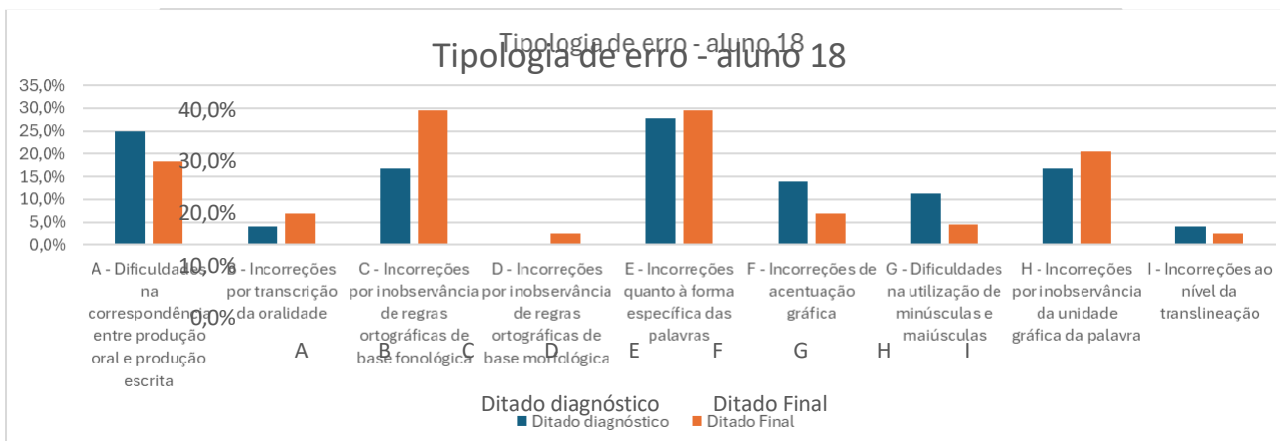


Gráfico 41 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 18 no ditado final

De acordo com o gráfico 31, este aluno teve uma percentagem de erros de 5,3%. Destes erros, tal como observado no gráfico 42, 43,8% foram incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 37,5% incorreções quanto à forma específica das palavras, e apenas 6,3% por dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita, incorreção de acentuação gráfica e de dificuldade na utilização de minúsculas e maiúsculas.

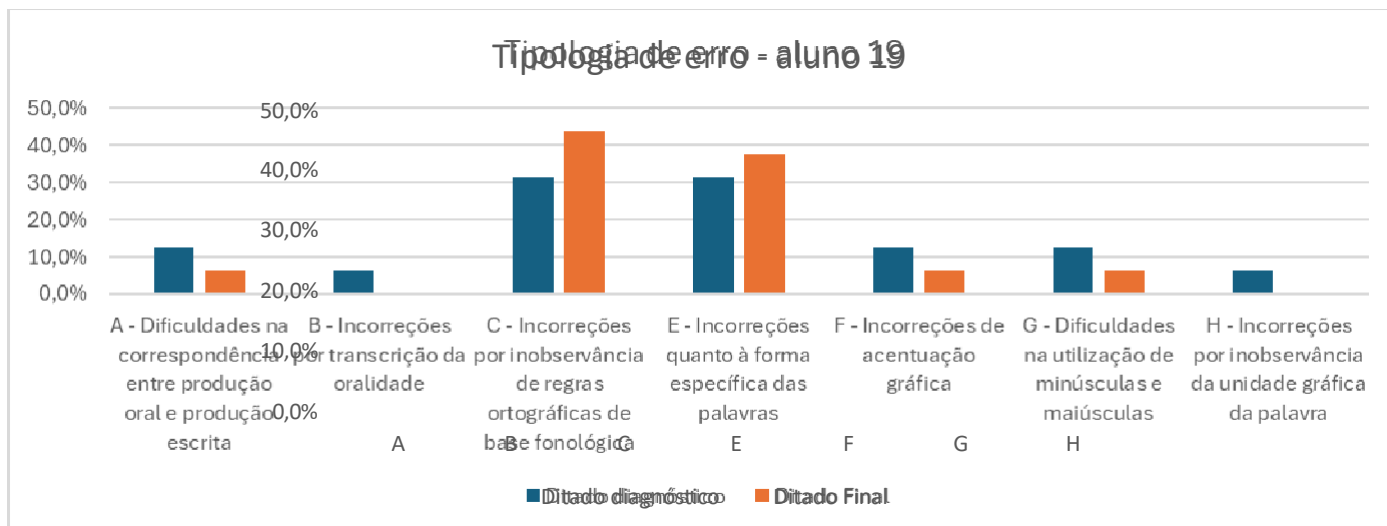


Gráfico 42 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 19 no ditado final

Segundo o gráfico 31, este aluno teve uma percentagem de erros de 10,9%, inferior à dada no ditado diagnóstico. De acordo com o gráfico 43, dos erros dados 27,3% foram incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 24,2% incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra, 18,2% por dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita, 12,1% incorreções de acentuação gráfica, 9,1% incorreções quanto à forma específica das palavras, 6,1% incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica e apenas 3% por dificuldade na utilização de minúsculas e maiúsculas.

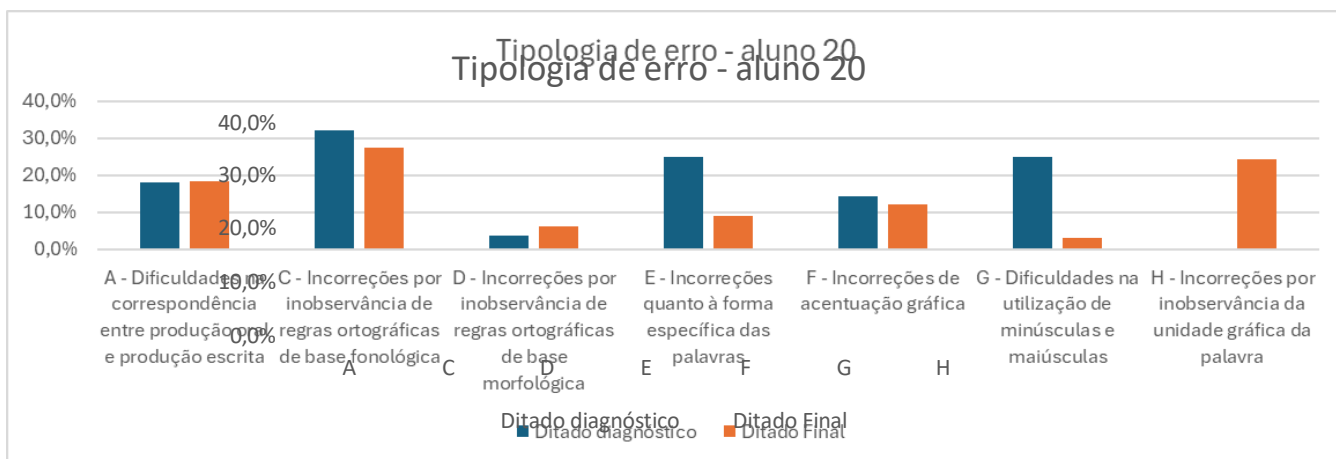


Gráfico 43 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 20 no ditado final

Como podemos observar no gráfico 31, este aluno teve uma percentagem de erros de 10,6%, inferior à dada no ditado diagnóstico. Segundo o gráfico 44, destes erros 59,4% foram por dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita, 34,3% incorreções quanto à forma específica das palavras e de acentuação gráfica, 31,3% incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 6,3% incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra e 3,1% por dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas, incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica e por transcrição da oralidade.

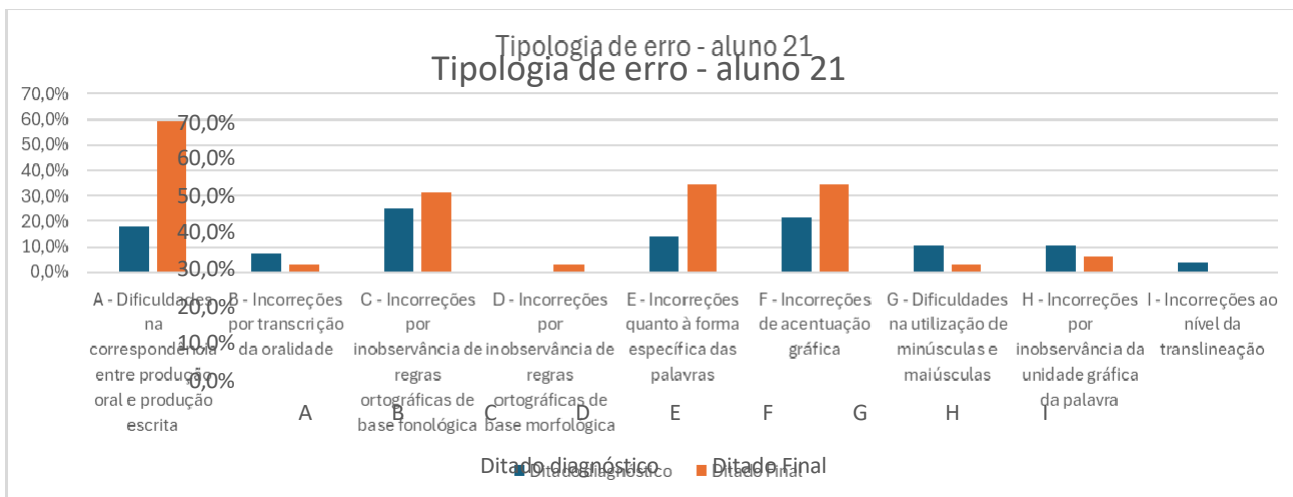


Gráfico 44 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 21 no ditado final

Segundo o gráfico 31, este aluno teve uma percentagem de erros de 8,6%. De acordo com o gráfico 45, dos erros dados 46,2% foram incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 34,6% incorreções quanto à forma específica das palavras, 15,4% por dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita, 7,7% incorreção de acentuação gráfica e apenas 3,8% incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra e por inobservância de regras ortográficas de base morfológica.

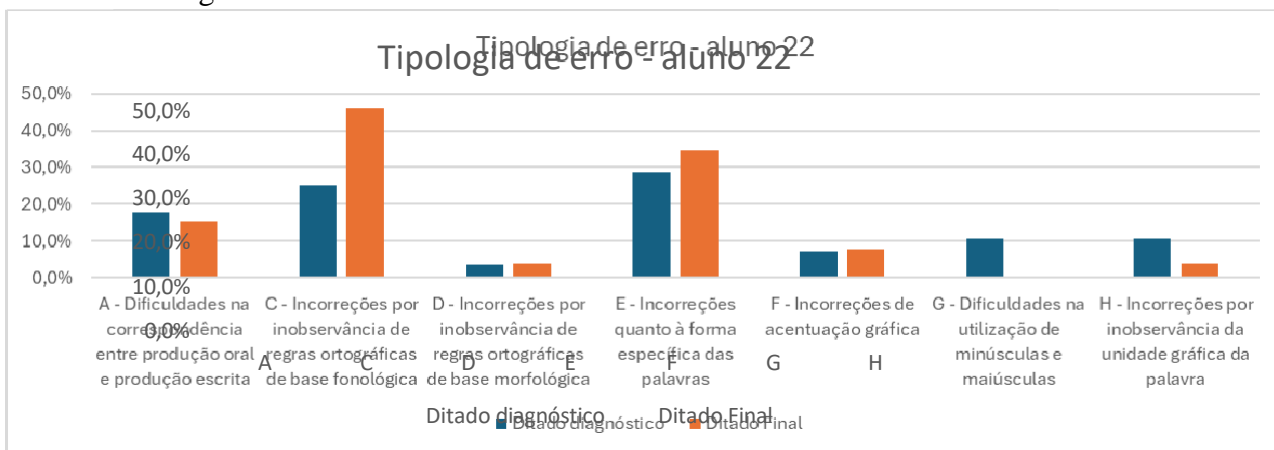


Gráfico 45 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 22 no ditado final

De acordo com o gráfico 31, o aluno teve uma percentagem de erros de 10,6%, inferior à dada no ditado diagnóstico. Tal como observamos no gráfico 46, destes erros 31,3% foram por dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita, 25% incorreções quanto à forma específica das palavras e de acentuação gráfica, 12,5% incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, 6,3% incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra e por dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas e 3,1% incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica e por transcrição da oralidade.

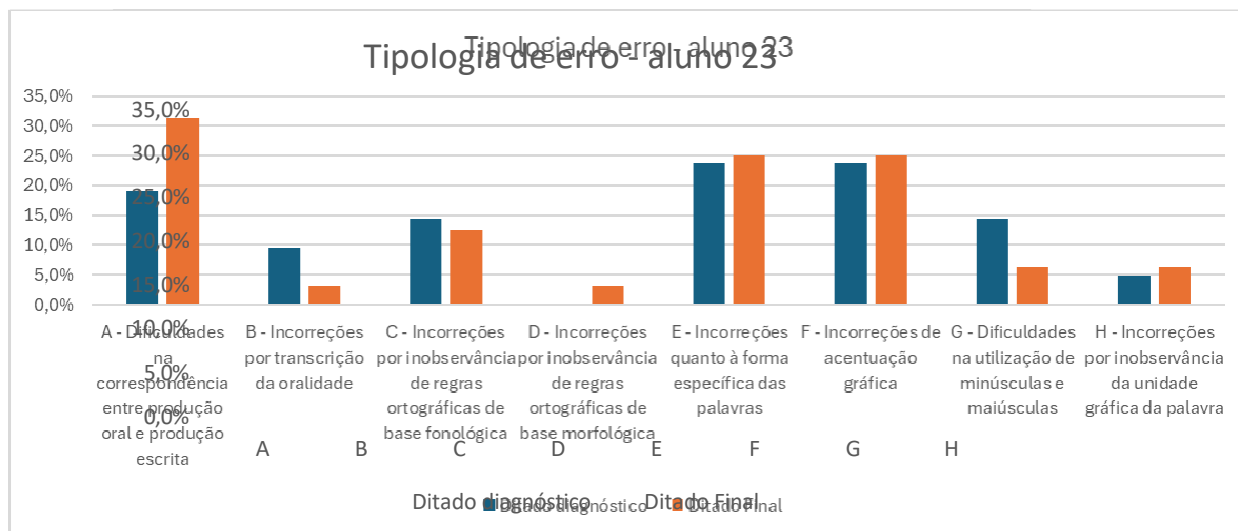


Gráfico 46 - Tipologia dos erros dados pelo aluno 23 no ditado final

Fazendo uma breve análise da turma, podemos observar no gráfico 47 que os tipos de erros dados com mais frequência continuam a ser incorreções quanto à forma específica da palavra, por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita. Apesar deste último ter tido um aumento de erros significativo (cerca de 12%), é de salientar que os alunos conseguiram escrever mais 98 palavras quase no mesmo período.

Tipologia de erro da turma - ditado final

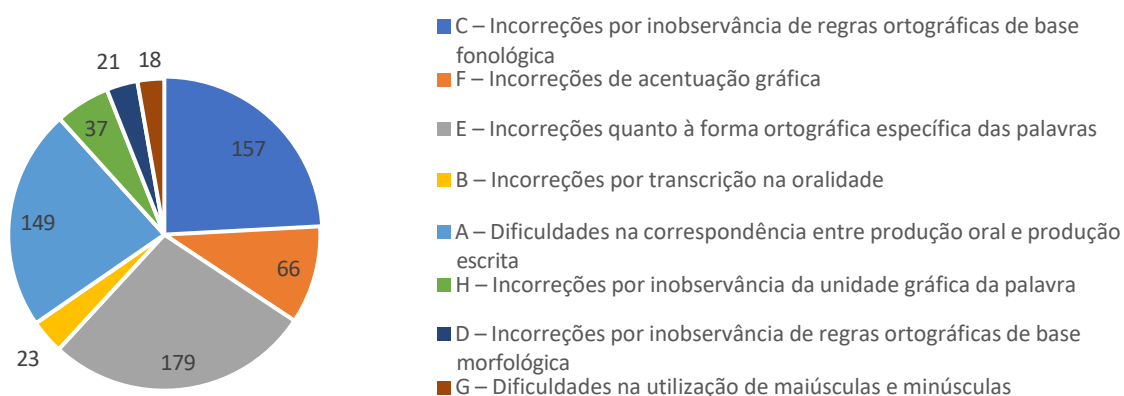


Gráfico 47 - Tipologia dos erros dados pela turma no ditado final

Fazendo apenas uma comparação entre os ditados diagnóstico e final, chegamos à conclusão de que, analisando as percentagens de erros cometidos, houve uma melhoria dos resultados na maioria dos alunos. No entanto, ao analisar individualmente, podemos ver que em alguns casos os alunos deram no ditado final uma percentagem de erros maior em determinada tipologia de erro.

Importante salientar, nesta altura de reflexão dos resultados, a ideia de Baptista (2011) de que a análise das incorreções ortográficas vai permitir “apreender as dificuldades com que as crianças se deparam na aprendizagem da ortografia e as soluções que encontram para escrever as palavras e avaliar quais os erros que surgem de forma mais sistemática” (p.72).

É a partir dessa análise que o professor encontra estratégias que permitam às crianças desenvolver a sua competência ortográfica. Após a análise do ditado diagnóstico, foram aplicadas as seis atividades com estratégias distintas de modo a ir ao encontro dessas dificuldades.

Fazendo uma análise dessas atividades, podemos concluir que as que tiveram mais êxito foram as que partiam de uma conversa inicial e da reflexão conjunta dos alunos sobre as palavras. Tal como refere Cury, mencionado em Silva (2022) “o facto de se permitir que o aluno reflita sobre o erro ajuda-o a reajustar o seu próprio pensamento” (p.66).

Em suma, as atividades em que há discussão entre pares ou com o professor sobre a forma como as palavras se escrevem, são as que têm os melhores resultados, pois trazem ao de cima a parte reflexiva, tão importante no processo de aprendizagem.

Posto isto, as atividades que visam a intervenção do erro e o melhoramento ortográfico devem ser acima de tudo diversificadas e sempre que possível pertencer a uma vertente reflexiva, pois como diz Baptista (2011)

A reflexão sobre a escrita conduz à antecipação da probabilidade de erro. É, pois, importante que o aluno adquira ferramentas/estratégias para a análise das diferentes hipóteses e para a tomada de decisão. Para atingir este nível, deverá ser ele próprio a analisar os seus erros (com o apoio do professor), tomando consciência das suas dificuldades” (p.101).

Considerações finais

Refletir sobre a prática pedagógica é algo que tem grande impacto no processo educativo. Tal como referem Pais e Monteiro (2002) “não haverá avaliação eficaz, como não haverá ensino nem aprendizagem eficaz, se o professor não refletir sobre as suas práticas diárias, senão se avaliar diariamente” (p. 76). É impossível não estar de acordo com as autoras, uma vez que se não houver reflexão sobre o que é feito diariamente, não é possível saber se estamos a proceder da forma correta nem se estamos a passar a mensagem correta a outros intervenientes.

Deste modo, com vista a finalizar o presente Relatório Final de Mestrado, é importante voltarmos à questão inicial que deu origem à investigação: “Que estratégias podemos utilizar para o desenvolvimento da ortografia?”, bem como aos objetivos que foram traçados e a sua reflexão.

Após observar atentamente a análise dos dados recolhidos, é possível verificar que os objetivos foram parcialmente alcançados. Uma vez que a escrita é um processo complexo e moroso, o facto de ter um tempo limitado para o fazer acabou por condicionar a obtenção de melhores resultados. Nesta perspetiva, considero que se o estudo se alongasse por mais tempo dava para realizar mais vezes cada estratégia e quem sabe verificar resultados mais significativos.

Voltando aos objetivos delineados para esta investigação, e tendo em conta o que foi dito anteriormente, penso que os objetivos foram alcançados, contudo, o primeiro objetivo que se prendia com o desenvolvimento da ortografia, este ficou aquém do esperado, uma vez que e apesar das estratégias terem funcionado muito bem com todos, os resultados do ditado final poderiam ter sido mais relevantes, em comparação com o ditado diagnóstico.

O segundo objetivo estava relacionado com a reflexão dos alunos acerca dos erros e da escrita de palavras e concluímos que este objetivo foi alcançado quando demonstram melhores resultados em atividades que permitiam uma reflexão *à priori*. Houve alguns alunos que no decorrer das aulas faziam listas de palavras em que tinham mais dificuldade, o que indica que conseguiam retirar alguma aprendizagem dessas atividades e pô-las em prática, de forma autónoma, em tarefas do seu dia a dia escolar.

O último objetivo referia-se à diversificação de estratégias para o desenvolvimento da ortografia. Após a aplicação de diferentes atividades, percebemos que estas vão motivar os alunos, pois aqueles que não apreciam os tradicionais ditados não vão ter gosto em realizá-los e, conseqüentemente, acabam por não ser tão bem-

sucedidos. Diversificar estratégias vai dar aos alunos um maior gosto e motivação aos alunos, o que pode resultar em melhores resultados. A par disto, a diversificação das atividades também vai permitir trabalhar determinado tipo de erros, pois conhecendo o grupo é importante realizar estratégias que permitem chegar a todos e às dificuldades de cada um.

A presente investigação incidiu sobre alunos do 3.º ano, que já têm algum conhecimento da escrita e estão numa fase de consolidação e treino da mesma. Este projeto deu oportunidade de os alunos conhecerem e refletirem sobre as suas dificuldades e treinarem as mesmas. O recurso a diferentes estratégias das que os alunos estavam habituados despertou um maior interesse e foi um fator de motivação e empenho. Durante a realização deste projeto foram surgindo algumas limitações e dificuldades.

Uma das limitações foi o período de intervenção das atividades. Por vezes eram atividades mais demoradas e havia algumas dificuldades em compatibilizar com o tempo de aulas dos alunos. Outra limitação encontrada foi a dificuldade em conciliar o papel de professora com o de investigadora. Foi complicado colocar-me neste lugar, pois queria estar presente junto dos alunos a apoiá-los e esclarecê-los durante as atividades, o que penso ter condicionado a minha observação, pois muitas anotações eram feitas *à posteriori*, o que fez com que ficassem incompletas.

Apesar disso, com a realização deste estudo, abriram-se horizontes para a didática da escrita e da ortografia e do papel crucial que o professor tem, pois é através do uso de diferentes dinâmicas e atividades que vai surgir uma aprendizagem de sucesso e vai despertar nos alunos uma maior motivação em quererem fazer mais e melhor.

Para concluir, é importante salientar o valor que os estudos e as investigações têm no percurso de um professor, pois permitem continuar a progredir nos seus conhecimentos e a refletir sobre as suas práticas. Se ajudar os alunos a refletirem sobre as suas fragilidades os vais ajudar a evoluir, refletir sobre as suas práticas diárias também ajudará o professor a evoluir no futuro.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (2003). *Didática do português: fundamentos e metodologia*. Texto Editora.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever – Através e para além do erro*. Porto Editora.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia – princípios, dificuldades e problemas*. ASA Editores.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia E Educação*, (2), 5–30. <https://doi.org/10.26537/rmpe.v0i2.2399>
- Caixeiro, C. M. B. A. (2014). Liderança e cultura organizacional. O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es). [Tese apresentada para a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação. Universidade de Évora]. <http://hdl.handle.net/10174/11416>
- Cardoso, A., Costa, M. L. & Pereira, S. (2002). Para uma tipologia de erro. *Ler Educação*, 2 (2), 5-25.
- Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interacções*, (27), 186-206.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. CIED, Universidade do Minho.

- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Almedina.
- Dicionário terminológico. (2024, janeiro, 9) in [DT \(mec.pt\)](#)
- Fischer, S. R. (2007). *História da Escrita*. Editora UNESP.
- Leitão, A. F. S. (2016). *Refletir sobre ortografia no 1.º ciclo do Ensino Básico – um estudo com alunos do 2.º ano*. [Relatório da Componente de Investigação de Estágio III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Setúbal]. [Relatório da componente de investigação - Ana Leitão - VD.pdf \(rcaap.pt\)](#)
- Macário, M. J. & Sá, C. M. (2019). Propostas didáticas de abordagem da ortografia no 1.º CEB: algumas tendências. *Indagatio Didáctica*, 11 (4), 223-239.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Morais, A. G. (2002). *Ortografia: ensinar e aprender*. Editora Ática.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação – uma prática diária*. Editorial Presença.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gravida.
- Rio-Torto, M. (2000). Para uma pedagogia do erro. In *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica e da Literatura*. Coimbra: Livraria Almadina, Vol. I, pp. 595-618.
- Silva, A. C. G. R. (2018). *(Orto)grafar: compreender o erro ortográfico – uma abordagem da escrita com alunos do 2.º ciclo*. [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada. Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. [Ana_Silva.pdf \(ipvc.pt\)](#)
- Silva, C. S. P. (2013). *A deteção e correção do erro ortográfico: um estudo com alunos do Ensino Básico (1.º e 2.º Ciclos)*. [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Universidade do Minho, Instituto de Educação]. [repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28996/1/Catarina_Sofia_Pereira_da_Silva.pdf](#)

Silva, L. F. (2022). *O papel do erro no processo de ensino-aprendizagem na infância*. [Relatório de estágio para a obtenção do Grau Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores]. [DissertMestrado Liliana Fontes Silva.pdf \(uac.pt\)](#)

Sousa, O. C. (2014). O ditado com estratégia de aprendizagem. *Exedra Revista Científica ESEC – Educação e Formação*. Vol (9), 116-127. [Dialnet-ODitadoComoEstrategiaDeAprendizagem-6499000 \(4\).pdf](#)

Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.

Anexos

Anexo 1

O anjo perdido

Perdeu-se um anjo na minha rua.

É uma rua pequena, sem nada de especial. Vai dar a uma rua mais larga, a que as pessoas da vila chamam Rua da República, só porque em todas as vilas que se prezam tem de haver uma Rua da República. Quando digo onde moro, tenho sempre de explicar assim, senão ninguém sabe.

Pois foi logo a esta ruazinha insignificante que veio ter um anjo. É evidente que está perdido. Olha para um lado e para o outro, sem saber para que lado seguir ou voar. Faz beicinho, o anjo. Chora.

Eu, que estou à janela, desço logo à rua, em socorro do pequeno anjo. Devia ser ao contrário. Os anjos é que costumam ajudar as pessoas. Não faz muito sentido que seja uma pessoa a ajudar um anjo.

Aproximo-me dele e percebo porque chora. Além de estar perdido, não consegue voar. Tem uma das asas descaídas, coitadinho. Chama pela mamã, em lágrimas. Fico confuso. Quem serão as mães dos anjos?

Mas tudo se esclarece. Na Rua da República, depois da esquina da minha rua, vai a passar a banda dos bombeiros, vestidos de gala, a tocar uma marcha solene. É tarde de procissão na vila.

Este anjinho ia atrás do andor de S. Sebastião, crivado de setas, mas sentiu uma imperiosa necessidade de fazer chichi e foi levantar a túnica, junto a um tapume da minha rua. Indiferente ao caso particular deste anjo, a procissão prosseguiu, rua adiante.

Peguei no anjinho ao colo e lá o pus no bom caminho, junto com os outros, atrás do andor de S. Sebastião. Ele, que vinha a fungar, limpou as lágrimas e o nariz com as costas da mão, e nem me agradeceu. Pouco me importa. Saio desta história consolado. Salvei um anjo de se perder.

Anexo 2

O Tobias está **contente**

O Tobias, **hoje, participou**, pela primeira **vez**, numa **prova** com a sua **bicicleta**.

Estava **radiante**, por isso **levantou-se** muito **cedo**.

Ao **iniciar** uma **descida**, caiu e **rebolou** por ali **abaixo**. Acabou por **magoar** uma perna. Foi **assistido** pelo médico. Mas não teve nada de grave. **Quis** voltar à prova **imediatamente**. **Dirigiu-se** para a meta e **terminou** muito contente.

Não ficou em **primeiro** lugar, mas não se importou, pois o **importante** foi **participar**.

Texto A

Um **passeio** diferente

O avô e a avó **levaram** o Tobias ao mercado. Porque **precisavam** de fazer compras. Este mercado era fora da **cidade**. Foi uma **experiência** diferente.

Havia muita **gente** e muitas **bancas** com fruta e **legumes**. Havia um **divertido** vendedor de **gelados** e **algodão-doce**. **Vendia-se** também **artesanato, chapéus, velharias** e muitas outras coisas **diferentes**. Mas o que mais **fascinou** o Tobias foi o “**homem das bicicletas**”, como era conhecido no mercado, que **arranjava** as **bicicletas** mais antigas.

Texto B

Folha de ditado A

Um _____ diferente

O avô e a avó _____ o _____ ao mercado. Porque _____ de fazer compras. Este mercado era fora da _____.

Foi uma _____ diferente.

_____ muita _____ e muitas _____ com fruta e _____ . Havia um _____ vendedor de _____ e _____ -doce. _____ também _____ , _____ e muitas outras coisas _____ .

Mas o que mais _____ o Tobias foi o “_____ das bicicletas”, como era conhecido no mercado, que _____ as _____ mais antigas.

Folha de ditado B

O Tobias está _____

O Tobias, _____, _____, pela primeira _____, numa _____ com a sua _____.

Estava _____, por isso _____ muito _____.

Ao _____ uma _____, caiu e _____ por ali _____ . Acabou por _____ uma perna. Foi _____ pelo médico. Mas não teve nada de grave. _____ voltar à prova _____ . _____ para a meta e _____ contente.

Não ficou em _____ lugar, mas não se importou, pois o _____ foi _____.