



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Catarina Sofia Pereira da Silva

**A deteção e correção do erro ortográfico:
um estudo com alunos do Ensino Básico
(1.º e 2.º Ciclos)**

outubro de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Catarina Sofia Pereira da Silva

**A deteção e correção do erro ortográfico:
um estudo com alunos do Ensino Básico
(1º e 2º Ciclos)**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor José António Brandão Soares de Carvalho

outubro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Catarina Sofia Pereira da Silva

Endereço eletrónico: catarina.s.silva@hotmail.com

Número de identificação Civil: 13334358

Título do relatório de estágio: A deteção e correção do erro ortográfico: um estudo com alunos do Ensino Básico (1º e 2º Ciclos)

Orientador: Doutor José António Brandão Soares de Carvalho

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

No meio desta panóplia de sentimentos é difícil encontrar as palavras certas para demonstrar o meu profundo agradecimento a todas as pessoas que caminharam e partilharam comigo no concretizar deste sonho.

Ao meu orientador, Professor Doutor José António Brandão Soares Carvalho, pela sua disponibilidade, pelas palavras de conforto e motivação, pelas críticas e reflexões conjuntas que tornaram este trabalho um desafio constante.

Às professoras cooperantes, Helena e Odete, que me mostraram a beleza da profissão docente, pelos seus exemplos de profissionalismo e de vida.

À Patrícia, minha parceira de estágio, por toda a alegria e boa disposição, pela troca de ideias e acima de tudo pelo companheirismo.

Aos meus pais, os meus pilares e meus exemplos de vida, pelos sacrifícios, pela sua presença atenta e disponível e pelo seu amor incondicional... que tornaram possível o concretizar deste sonho.

Ao meu irmão, Tiago, que mesmo longe, esteve comigo em todos os instantes, apoiando-me e dando-me força para continuar.

Ao Orlando, meu amigo e companheiro, que me tentou motivar de todas as formas possíveis, pelo seu amor, carinho e compreensão.

Aos meus amigos, pelo carinho que conforta, pelas palavras que, sem se aperceberem, motivavam e davam alegria para continuar em frente. Amigos do coração e da vida...Obrigada!

E, por fim, um obrigada em especial à Sara e à Raquel, “minhas sócias”, pelo reencontro reconfortante, pela amizade sem medida que a distância não apagou, pela força e ajuda mas, acima de tudo, por partilharmos a mesma vontade e paixão por este maravilhoso mundo do ensino.

RESUMO

O trabalho que é objeto do presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Desta forma, trata-se de um projeto de intervenção pedagógica realizado em turmas do 3º e 5º ano numa escola básica e secundária artística pública, especializada no ensino da música.

A prática pedagógica decorreu, tanto no primeiro como no segundo semestre, na disciplina de Língua Portuguesa.

O projeto visava duas estratégias distintas na identificação e correção dos erros ortográficos, a autocorreção e a correção colaborativa. Para tal, definiram-se os seguintes objetivos: 1) Verificar se os alunos identificam os seus próprios erros; 2) Verificar se os alunos detetam os erros ortográficos dos outros; 3) Identificar e classificar erros ortográficos dos alunos; 4) Desenvolver estratégias que visam ultrapassar o problema do erro ortográfico; 5) Verificar se no decorrer das tarefas propostas houve evolução dos alunos no que diz respeito à identificação dos erros ortográficos e à correção dos mesmos.

A metodologia de trabalho adotada tinha como base grelhas de identificação e correção dos erros ortográficos, de forma a conseguir verificar se os alunos detetavam e corrigiam os erros ortográficos nas suas produções escritas e nas dos colegas.

Através da recolha e análise desses dados foi possível verificar que existe maior ocorrência de erros ortográficos no 1º Ciclo (3º ano) do que no 2º Ciclo (5º ano). No entanto, no que diz respeito à classificação dos erros ortográficos por categorias verifica-se que, tanto no 1º como no 2º Ciclos, a categoria que se destaca com maior incidência é a “1 – Correspondência entre som e letra” e a subcategoria é a “1.2 – Confusão”.

Palavras-Chave: Erros ortográficos, Revisão, Autocorreção, Correção Colaborativa.

The detection and correction of spelling errors: a study with students of basic education (1st and 2nd cycles)

ABSTRACT

This report describes my work as trainee teacher in the Supervised Teaching Practice of the Teacher Training Master Programme (1st and 2nd Cycles of Basic Education) during the school year 2012/13. It presents the pedagogical interventions carried out in two different educational contexts, corresponding to each of the cycles mentioned above.

The main objective of the intervention in those contexts was to promote the capacity to identify and correct spelling errors.

The project involved two different strategies to facilitate the identification and correction of errors: self-correction and collaborative correction. After a session of text production, students were invited to read their own texts or their colleagues' texts and register the errors they could find.

The analysis of the data collected showed a higher occurrence of misspellings in the 1st cycle (3rd year) than in the 2nd (5th year). However, with regard to the classification of misspellings, it appears that in both levels (1st and the 2nd cycles), the most common error concerned the correspondence between sound and letter.

Keywords: Spelling errors, Review, Self-correction, Collaborative-correction.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xii
ÍNDICE DE TABELAS	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO	3
1.1. Caracterização do contexto.....	3
1.1.1. Turmas	3
1.2. Identificação da problemática da intervenção pedagógica.....	5
CAPITULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
2.1. Ortografia e Escrita	7
2.1.1. Processo de Escrita	7
2.1.2. Revisão	9
2.1.3. Competências da Escrita	10
2.1.4. Ortografia	11
2.1.5. Princípios Ortográficos.....	12
2.1.6. Relação entre a leitura e a escrita	13
2.2. Erro ortográfico	16
2.2.1. Complexidade da Ortografia Portuguesa e as suas implicações na aprendizagem ...	16
2.2.2. Conceito de erro ortográfico.....	17

2.2.3. Tipologias dos erros ortográficos.....	19
2.2.4. Causas/origens dos erros ortográficos.....	23
2.2.5. Estratégias pedagógicas para o tratamento dos erros ortográficos.....	25
CAPITULO III – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	29
3.1. Plano geral de intervenção.....	29
3.2. Objetivos.....	30
3.3. Metodologia da análise de dados.....	30
3.4. Relato das fases da intervenção pedagógica na turma do 1º CEB.....	32
3.4.1. Primeira atividade realizada dia 11 de janeiro de 2013 – Autocorreção.....	32
3.4.2. Segunda atividade realizada dia 15 de janeiro de 2013 – Correção colaborativa.....	35
3.4.3. Terceira atividade realizada dia 16 de janeiro de 2013 – Autocorreção.....	41
3.4.4. Quarta atividade realizada dia 22 de janeiro de 2013 – Correção colaborativa.....	44
3.4.5. Quinta atividade realizada dia 07 de fevereiro de 2013 – Correção colaborativa.....	50
3.5. Relato das fases da intervenção pedagógica na turma do 2º CEB.....	53
3.5.1 Primeira atividade realizada dia 07 de maio de 2013 – Correção colaborativa.....	53
3.5.2. Segunda atividade realizada dia 09 de maio de 2013 – Correção colaborativa.....	58
3.5.3. Terceira atividade realizada dia 13 de maio de 2013 – Autocorreção.....	64
3.6. Discussão dos resultados.....	68
3.6.1. 1º CEB.....	68
3.6.1.1. Atividades de autocorreção.....	68
3.6.1.2. Atividades de correção colaborativa.....	69
3.6.1.3. Reflexão.....	71
3.6.2. 2º CEB.....	72
3.6.2.1. Atividades de correção colaborativa.....	72
3.6.2.2. Atividade de autocorreção.....	73
3.6.2.3. Reflexão.....	73

3.7. Análise e discussão por categorias.....	74
3.7.1. Metodologia	74
3.7.2. Análise e discussão da categorização dos erros ortográficos no 1º e no 2º CEB.....	75
CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
ANEXOS	87
Anexo I – Grelha de autocorreção (1ª e 3ª atividade – 1º ciclo e 3ª atividade – 2º ciclo)	88
Anexo II – Planificação do dia 15 de janeiro de 2013	89
Anexo III – Folha de registos e grelha da correção colaborativa (2ª, 4ª e 5ª atividade – 1º ciclo e 2ª e 3ª atividades – 2º ciclo).....	90
Anexo IV - Planificação do dia 16 de janeiro de 2013.....	92
Anexo V - Planificação do dia 22 de janeiro de 2013.....	93
Anexo VI – Planificação do dia 7 de maio de 2013	94
Anexo VII– Planificação do dia 9 de maio de 2013	96
Anexo VIII– Planificação do dia 13 de maio de 2013	98
Anexo IX – 1ºCEB – Categorização dos erros ortográficos.....	100
Anexo X – 2ºCEB – Categorização dos erros ortográficos.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Identificação dos erros ortográficos (1ºCEB - 1ªAtividade - Autocorreção)	33
Gráfico 2 - Correção dos erros ortográficos (1ºCEB - 1ªAtividade - Autocorreção).....	34
Gráfico 3 - Identificação dos erros ortográficos (1ºCEB - 2ª Atividade - Correção Colaborativa)..	37
Gráfico 4 - Correção dos erros ortográficos (1ºCEB - 2ª Atividade - Correção Colaborativa)	38
Gráfico 5 - Validação dos erros ortográficos (1ºCEB - 2ª Atividade - Correção Colaborativa)	39
Gráfico 6 - Identificação dos erros ortográficos (1ºCEB - 3ª Atividade - Autocorreção)	42
Gráfico 7 - Correção dos erros ortográficos (1ºCEB - 3ª Atividade - Autocorreção).....	43
Gráfico 8 - Identificação dos erros ortográficos (1ºCEB - 4ª Atividade - Correção Colaborativa)..	46
Gráfico 9 - Correção dos erros ortográficos (1ºCEB - 4ª Atividade - Correção Colaborativa)	47
Gráfico 10 - Validação dos erros ortográficos (1ºCEB - 4ª Atividade - Correção Colaborativa)	48
Gráfico 11 - Identificação dos erros ortográficos (1ºCEB - 5ª Atividade - Correção Colaborativa)	51
Gráfico 12 - Correção dos erros ortográficos (1ºCEB - 5ª Atividade - Correção Colaborativa)	52
Gráfico 13 - Identificação dos erros ortográficos (2ºCEB – 1ª Atividade - Correção Colaborativa)	55
Gráfico 14 - Correção dos erros ortográficos (2ºCEB – 1ª Atividade - Correção Colaborativa)....	56
Gráfico 15 - Validação dos erros ortográficos (2ºCEB – 1ª Atividade - Correção Colaborativa) ...	57
Gráfico 16 - Identificação dos erros ortográficos (2ºCEB – 2ª Atividade - Correção Colaborativa)	60
Gráfico 17 - Correção dos erros ortográficos (2ºCEB – 2ª Atividade - Correção Colaborativa)....	61
Gráfico 18 - Validação dos erros ortográficos (2ºCEB – 2ª Atividade - Correção Colaborativa) ...	62
Gráfico 19 - Identificação dos erros ortográficos (2ºCEB – 3ª Atividade - Autocorreção)	65
Gráfico 20 - Correção dos erros ortográficos (2ºCEB – 3ª Atividade - Autocorreção)	66

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Plano geral de intervenção no 1º Ciclo	29
Tabela 2 - Plano geral de intervenção no 2º Ciclo	30
Tabela 3 - Identificação dos erros ortográficos após a correção do colega (1ºCEB-2ª Atividade)	40
Tabela 4 - Identificação dos erros ortográficos após a correção do colega (1ºCEB - 4ª atividade)	49
Tabela 5 - Identificação dos erros ortográficos após a correção do colega (2ºCEB - 1ª atividade)	58
Tabela 6 - Identificação dos erros ortográficos após a correção do colega (2ºCEB - 2ª atividade)	63

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular relativa à Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, pela Universidade do Minho, foi desenvolvido o presente relatório que tem como objetivo nuclear relatar e analisar as práticas de uma intervenção pedagógica que decorreu no 1º e 2º Ciclos do Ensino básico ao longo do ano letivo 2012/2013.

Como finalidades gerais deste trabalho destacam-se a construção de um conhecimento profissional sustentado numa investigação pedagógica, através da procura e aplicação de um conjunto de estratégias capazes de gerar transformações nas práticas de ensino, bem como dos contextos educativos que as englobam.

Desta forma, importa referir que a prática de ensino se realizou numa escola básica e secundária artística pública, especializada no ensino da música, que tem por missão proporcionar formação de elevado nível técnico, artístico e cultural nesta área, de acordo com planos curriculares próprios, estruturados em regime integrado. Assim, é uma escola onde é ministrado o ensino vocacional nos três ciclos do ensino básico, tendo paralelamente ao currículo proposto para o ensino básico, aulas de instrumento individuais, de coro (turma completa) e de educação musical (turma completa); no ensino secundário funciona num regime integrado.

No que se refere aos conteúdos selecionados para a presente intervenção, optou-se pela investigação da área de Língua Portuguesa, tendo-se planificado e realizado um conjunto de atividades que visavam duas estratégias distintas da identificação e correção dos erros ortográficos. Assim, define-se como tema deste trabalho: *A deteção e correção do erro ortográfico: um estudo com alunos do Ensino Básico (1º e 2º Ciclos)*.

Sabendo que a ortografia do português é bastante complexa, é de extrema importância que os alunos compreendam algumas relações, nomeadamente no que diz respeito à inconsistência na correspondência fonema-grafema. Assim, a aquisição da ortografia na língua portuguesa é um processo algo lento e progressivo, feito através da aprendizagem formal, à medida que o aluno avança na escolaridade.

Neste sentido, o erro ortográfico ocupa um lugar de destaque na escolaridade e no cotidiano dos alunos e, por isso, é importante criar estratégias para contornar o mesmo. Desta forma, o presente trabalho visa realçar a autocorreção e a correção colaborativa, tentando perceber se os alunos conseguem identificar os seus erros ortográficos e os dos colegas, e ainda a forma como fazem a sua correção.

Assim, no que se refere à estrutura deste trabalho, encontra-se, num primeiro capítulo uma breve caracterização do contexto de intervenção e de investigação, bem como das duas turmas sujeitas à intervenção e investigação.

O segundo capítulo é referente ao enquadramento teórico desta investigação, incluindo a fundamentação académica e bibliográfica considerada pertinente para este trabalho. Assim, são abordados os temas relacionados com o processo de escrita, os erros ortográficos e estratégias de correção dos mesmos.

Segue-se o capítulo destinado à definição do plano geral de intervenção, no qual são expostos os objetivos, a abordagem metodológica adotada, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e a planificação geral da intervenção realizada.

No capítulo número quatro é abordado o desenvolvimento e avaliação da intervenção, descrevendo-se e analisando-se, para tal, as atividades realizadas. Na turma de primeiro ciclo foram realizadas cinco atividades e no segundo ciclo realizaram-se três atividades. Nesse sentido, este capítulo apresenta os resultados obtidos nestas atividades, bem como a discussão dos mesmos, tendo em conta os objetivos de intervenção e de investigação anteriormente definidos.

O último capítulo deste trabalho é inteiramente dedicado à apresentação das conclusões gerais que esta intervenção e investigação permitem alcançar, discutindo-as e refletindo acerca das limitações que foram encontradas ao longo de todo o processo, bem como as possibilidades de investigações futuras que esta investigação permite definir e perspetivar.

CAPITULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

1.1. Caraterização do contexto

O projeto de intervenção pedagógica supervisionada foi implementado numa turma do 3º ano do 1º ciclo do ensino básico e numa turma do 5º ano do 2º ciclo do ensino básico, numa escola situada no centro urbano de Braga.

Esta é uma escola básica e secundária artística pública, especializada no ensino da música, cabendo-lhe proporcionar formação especializada de elevado nível técnico, artístico e cultural nessa área, de acordo com planos curriculares próprios, estruturados em regime integrado. Desta forma, é uma escola onde é ministrado o ensino vocacional nos três ciclos do ensino básico, tendo, paralelamente ao currículo proposto para o ensino básico, aulas de instrumento individuais, de coro (turma completa) e de educação musical (turma completa); no ensino secundário funciona em regime integrado.

Para ingressarem neste estabelecimento de ensino os alunos são sujeitos a provas na área vocacional do ensino da música (prova de apetência musical) e no decorrer do percurso escolar são também sujeitos a avaliações nesta mesma área.

1.1.1. Turmas

No contexto acima descrito, a Prática de Ensino Supervisionada decorreu em turmas do 3º e 5º anos do ensino básico, sendo que a primeira decorreu durante o primeiro semestre e a segunda prática durante o segundo semestre do ano letivo 2012/2013.

1.1.1.1. Turma do 3º ano

Relativamente à turma do 3º ano, esta era constituída por 26 alunos, 12 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. É de salientar que devido ao alargamento das turmas que entrou em vigor no ano letivo em que o estágio foi realizado, esta turma sofreu um aumento de

seis alunos, facto que veio condicionar, em certa medida, o trabalho realizado na sala de aula, limitando o espaço físico e o acompanhamento mais próximo a cada aluno.

No que concerne ao ambiente socioeconómico do agregado familiar dos alunos e, tendo por base a análise realizada ao Projeto Curricular de Turma, é de salientar que 69% dos pais dos alunos tinham como habilitações literárias a Licenciatura, que 95% dos alunos viviam em agregados familiares constituídos pelos pais e irmãos e que somente uma aluna vivia em regime monoparental (só com a mãe).

Importa ainda salientar que o facto de os alunos passarem grande parte do seu tempo na escola não condicionava as atividades realizadas nos tempos livres, isto é, os alunos tinham atividades muito diversificadas, a maior parte delas realizadas no final de um dia de escola.

1.1.1.2. Turma do 5º ano

No que respeita a esta turma, ela era composta por 26 alunos, sendo que 13 do género feminino e 13 do masculino.

Salienta-se que 18 alunos tinham transitado do 4º ano desta mesma escola e os restantes 8 alunos eram oriundos de outras escolas.

O meio social dos alunos era, na generalidade, de classe média alta. Apenas um aluno beneficiava de Ação Social Escolar (escalão B). A maior parte dos alunos vivia em famílias estruturadas, maioritariamente, com os pais e irmãos.

O contexto familiar dos alunos era propício e estimulante a nível cultural, uma vez que a maior parte dos pais possuía habilitações académicas e lhes prestavam auxílio nas aprendizagens em casa.

1.2. Identificação da problemática da intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica realizada no contexto referido anteriormente procurou centrar-se na área da Língua Portuguesa, mais concretamente no tratamento do erro ortográfico por parte dos alunos, tanto no 1º como no 2º ciclo do ensino básico.

O projeto de intervenção apresentado baseou-se numa abordagem de investigação-ação, assente numa perspetiva construtivista, em que o aluno possui um papel ativo e flexível em todo o processo de construção do seu saber e, ao professor cabe proporcionar experiências significativas no sentido de minimizar a ocorrência do erro ortográfico.

Como todos sabemos, a ortografia do português é bastante complexa e, por isso, é de extrema importância que os alunos compreendam algumas relações, nomeadamente no que diz respeito à inconsistência na correspondência fonema-grafema, acentuação das palavras, entre outros. Assim, a aquisição da ortografia na língua portuguesa é um processo algo lento e progressivo, feito através da aprendizagem formal, à medida que o aluno avança na escolaridade.

Neste sentido, e em conversa com as professoras cooperantes, do 1º ciclo e do 2º ciclo, percebi que o erro ortográfico era algo que ocorria com alguma frequência nas produções escritas dos alunos e, por isso, decidi debruçar a minha intervenção sobre este tema.

Como a temática do erro ortográfico é muito extensa e complexa, e como as turmas apresentavam alguma debilidade nesse sentido, cogitei que fosse de extrema relevância este tema. Foquei-me apenas nos aspetos que diziam respeito à sua correção, tanto numa perspetiva de autocorreção, como numa perspetiva de correção colaborativa.

Perspetivando a autocorreção, os alunos seriam confrontados com as próprias produções escritas e teriam que as corrigir utilizando uma grelha de correção. Em relação à correção colaborativa, os alunos teriam contacto com as produções escritas de outros colegas, fazendo as alterações necessárias com vista ao aperfeiçoamento do texto corrigindo os erros ortográficos que achassem pertinentes e no final seriam confrontados novamente com as suas produções escritas de forma a validarem como certo ou não os erros ortográficos assinalados e corrigidos pelo colega que corrigira o seu texto.

Por tudo o que tive a oportunidade de referir neste ponto, considero que uma intervenção consciente e construtiva por parte do professor pode solucionar alguns problemas de escrita e aumentar a motivação e o sucesso escolar dos alunos.

CAPITULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Ortografia e Escrita

2.1.1. Processo de Escrita

O processo de escrita pode ser encarado de muitas e diferentes formas. Tendo por base o modelo de Flower e Hayes (1981) defendido também por vários autores (Azevedo, 2000; Barbeiro, 2003; Bereiter, 1986; Pires, 2002;), alguns dos quais vou salientar ao longo deste trabalho. Escrever envolve três subprocessos que interagem no decurso do processo de escrita e que são, a planificação, a redação e a revisão. Dada a interação entre estes subprocessos, não podemos encará-los como etapas porque ocorrem de uma forma não linear, mas antes considerá-los como *actividades que, em diferentes momentos, com maior ou menor intensidade e em relação a diferentes níveis textuais, ocorrem quando se escreve* (Carvalho, 1999, p. 61).

Flower (1994) vai ainda mais longe relativamente ao papel que atribui ao professor neste processo, referindo que,

(...) o professor deverá recorrer a três métodos de ensino (...) o primeiro consistirá em exemplificar técnicas de escrita, dando a conhecer processos de pensamento, o segundo é instruir, trabalhando directamente com os textos dos alunos para fazer o diagnóstico de problemas e actuar durante o processo da escrita em curso, e o terceiro é oferecer um apoio ao aluno, quando necessário, para que ele leve a bom termo a sua tarefa. Este apoio irá sendo retirado à medida que o aluno seja capaz de assumir o controlo do processo (Flower, 1994 citado por Azevedo, 2000, p. 93).

A planificação é *o processo através do qual quem escreve forma a representação interna do saber, representação essa que tem um carácter mais abstracto do que a sua representação linguística* (Flower e Hayes, 1981; Humes, 1983; citados por Carvalho, 1999, p. 61). Estes autores defendem ainda que a planificação implica subprocessos como a recolha de informação, a organização de ideias e a definição de objetivos.

Assim, a planificação realiza-se num plano mental do escrevente ou, passando para o plano real, através de tomadas de notas ou esquemas. É um subprocesso importante porque predomina sempre durante a execução dos restantes subprocessos e acompanha a escrita do

texto até que ele termine, pois o escrevente, ao longo do ato de produção do texto necessita de fazer várias pausas para recordar o que antes tinha planificado. Isto, faz com que a planificação acompanhe todo o processo de escrita e, tal como refere Hayes (1989), *a sua efectivação parece estar associada ao sucesso na escrita* (autor citado por Carvalho, 1999, p. 64).

O processo de redação é como uma componente que faz surgir uma representação da planificação em linguagem escrita, isto é, transporta os pensamentos e ideias para a representação gráfica, para uma linguagem visível (Barbeiro, 1999; Carvalho, 1999; Flower e Hayes, 1981; Humes, 1983 citados por Barbeiro, 2007).

Deste modo, o processo da redação envolve uma multiplicidade de aspetos para além da planificação, tais como, a organização, as conexões textuais, a ortografia, a pontuação, entre outros. E, é esta pluralidade que torna este processo bastante exigente do ponto de vista cognitivo, pois exige a automatização de umas tarefas no sentido de outras poderem ser consciencializadas sem sobrecarregar os mecanismos de processamento de informação (Humes, 1983 citado por Carvalho, 1999).

A revisão consiste num momento de retrocesso para avaliar a adequação do texto ao objetivo inicial da planificação. *É um processo no decurso do qual o sujeito que escreve decide ler o que foi escrito previamente, quer como ponto de partida para uma nova fase de redacção, quer com o objectivo de o avaliar e, eventualmente, alterar* (Flower e Hayes, 1981, citados por Carvalho, 1999, p. 67).

Nesta revisão do que está escrito, há um aspeto que nunca se podemos esquecer, a ortografia. Por isso, Salgado (1997) citado por Azevedo (2000, p. 104) alerta-nos para *a importância do trabalho consciente e reflexivo sobre o nível ortográfico, no momento da revisão e controlo do texto escrito, para a aprendizagem da ortografia e, conseqüentemente, para a construção da língua escrita*, porque quando o escrevente produz, não pensa muito na ortografia mas sim em expor todas as suas ideias. Aqui o professor tem um papel fulcral, pois deve partir dele ajudar o aluno a tomar consciência das possibilidades de erro, subministrando as informações pertinentes e orientando-o também na busca autónoma dessas informações. Assim, o professor está a cumprir o seu papel de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem.

2.1.2. Revisão

Sendo que o subprocesso de revisão está ligado aos objetivos principais do presente estudo, pareceu-nos pertinente atribuir-lhe um lugar de destaque neste subcapítulo.

A revisão textual é uma parte fundamental no processo de escrita. No entanto, a atitude tomada nas escolas não vai muito além da correção dos escritos feita unicamente pelo professor, dado que estes se concentram no produto final, corrigindo e classificando, sem muitas vezes darem espaço aos alunos de reformularem os seus textos.

Deste modo, o papel da leitura crítica, realizado pelos alunos, no subprocesso de revisão, permitirá que analisem estratégias de produção diversificadas e aperfeiçoar os textos produzidos.

No entanto, segundo Carvalho (1999) *rever levanta dificuldades à criança, dada a sua natureza predominantemente mental, com o conseqüente grau de abstracção, da tarefa* (p.85), uma vez que nos anos iniciais dos alunos esta componente não está plenamente desenvolvida. Isto é verificado pelo mesmo autor, quando menciona que o processo de revisão *limita-se (...) à correcção de pequenos erros na estrutura superficial do texto, praticamente os de natureza ortográfica* (Idem, p.85).

Entender a revisão no processo de ensino e aprendizagem da expressão escrit, é ter consciência que desempenha um papel de extrema importância desde o momento que o aluno começa a escrever até ao produto final do texto, uma vez que permite não só solucionar problemas, mas também faz-lo reavaliar o texto e a sua representação mental, funcionando deste modo como um motor do próprio processo de escrita.

Como mencionámos anteriormente, os escritores mais inexperientes, os alunos em idades mais iniciais, revelam algumas dificuldades neste sentido, por isso é incumbido ao professor uma intervenção pedagógica que fará com que os alunos alterem a sua forma de atuar.

2.1.3. Competências da Escrita

Escrever é um ato que envolve distintos mecanismos encadeados de forma a culminarem num texto, assim Barbeiro (2007, p.17) refere *que, o produto escrito é o resultado de um processo que exigiu a acção de diversas competências*, ou seja, subjacentes ao ato de escrever encontram-se várias competências, desde, as competências gráficas e ortográficas às compositivo-textuais.

Segundo Barbeiro (2007, p. 19) as competências gráficas são (...) *as competências que asseguram a materialização da linguagem sob a grafia*, ou seja, as competências relativas ao aspeto material das letras e à sua distribuição e equilíbrio pela página. Deste modo, *na escrita manual, estão em causa competências relativas ao domínio cognitivo do desenho das letras e competências grafomotoras que permitem executá-lo* (Idem, p. 24).

As crianças não começam a escrever de forma natural e espontânea, assim, *“para chegar à representação ortográfica da palavra, a criança necessita de alcançar o domínio do fonema”* (Idem, p. 30). Deste modo, o contacto com a linguagem escrita no quotidiano da criança desempenha um papel determinante para o desenvolvimento desta competência.

Por isso diz-se que,

(...) a escrita ortográfica tem, por detrás de si um processo, no qual a descoberta do princípio alfabético constitui um marco fundamental, mas que pode ser levado até fases mais remotas, que surgem bastante antes da escolaridade e da aprendizagem formal da escrita (Barbeiro, 2007, p. 30).

Nesta sequência podemos constatar que o domínio da competência ortográfica se começa a desenvolver antes da aprendizagem formal da escrita, por isso, é determinante o contacto das crianças com o código escrito antes da entrada para a escola.

Segundo Martins & Niza (1998), citados por Barbeiro (2007, p. 30), o processo anterior ao desenvolvimento da competência ortográfica é composto pelas seguintes fases *a escrita pré-silábica, a escrita silábica e a escrita com fonetização*.

Em suma, citando Barbeiro (2007, p. 33), *a competência ortográfica consiste, por conseguinte, na capacidade do sujeito escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade onde pertence*, ou seja, a competência ortográfica pode definir-

se como a habilidade de escrever segundo as regras estabelecidas pela sociedade a que cada sujeito pertence.

Para estabelecer uma comunicação não podemos escrever unicamente palavras isoladas, mas devemos combiná-las de forma apropriada, em textos, de modo a permitirem a transmissão de uma mensagem. Assim, *as competências que a escrita mobiliza não ficam ao nível da palavra isolada. Pelo contrário, quem escreve defronta-se com a necessidade de combinar palavras em frases e estas em textos para veicular mensagens* (Barbeiro, 2007, p. 35).

As competências que permitem a organização do discurso sob a forma de texto são designadas de competências compositivo-textuais e, segundo Barbeiro (2007), são definidas pela capacidade de combinar palavras ou frases para formar uma unidade textual, na qual se estabelecem relações ente as partes e o todo, não sendo o texto uma mera adição de frases e palavras sem qualquer sentido. Esta dimensão (...) *envolve a capacidade de activar o conhecimento e de o expressar por meio da linguagem escrita* (Barbeiro, 2007, p. 35).

2.1.4. Ortografia

Segundo Carvalho (1986), citado por Horta & Martins (2004, p. 213), *uma das componentes da escrita é a ortografia, que podemos definir como a codificação das formas linguísticas em formas escritas, respeitando um contrato social aceite e respeitado por todos, que revela o seu carácter convencional*. Deste modo, a ortografia pode ser caracterizada como um código escrito aceite e respeitado por todos os elementos de uma dada população.

Beard (2000), citado por Pereira e Azevedo (2005), definiu alguns estádios na aquisição da ortografia: o pré-comunitário, caracterizado pelo uso de símbolos do alfabeto para representar palavras; o semi-fonético, definido pelas primeiras tentativas para usar o sistema alfabético; o fonético, no qual a criança já conhece todos os sons e letras mas utiliza a grafia fonética; o transicional, no qual a criança utiliza a grafia fonética e a convencional; por fim, o convencional em que a base do conhecimento da ortografia está firmemente estabelecida.

As letras representam os sons da fala, esta descoberta das crianças é designada por (...) *princípio alfabético, a descoberta de que as letras representam os sons da fala, e a capacidade de representar cada um desses sons pelas letras* (Baptista & Barbeiro, 2010, p. 37).

De acordo com os autores referenciados anteriormente, os problemas ortográficos podem constituir um obstáculo ao desenvolvimento da relação dos alunos com a escrita.

2.1.5. Princípios Ortográficos

De acordo com Barbeiro (2007), existem princípios influentes na construção do conhecimento ortográfico. Assim, de seguida, vamos descrever esses mesmos princípios que são denominados por princípios ortográficos.

Na organização destes mesmos princípios vamos considerar três níveis, organizados hierarquicamente, no sentido em que o último, o nível ortográfico, deve dar resposta às necessidades dos restantes. Estes níveis são o nível de representação gráfica, o nível de transmissão e o nível ortográfico.

O nível de representação gráfica está na base de qualquer sistema ortográfico, baseando-se no princípio da presença de sinal, ou seja, para a representação gráfica são mobilizados sinais gráficos, cuja presença passa a representar algo diferente da respetiva ausência. Este nível é uma competência de iniciação e baseia-se na escrita pré-silábica, isto é, nas considerações iniciais da criança em relação à escrita.

No nível da transmissão, a escrita não representa diretamente o referente mas as unidades da linguagem oral deverão representar-se segundo a sequência correspondente à linguagem oral. Neste nível desenvolvem-se competências de segmentação, identificação e ordenação.

A aprendizagem, no nível ortográfico, deverá combinar o princípio alfabético, em relevo com o princípio de transmissão, pois só assim a competência ortográfica poderá assentar no domínio das relações entre fonemas e grafemas.

Só dominando claramente estes níveis é que podemos ter uma ortografia correta, as falhas de articulação entre estes níveis dão origem ao erro, assim *a interação dos princípios*

permite que desempenhem funções de orientação, de rumo, de confirmação, de soluções ou de revelação de incorrecções, por aparecimento de conflitos entre critérios (Barbeiro, 2007 p. 102).

2.1.6. Relação entre a leitura e a escrita

Para uma criança aprender a ler e a escrever num sistema alfabético é determinante que ela desenvolva uma consciência fonológica através da palavra escrita. Aquando do início da leitura, aprende a associar a forma gráfica à fonologia do grafema ou da palavra.

De acordo com Rebelo (1993), no ato de ler, processo de descodificação, a resposta resulta da interação do leitor com as formas gráficas, enquanto que no processo de codificação demandado na escrita, o principiante se confronta com uma função complexa caracterizada por uma pluralidade de fatores, fonéticos, semânticos, espaciais e motores, que convergem na sua realização.

Aprender a escrever implica conhecer e compreender as multiplicidades e potencialidades da língua, não apenas em contexto escolar, mas também compreender as suas funções sociais. A criança tem que perceber que as pessoas leem e escrevem para colocar questões, para dar ou receber informações, para instruir, por puro prazer, entre outros.

O mundo que rodeia as crianças apresenta uma variedade muito grande de como usar a leitura e a escrita, no entanto para que estas percebam essa oferta, aquando do início da escolarização, elas precisam de auxílio para perceber esta panóplia de aspetos que a sociedade contempla. Mesmo antes da entrada para o ensino formal, no Pré-escolar, a criança, através dos materiais expostos na sala *descobre que a escrita contém informação e que a leitura permite expressar essa informação* (Sim-Sim, 2009, p. 20) e, desta forma apropria-se antecipadamente da relação entre a escrita e a leitura.

Normalmente e, na maioria das escolas, a escrita é encarada como uma habilidade motora *como a aquisição de uma técnica de registar sons e letras, o que conduz a um tipo de ensino redutor, onde a escrita é sinónimo de decifração* (Campos, 2001, p. 28).

O primeiro passo para a leitura é a decifração, que se refere à identificação das palavras escritas. No entanto, saber ler implica compreender aquilo que se decifra, implica uma

construção de significados, conseguir traduzir essa informação em pensamentos e emoções, ou seja, em algo nosso.

Decifrar implica a identificação de palavras escritas que se relacionam com uma sequência de sons correspondentes na respectiva língua.

O reconhecimento de palavras escritas é algo essencial na leitura. No processo de identificação das palavras podem ser utilizadas duas estratégias distintas, o acesso direto e automático ao léxico, quando a palavra é familiar, ou estratégias sublexicais, quando a palavra é desconhecida.

Aprender a decifrar significa percorrer um caminho de apropriação de estratégias que requerem um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina (Sim-Sim, 2009, p. 15), ou seja, aprender a ler não é algo que se aprende de forma natural como o falar. Para aprender a falar basta estar exposto ao meio, contudo para aprender a ler não basta estar exposto ao escrito, é algo que exige um ensino formal. Porém, antes do ensino formal da leitura a maioria das crianças já foram expostas à linguagem escrita, passando por algumas etapas como a fase pré-alfabética, que diz respeito ao reconhecimento de palavras como por exemplo marcas de bebidas e slogans. Posteriormente, passam pela fase de leitura parcialmente alfabética, que diz respeito à existência de letras, sendo provável que a primeira letra a ter sentido para ela seja a do seu nome, e por fim entra na fase de leitura totalmente alfabética que consiste no ensino formal da decifração (quando a criança ingressa para o Ensino Básico).

Sabe-se hoje que a aprendizagem da leitura é um processo contínuo que se inicia antes do ensino da decifração e que continua para além da aprendizagem da mesma (Sim-Sim, 2009, p. 20).

Quando se compreende um texto podemos afirmar que sabemos ler, contudo o inverso já não pode ser afirmado, isto é, podemos saber ler sem compreender o que está escrito. Portanto ler, é mais do que identificar um conjunto de palavras presentes num determinado texto, a leitura implica compreensão, obtenção de informação, ou seja, atribuição de significado ao que se lê.

Para que exista um bom nível de compreensão da leitura terá de existir uma interação entre quatro fatores, a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras, o

conhecimento da língua de escolarização, a experiência individual de leitura e as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor (Sim-Sim, 2009).

A compreensão não existe, portanto, nos materiais escritos, mas é algo que se constrói no espírito, e que terá que ser arrumado na memória de uma forma acessível para consulta rápida (Sequeira, 1984; citado por Magalhães, 2006 p. 87).

Através da compreensão, a escrita e a leitura deixam de ser atividades perceptivas ou de coordenação motora, para passarem a ser atividades cognitivas.

Desta forma, ler é apreender o escrito na recepção. Esta apreensão, se corresponder a uma boa leitura, faz com que esta leitura traga desejo de ler e, por conseguinte, desperte a vontade de escrever.

Adentrando neste assunto, Campos (2001, p.31) refere que *a leitura influencia a escrita na medida em que busca no conhecimento assimilado, as suas fontes de “inspiração”*.

Barbeiro (1994) adianta ainda a este respeito que, *a influência da leitura na expressão escrita exerce-se enquanto fonte de informação, enquanto modelo de organização textual e também relativamente a outros aspectos (...)* (p.106).

Debruçando-nos ainda sobre este aspeto acerca da influência da leitura na expressão escrita, esta é comprovada por um estudo feito por Carvalho (1993) no qual se conclui haver diferenças nos domínios da sintaxe e da explicitação encontrados nos textos produzidos pelos alunos que *dizem preferir (e ler) livros em que predomina o texto e os escritos por aqueles que lêem mais frequentemente banda desenhada* (p.41).

Campos (2001) refere-nos que, para além da relação que existe entre a leitura e a escrita, uma boa aprendizagem da escrita é aquela que permite que os alunos descubram o lugar que a escrita ocupa nas suas vidas, é aquela em que professores e alunos exploram e confirmam juntos a relação da escrita com a oralidade e com a leitura. Desta forma, e atentando o que já foi referido, a leitura e a escrita são processos complementares. Nas palavras de Vygotsky (1984),

(...) o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessários às crianças (...). A escrita deve ser relevante à vida (...), deve ter significado para as crianças (...) para que se desenvolva como uma forma nova e complexa da linguagem (p.133).

Assim sendo, será de toda a utilidade que se promova nas aulas de língua materna a prática de atividades que estimulem o contacto frequente com o texto escrito, para que o prazer de ler se estenda ao prazer de escrever, tornando prazerosos ambos os processos.

2.2. Erro ortográfico

2.2.1. Complexidade da Ortografia Portuguesa e as suas implicações na aprendizagem

O ensino/aprendizagem da Língua Materna sempre foi uma das grandes preocupações de qualquer sistema de ensino. No Programa de Língua Portuguesa é bastante evidente esta inquietação:

(...) a aprendizagem do Português define-se como componente fundamental da formação escolar. Para além disso (e mesmo antes disso), a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam. (...) a aprendizagem do Português encontra-se directamente relacionada com a configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada, no âmbito da qual se vão afirmando e depurando o reconhecimento e a vivência de uma identidade de feição colectiva. Entram nessa identidade colectiva componentes de natureza genericamente cultural, histórica, social, artística, geográfica, simbólica, etc.

Paralelamente a estes aspetos que estão mencionados neste programa, sendo o português a nossa língua de escolarização, também se assume “como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas “fronteiras” disciplinares”.

Por último, não podemos esquecer a transversalidade da língua portuguesa e a sua relevância para o ensino, *o que significa que a aprendizagem do português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele*, tornando-se assim imprescindível que todos os responsáveis pelo ensino unam esforços neste sentido.

Falando agora mais especificamente da complexidade da nossa língua, esta engloba-se nos sistemas alfabéticos uma vez que, citando Barbeiro (2007, p.44), *dispõe de um conjunto de sinais gráficos, os grafemas, para representar os fonemas ou segmentos mínimos em que se*

pode dividir a sequência de sons. Assim, é de extrema importância que os alunos compreendam algumas relações, nomeadamente no que diz respeito à inconsistência na correspondência fonema-grafema. Podemos então afirmar, que a aquisição da ortografia na língua portuguesa é um processo algo lento e progressivo, feito através da aprendizagem formal, à medida que o aluno avança na escolaridade.

Desta forma a língua portuguesa apresenta na sua ortografia uma importante componente de base fonológica, mas as suas irregularidades e especificidades tornam-na numa língua com uma certa complexidade. Em alguns casos, a ausência de regras levam o aprendente a recorrer à memorização e ao aprender de cor (Barbeiro, 2007).

Neste ponto, importa-nos aqui referir o papel que o professor dentro da sala de aula desempenha junto dos seus alunos, como gestor de todos os fatores acima citados e o papel de facilitador de aprendizagens significativas.

2.2.2. Conceito de erro ortográfico

O erro ortográfico ocupa um lugar de destaque na escolaridade e no quotidiano dos alunos e, por isso, é importante criar estratégias para contornar o mesmo.

O conceito de erro deve ser perspectivado em relação ao que é considerado como norma, isto é, como algo que se desvia ou contraria uma normatividade que foi ou está estabelecida. De acordo com Galisson e Coste (1983, p. 246) *a distinção entre o que é errado e o que é correcto depende da norma escolhida.*

Falar de “engano” ou de “inadequação” para referir infrações ao sistema linguístico ou ao seu uso, permite perspetivar o erro de uma forma mais neutra, mas não negá-lo (Galisson & Coste, 1983). Nesta sequência, estes autores fazem uma distinção relativamente aos erros:

- Os erros provenientes de um desconhecimento ou de um conhecimento incompleto e inexacto das regras da língua. Quer se trate da aquisição da língua materna quer da aprendizagem de uma língua estrangeira, estes erros apresentam geralmente um carácter sistemático (aplicação de regras inadequadas, fenómenos de interferência, etc.) que permite pôr a claro «sistemas de erros» e melhor diagnosticar a sua origem e a sua coerência.
- Os erros imputáveis a falhas na produção dos enunciados (lapso, defeito de pronúncia, falta de organização, ruptura de construção, etc.) e provenientes seja de incidentes passageiros e

aleatórios de realização, seja de causas mais patológicas relacionadas com os órgãos da fala ou a própria função da linguagem.

Não é raro que estes diferentes factores se misturem ou acrescentem, pelo que a «análise de erros» se torna necessária a quem quer estabelecer uma estratégia de correção. Tal erro de ortografia, longe de resultar de um defeito de atenção ou de uma ignorância das regras ou do uso gráfico, pode ser provocado por uma percepção inexata dos fenómenos ou uma má interpretação semântica (Galissou & Coste 1983, p. 247-248).

Normalmente o erro ortográfico aparece associado a um valor depreciativo, no entanto, em situações de aprendizagem, este constitui um fenómeno natural e revelador de indicadores positivos, de sinais de que a aprendizagem se está a processar.

Contudo, em termos pedagógicos, podem ser tomadas duas atitudes face ao erro: considerá-lo como algo indesejável, e como tal reprovável no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, ou então como algo inevitável nesse mesmo processo (Azevedo, 2000). Em concordância com este facto, Pinto (1998) refere:

O erro ortográfico, desempenha assim dois papéis. Um dos papéis está relacionado com a visão clássica de falha e constitui objecto de «censura» com vista a melhores desempenhos de acordo com a norma ortográfica estabelecida e transmitida aos aprendentes. O outro papel do erro encontra-se porventura menos vulgarizado. Trata-se, com efeito, de uma via que nos permite penetrar no modo como a escrita se pode revelar um objecto em construção a partir de conhecimentos que a criança possui no momento. E confere-nos, por isso, a capacidade de acompanhar o processo inerente ao desenvolvimento do conhecimento (p. 142).

É importante referir que, mais do que uma atitude reprovável face ao erro, é necessário que, na perspectiva pedagógica, este seja encarado como um processo natural e normal de aprendizagem que vai sendo melhorado através de estratégias de aprendizagem que, conseqüentemente, vão dar lugar a novos conhecimentos. Neste ponto, o papel do professor é fulcral e é importante que este saiba diagnosticar os tipos de dificuldades que os alunos revelam, *que mobilize as estratégias mais eficazes para os ultrapassar. Quando bem enquadrado e explicado, o erro pode até constituir-se como factor altamente construtivo e estruturante* (Rio-Torto, 2000, p. 618).

Do ponto de vista mais construtivista, o erro é encarado como uma das componentes necessárias do processo de aquisição, implicando até a instituição de gramáticas transitórias, sendo que, para o professor, o erro desempenha o papel de revelador dos pontos fracos e também sintoma de que a aprendizagem se está a fazer (Galissou & Coste, 1983).

De acordo com Barbeiro (2007, p. 103) “ o facto de o erro ser considerado como (...) manifestação de uma aprendizagem que não atingiu os objectivos, não nos deve impedir de procurar nas incorrecções dos alunos o que elas nos podem revelar”. Isto porque, a ocorrência de erros durante a aprendizagem constitui uma fonte de conhecimento tanto para o professor, como o aluno sobre o modo como se está a processar a aprendizagem (Amaral, 1996).

Neste sentido Amor (1994) refere que deve existir uma “gestão pedagógica do erro”, na medida em que esta permita estabelecer um conjunto de decisões e tarefas complexas tendo em vista não só a integração, mas também a deteção e tratamento do erro no processo de ensino- aprendizagem.

Por outro lado, Gomes (2006, p.91) refere que não se deve utilizar a terminologia de “pedagogia do erro” pois, *apesar de o hábito a ter consagrado, considerámo-la francamente inadequada, de base frágil, ambígua e equívoca. Quase fica a impressão de que o objectivo é «ensinar a errar».*

Um facto que achamos, também, pertinente referir é que vários autores citados por Azevedo (2000, p. 65) (...) *acentuam que o erro faz parte da aprendizagem. Fenómeno de integração de novos conhecimentos, é passagem obrigatória para o saber*, ou seja, o aluno ao errar vai aprender, vai desenvolver as competências ortográficas, gráficas e compositivo-textuais, essenciais, para o processo de ensino-aprendizagem do próprio aluno, sendo que a partir dos erros dados por este, o professor terá capacidade para desenvolver métodos e estratégias que sejam relevantes para o aperfeiçoamento do domínio da escrita e, neste sentido, é extremamente importante que o professor saiba diagnosticar os tipos de dificuldades que os alunos revelam e tentar encontrar estratégias facilitadoras das suas aprendizagens.

Os erros são um potencial instrumento de para o professor, se este o utilizar numa perspectiva construtivista, uma vez que pode atuar com eficácia junto de cada aluno.

2.2.3. Tipologias dos erros ortográficos

De forma a facilitar a prática letiva do professor é importante a divisão dos erros ortográficos em categorias, na medida em que a sua categorização permite fundamentar

hipóteses acerca da origem do erro ou para também perceber quais são os tipos de erros que mais frequentemente são dados pelos seus alunos. Azevedo (2000) confirma estes factos referindo que,

O professor que conhece os erros mais frequentes dos seus alunos certamente que adaptará as suas explicações a sanar esses erros. Atende ao erro como estratégia docente e fixa-se nos processos mentais tanto ou mais do que nos resultados (p. 71).

Como existem variadíssimas formas de categorizar os erros, explicitaremos apenas algumas neste ponto, aquelas que parecem mais pertinentes quando pensadas nas dificuldades ortográficas dos aprendentes de português como língua materna.

Começaremos por Mateus (2002) que elabora uma classificação dos erros ortográficos subdividida em três categorias:

- 1- Ortografia das regras gramaticais;
- 2- Erros de vocabulário, subdivididos em:
 - a) Ortografia do uso;
 - b) Ortografia fonética e disfonética
- 3- Acentuação – Corte anormal – Aglutinação
 - 3.1) Acentuação
 - a) Troca de sílaba;
 - b) Indevida;
 - c) Falta de acento;
 - d) Troca de acento;
 - 3.2) Corte anormal;
 - 3.3) Aglutinação.

Outra autora que nos faz a divisão também em três categorias é Rio-Torto (2000). Desta forma, os erros podem ser agrupados da seguinte forma:

- 1) Erros grafemáticos - são erros que afetam a representação grafemática da palavra, mas não a sua configuração auditiva ou fônica.
- 2) Erros fônicos – são erros que alteram a sua estrutura fônica (não apenas fonética) e silábica da palavra. A grande maioria tem origem perceptiva e podem ser divididos em:
 - a) Erros fonéticos não motivados morfológicamente;
 - b) Erros fonéticos superáveis com recurso à estrutura morfológica;
 - c) Erros que se traduzem por adições, omissões, simplificações, inversões e substituições e que têm influência não apenas na configuração fônica da palavra, mas também na sua estrutura morfológica. Tratam-se portanto de erros de expressão ou de manifestação fônica, mas de alcance lexical:
 - Erros por adição;
 - Erros por omissões superáveis através do conhecimento da estrutura morfológica;
 - Erros de inversão. Estes também podem ser de natureza morfo-lexical.
- 3) Erros morfológicos – a autora centra-se apenas nos erros de morfologia verbal (os que afetam a identidade das formas verbais).

Gomes (2006, p.106 - 107) apresenta-nos uma sistematização dos erros ortográficos em *cinco macrocategorias (ou tipos), subdivididas em onze microcategorias (ou subtipos)*. Passaremos de seguida a referi-las:

- 1) Erros que resultam de uma não correspondência entre som e letra:
 - 1.1) Omissão ou adjunção;
 - 1.2) Confusão;

- 1.3) Inversão.
- 2) Erros de morfossintaxe (incluindo os transfrásicos):
 - 2.1) a nível morfemático;
 - 2.2) A nível lexemático.
- 3) Erros de acentuação:
 - 3.1) Omissão ou adjunção;
 - 3.2) Confusão (de sinais);
 - 3.3) Deslocação.
- 4) Erros de pontuação (e outros códigos):
 - 4.1) Omissão;
 - 4.2) Confusão.
- 5) Erros semântico-pragmáticos.

Por último, referimos a categorização feita por Barbeiro (2007), que propõe uma sistematização em nove categorias:

- 1) Incorreções por falhas de transcrição, devidas ao processamento dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa;
- 2) Incorreções por transcrição da oralidade, isto é, devidas à transcrição de variedades e registos que diferem da sua representação ortográfica consagrada;
- 3) Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica: a) contextuais; b) ou relativas à posição acentual, tónica vs. átona;
- 4) Incorreções por inobservância de regras de base morfológica – representação dos morfemas;
- 5) Incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra – critério lexical;

- 6) Incorreções de acentuação;
- 7) Incorreções na utilização de maiúsculas e minúsculas: a) ligados ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/próprios; b) ligados à organização das frases no texto;
- 8) Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra: a) junção de palavras; b) separação de elementos de uma palavra; c) utilização de hífen;
- 9) Incorreções de translineação.

De qualquer forma, parece-nos evidente que as tipologias de erros apresentadas têm em conta o tipo de afastamento relativamente à forma correta, combinando vários aspetos.

O que tentamos fazer neste ponto não é valorizar uma ou outra categoria em detrimento de outras, a sua categorização deve ser pensada tendo em conta os objetivos a atingir.

Assim, Azevedo (2000, p. 75) propõe que *ao lado de uma tipologia «máxima», que prevê todos os casos de erros, poder-se-ão imaginar tipologias «mínimas» para a escola primária ou «intermédias» para os níveis subsequentes.*

2.2.4. Causas/origens dos erros ortográficos

O erro poderá ser um indicador de processos que não funcionaram como era de esperar, de problemas não resolvidos satisfatoriamente, de aprendizagens que não foram alcançadas, de estratégias cognitivas inadequadas (Azevedo, 2000, p. 68).

Tendo consciência disto poderemos intervir didaticamente para melhorar situações posteriores e a descoberta das causas do erro certamente ajudará o professor nas suas intervenções junto dos seus alunos.

Figueiredo (1994, p. 159) adianta que *só localizando a origem do erro, a sua identificação e denominação, se poderiam prever exercícios de correção adequados.*

Para Mateus (2002), a influência dos sentidos poderá ser uma fonte de erro, já que uma possível má audição ou uma má visão impedem a aprendizagem normal e colocam o aluno em

desvantagem. Para esta autora, o contexto familiar e social da criança, do meio escolar (sobrecarga dos programas) e também regional (dialetismos fonéticos) podem ser outros fatores de origem dos erros ortográficos. Neste sentido, esta autora salienta o papel do professor dizendo que lhe cabe *contrapor-lhes uma dicção clara do português-padrão* (Idem, p.104).

A mesma autora alerta ainda para outro fator muito importante que se prende com a influência da psicomotricidade, dado que a *caligrafia deficiente, muito miúda, ilegível por vezes, tem uma influência dupla igualmente prejudicial: levanta dúvida no espírito de quem lê (...) e cria uma imagem visual errada no campo dos conhecimentos, já bastante inseguros, de quem escreve* (Idem, p. 107).

Para finalizar um outro aspeto que a autora refere prende-se com a situação de ditado, em que o professor ao ditar influência a escrita dos alunos *seja na forma como sílaba, como entoa ou pontua, o professor é altamente responsável por um certo número de erros dos seus alunos* (Idem, p. 107).

Gomes (1989) enumera algumas das causas possíveis para os erros ortográficos que passaremos a enunciar a seguir.

- Causas *psicológicas*: memória, atenção, perceção, lateralidade...;
- Causas derivadas dos *métodos de leitura seguidos*;
- Causas relacionadas com o *meio social* do aluno: vocabulário, hábitos de leitura;
- Causas relacionadas com um grande contacto com *situações* predominantemente *orais*: conversação, audiovisuais, banda desenhada (texto dos balões);
- Dificuldades da própria *língua*;
- *Interferências*: «Francês», «là», «elle», ... (p. 163).

Como podemos constatar existem variadas formas de categorizar os erros ortográficos segundo vários investigadores (para além destes que foram citados neste trabalho), no entanto não existe um critério uniforme na classificação dos erros, o que poderá ser explicado pelo facto de certos erros poderem ser distribuídos por mais do que uma classe.

Desta forma, é útil para a prática letiva do professor a divisão dos erros por categorias pois tal permite-lhe fundamentar hipóteses acerca da origem do erro, bem como que tipo ou tipos de erros ocorrem com maior frequência, mas também para criar estratégias para ultrapassarem esses mesmos erros.

2.2.5. Estratégias pedagógicas para o tratamento dos erros ortográficos

Cada modo de intervenção do professor deve ser adaptado à realidade concreta com que se depara e aos alunos reais com que se confronta (Fernandes, 2008, p. 122). Tendo isto como referente e aliado ao facto de que cada indivíduo é um ser único e singular, sabemos que nem todas as situações de ensino aprendizagem podem ser replicadas noutros contextos de ensino.

Para prevenir, ou então corrigir os erros ortográficos, em termos de estratégias pedagógicas a implementar junto dos aprendentes são variadíssimas as propostas que uma panóplia de autores defende.

Para Pinto (1998, p. 184), é necessário promover exercícios de linguagem em que a criança *aprenda a ouvir, a reter e a emitir correctamente e em que aprenda a ver, a reter e a reproduzir/transcrever em diferido de modo exacto* para minimizar a ocorrência de erros fonéticos.

Neste sentido, Rio-Torto (2000) eleva a necessidade de o professor ser cuidadoso com a sua dicção, de forma a que as palavras sejam pronunciadas com a máxima clareza e correção.

Como tivemos a oportunidade de referir em pontos anteriores, o desenvolvimento da consciência fonológica está fortemente relacionada com o conhecimento do sistema alfabético e conseqüentemente a competência ortográfica. Barbeiro (2007) propõe uma elevada panóplia de atividades com vista à manipulação das unidades linguísticas de que destacaremos apenas algumas:

- (...) - a mesma sílaba inicial: dizer palavras começadas pela sílaba indicada pelo professor;
- detecção do intruso: indicar qual das palavras não começa por determinada sílaba (as palavras poderão corresponder a figuras apresentadas em cartões);

- caixas ou sacos de palavras: tendo em conta o som pelo qual a palavra começa, a criança deverá dizer qual a caixa em que deverá ser colocada a palavra;
- o intruso: como em relação à sílaba, a criança deverá dizer, de entre um conjunto de três ou quatro palavras, qual não pertence ao grupo, por não começar por determinado som;
- manipulação fonémica: supressão, substituição, mudança de posição entre fonemas; esta actividade poderá ser ligada à leitura e à escrita, por meio da manipulação das próprias letras. (Idem, p. 158-159)

Vários autores, para além dos que já foram citados Azevedo, 2000, propõem outras técnicas para a correção e deteção dos erros.

Para a deteção dos erros:

- Se um aluno pensar que o seu texto está pronto e o professor notar que ainda tem erros, o professor dir-lhe-á quantos erros ainda tem. Se o aluno não os detectar, o professor irá estreitando o seu campo de observação: página, parágrafo, linha...
- Intercâmbio de exercícios entre os alunos, para que detectem erros nos textos dos seus companheiros. (Idem, p. 79)

Para a correção dos erros:

- Utilização de um código de correção, para que os alunos possam corrigir, sempre que possível, os seus próprios erros;
- Utilização de listas de controlo, para que os alunos aprendam a avaliar um texto;
- Utilização de palavras em que o aluno erre com frequência para a elaboração de frases, puzzles, dicionários pessoais (destinados a serem utilizados na revisão de textos);
- Construção de novos textos a partir de lapsos ou erros ortográficos, o que diverte os alunos, os desculpa face aos erros e intensifica as relações entre (re)leitura e reescrita. (Idem, p.79)

A escrita colaborativa, segundo Barbeiro (2007), apresenta-se como uma atividade que favorece a emergência de episódios ortográficos, uma vez que “na sua execução conjunta da tarefa, os sujeitos antecipam eventuais dificuldades (...) solicitam o esclarecimento de dúvidas quanto à forma ortográfica e procedem a esse esclarecimento. Para além disso, quando os têm disponíveis, procuram recorrer a critérios clarificadores da ortografia” (Idem, p. 139). Desta forma, estas tarefas podem enriquecer e favorecer o desenvolvimento da competência ortográfica.

Por outro lado, Mateus (2002) salienta que o ensino aprendizagem da ortografia poderá ser facilitado se for possível criar-se um ambiente agradável e um clima de descontração em que a ortografia possa ser aprendida com interesse e motivação.

Desta forma, e tendo em conta o estudo efetuado neste trabalho resta-nos falar especificamente de duas estratégias de correção, a autocorreção e a correção colaborativa auxiliadas por grelhas de correção.

Estas estratégias são perspetivadas em relação ao aluno, colocando-o no centro de todo o processo. Não obstante isso, o professor tem o papel de orientador e mediador, auxiliando os alunos sempre que seja pertinente.

A autocorreção leva o aluno a refletir sobre o próprio texto e a detetar possíveis falhas que o mesmo contenha, podendo utilizar os dicionários, os manuais escolares, o próprio professor ou outros materiais que estejam à sua disposição na sala de aula para tirar esclarecer possíveis dúvidas. Segundo Cassany (1999), o facto de os alunos se converterem eles próprios em autocorretores e em corretores dos trabalhos dos colegas, leva-os a responsabilizarem-se mais pela sua própria aprendizagem, uma vez que participam ativamente no processo de correção.

Por outro lado a correção colaborativa, a interação com os seus pares, a discussão de dúvidas que são levantadas aquando da correção dos textos favorece em muito as aprendizagens dos alunos, uma vez que, é no debate, no diálogo com o outro que se dissipam e eliminam alguns problemas de escrita subjacentes ao próprio processo de escrita. Até porque, nas palavras de Calkins (1994), ser o professor o único recetor dos textos é redutor, devendo a correção alargar-se a toda a turma, tornando esta numa comunidade de aprendizagem onde todos os membros são, ao mesmo tempo, os que ensinam e os que aprendem.

Por outro lado, Serafini (1986), refere que os comentários e as críticas dos outros podem resultar mais eficazes do que a autocorreção, fundamentando a sua convicção em algumas razões essenciais, primeiro porque normalmente os alunos são mais críticos de textos do que os autores dos mesmos e segundo porque a correção entre companheiros permite uma maior aproximação ao diálogo entre autor e corretor, que é, muitas vezes, limitado na relação aluno-professor.

No entanto, qualquer estratégia de escrita que se adote vai condicionar em larga escala o texto do escrevente, na medida em que os fatores emocionais ou mesmo motivacionais influenciam o escrevente e o próprio texto redigido pelo mesmo.

Em jeito de conclusão deste capítulo, parece-nos pertinente afirmar que não existem receitas infalíveis para a ocorrência dos erros ortográficos, tanto mais que estes fazem parte de uma etapa natural da aprendizagem e, como tal, devem ser encarados com normalidade. No entanto, a diferentes causas ou origens dos erros podem corresponder uma ou mais formas de tratamento do mesmo, dependendo igualmente de outros fatores como, o contexto em que o erro ocorreu, a maturidade intelectual dos alunos, a gravidade ou reincidência do erro cometido. Para tal, uma intervenção do professor consciente e construtiva acerca deste assunto pode solucionar alguns problemas de escrita e aumentar o sucesso escolar dos alunos.

CAPITULO III – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

O objetivo deste capítulo prende-se com a necessidade de descrever e avaliar a eficácia das estratégias de intervenção adotadas na identificação e deteção dos erros ortográficos por parte dos alunos do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, nomeadamente, numa turma de 3º e numa do 5º ano de escolaridade.

Para tal, serão analisados os dados obtidos durante a realização da intervenção pedagógica, onde se privilegiaram atividades de cariz autocorretivo e de correção colaborativa dos alunos.

3.1. Plano geral de intervenção

O projeto de intervenção pedagógica dividiu-se em duas fases: implementação no 1º CEB e no 2º CEB. Neste sentido apresenta-se de seguida o plano geral desta intervenção em cada um dos ciclos (Tabela 1 e 2):

Tabela 1 - Plano geral de intervenção no 1º Ciclo

1º Ciclo					
Atividades	11/01/2013	15/01/2013	16/01/2013	22/01/2013	07/02/2013
Primeira atividade: Autocorreção					
Segunda atividade: Correção colaborativa					
Terceira atividade: Autocorreção					
Quarta atividade: Correção colaborativa					
Quinta atividade: Correção colaborativa					

Tabela 2 - Plano geral de intervenção no 2º Ciclo

2º Ciclo			
Atividades	07/05/2013	09/05/2013	13/05/2013
Primeira atividade: Correção colaborativa			
Segunda atividade: Correção colaborativa			
Terceira atividade: Autocorreção			

3.2. Objetivos

Para esta intervenção foram definidos os seguintes objetivos:

- Verificar se os alunos identificam os seus próprios erros;
- Verificar se os alunos detetam os erros ortográficos dos outros;
- Identificar e classificar erros ortográficos dos alunos;
- Desenvolver estratégias que visam ultrapassar o problema do erro ortográfico;
- Verificar se, no decorrer das tarefas propostas houve evolução dos alunos no que diz respeito à identificação dos erros ortográficos e à correção dos mesmos.

3.3. Metodologia da análise de dados

As atividades utilizadas para o este projeto têm por base duas vertentes perspetivadas em relação ao aluno. Assim, uma está centrada na autocorreção dos erros ortográficos e a outra está centrada na correção colaborativa dos erros ortográficos entre pares.

Tanto no 1º Ciclo como no 2º Ciclo, as atividades foram realizadas nos mesmos moldes, o que as diferencia tem haver com a forma como são propostas aos alunos tendo em conta os níveis de ensino, mas também os conteúdos que têm que ser ministrados em cada ciclo.

No 1º Ciclo utilizamos duas atividades de autocorreção e duas de correção colaborativa. No entanto, ao observar que na correção colaborativa os alunos estavam a identificar e a corrigir erros que não o eram, sentimos necessidade de alterar e realizar uma última atividade. Esta visava a correção colaborativa, mas com uma variante. Enquanto que nas atividades de correção colaborativa mencionadas anteriormente cada aluno corrigia um texto do colega ao acaso, nesta tivemos necessidade de colocar dois alunos a corrigirem o mesmo texto (o texto de um dos alunos que o estava a corrigir). Ou seja, por cada dois alunos era corrigido um texto (Por exemplo os alunos A e B corrigiam juntos, primeiro o texto do aluno A, e depois o texto do aluno B).

No 2º Ciclo foram utilizadas, uma estratégia de autocorreção e duas de correção colaborativa.

Relativamente à forma como foram analisadas as atividades, numa primeira parte é apresentada uma breve descrição da atividade e, logo em seguida a análise da mesma. Esta análise é feita tendo em conta a quantidade de erros ortográficos que são revelados pelos alunos nas suas produções escritas, assentando deste modo numa metodologia quantitativa, uma vez que os dados, número de erros ortográficos, são quantificados por dados numéricos e de forma comparativa, na medida em que quantificamos os erros ortográficos que cada aluno deu nas tarefas em causa e os comparamos com a correção quer dos colegas, quer do professor. Para além disso, para chegarmos às conclusões desta investigação necessitamos de recorrer a técnicas estatísticas relacionando as variáveis tratadas.

Este paradigma metodológico exprime-se como uma metodologia hipotético-dedutiva e confirmatória, uma vez que procura relações entre os parâmetros. Permite uma medição dos dados, sendo por isso uma metodologia objetiva. Deste modo e de acordo com Carmo e Ferreira (1998) citado Silva (2009, p. 76) o paradigma quantitativo assume (...) *uma concepção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados.*

3.4. Relato das fases da intervenção pedagógica na turma do 1º CEB

Considerando os objetivos do Projeto de Intervenção Pedagógica, tanto no 1º ciclo, como no 2º ciclo, as planificações diárias da intervenção centraram-se no desenvolvimento de tópicos programáticos relacionados com a Língua Portuguesa, mais concretamente com a identificação e correção dos erros ortográficos através de estratégias de autocorreção e correção colaborativa.

A intervenção pedagógica no 1º ciclo realizou-se em cinco atividades: duas atividades de autocorreção e três atividades de correção colaborativa.

3.4.1. Primeira atividade realizada dia 11 de janeiro de 2013 – Autocorreção

Descrição da atividade

Esta primeira atividade foi realizada com o intuito de os alunos se familiarizarem com a correção dos erros ortográficos tendo por base uma grelha de correção.

Desta forma, para esta atividade de autocorreção os alunos utilizaram um texto escrito a pedido da professora cooperante acerca do inverno.

A grelha (Anexo I) continha apenas duas colunas, uma para colocar o número da linha e outra para colocar a correção do erro ortográfico.

Na autocorreção, os alunos primeiro sublinharam a palavra que na sua opinião continha erro e só depois passavam para a grelha.

Esta tarefa decorreu dentro do tempo esperado e terminou aquando do toque para o intervalo.

Análise da atividade

Esta atividade contou com a presença de 24 alunos, sendo que dois alunos faltaram à aula em que o texto foi produzido (alunos R e W).

A análise desta atividade está dividida em duas partes, uma delas consiste no aprofundamento da identificação dos erros ortográficos e a outra parte diz respeito à correção dos erros feita pelos alunos.

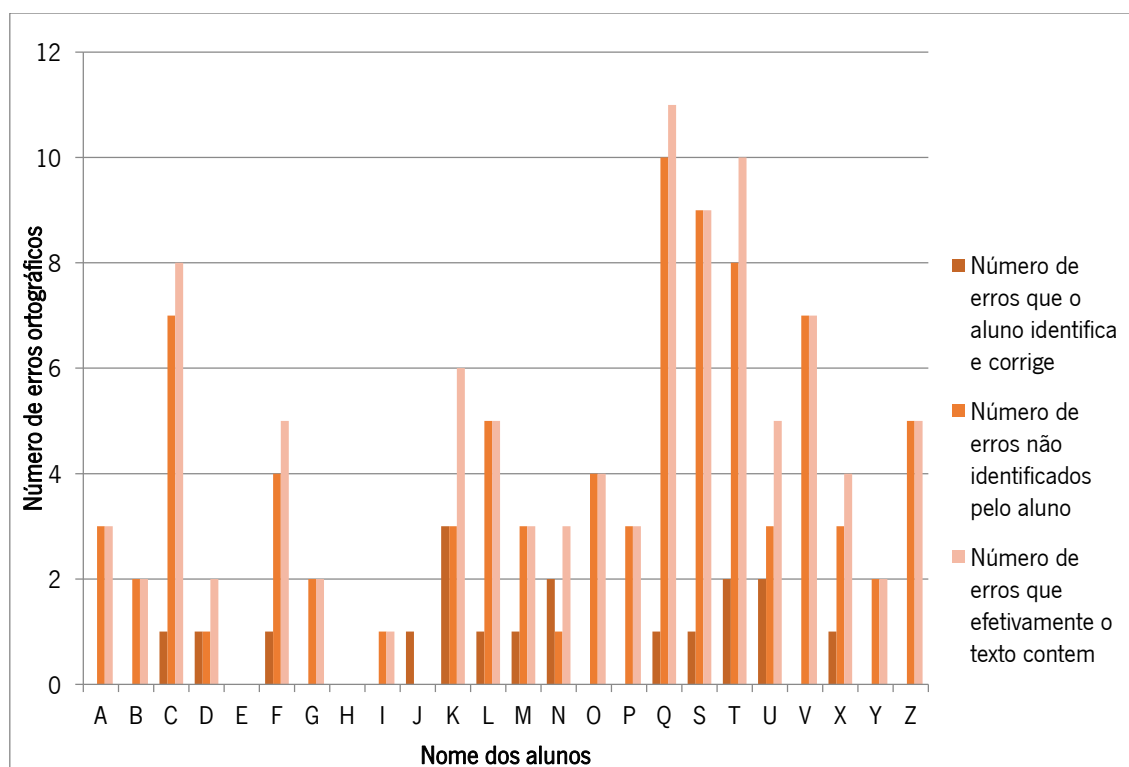


Gráfico 1 - Identificação dos erros ortográficos (1ºCEB - 1ªAtividade - Autocorreção)

Relativamente aos critérios, *Número de erros que o aluno identifica e corrige*, *Número de erros não identificados pelo aluno* e *Número de erros que efetivamente o texto contém*, em causa neste gráfico, é possível fazer a seguinte leitura: apenas os alunos E e H não tinham qualquer erro na sua expressão escrita e, por isso, não fizeram nenhuma identificação ou correção.

Outro aspeto prende-se com o facto de nenhum aluno conseguir identificar e corrigir o número de erros que efetivamente o texto continha.

Através do gráfico é possível aferir que nos alunos A, B, G, I, L, M, O, P, S, V, Y e Z, o número de erros não identificados corresponde ao número total de erros do seu texto.

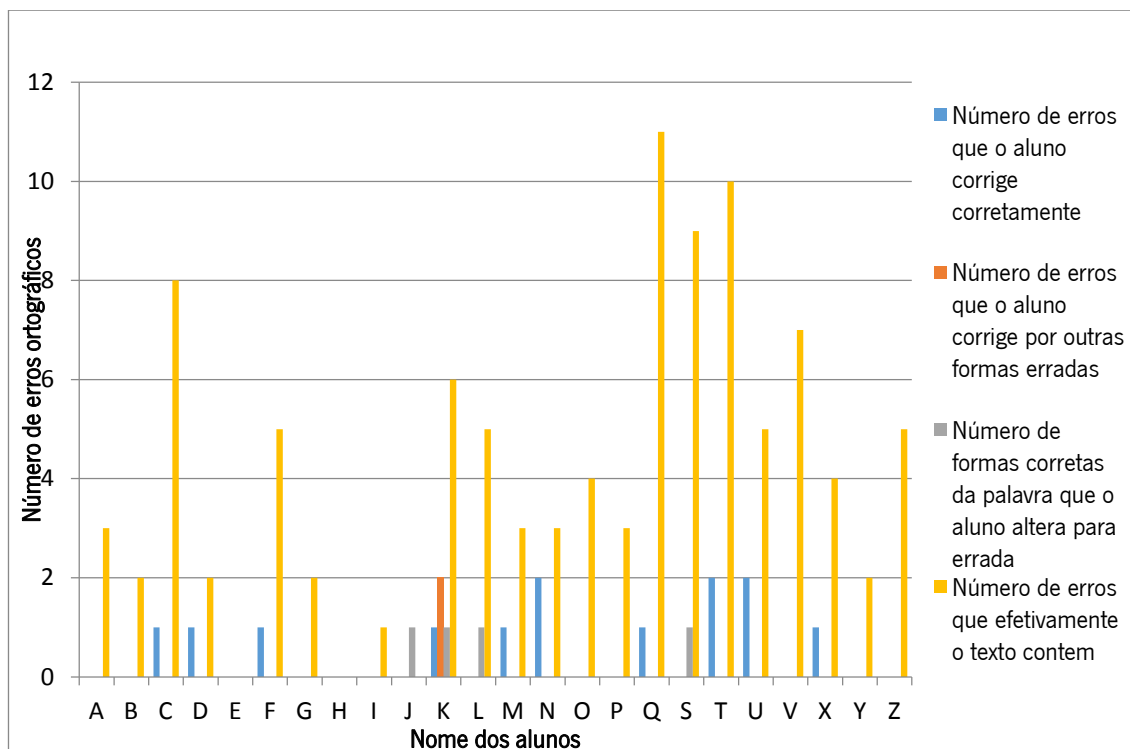


Gráfico 2 - Correção dos erros ortográficos (1ºCEB - 1ªAtividade - Autocorreção)

Como já tivemos a oportunidade de referir anteriormente, nesta tarefa faltaram 2 alunos à aula em que foi realizada a atividade de expressão escrita e, por isso, não são considerados.

No que diz respeito aos critérios, *Número de erros que o aluno corrige corretamente*, *Número de erros que o aluno corrige por outras formas erradas*, *Número de formas corretas da palavra que o aluno altera para errada* e *Número de erros que efetivamente o texto contém*, é possível fazer a seguinte leitura do gráfico: usando como referente o número de erros que efetivamente o texto contém, é possível aferir que existe uma grande discrepância deste critério com os restantes.

Comparando os critérios com este referente, número de erros que efetivamente o texto contém, denota-se que 9 alunos não fizeram qualquer alteração, isto é, estes alunos não fizeram nenhuma mudança sendo-lhe atribuído 0 nas suas identificações e correções.

No que concerne ao critério relativo ao número de erros que o aluno corrige corretamente, 9 alunos corrigiram corretamente os erros que tinham identificado.

O aluno K corrigiu dois erros alterando-os para formas erradas novamente.

Os alunos J, K, L e S identificaram erros em palavras que estavam corretas e alteraram-nas para erradas.

3.4.2. Segunda atividade realizada dia 15 de janeiro de 2013 – Correção colaborativa

Descrição da atividade – Anexo II - Planificação da atividade

Esta atividade teve como motivação a obra “ Pinguim” de António Mota do ano de 2010.

Num momento inicial da aula foi criado o “cantinho da história” e após um breve diálogo com os alunos, partiu-se para o contar da história. Ao mesmo tempo que se contava a história ia-se virando as páginas do livro que correspondiam à parte que estava a ser contada.

Optamos por contar um resumo da história, uma vez que a mesma tinha uma dimensão bastante considerável o que ia acabar por talvez ser um ponto de desmotivação para os alunos.

Adentrando nas palavras de Paço (2009),

A literatura contada pelo adulto e recontada pela criança serve de mecanismos para fortalecer laços e permitir que o leitor manifeste seus desejos, seus medos e suas aspirações (...) a leitura compartilhada é muito importante no dia-a-dia. As conversas ficam mais ricas, o vocabulário melhora, bem como a nível de educação (p. 28-29).

Assim, o ato de contar uma história não proporciona somente prazer aos alunos, mas também ao adulto que a reconta.

Contada a parte inicial da história, seguiu-se o registo escrito de cada aluno, com a finalidade de solucionarem o problema de Carlos Manuel e do Pinguim.

Cada aluno teve que elaborar um final para a história, encontrando uma solução para o problema apresentado, numa folha própria para o registo, onde constava um espaço para o título e onde as linhas que os alunos escreveram estavam numeradas de um a vinte e cinco (Anexo III).

Quando todos os alunos terminaram seguiu-se então a estratégia da correção dos erros ortográficos.

Segundo Barbeiro & Pereira (2007, p. 29) *a revisão constitui a componente do processo de escrita em que mais é solicitada a colaboração dos outros*, ou seja, a revisão não deve ser vista como um processo solitário, todavia como uma partilha de informações novas em que as opiniões do grupo de pares são uma fonte inesgotável de sugestões que levam à construção de um texto mais consistente.

Esta estratégia tinha como base a correção dos erros ortográficos por pares. Para tal, foi distribuída uma grelha (Anexo III) a cada aluno, a qual continha uma coluna intitulada *Número da linha*, outra coluna *Correção do erro ortográfico*, outra, *Validação do erro*; na parte inferior desta grelha, uma outra grelha que continha duas colunas, uma relativa ao *Número da linha*, a outra à *Correção do erro ortográfico*.

Primeiramente foi pedido aos alunos que trocassem o texto que produziram com o colega do lado, que deveria fazer uma leitura atenta do texto e só depois proceder à sua correção, tendo por base a grelha que lhe foi fornecida. Foram dadas algumas indicações, como o facto de sublinharem a palavra que continha o erro e só depois a passarem para a grelha.

Análise da atividade

Esta atividade contou com a presença de 25 alunos, sendo que o aluno C faltou à atividade de expressão escrita.

A análise desta atividade está dividida em quatro partes, a primeira diz respeito à identificação dos erros ortográficos, a segunda consiste no tipo de alterações feitas pelos alunos, a terceira é relativa à validação dos erros ortográficos por parte do autor do texto e a quarta e última baseia-se na identificação dos erros ortográficos pelo autor do texto depois da correção do colega.

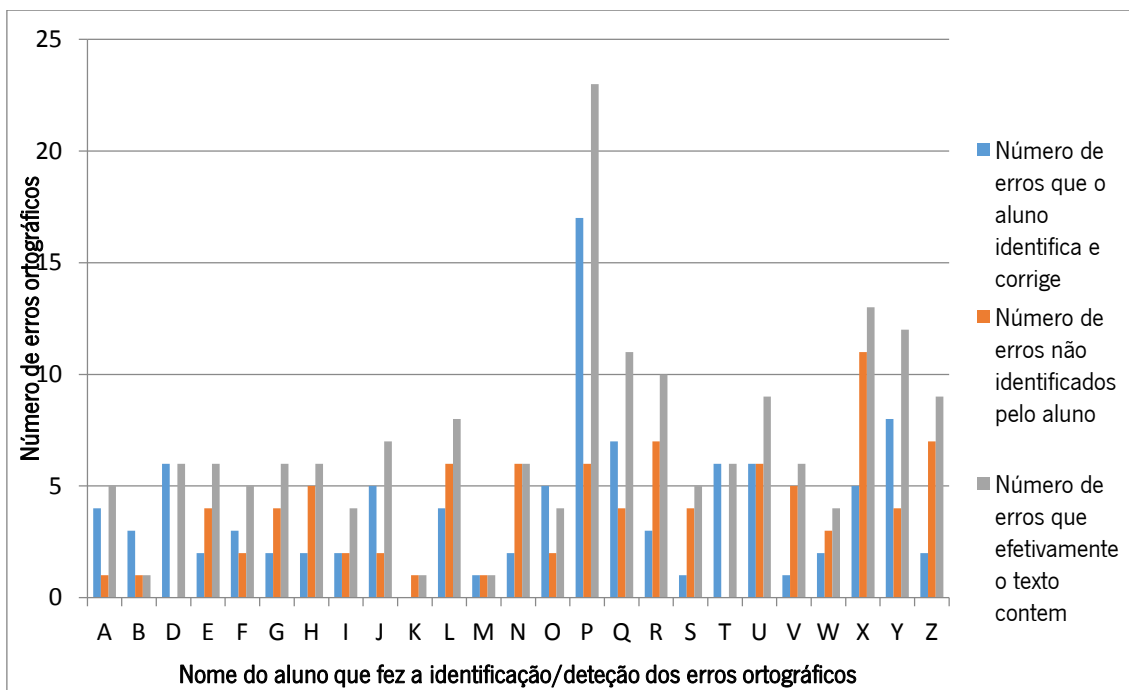


Gráfico 3 - Identificação dos erros ortográficos (1ºCEB - 2ª Atividade - Correção Colaborativa)

No que concerne aos critérios em evidência neste gráfico, *Número de erros que o aluno identifica e corrige*, *Número de erros não identificados pelo aluno* e *Número de erros que efetivamente o texto contém*, é possível fazer a seguinte leitura: somente os alunos D e T conseguiram identificar e corrigir o número de erros que efetivamente o texto continha. Os restantes alunos não o conseguiram realizar na totalidade.

Verifica-se que alguns alunos apresentam um número considerável de erros ortográficos. Na análise do gráfico, destaca-se o seguinte: o aluno P, que realizou a identificação e correção do texto do colega, aproximou-se do número total de erros, uma vez que identificou dezassete erros de um total de vinte e três.

O aluno M, este identificou e corrigiu no texto do colega um erro ortográfico que na verdade não o era, como se pode verificar no gráfico.

Os alunos B e O detetaram e corrigiram mais erros do que na verdade o texto compreendia.

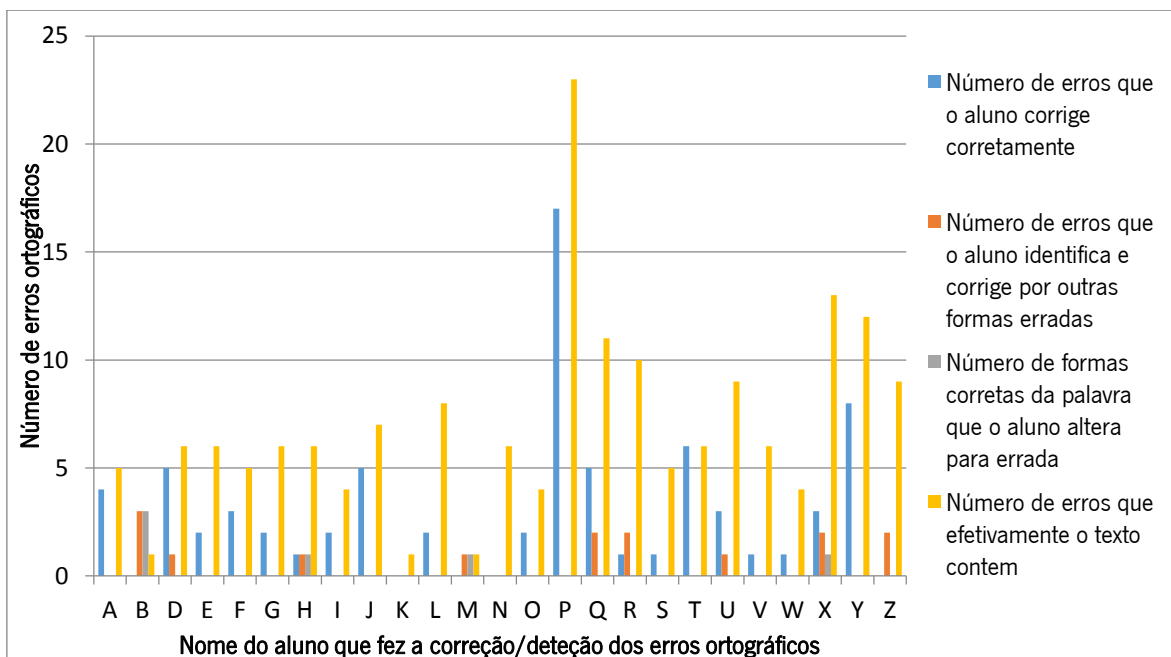


Gráfico 4 - Correção dos erros ortográficos (1ºCEB - 2ª Atividade - Correção Colaborativa)

No que toca a análise deste gráfico, tendo em conta os critérios, *Número de erros que o aluno corrige corretamente*, *Número de erros que o aluno identifica e corrige por outras formas erradas*, *Número de formas corretas da palavra que o aluno altera para errada* e *Número de erros que efetivamente o texto contém*, é possível fazer a seguinte leitura: atentando no número de erros que os alunos identificam e corrigem corretamente no texto do colega denota-se que os alunos A, E, F, G, I, J, L, O, P, S, T, V, W e Y fizeram as alterações acertadamente.

No que respeita ao número de erros que os alunos identificam e corrigem por outras formas erradas, o gráfico patenteia que os alunos B, D, H, M, Q, R, U, X e Z, ao corrigirem as palavras, colocaram-nas novamente como erro.

No que concerne ao número de formas corretas da palavra que os alunos alteram para formas erradas é possível ver que os alunos B, H, M e X fizeram alterações em palavras que estavam corretas, alterando-as para erradas.

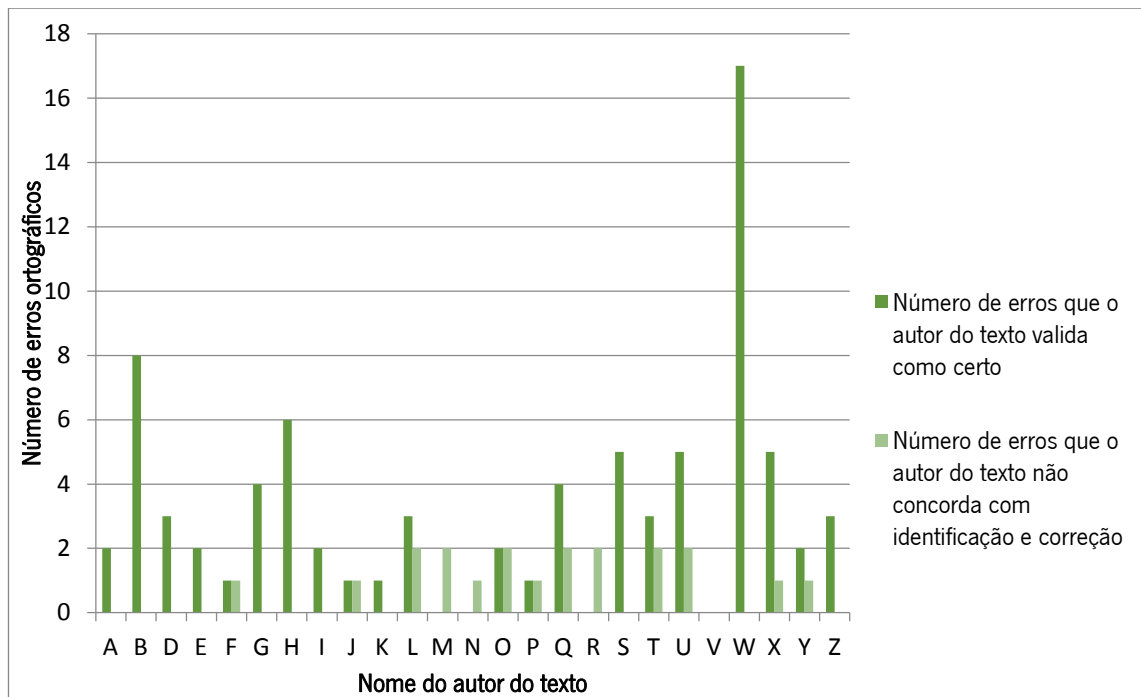


Gráfico 5 - Validação dos erros ortográficos (1^oCEB - 2^a Atividade - Correção Colaborativa)

Conforme nos mostra o gráfico é possível verificar que no que toca ao *Número de erros que o autor do texto valida como certo*, os alunos A, B, D, E, G, H, I, K, S, W e Z validaram a totalidade dos erros identificados e corrigidos pelo colega.

No entanto, os restantes alunos F, J, L, M, N, O, P, Q, R, T, U, X e Y não concordaram com algumas correções feitas pelos colegas.

Tabela 3 - Identificação dos erros ortográficos após a correção do colega (1ªCEB - 2ª Atividade)

Nome do autor do texto	Número de erros que o autor do texto identifica e corrige após a correção do colega	Número de erros que o autor do texto identifica e corrige corretamente	Número de erros que o autor do texto identifica e corrige erradamente
A	1	1	0
B	2	2	0
C	Faltou ao exercício de escrita		
D	1	0	1
E	0	0	0
F	1	0	1
G	0	0	0
H	0	0	0
I	0	0	0
J	0	0	0
K	0	0	0
L	0	0	0
M	1	0	1
N	0	0	0
O	1	1	0
P	0	0	0
Q	0	0	0
R	0	0	0
S	0	0	0
T	0	0	0
U	0	0	0
V	0	0	0
W	0	0	0
X	0	0	0
Y	0	0	0
Z	0	0	0

Relativamente a estes critérios e tendo como referência o número de erros que o autor do texto identifica e corrige após a correção do colega, poucos foram os alunos que fizeram esta deteção, sendo que os alunos que a realizaram foram os alunos A, B, D, F, M e O.

Contudo, destes alunos, apenas os alunos A, B e O fizeram correções corretas. Os restantes fizeram alterações por outras formas erradas.

3.4.3. Terceira atividade realizada dia 16 de janeiro de 2013 – Autocorreção

Descrição da atividade – Anexo IV - Planificação da atividade

Esta atividade foi introduzida utilizando uma estratégia já utilizada pela professora cooperante. Usámos uma ficha de língua portuguesa. Foi utilizado um texto de José Jorge Letria, “Das fraquezas fazer forças”. Realizou-se a leitura do texto com os alunos, com a finalidade de lhes clarificar possíveis palavras que não conhecessem, uma vez que no mesmo existiam alguns vocábulos estranhos ao seu quotidiano.

Posteriormente, lemos em conjunto as perguntas de interpretação, de forma a clarear o seu significado. Depois de lido o texto e as perguntas de interpretação, os alunos realizaram a ficha, que continha algumas perguntas relacionadas com o tema do texto também coloquei alguns exercícios de gramática relacionados com o texto e com os conteúdos que estavam a ser abordados pela professora cooperante na disciplina de Língua Portuguesa.

Notou-se que os alunos não sentiram qualquer dificuldade em realizar os exercícios propostos e que segundo alguns comentários dos mesmos “a ficha era fácil”.

Quando todos os alunos terminaram foi tempo de lançar outra atividade. Esta atividade era familiar para eles, até porque a professora cooperante utilizava-a muito no apoio ao estudo na quarta-feira pela manhã.

Esta tarefa tinha por base o ditado. Para tal, foi fornecida aos alunos uma folha para a exercício de escrita idêntica à da atividade realizada no dia anterior, estando também, as linhas numeradas.

Assim, realizado o ditado explicámos aos alunos que a correção não ia ser realizada pela professora, mas sim por eles. Eles ficaram um pouco reticentes, mas quando lhes foi dada a grelha de correção as suas expressões faciais mudaram.

Este facto leva o aluno a efetuar uma análise e reflexão sobre a sua própria escrita e segundo Baptista, Barbeiro & Viana (2010, p. 99), *a reflexão do próprio aluno sobre a escrita desempenha um papel muito importante na aprendizagem.*

Esta grelha (Anexo I), comparada com a do dia anterior, era bastante diferente e muito mais simples, isto porque tinha apenas duas colunas, uma para colocar o número da linha e outra para colocar a correção do erro ortográfico.

Para a autocorreção, os alunos utilizaram o texto “Das fraquezas fazer forças” e, como na primeira atividade do projeto, primeiro sublinhavam a palavra e só depois a passavam para a grelha.

Esta tarefa decorreu dentro do tempo esperado e terminou aquando do toque para o intervalo.

Análise da atividade

Esta atividade contou com a presença de 25 alunos, sendo que um aluno C faltou à atividade de expressão escrita.

A análise desta atividade está dividida em duas partes, uma delas incide na identificação dos erros ortográficos e a outra parte diz respeito à correção dos erros feita pelos alunos.

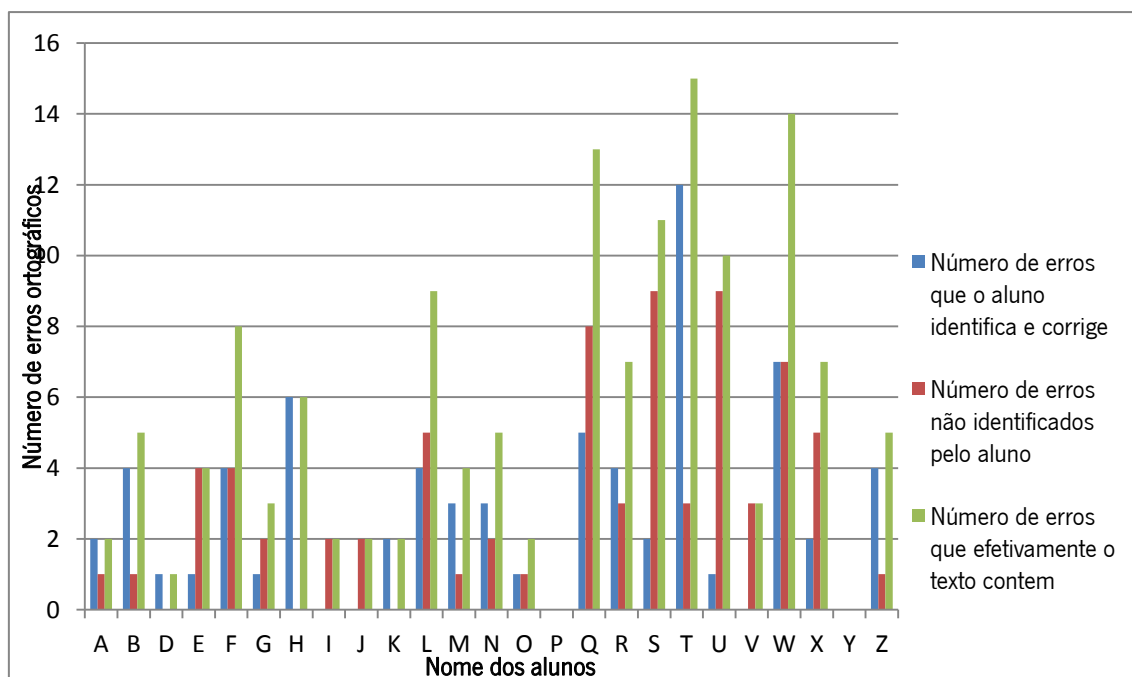


Gráfico 6 - Identificação dos erros ortográficos (1ºCEB - 3ª Atividade - Autocorreção)

No que respeita aos critérios: *Número de erros que o aluno identifica e corrige*, *Número de erros não identificados pelo aluno* e *Número de erros que efetivamente o texto contém*, em causa neste gráfico é possível fazer a seguinte leitura: apenas os alunos P e Y não tinham qualquer erro na sua expressão escrita e, por isso, não fizeram nenhuma identificação ou correção; outro aspeto prende-se com o facto de somente os alunos D, H e K conseguirem identificar e corrigir o número de erros que na verdade o seu texto compreendia. No aluno A, o número de erros identificados e corrigidos é igual ao número de erros que efetivamente o texto continha, no entanto este aluno tinha um erro não identificado, o que demonstra que na sua deteção e correção assinalou um erro que na verdade não o era.

Verifica-se que, nos alunos I, J e W, o número de erros não identificados corresponde ao número de erros que efetivamente o texto envolvia. O aluno E tem estes dois aspetos em igual número, no entanto, identificou e corrigiu um erro, o que permite aferir que o assinalou sem a palavra ser na verdade um erro ortográfico.

Nenhum aluno identificou e corrigiu mais erros do que na verdade o seu texto compreendia.

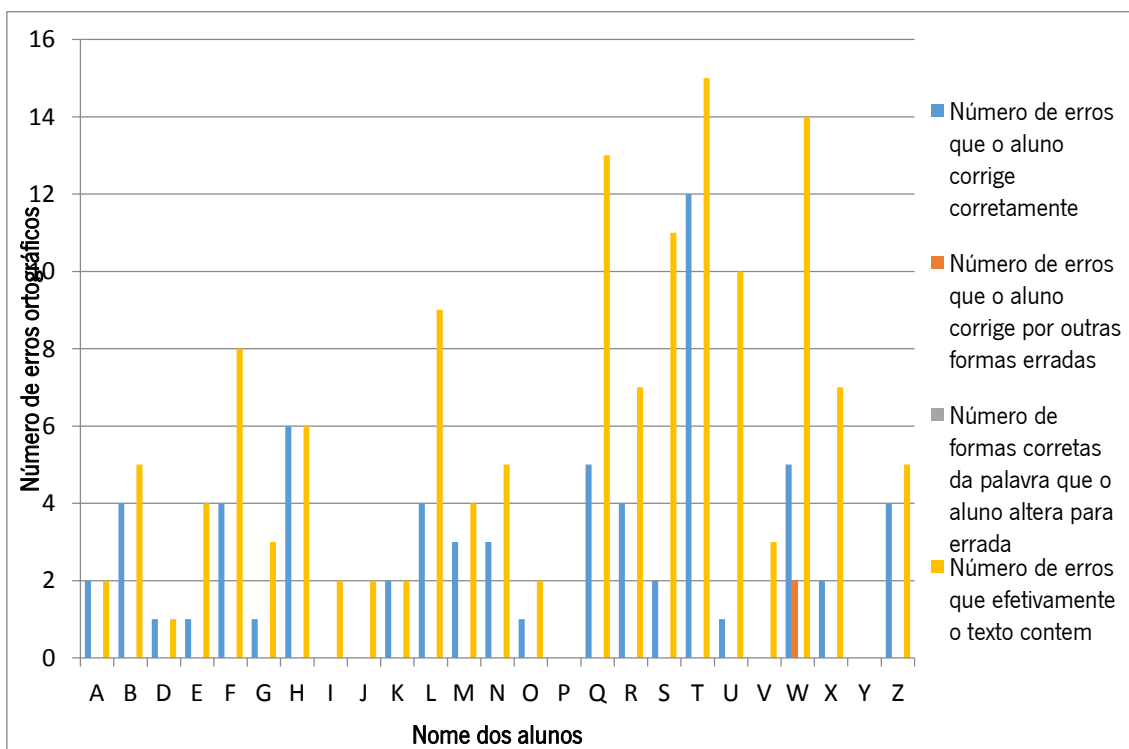


Gráfico 7 - Correção dos erros ortográficos (1ºCEB - 3ª Atividade - Autocorreção)

No que diz respeito aos critérios: *Número de erros que o aluno corrige corretamente, Número de erros que o aluno corrige por outras formas erradas, Número de formas corretas da palavra que o aluno altera para errada e Número de erros que efetivamente o texto contém*, é possível fazer a seguinte leitura do gráfico: usando como referente o número de erros que efetivamente o texto contém é possível aferir que existe uma grande discrepância deste critério com os restantes.

Comparando os critérios com este referente, número de erros que efetivamente o texto contém, denota-se que os alunos I, J e V não fizeram qualquer alteração, isto é, estes alunos não fizeram nenhuma mudança sendo quantificados com 0 nas suas identificações e correções.

No que concerne ao critério número de erros que o aluno corrige corretamente, os alunos A, B, D, E, F, G, H, K, L, M, N, O, Q, R, S, T, U, X e Z corrigiram corretamente os erros que tinham identificado.

O aluno W corrigiu dois erros alterando-os para formas erradas novamente.

Tendo em conta o critério, número de formas corretas da palavra que o aluno altera para errada, é possível aferir que nenhum aluno fez este tipo de alterações.

3.4.4. Quarta atividade realizada dia 22 de janeiro de 2013 – Correção colaborativa

Descrição da atividade – Anexo V - Planificação da atividade

Para esta atividade foi utilizado como motivação um marco do correio. Como iria ser trabalhada a carta e os seus constituintes com os alunos, pensamos em levar um marco do correio como forma de motivação inicial para os alunos.

Foram lembrados os constituintes da carta uma vez que este conteúdo faz parte do programa de Língua Portuguesa do segundo ano de escolaridade. À medida que os alunos iam referindo as partes da carta, estas iam sendo escritas no quadro de giz.

Esta tarefa introdutória foi realizada rapidamente e foi lançada a próxima, cujo cerne consistia em os alunos redigirem uma carta a um “amigo ou familiar” de forma a explicar e a aconselhar essa pessoa a fazer uma visita à cidade de Braga, podendo referir locais para visitar

ou até mesmos alguns pratos típicos da região. Isto porque, em Estudo do Meio, os conteúdos se centravam em descobrir as regiões de Portugal, tanto ao nível dos locais, como dos pratos típicos das regiões. Mas especificamente em Braga, uma vez que os alunos tinham feito um trabalho individual, sobre um monumento ou uma pessoa que tenha sido muito importante para a cidade. A par disto, construímos uma pequena tabela, que os alunos colaram no caderno da escola, e que continha alguns exemplos de saudação e despedida, tendo em conta o grau de proximidade em relação a quem a carta era dirigida.

Foram distribuídas pelos alunos folhas que continham alguns espaços específicos para a data, a saudação inicial, para o corpo da carta e para a despedida. Como esta atividade fazia parte do projeto e, como nas atividades anteriores, as linhas estavam numeradas para facilitar a posterior correção.

Os alunos redigiram a carta sem qualquer dificuldade e rapidamente passaram para a atividade de correção baseada no modelo já realizado anteriormente na correção por pares.

Foi distribuída, a grelha (Anexo III) de correção a cada aluno, e tendo cada um procedido à correção do texto do colega. Após este passo, voltaram a trocar a grelha e o texto e, o próprio autor do texto validou ou não os erros ortográficos assinalados pelo colega e verificou se havia outros erros, identificando-os na tabela que tinha por baixo da outra grelha.

Como os alunos já estavam bastante familiarizados com este tipo de tarefa, realizaram-na sem qualquer dificuldade.

Análise da atividade

Esta atividade contou com a presença de 25 alunos, sendo que um aluno K não produziu o texto proposto.

A análise desta atividade está dividida em quatro partes, a primeira diz respeito à identificação dos erros ortográficos, a segunda consiste na análise do tipo de alterações feitas pelos alunos, a terceira é relativa à validação dos erros ortográficos por parte do autor do texto e a quarta e última baseia-se na identificação dos erros ortográficos pelo autor do texto depois da correção do colega.

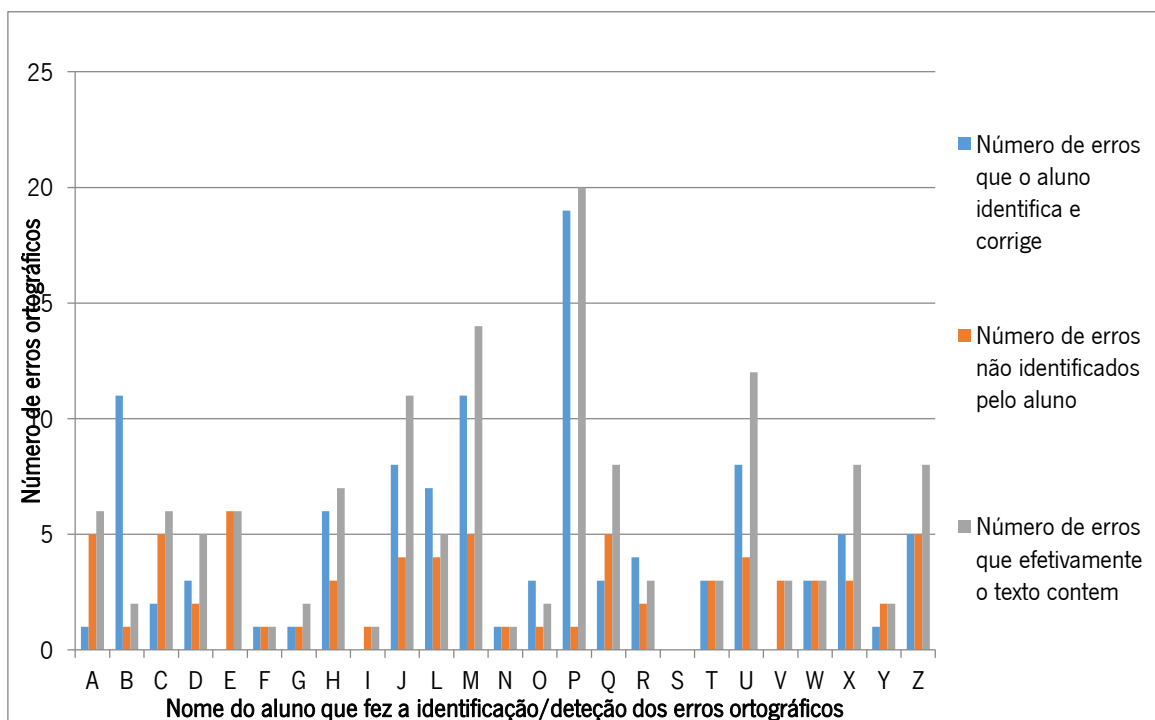


Gráfico 8 - Identificação dos erros ortográficos (1ºCEB - 4ª Atividade - Correção Colaborativa)

Atentando na análise deste gráfico, tendo em conta os critérios que estão em evidência *Número de erros que o aluno identifica e corrige*, *Número de erros não identificados pelo aluno* e *Número de erros que efetivamente o texto contém*, é possível fazer a seguinte leitura: somente o aluno S não tinha qualquer erro no texto que corrigiu e, por isso, não fez qualquer tipo de identificação.

Nenhum aluno conseguiu fazer a identificação e correção do número total de erros que os textos dos colegas continham. Os alunos F, N, T e W identificaram e corrigiram todos os erros que efetivamente os textos apresentavam, contudo esta identificação e correção não estava correta, porque o número de erros não identificados pelos alunos é igual à totalidade dos erros presentes no texto. Isto significa que as alterações feitas não estão corretas.

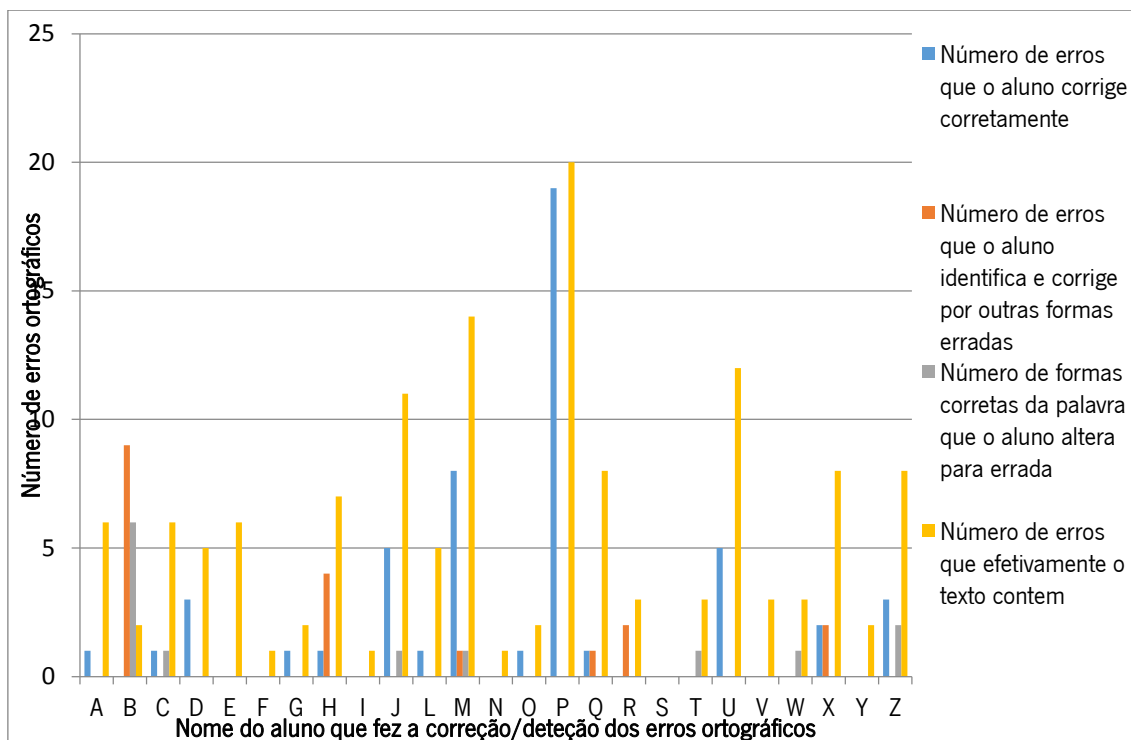


Gráfico 9 - Correção dos erros ortográficos (1ºCEB - 4ª Atividade - Correção Colaborativa)

Observando este gráfico, tendo em conta os critérios, *Número de erros que o aluno corrige corretamente*, *Número de erros que o aluno identifica e corrige por outras formas erradas*, *Número de formas corretas da palavra que o aluno altera para errada* e *Número de erros que efetivamente o texto contém*, é possível fazer a seguinte leitura: atentando no número de erros que o aluno identifica e corrige corretamente no texto do colega denota-se que os alunos A, D, G, L, O, P e U fizeram as alterações acertadamente.

No que respeita ao *Número de erros que os alunos identificam e corrigem por outras formas erradas*, o gráfico patenteia que os alunos B, H, M, Q, R e X, ao corrigirem as palavras, as colocaram novamente como erro.

No que concerne ao *Número de formas corretas da palavra que o aluno altera para errada* é possível ver que os alunos B, C, J, M, T, W e Z fizeram alterações em palavras que estavam corretas, alterando-as para erradas.

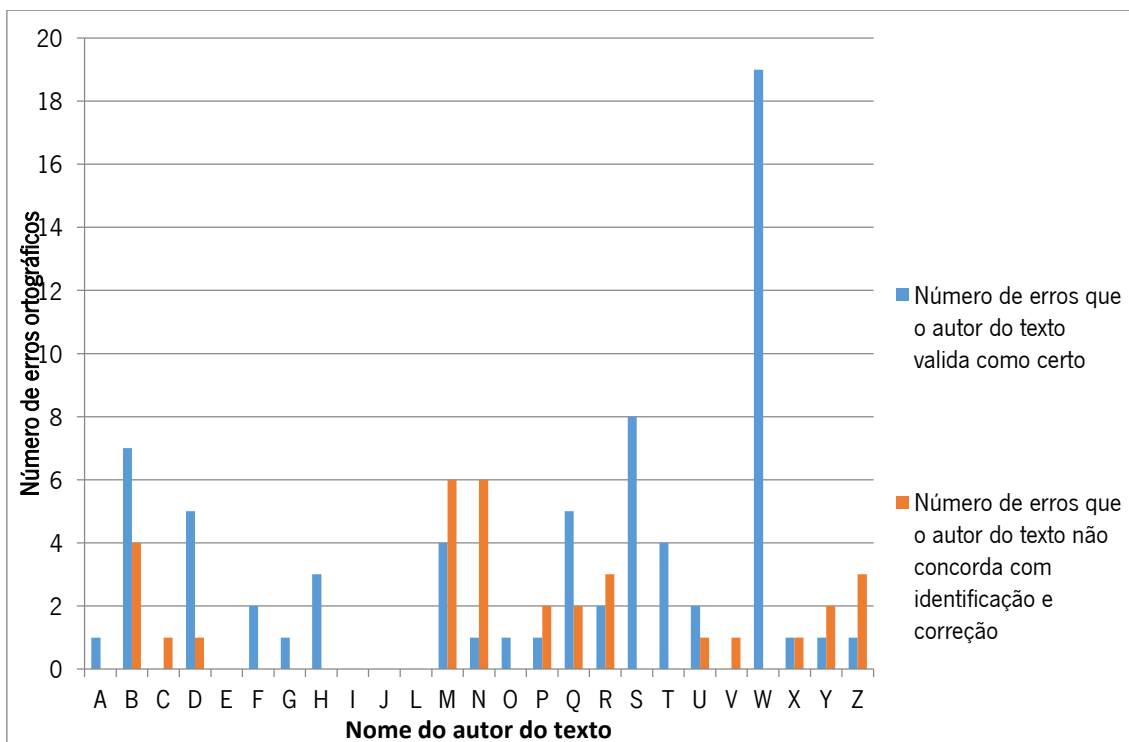


Gráfico 10 - Validação dos erros ortográficos (1ªCEB - 4ª Atividade - Correção Colaborativa)

Como nos mostra o gráfico, é possível verificar que, no que toca ao *Número de erros que o autor do texto valida como certo*, os alunos A, F, G, H, O, S, T e W validaram a totalidade dos erros identificados e corrigidos pelo colega.

No entanto, os restantes alunos B, C, D, M, N, P, Q, R, U, V, X, Y e Z não concordaram com algumas correções feitas pelos alunos.

Os alunos que não apresentam qualquer pontuação nestes critérios correspondem aos que, aquando da correção do seu texto pelo colega, não tiveram erros identificados e corrigidos.

Tabela 4 - Identificação dos erros ortográficos após a correção do colega (1^oCEB - 4^a atividade)

Nome do autor do texto	Número de erros que o autor do texto identifica e corrige após a correção do colega	Número de erros que o autor do texto identifica e corrige corretamente	Número de erros que o autor do texto identifica e corrige erradamente
A	0	0	0
B	0	0	0
C	0	0	0
D	0	0	0
E	0	0	0
F	0	0	0
G	0	0	0
H	0	0	0
I	0	0	0
J	0	0	0
K	Faltou ao exercício de escrita		
L	0	0	0
M	0	0	0
N	3	3	0
O	1	1	0
P	0	0	0
Q	0	0	0
R	3	3	0
S	0	0	0
T	2	2	0
U	1	1	0
V	0	0	0
W	0	0	0
X	1	1	0
Y	0	0	0
Z	0	0	0

No que toca à análise desta tabela onde estão em evidência os critérios, *Número de erros que o autor do texto identifica e corrige após a correção do colega*, *Número de erros que o autor do texto identifica e corrige corretamente* e o *Número de erros que o autor do texto identifica e corrige erradamente*, é possível verificar que só os alunos N, O, R, T, U e X realizaram a identificação de erros após a correção do colega.

Importa aqui referir que os erros que os alunos identificaram e corrigiram estavam todos corretos como é possível ver na relação da primeira coluna com a segunda.

3.4.5. Quinta atividade realizada dia 07 de fevereiro de 2013 – Correção colaborativa

Descrição da atividade

Esta atividade de correção colaborativa foi um pouco diferente do modelo apresentado anteriormente para a mesma. Esta visava a correção colaborativa, mas com uma variante. Enquanto que nas atividades de correção colaborativa mencionadas anteriormente cada aluno corrigia um texto do colega ao acaso, nesta houve necessidade de colocar dois alunos a corrigirem o mesmo texto (este texto era de um dos alunos que estava a corrigir). Ou seja, por cada dois alunos era corrigido um texto.

Esta expressão escrita foi realizada a pedido da professora cooperante e a sua correção foi realizada tendo em conta os moldes descritos nas outras atividades, no entanto a sua correção apesar de semelhante apresentava algumas variações aquando da correção.

Esta tarefa decorreu dentro da normalidade e os alunos não estranharam o facto de estarem a corrigir a pares um mesmo texto.

Análise da atividade

Esta atividade contou com a presença de 20 alunos, sendo que os alunos A, E, M, N, S e U não produziram texto.

A análise desta atividade não segue os critérios utilizados nas análises feitas anteriormente aquando da correção colaborativa. Desta forma, a análise desta atividade está dividida em duas partes, uma delas consiste no aprofundamento da identificação dos erros ortográficos e a outra parte diz respeito à correção dos erros feita pelos alunos, tudo isto em trabalho de pares como é possível verificar no gráfico.

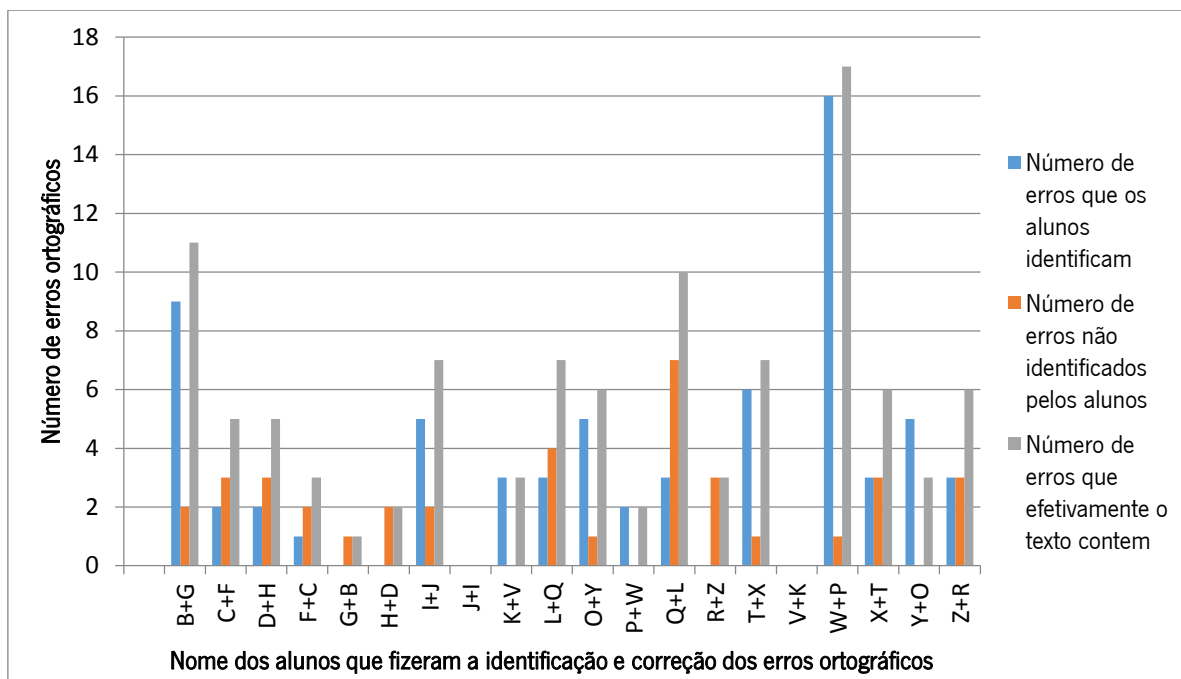


Gráfico 11 - Identificação dos erros ortográficos (1ª CEB - 5ª Atividade - Correção Colaborativa)

No que concerne à leitura deste gráfico tendo em consideração os critérios, *Número de erros que os alunos identificam e corrigem*, *Número de erros não identificados pelos alunos* e *Número de erros que efetivamente o texto contém*, é possível observar que os alunos J+I e os alunos V+K não tinham qualquer erro nas suas produções escritas e, portanto, não fizeram qualquer alteração.

Somente os alunos K+V conseguiram identificar e o corrigir o número de erros que efetivamente o texto compreendia.

Nos pares de alunos G+B, H+D e R+Z, o número de erros não identificados é igual ao número de erros que efetivamente o texto continha, isto quer dizer que os alunos não fizeram qualquer identificação ou correção.

Os alunos Y+O identificaram e corrigiram mais erros do que na realidade o texto compreendia.

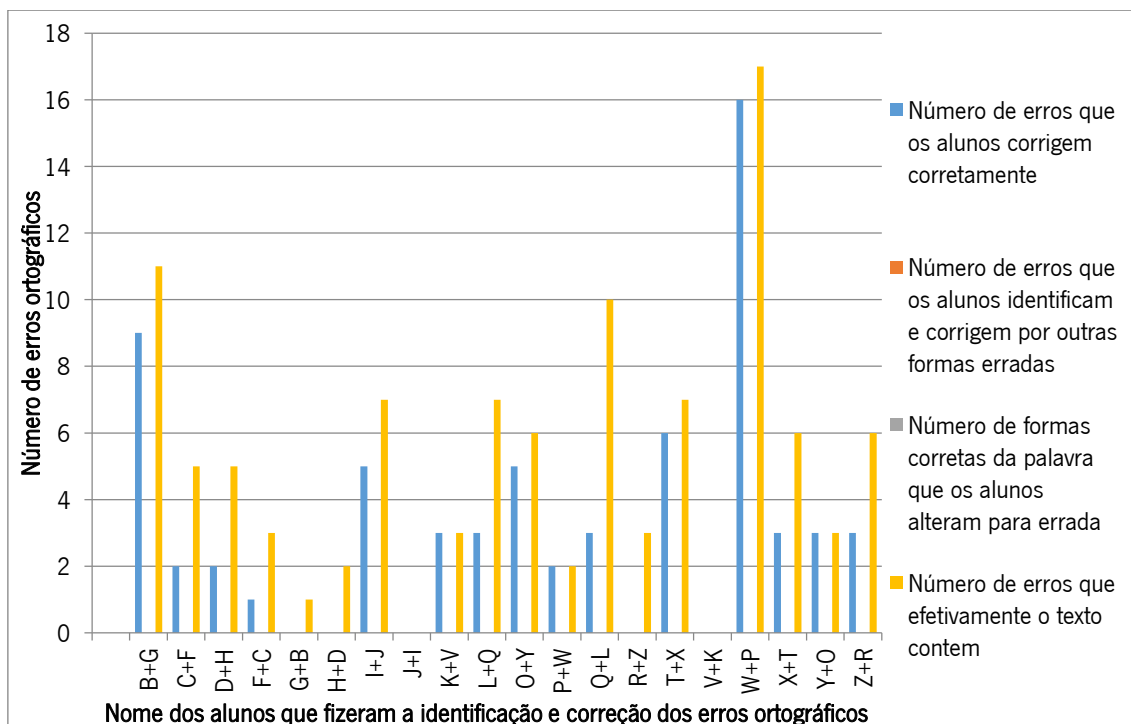


Gráfico 12 - Correção dos erros ortográficos (1ºCEB - 5ª Atividade - Correção Colaborativa)

Relativamente aos critérios evidenciados neste gráfico verifica-se que nos critérios, *Número de erros que os alunos identificam e corrigem por outras formas erradas* e o *Número de formas corretas da palavra que os alunos alteram para errada* não aparece qualquer valor, isto é, apesar de os critérios fazerem parte da legenda, só os critérios, *Número de erros que os alunos corrigem corretamente* e o *Número de erros que efetivamente o texto contém*, é que apresentam quantificação.

Ao adentrar neste último aspeto verifica-se que os alunos J+I e os alunos V+K, não apresentam quantificados, não tendo erros nos seus exercícios de escrita

Os pares de alunos G+B, H+D e R+Z apenas apresentam valores para o número de erros que na realidade o texto continha, não fazendo qualquer alteração ou correção de erros ortográficos.

Somente os alunos K+V, P+W e Y+O corrigiram corretamente os erros ortográficos que o texto continha na totalidade.

Os restantes alunos no conseguiram corrigir corretamente a totalidade dos erros ortográficos que as produções escritas continham, isto porque, os alunos não identificaram todos os erros ortográficos como é possível atentar no gráfico anterior desta atividade.

3.5. Relato das fases da intervenção pedagógica na turma do 2º CEB

Considerando os objetivos do Projeto de Intervenção Pedagógica, tanto no 1º ciclo, como no 2º ciclo, as planificações diárias da intervenção centraram-se no desenvolvimento de tópicos programáticos relacionados com a Língua Portuguesa, mais concretamente com a identificação e correção dos erros ortográficos através de estratégias de autocorreção e correção colaborativa.

A intervenção pedagógica no 2º ciclo realizou-se em três atividades: uma atividade de autocorreção e duas atividades de correção colaborativa.

3.5.1 Primeira atividade realizada dia 07 de maio de 2013 – Correção colaborativa

Descrição da atividade – Anexo VI - Planificação da atividade

Esta atividade tinha como cerne os alunos reescreverem o poema “Os ratos” de Fernando Pessoa, transformando-o em texto narrativo, atendendo às características deste, que já tínhamos revisto anteriormente.

De acordo com Barbeiro (2007, p.36) *a escrita dado o seu carácter reflexivo, constitui um instrumento poderoso ao serviço desta dimensão de recriação do conhecimento*, ou seja, a reflexão sobre o processo de escrita inerente ao poema é um instrumento fulcral na construção e consolidação de novos conhecimentos.

Ulteriormente, depois de os alunos terminarem as suas produções escritas, tinha chegado o momento de correção.

Esta correção seguiu os moldes das atividades de correção colaborativa dos erros ortográficos realizadas no 1º Ciclo. Os alunos ficaram extremamente interessados, chegando mesmo a haver um ligeiro barulho de fundo.

Esta estratégia tinha como base a correção dos erros ortográficos por pares. Para tal, foi distribuída a cada aluno uma grelha (Anexo III) que continha uma coluna intitulada “Número da linha”, outra coluna com “Correção do erro ortográfico”, outra “validação do erro”. Abaixo desta grelha, havia uma outra grelha que continha duas colunas, uma com “Número da linha” e outra com “Correção do erro ortográfico”. Também lhes foi distribuída uma folha onde teriam que

tecer um comentário em jeito de reflexão ao texto do colega depois de realizarem a correção dos erros ortográficos. *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* (Baptista, Barbeiro & Viana, 2010, p.99), desta forma os alunos devem ser encorajados à reflexão sobre os seus textos e à troca de ideias com os colegas, nesta sequência o comentário efetuado pelos alunos pode ser importante para que o aluno esclare o seu texto.

Primeiramente, foram distribuídas ao acaso as suas produções escritas, tendo em atenção que nenhum aluno ficasse com a sua própria. Depois os alunos foram alertados para a necessidade de, antes de fazerem a correção, realizarem uma leitura atenta do texto e só depois procederem à sua correção, tendo por base a grelha que lhes tinha sido fornecida. Foram dadas algumas indicações como, o facto de sublinharem a palavra que continha o erro e só depois passarem para a grelha.

De acordo com Cassany citado por Azevedo (2000, p.134), *o momento mais rico na aprendizagem é o da avaliação, o da interação entre alunos e outros, quer sejam os seus companheiros, o seu professor ou materiais elaborados.*

Para terminar a atividade voltamos a trocar os textos, mas desta vez dando ao autor do texto, a sua produção escrita e a grelha de correção onde o colega tinha realizado a correção dos erros ortográficos, com o intuito de os alunos validarem ou não como certos os erros identificados e corrigidos, mas também para que fizessem uma revisão ao seu próprio texto com a finalidade de detetarem possíveis erros e, se necessário, os colocarem na respetiva grelha.

Análise da atividade

Esta atividade contou com a presença de 26 alunos.

A análise desta atividade está dividida em quatro partes, a primeira diz respeito à identificação dos erros ortográficos, a segunda analisa o tipo de alterações feitas pelos alunos, a terceira é relativa à validação dos erros ortográficos por parte do autor do texto e a quarta e

última baseia-se na identificação dos erros ortográficos pelo autor do texto depois da correção do colega.

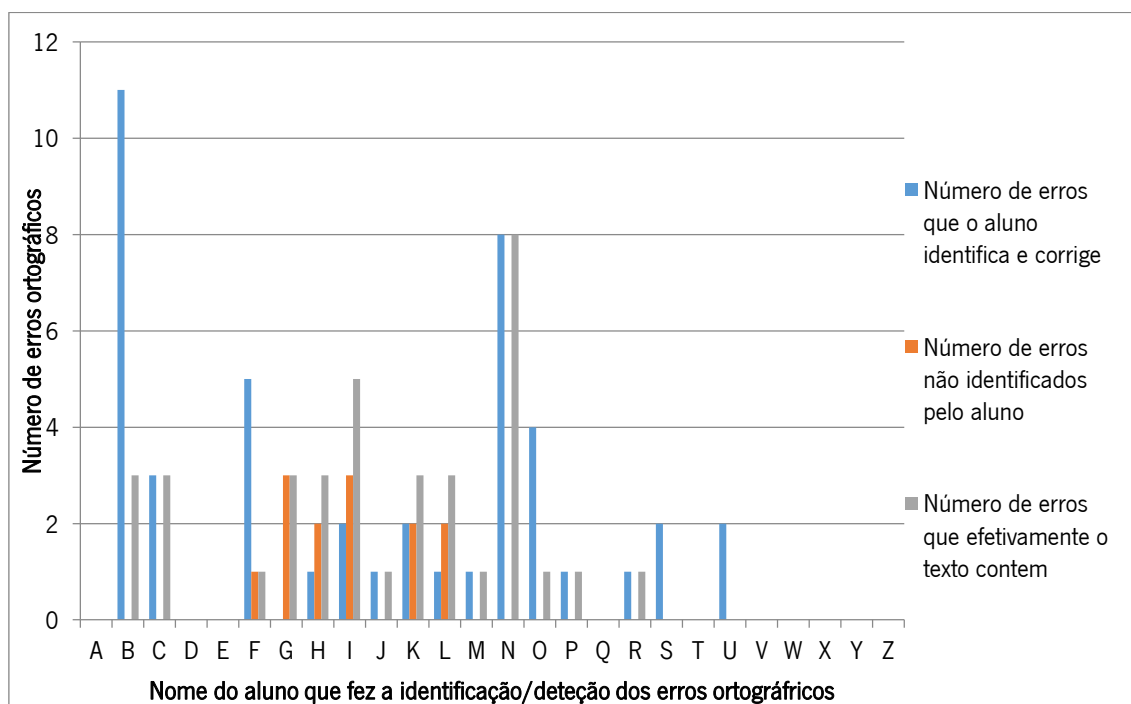


Gráfico 13 - Identificação dos erros ortográficos (2ºCEB – 1ª Atividade - Correção Colaborativa)

No que diz respeito aos critérios evidenciados neste gráfico, *Número de erros que o aluno identifica e corrige*, *Número de erros não identificados pelo aluno* e *Número de erros que efetivamente o texto contém*, verifica-se que os alunos A, D, E, Q, T, V, W, X, Y e Z não identificaram nem corrigiram qualquer erro ortográfico na produção escrita do colega e isto pode observar-se pelo facto de não terem nenhum valor nos critérios em cima enunciados.

Os alunos B, F e O identificaram e corrigiram mais erros do que na realidade o texto continha e, os alunos S e U também, apesar de as produções escritas que analisaram não conterem erros ortográficos.

Relativamente ao critério, *Número de erros não identificados*, os alunos F, G, H, I, K e L são os únicos a terem erros ortográficos por assinalar.

Os alunos C, J, M, N, P e R conseguiram identificar e corrigir a totalidade de erros ortográficos que o texto do colega continha.

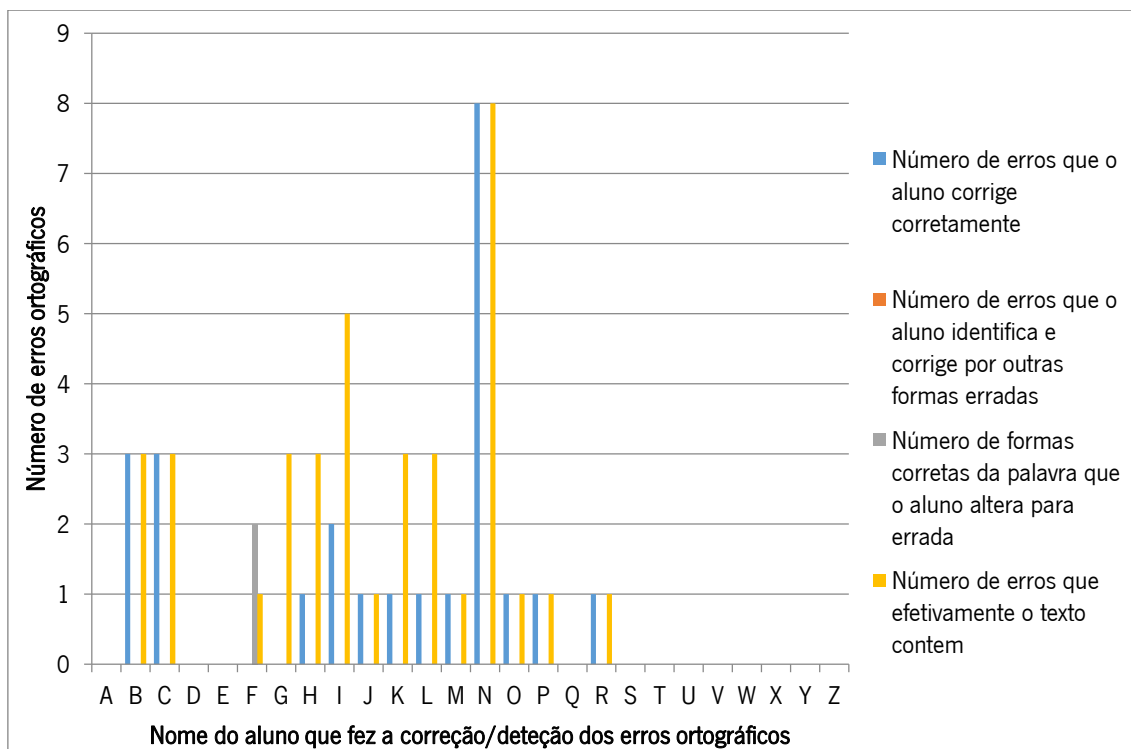


Gráfico 14 - Correção dos erros ortográficos (2ºCEB – 1ª Atividade - Correção Colaborativa)

Analisando este gráfico tendo em conta os critérios que estão em destaque é possível aferir que os alunos A, D, E, Q, S, T, U, V, W, X, Y e Z não apresentam nenhuma quantificação, isto quer dizer que as produções escritas que analisaram dos colegas não continham qualquer erro ortográfico e, portanto, os alunos não fizeram alterações.

No aluno G só está evidenciado o número de erros que efetivamente o texto continha, logo, o mesmo não fez qualquer alteração visando a correção dos erros ortográficos.

O aluno F é o único a corrigir palavras que estavam corretas e a fazer modificações transformando-as palavras em erros ortográficos.

Nos alunos H, I, K e L o critério, número de erros corrigidos corretamente, é inferior ao número de erros que na realidade o texto continha.

Os alunos B, C, J, M, O, P e R conseguiram corrigir corretamente o número total de erros que o texto continha.

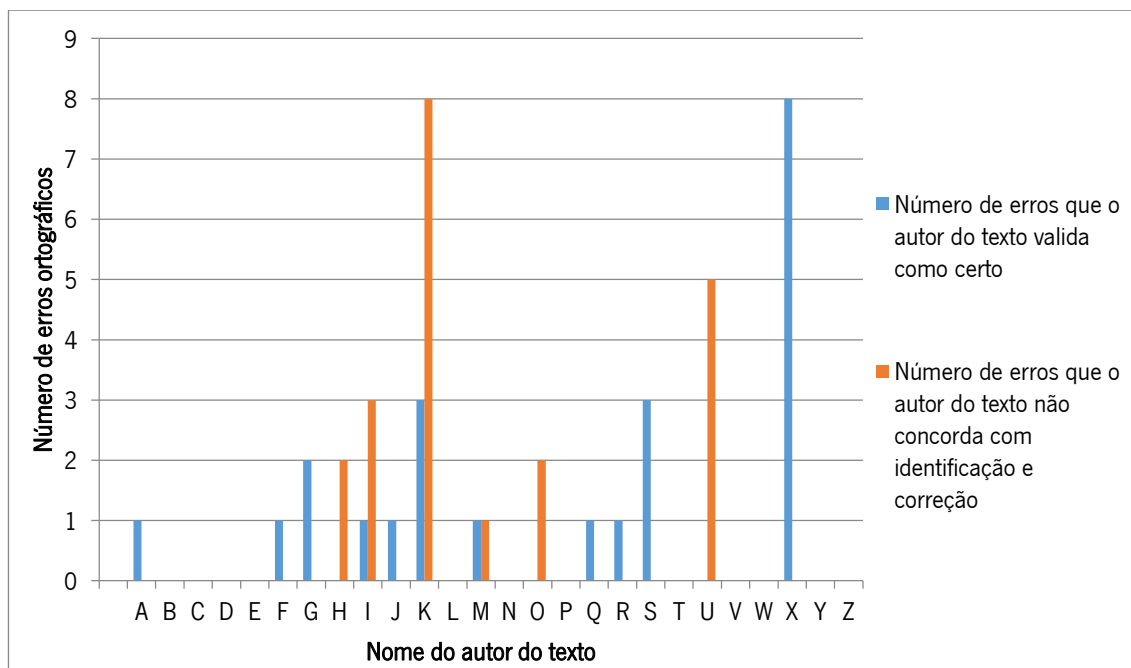


Gráfico 15 - Validação dos erros ortográficos (2ºCEB – 1ª Atividade - Correção Colaborativa)

No que toca a estes critérios, que dizem respeito à validação dos erros ortográficos por parte do autor do texto, é possível verificar que aos alunos B, C, D, E, L, N, P, T, V, W, Y e Z não têm qualquer valor, isto porque, as suas produções escritas não continham erros ortográficos e, por isso, não houve necessidade de os alunos validarem ou não os erros ortográficos assinalados.

Os alunos A, F, G, J, Q, R, S e X validaram como certa a totalidade dos erros ortográficos. No entanto, os alunos I, K e M, para além de validarem como certos alguns erros ortográficos, não concordaram também com algumas identificações e correções que foram realizadas pelos colegas.

Os alunos H, O e U não concordaram com nenhum erro ortográfico assinalado pelo colega às suas produções escritas.

Tabela 5 - Identificação dos erros ortográficos após a correção do colega (2^oCEB - 1^a atividade)

Autor do texto	Número de erros que o autor do texto identifica e corrige após a correção do colega	Número de erros que o autor do texto identifica e corrige corretamente	Número de erros que o autor do texto identifica e corrige erradamente
A	0	0	0
B	0	0	0
C	0	0	0
D	0	0	0
E	0	0	0
F	0	0	0
G	0	0	0
H	0	0	0
I	0	0	0
J	0	0	0
K	0	0	0
L	0	0	0
M	0	0	0
N	0	0	0
O	0	0	0
P	0	0	0
Q	0	0	0
R	0	0	0
S	0	0	0
T	0	0	0
U	0	0	0
V	0	0	0
W	0	0	0
X	0	0	0
Y	0	0	0
Z	0	0	0

No que concerne a esta tabela que diz respeito à identificação de erros ortográficos após a correção do colega, nenhum aluno fez qualquer identificação e em consequência, nenhuma alteração visando a sua correção.

3.5.2. Segunda atividade realizada dia 09 de maio de 2013 – Correção colaborativa

Descrição da atividade – Anexo VII - Planificação da atividade

Esta atividade tinha como base a obra “A Fada Oriana”. Esta é uma obra de leitura obrigatória no 5^o ano de escolaridade.

Segundo Zilberman (1989) citado por Silva (2004), a literatura infantil possui uma função formadora, realiza uma missão pedagógica e social de caráter formativo, porque incute

nos alunos valores éticos e sociais e favorece a aquisição de novos hábitos. Esta obra por excelência alerta e sensibiliza os alunos para alguns problemas sociais e coloca-os numa posição introspetiva, no sentido de pensarem em determinadas ações que realizam.

A atividade de expressão escrita tinha a seguinte indicação “E se vivesses na floresta e fosses amigo da fada Oriana. Imagina como seria o vosso dia-a-dia na floresta e o que farias para a ajudar nas suas tarefas”. Para a realização desta atividade foram fornecidas algumas indicações aos alunos, com o objetivo de que as mesmas se respeitassem. As instruções estavam na folha que lhes foi distribuída para a produção escrita e eram as seguintes, “Respeitar o pedido do enunciado; escolher um título adequado; incluir um momento de diálogo e escrever no mínimo 100 palavras e um máximo de 150”.

Quando todos os alunos terminaram, nos moldes da atividade anterior, foram recolhidas as suas produções escritas e logo a seguir devolvidas aos alunos tendo em atenção que nenhum aluno ficasse com a sua própria produção escrita. Aquando da entrega do texto foi entregue também a grelha (Anexo III) para a correção e a folha do comentário que teriam que escrever ao texto do colega.

No final, como nem todos os alunos terminam ao mesmo tempo, foram-se recolhendo as grelhas e devolvidas novamente ao autor do texto para que depois procedesse à validação ou não dos erros assinalados pelo colega ao seu texto, bem como, ler o comentário que o colega tinha tecido ao seu texto.

No final, foi distribuído pelos alunos uma varinha de condão que continha a frase “Dá o teu melhor com a tua varinha de condão para ajudares os outros! Lembra-te da fada Oriana.”

Análise da atividade

Esta atividade contou com a presença de 26 alunos.

A análise desta atividade está dividida em quatro partes, a primeira diz respeito à identificação dos erros ortográficos, a segunda foca o tipo de alterações feitas pelos alunos, a terceira é relativa à validação dos erros ortográficos por parte do autor do texto e a quarta e

última baseia-se na identificação dos erros ortográficos pelo autor do texto depois da correção do colega.

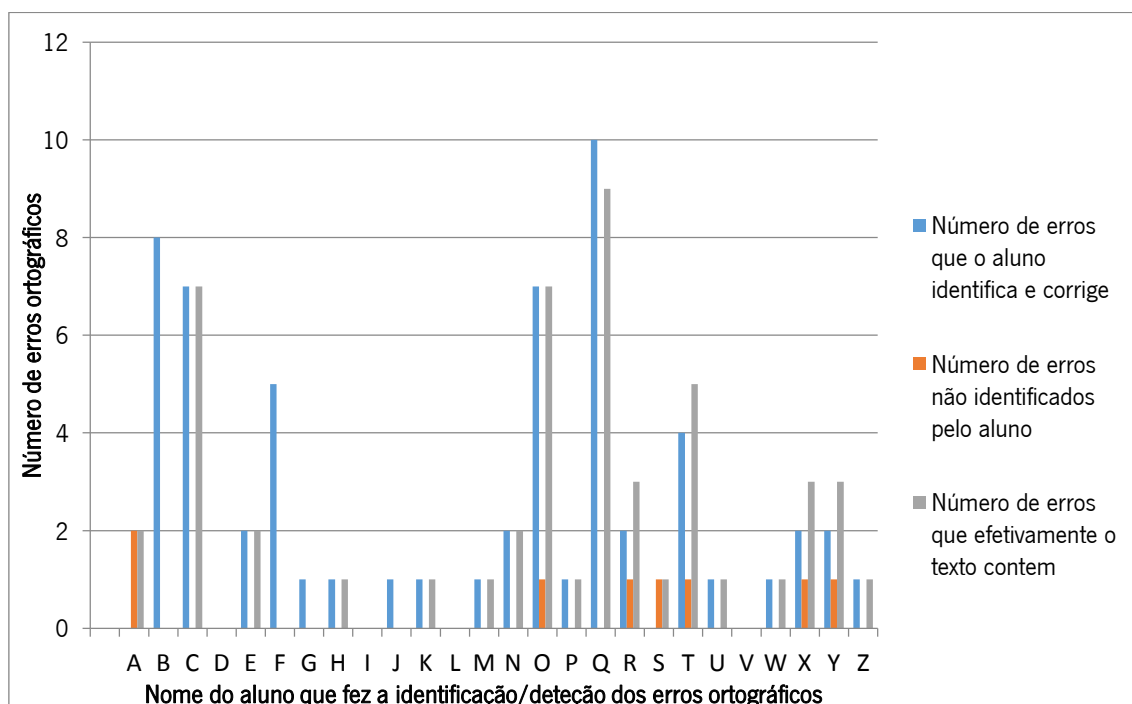


Gráfico 16 - Identificação dos erros ortográficos (2ª CEB – 2ª Atividade - Correção Colaborativa)

Adentrando na análise deste gráfico em que se ilustram os critérios, *Número de erros que o aluno identifica e corrige*, *Número de erros não identificados pelo aluno* e *Número de erros que efetivamente o texto contém* observa-se que os alunos D, I, L e V não identificaram nem corrigiram nenhum erro ortográfico, isto porque, as produções escritas dos colegas não compreendiam qualquer erro ortográfico.

O aluno Q identificou mais erros do que na realidade o texto do colega continha. No entanto, é de destacar que os erros ortográficos que os alunos B, F, G e J identificaram e corrigiram na realidade não o são, isto verifica-se porque no critério que diz respeito ao número de erros que efetivamente o texto contém, não está assinalado nenhum erro.

Relativamente ao critério *número de erros não identificados pelos alunos*, os alunos A, O, R, S, T, X e Y não conseguiram identificar e corrigir a totalidade dos erros, aparecendo isso destacado no gráfico.

Os alunos C, E, H, K, U, W e Z conseguiram identificar e corrigir no texto do colega a totalidade dos erros ortográficos.

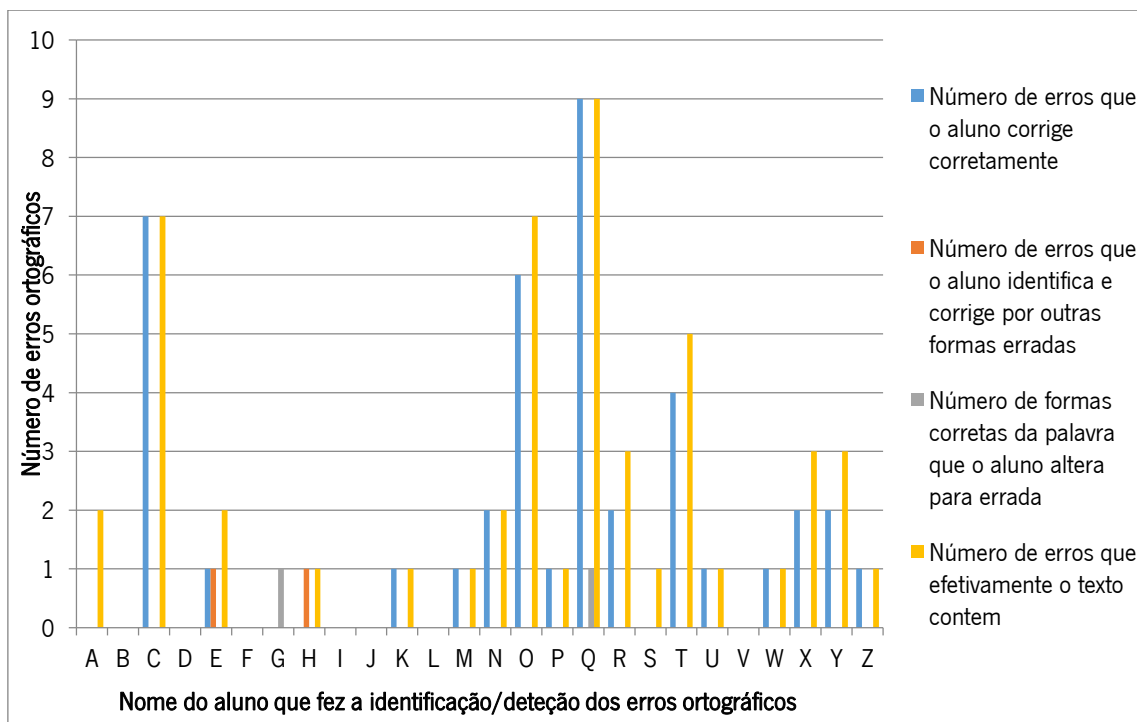


Gráfico 17 - Correção dos erros ortográficos (2ºCEB – 2ª Atividade - Correção Colaborativa)

Mergulhando na análise deste gráfico tendo em conta os critérios, *Número de erros que o aluno corrige corretamente*, *Número de erros que o aluno identifica e corrige por outras formas erradas*, *Número de formas corretas da palavra que o aluno altera para errada* e o *Número de erros que efetivamente o texto contém* é de salientar que os alunos B, D, F, I, J, L e V não apresentam qualquer valor no gráfico, isto porque, as produções escritas dos colegas não compreendiam erros ortográficos e, assim sendo, os alunos não tiveram que realizar alterações no sentido de corrigir o texto.

Nos alunos A e S só estão evidenciados o número de erros que na realidade o texto continha, logo estes alunos, não fizeram qualquer alteração com o intuito de correção.

Nos alunos E, O, R, T, X e Y, o número de erros corrigidos corretamente é inferior ao número de erros que na totalidade os textos contemplam.

Os alunos E e H fizeram correções em palavras que continham erros e ao corrigi-las mantiveram-nas como erros ortográficos.

Os alunos G e Q identificaram erros em palavras que estavam corretas e ao corrigi-las transformaram-nas em erros ortográficos.

Os alunos C, K, M, N, Q, U, W e Z corrigiram corretamente a totalidade de erros que o colega continha na produção escrita.

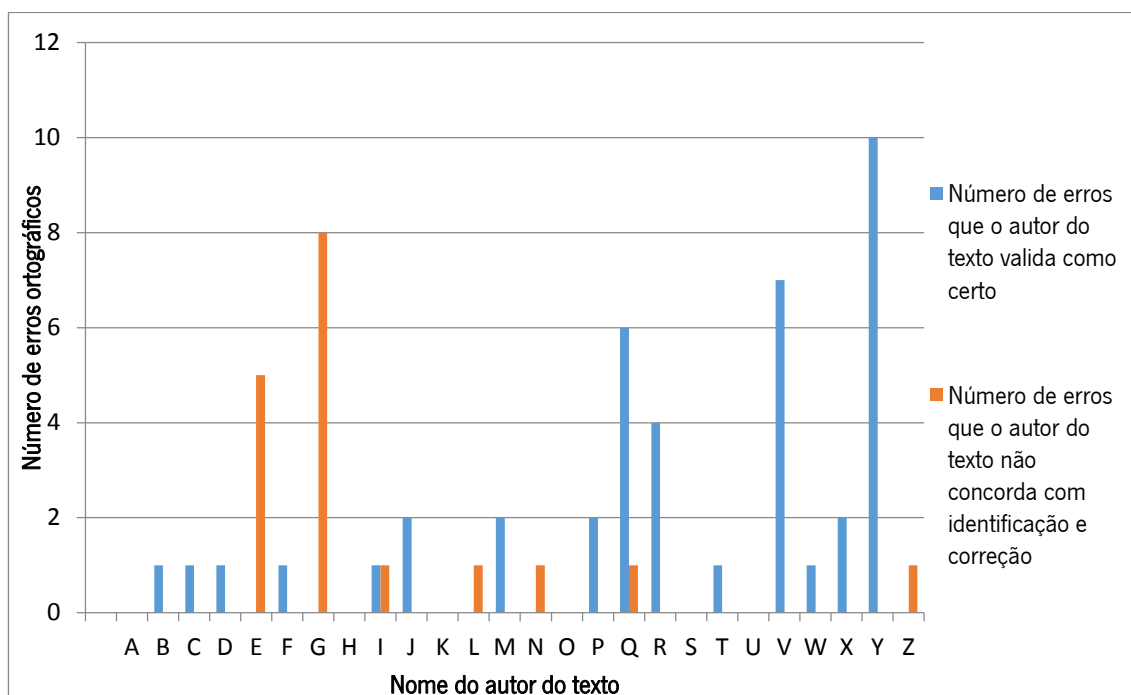


Gráfico 18 - Validação dos erros ortográficos (2ªCEB – 2ª Atividade - Correção Colaborativa)

Atentando neste gráfico que diz respeito à validação dos erros ortográficos por parte do autor do texto é possível aferir que os alunos A, H, K, O, S e U, por não terem nenhuma identificação e correção na grelha, não fizeram, a validação e, portanto, não têm qualquer quantificação no gráfico.

Os alunos I e Q apesar de concordarem com algumas correções, não validaram como certos a totalidade dos erros ortográficos identificados e corrigidos pelo colega.

No entanto, os alunos E, G, L, N e Z não concordaram com a totalidade dos erros ortográficos que foram identificados e corrigidos pelos colegas.

Os alunos B, C, D, F, J, M, P, R, T, V, W, X e Y validaram como certo a totalidade dos erros ortográficos identificados e corrigidos pelos colegas.

Tabela 6 - Identificação dos erros ortográficos após a correção do colega (2^oCEB - 2^a atividade)

Nome do autor do texto	Número de erros que o autor do texto identifica e corrige após a correção do colega	Número de erros que o autor do texto identifica e corrige corretamente	Número de erros que o autor do texto identifica e corrige erradamente
A	0	0	0
B	0	0	0
C	0	0	0
D	0	0	0
E	0	0	0
F	0	0	0
G	0	0	0
H	0	0	0
I	0	0	0
J	0	0	0
K	0	0	0
L	0	0	0
M	0	0	0
N	0	0	0
O	0	0	0
P	0	0	0
Q	0	0	0
R	0	0	0
S	0	0	0
T	0	0	0
U	0	0	0
V	0	0	0
W	0	0	0
X	0	0	0
Y	0	0	0
Z	0	0	0

No que concerne a esta tabela que diz respeito à identificação de erros ortográficos após a correção do colega, nenhum aluno fez qualquer identificação e em consequência, nenhuma alteração visando a sua correção.

3.5.3. Terceira atividade realizada dia 13 de maio de 2013 – Autocorreção

Descrição da atividade – Anexo VIII - Planificação da atividade

Esta atividade de expressão escrita tinha um cariz totalmente pessoal apelando à sensibilidade dos alunos para a importância de uma promessa a cumprir, tendo como base o que aconteceu à fada Oriana, que faltou a uma promessa que teve repercussões muito grandes em todos os habitantes da floresta.

Para esta produção escrita os alunos tinham que escolher uma de duas opções possíveis. A “opção A – E tu, já alguma vez faltaste a uma promessa importante? Explica o que aconteceu e o que sentiste.” E a “opção B – O que achas que é uma promessa? É algo que deves valorizar ou não? Lembra-te do que aconteceu à fada Oriana!”.

Na folha onde os alunos tinham que realizar a produção escrita, constavam algumas indicações para a mesma, eram as seguintes, “Respeitar o pedido do enunciado; escolher um título adequado; incluir um momento de diálogo e escrever no mínimo 100 palavras e um máximo de 150”.

Esta aula terminou com a produção escrita dos alunos e a sua correção foi realizada num dia posterior.

Esta correção realizou-se mais tarde, no dia 11 de junho de 2013, foi uma opção pensada, com o intuito de os alunos se distanciarem do que escreveram, uma vez que se a autocorreção fosse realizada de imediato os alunos não se apropriariam das palavras com erro com mais precisão.

Assim, o facto de os alunos tomarem contacto com as suas produções escritas passado cerca de um mês, potencia a que os alunos leiam mais cuidadosamente o seu texto, lembrando-se do que antes tinham escrito.

Para tal, foram distribuídas as produções escritas por cada aluno, às quais foi anexada uma grelha (Anexo I) que continha apenas duas colunas, uma dizia respeito ao número da linha onde constava o erro e a outra com o título correção dos erros ortográficos.

Esta tarefa foi uma tarefa de autocorreção e, por sinal, uma atividade de reflexão de cada aluno sobre o texto que tinha escrito.

Análise da atividade

Esta atividade contou com a presença de 26 alunos.

A análise desta atividade está dividida em duas partes, uma delas consiste no aprofundamento da identificação dos erros ortográficos e a outra parte diz respeito à correção dos erros feita pelos alunos realizada no dia 11 de junho de 2013.

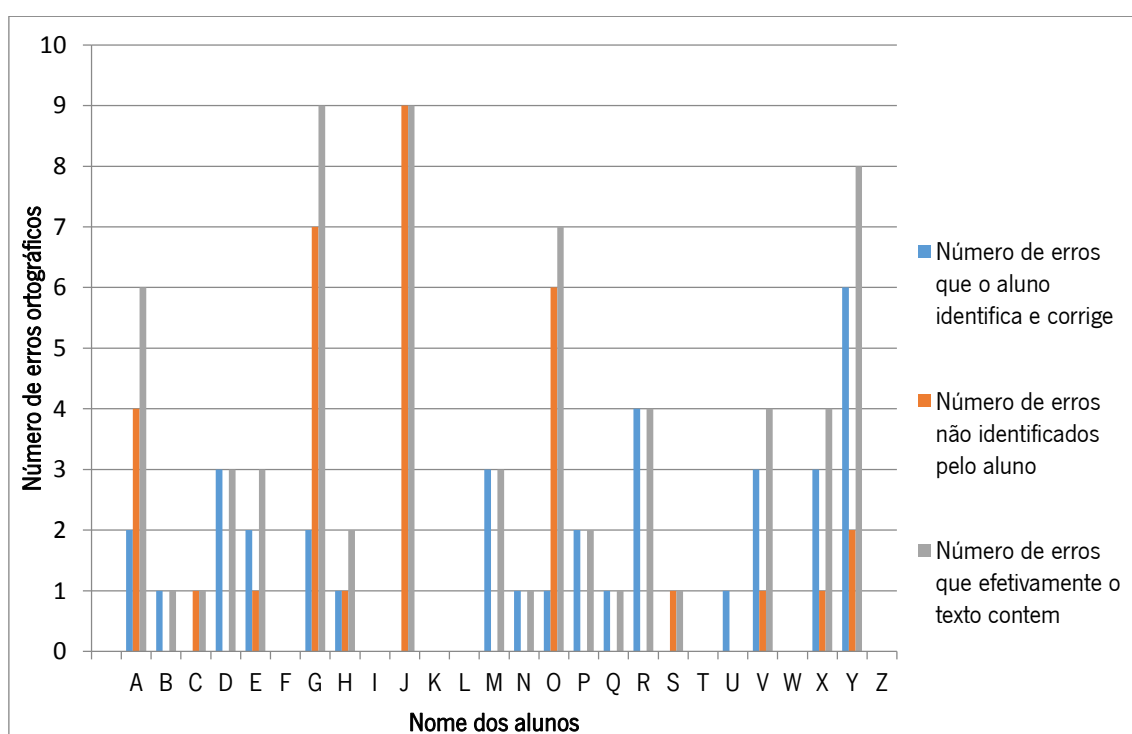


Gráfico 19 - Identificação dos erros ortográficos (2ºCEB – 3ª Atividade - Autocorreção)

No que diz respeito à análise deste gráfico onde são ilustrados os critérios, *Número de erros que o aluno identifica e corrige*, *Número de erros não identificados pelo aluno* e *Número de erros que efetivamente o texto contém*, é possível verificar que os alunos F, I, K, L, T, W e Z não apresentam qualquer valor, isto prende-se com o facto de as suas produções escritas não compreenderem erros ortográficos.

Os alunos C, J e S têm igual valor no critério número de erros não identificados pelo aluno e o número de erros que efetivamente o texto contém, isto quer dizer que ao corrigirem as suas produções escritas não identificaram nem corrigiram nenhum erro ortográfico.

O aluno U foi o único a identificar e corrigir uma palavra que não era erro ortográfico, verificando-se apenas o critério número de erros que o aluno identifica e corrige e não aparecendo qualquer valor para o *número de erros que efetivamente o texto contém*.

Os alunos B, D, M, N, P, Q e R conseguiram identificar e corrigir o número total de erros ortográficos que o seu texto contemplava.

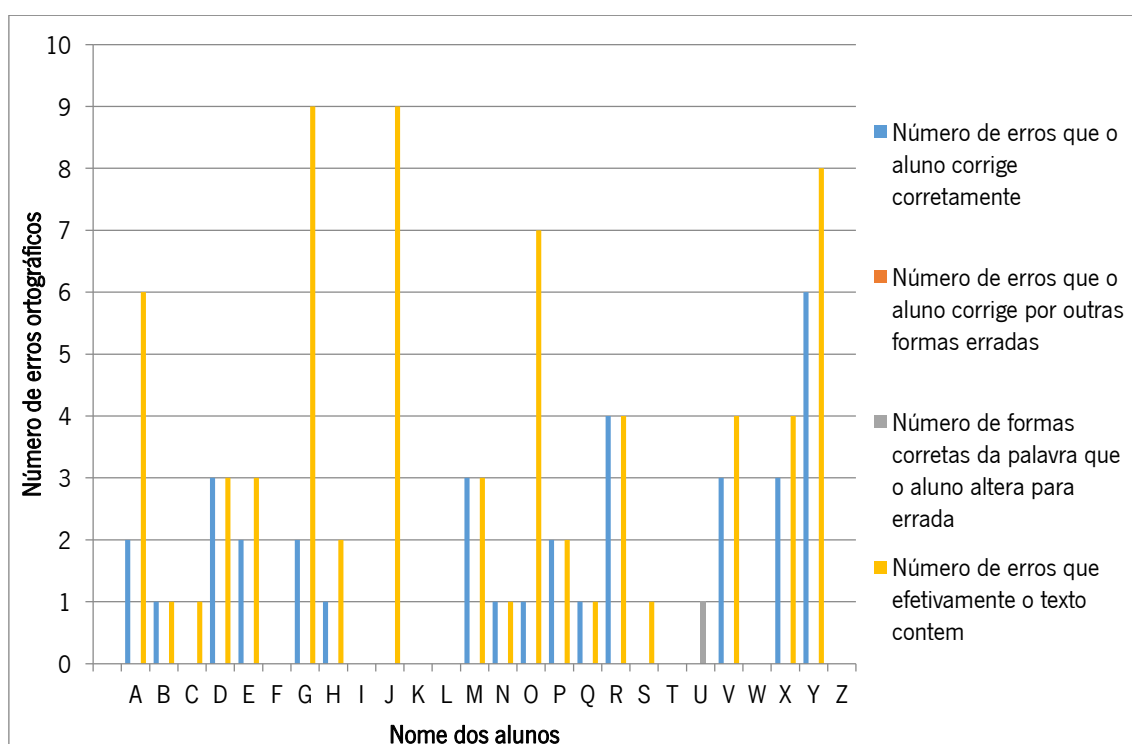


Gráfico 20 - Correção dos erros ortográficos (2ºCEB – 3ª Atividade - Autocorreção)

No que concerne à análise deste gráfico tendo em consideração os critérios, número de erros que o aluno corrige corretamente, número de erros que o aluno corrige por outras formas erradas, número de formas corretas da palavra que o aluno altera para errada e número de erros que efetivamente o texto contém, verifica-se que os alunos F, I, K, L, T, W e Z, como mencionei na análise do gráfico anterior, não têm qualquer quantificação no gráfico, isto porque as suas produções escritas não contemplam erros ortográficos.

Relativamente ao critério número de erros que o aluno corrige por outras formas erradas, nenhum aluno realizou alterações neste sentido.

O aluno U identificou e corrigiu uma palavra que estava correta e ao alterá-la transformou-a em erro ortográfico.

Os alunos C, J e S apresentam apenas valores de erros ortográficos para o número de erros que na realidade o texto continha, desta forma, não conseguiram realizar nenhuma correção.

Os alunos B, D, M, N, P, Q e R conseguiram corrigir corretamente o número total de erros que a sua produção escrita refletia.

3.6. Discussão dos resultados

3.6.1. 1º CEB

3.6.1.1. Atividades de autocorreção

Comparando as duas atividades de autocorreção realizadas no 1º Ciclo nos dias 11 e 16 de janeiro, é possível retirar algumas conclusões tendo em conta as análises realizadas nos gráficos.

No que diz respeito à participação dos alunos na atividade realizada no dia 11 de janeiro estiveram presentes 24 alunos e no dia 16 de janeiro 25 alunos.

Confrontando os gráficos intitulados *Identificação dos erros ortográficos* das duas atividades é possível aferir que na primeira atividade dois alunos não continham qualquer erro nas suas produções escritas o que acontece também na segunda atividade de autocorreção.

Ainda neste tópico da identificação dos erros ortográficos, verifica-se que na primeira atividade nenhum aluno conseguiu identificar e corrigir o número de erros que na realidade o texto possuía. No entanto, na segunda atividade, 3 alunos já o conseguiram realizar. Este facto leva-nos a inferir que existe uma pequena evolução dos alunos neste sentido.

Relativamente aos gráficos das duas atividades que têm como título “Correção dos erros ortográficos” também existem alguns fatores que são importantes destacar.

Enquanto na primeira atividade de autocorreção 9 alunos conseguiram corrigir corretamente os erros que tinham identificado e corrigido, na segunda atividade o número é bastante superior, sendo que 19 alunos o conseguiram concretizar.

No que concerne à forma como as outras palavras foram corrigidas, na primeira atividade 1 aluno corrigiu dois erros ortográficos alterando-os novamente para erros, já na segunda atividade também acontece o mesmo.

Adentrando ainda neste fator é de destacar que, na primeira atividade, 4 alunos identificaram e corrigiram erros em palavras que estavam corretas, transformando-as em erros ortográficos. Contudo, na segunda atividade isto já não acontece. Considera-se que este facto,

comparando as duas atividades constitui um pequeno marco de evolução neste sentido de correção.

Ao fazer o balanço global desta atividade, podemos inferir que, em certa medida, houve algumas evoluções dos alunos, no entanto cogita-se que a natureza das tarefas propostas foi potenciadora para que a ocorrência do erro diminuísse. Isto porque, na primeira atividade de autocorreção os alunos não possuíam nenhum suporte material para o auxílio da produção e sua consequente correção, o mesmo já não aconteceu na segunda atividade.

Esta atividade foi realizada com base num ditado, em que os alunos antes do mesmo, tiveram contacto com o texto escrito e, aquando da correção, tinham na sua posse este texto, facilitando assim este processo de correção.

3.6.1.2. Atividades de correção colaborativa

Comparando as duas primeiras atividades de correção colaborativa realizadas nos dias 15 e 22 de janeiro é possível retirar algumas conclusões tendo em conta a complexidade da análise realizada às mesmas. Nestas duas atividades estiveram presentes 25 alunos em cada uma.

No que respeita aos gráficos intitulados “Identificação dos erros ortográficos”, só na segunda atividade houve 1 aluno que não tinha qualquer erro ortográfico na sua produção escrita.

Na primeira atividade, 2 alunos conseguiram identificar e corrigir o número de erros que na realidade o texto compreendia, enquanto na segunda nenhum aluno o conseguiu realizar. No entanto, nesta segunda atividade, 4 alunos identificaram a totalidade dos erros, mas esta identificação não se apresentava correta, uma vez que no critério número de erros não identificados se verifica o mesmo valor. Ou seja, os três critérios apresentam-se quantificados da mesma forma.

Ainda neste tópico da identificação, na primeira atividade, 2 alunos identificaram mais erros ortográficos do que na verdade o texto compreendia, contudo na segunda isto já não se verifica.

Passando para o aprofundamento da análise dos gráficos intitulados “Correção dos erros ortográficos” verifica-se que na primeira atividade 14 alunos corrigiram corretamente o número de erros que tinham identificado e corrigido, havendo um decréscimo para a segunda atividade, em que apenas 7 alunos a realizaram.

Relativamente às alterações realizadas verifica-se que na primeira atividade de correção colaborativa 9 alunos, ao corrigirem os erros ortográficos, alteraram-nos novamente para erro. Na segunda atividade, este número diminuiu um pouco, ficando-se pelos 6 alunos.

O último aspeto destes gráficos prende-se com o facto de que na primeira atividade, 4 alunos fizeram alterações em palavras que estavam corretas, alterando-as para erros ortográficos, no entanto este número aumentou para 7 alunos na segunda atividade.

No que toca aos gráficos intitulados “Validação dos erros ortográficos”, na primeira atividade, 11 alunos validaram como certa a totalidade de erros ortográficos identificados e corrigidos pelo colega, mas na segunda atividade o número decresceu para 8. É de referir que na primeira atividade 13 alunos não concordaram com a totalidade das alterações, analogamente também se mantém este número de alunos para a segunda atividade.

A última análise diz respeito às tabelas intituladas “Identificação dos erros ortográficos após a correção do colega” em que nas duas atividades 6 alunos fizeram estas identificações e correções, no entanto na primeira atividade 3 destas alterações estavam incorretas.

5ª Atividade

Tendo em conta que as correções dos alunos identificavam como erros que o não o eram, e alteravam palavras que estavam corretas foi decidido, realizar esta atividade de forma mais interativa. Surgiu-nos então a ideia de colocar o autor do texto com outro colega a corrigirem um mesmo texto.

No gráfico evidenciam-se este facto, uma vez que os alunos aparecem quantificados aos pares.

Esta atividade foi realizada no dia 5 de fevereiro e, do gráfico intitulado “Identificação dos erros ortográficos”, verifica-se que 2 alunos não possuíam qualquer erro ortográfico.

Só um par de alunos identificou e corrigiu o número de erros que efetivamente o texto contemplava.

Analogamente, só um par identificou e corrigiu mais erros do que na realidade o texto compreendia.

Do gráfico denominado “Correção dos erros ortográficos” verifica-se que 3 pares de alunos conseguiram identificar e corrigir corretamente os erros ortográficos que na realidade o texto continha.

3.6.1.3. Reflexão

Ao refletir sobre as atividades que foram desenvolvidas com os alunos, tanto de autocorreção, como de correção colaborativa pode-se inferir que existem diferenças bastantes consideráveis.

Enquanto que nas atividades de autocorreção houve uma ligeira evolução no sentido da deteção e correção dos erros ortográficos, nas atividades de correção colaborativa não podemos dizer o mesmo, uma vez que se denotam algumas oscilações.

Cogitámos que isto se prende com o facto de os alunos estarem numa fase de consolidação da própria escrita e, por isso, a ocorrência do erro e mesmo a incerteza de como se escrevem determinadas palavras os coloca em dúvida.

No entanto, ao falar agora das atividades de autocorreção podemos inferir que se podem transformar em ferramentas valiosas como forma de colmatar o erro, na medida em que o aluno se apropria mais facilmente da forma como escreve. Mais ainda, como na atividade do ditado, se forem dados auxílios escritos e autonomia aos alunos para realizarem a própria correção, esta torna-se muito mais vantajosa e coloca-os como (re)construtores do seu próprio conhecimento, tornando-o mais significativo.

3.6.2. 2º CEB

3.6.2.1. Atividades de correção colaborativa

Comparando as duas primeiras atividades de correção colaborativa realizadas neste ciclo nos dias 7 e 9 de maio é possível verificar que existem pontos de semelhança que me permitem inferir algumas conclusões.

Nos gráficos intitulados “Identificação de erros ortográficos” verifica-se que, na primeira atividade, 12 alunos não apresentavam erros ortográficos nas suas produções escritas. No entanto, na segunda atividade o número decresceu um pouco, uma vez que apenas 4 alunos não continham qualquer erro ortográfico.

Na primeira atividade existem 3 alunos que identificam e corrigem mais erros do que na realidade o texto contém, enquanto que, na segunda atividade apenas um aluno faz este tipo de alteração e correção.

Deste gráfico, importa ainda referir que, na primeira atividade, 6 alunos conseguiram identificar e corrigir o número de erros que na realidade o texto compreendia. Contudo, na segunda atividade, 7 alunos conseguiram realizar este tipo de identificação e correção.

Nos gráficos denominados “Correção dos erros ortográficos” é possível verificar que 2 alunos, na segunda atividade, corrigiram palavras que continham erros e ao alterá-los mantiveram-nas como erros ortográficos, isto não se verifica na primeira atividade.

Na primeira atividade, 1 aluno corrigiu uma palavra que estava correta e ao alterá-la transformou-a em erro ortográfico, na segunda atividade, tal se verifica para 2 alunos.

Neste sentido, na primeira atividade 7 alunos conseguiram corrigir corretamente a totalidade de erros que as produções escritas dos colegas continham, enquanto que na segunda atividade 8 alunos o fizeram.

Nos gráficos relativos à validação dos erros ortográficos por parte do autor do texto, verifica-se que, na primeira atividade, 8 alunos validaram como certa a totalidade dos erros ortográficos, no entanto 3 alunos não concordaram com a totalidade de erros identificados e corrigidos pelo colega. Na segunda atividade, 13 alunos validaram como certa a totalidade dos

erros ortográficos identificados e corrigidos pelos colegas, no entanto 5 alunos não concordaram com a totalidade das alterações realizadas.

As últimas tabelas que dizem respeito à identificação de erros ortográficos após a correção do colega das duas atividades não apresentam qualquer valor. Desta forma, nenhum aluno realizou alterações neste sentido.

3.6.2.2. Atividade de autocorreção

Esta atividade de autocorreção foi realizada no dia 13 de maio contando com a presença de 26 alunos, mas a sua correção só se realizou no dia 11 de junho, de forma a que os alunos se distanciassem das suas produções escritas.

Debruçando-nos sobre o gráfico que diz respeito à identificação dos erros ortográficos, é possível observar que 7 alunos não apresentam qualquer erro ortográfico nas suas produções escritas.

Apenas 1 aluno identificou e corrigiu uma palavra que não era erro ortográfico.

No entanto, 7 alunos conseguiram identificar e corrigir a totalidade de erros que o texto compreendia.

No que concerne à correção dos erros ortográficos, nenhum aluno identificou e corrigiu palavras que continham erros ortográficos por outras formas erradas.

Apenas 1 aluno identificou e corrigiu um palavra que estava correta e ao modificá-la transformou-a num erro ortográfico.

No entanto, 7 alunos conseguiram corrigir corretamente o número de erros que na realidade a sua expressão escrita contemplava.

3.6.2.3. Reflexão

Ao fazer um balanço global destas atividades realizadas no 2º ciclo, tanto as de correção colaborativa como a de autocorreção, é possível observar que a ocorrência do erro é menor quando comparada com a do 1º ciclo.

Neste aspeto, pensa-se que o facto de os alunos terem outro tipo de maturidade neste ciclo potencia a diminuição da ocorrência do erro ortográfico e, por outro lado, quando pensado na correção colaborativa, os alunos têm outro de tipo de consciência face ao erro, identificando-o e corrigindo-o na maior parte das vezes.

3.7. Análise e discussão por categorias

3.7.1. Metodologia

Esta análise surgiu da necessidade de identificar o tipo de erros ortográficos dados pelos alunos aquando das suas produções escritas.

Como é possível verificar na revisão da literatura, existe uma imensidão de autores que categorizam os erros de diferentes formas. No entanto, para este estudo as categorias utilizadas são como uma súpula de dois autores, Barbeiro (2007) e Gomes (2006), como se pode constatar pelo que apresentamos a seguir:

1. **Correspondência entre som e letra** – domínio das formas ortográficas da representação dos sons que representam os diferentes grafemas.
 - 1.1. **Omissão ou adjunção** – esta subcategoria consiste em adicionar ou omitir, vogais ou consoantes, nas palavras;
 - 1.2. **Confusão** – Esta subcategoria consiste na confusão entre diferentes formas gráficas de representar o mesmo som, “s” por “c”, “g” por “j”, entre outros;
 - 1.3. **Inversão** – Esta subcategoria consiste na inversão das letras que constituem a palavra, ou seja, palavras apresentando letras em posição invertida, ou mesmo sílabas em posição distinta daquela que deveriam ocupar dentro da palavra.
2. **Acentuação** – Estes erros derivam da acentuação errada ou não acentuação dos alunos nas palavras.
 - 2.1. **Omissão ou adjunção** – Esta subcategoria consiste em adicionar ou omitir acentos nas palavras (colocar ou não o acento);
 - 2.2. **Confusão (na identificação dos sinais)** – Esta subcategoria consiste na confusão e aplicação de acentos, por exemplo, trocar acento agudo por grave, til por acento circunflexo;

3. **Utilização de maiúsculas e minúsculas** – Estes erros derivam do emprego ou não das letras maiúsculas nas palavras.
4. **Outros** – Esta categoria apresenta diferentes tipos de erro que não se enquadram nas categorias anteriores.

3.7.2. **Análise e discussão da categorização dos erros ortográficos no 1º e no 2º CEB**

Ao fazer uma análise e discussão dos resultados acerca da categorização dos erros ortográficos respeitantes às tabelas que se encontram em anexo (Anexo IX e X), é possível retirar algumas conclusões.

No entanto, e antes disso, importa referir uma evidência que aparece registada nessas tabelas e que consiste no facto de alguns erros ortográficos aparecerem mencionados em duas categorias em simultâneo, uma vez que possuem alterações decorrentes de mais do que uma subcategoria. Por exemplo, a palavra **tamem** em vez de **também** aparece representada em duas categorias, *Correspondência entre som e letra*, subcategoria 1.2- *Confusão*, e na *Acentuação*, subcategoria 2.1- *Omissão ou adjunção*. Outro exemplo algo comum é o **a** em vez de **há** que aparece na categoria *Correspondência entre som e letra* e ao mesmo tempo na categoria *Acentuação* na subcategoria 1.2- *Confusão*.

Na análise dos erros por categorias, devemos ter em conta que o número de textos produzidos pelos alunos do 1º ciclo foi maior do que os produzidos pelos alunos do 2º ciclo, havendo cinco atividades no primeiro caso e três atividades no segundo. No entanto, apesar disso e dada a quantidade de erros que as tabelas revelam, verifica-se que no 1º ciclo existe uma maior ocorrência de erros ortográficos.

Este facto é corroborado por Zorzi (1998,) que refere :

(...) no início do contato das crianças com a escrita, elas apresentam um conhecimento mais superficial do sistema e que a evolução ou aprendizagem se dará na medida em que elas penetram na intimidade da escrita, ou seja, em que aprofundem seus conhecimentos, (...) do sistema de escrita cada criança já alcançou (p. 100).

Outro aspeto que merece lugar de destaque diz respeito à categoria que apresenta maior frequência, concretamente a categoria *Correspondência entre som e letra*, na subcategoria 1.2- *Confusão*.

Tal acontece, segundo Zorzi, 1998 (p. 42), uma vez que:

O fato de um mesmo fonema poder ser representado por diversas letras ou, inversamente, uma mesma letra poder ser usada para grafar diferentes fonemas, contraria um princípio de correspondências biunívocas entre sons e letras: para cada som uma letra e vice-versa (p. 42).

Retomando o mesmo autor, não existem regras gerais que deem conta de quando deve ser usada uma ou outra letra. Muitas vezes, a forma de escrever é determinada pela origem (oral) da palavra e não por uma regra ortográfica clara e geral.

Não obstante isso, revela-se uma diminuição na quantidade de erros de um ciclo para o outro, incidindo maioritariamente na categoria *Correspondência entre som e letra*.

Como já foi mencionado, existe uma relação entre a oralidade e a escrita, isto é a escrita representa a oralidade. No entanto, como se verifica nas tabelas, essa representação não se dá sob a forma de transcrição fonética, isto porque, algumas palavras podem ser escritas de uma forma muito próxima quando pensadas no modo como são faladas, mas isso não pode ser encarado de regra geral. Por exemplo: **ispecial** em vez de **especial**; **comessa** em vez de **começa** e muitos mais exemplos podem ser verificados nas tabelas.

Levando-se em consideração que a linguagem oral se constitui como uma língua mais antiga e da qual o aluno tem maior domínio, não nos deveria causar surpresa o facto de que o aluno se projetar para a escrita ainda antes da aprendizagem formal da mesma.

Se pensarmos que é possível encontrar palavras que são praticamente escritas do modo como são pronunciadas, teremos outra razão para que os alunos utilizem um apoio na oralidade porque, em muitas situações, tal pista é extremamente necessária.

Zorzi, 1998, ainda nos remete para outra justificação, esta de ordem pedagógica, referindo que:

O fato de existirem metodologias de ensino que recortam a linguagem para apresentá-la de uma maneira como que artificial, pondo a criança em contato somente com formas gerais regulares e fonéticas da escrita, pode reforçar a crença, inicialmente espontânea, de que a escrita é uma transcrição da oralidade (p. 52).

Segundo esta lógica, nesta categoria de *Correspondência entre som e letra*, subcategoria 1.2- *Confusão*, Cagliari (1990) procura explicar esta troca de letras fazendo referência ao facto

de os alunos serem, normalmente, ensinados a escrever em silêncio. Isto significa que os alunos não pronunciam as palavras que irão escrever em voz alta, o que vai dificultar ou impedir que se dê conta dos sons que compõem as palavras, o que leva à ocorrência do erro por parte dos alunos. Motivo este que pode estar na origem de tantos erros nesta subcategoria.

Desta forma, podemos aferir que, nesta subcategoria, os alunos tomam como referência para a escrita os fonemas, sons da fala, tal e qual os produzem, isto é, os alunos procuram as letras que podem transcrever os sons da fala.

Passando agora para um pequeno balanço acerca das outras categorias e subcategorias em análise, também é possível destacar algumas conclusões que são evidentes na leitura das tabelas.

Falando da subcategoria 1.1- *Omissão ou Adjunção*, verifica-se que muitos alunos, apesar de conhecerem as letras que devem usar, como que por uma falta de sintonia entre o pensar e o grafar, acabam por seguir para a sílaba seguinte, antes mesmo de grafar completamente a sílaba anterior, resultando desta forma, uma omissão total ou parcial da sílaba. Por exemplo: **deconfiou** em vez de **desconfiou**; **frete** em vez de **frente**; **piguim** em vez de **pinguim** e muitos outros exemplos se podem verificar nas tabelas.

Como é evidente nas tabelas que demonstram este tipo de incorreções, a omissão ou adjunção não ocorre de forma aleatória, uma vez que atinge predominantemente letras em determinadas construções ou contextos silábicos (Zorzi, 1998).

Salientamos também que as omissões ocorrem principalmente em sílabas átonas, por exemplo: **fzer** em vez de **fazer** ou outro, **tempraturas** em vez de **temperaturas**. Assim, parece-nos pertinente referir o papel do professor neste sentido, uma vez que deve proporcionar estratégias que permitam aos alunos a apropriação das propriedades sonoras que as sílabas átonas já detêm.

Na categoria “Acentuação”, a subcategoria que mais se destaca nos dois ciclos é a “2.1- Omissão ou adjunção”, isto, no nosso entender, pode ter a ver com o facto de os alunos, aquando das suas produções escritas, não terem consciência das sílabas tónicas das palavras, colocando-os em dúvida quanto à acentuação das palavras.

Relativamente à categoria “Minúsculas e maiúsculas” verifica-se que nalgumas das palavras listadas nas tabelas o erro tem a ver com o facto de algumas regras respeitantes ao emprego da maiúscula não estarem bem elucidadas, podemos ver isso na perspetiva do acordo ortográfico em que, por exemplo, as estações ou os meses do ano se escrevem com letra minúscula, e muitas palavras apresentadas aparecem com maiúscula, por exemplo: **Primavera** em vez de **primavera**.

Na categoria “Outros” são listados todos os erros encontrados que não apresentam uma lógica no que respeita à sua origem, ou seja, que não se enquadram nas categorias referidas anteriormente.

Erros de segmentação das palavras ou erros de hifenização aparecem muitas vezes ligados a esta categoria.

Pensando na separação de palavras, Zorzi, 1998, adianta que, *na escrita alfabética, a separação de palavras por meio de espaços em branco implica o conhecimento convencional da grafia das mesmas e também de alguma noção do que possa ser a palavras* (p.60). Por exemplo, **na quela** em vez de **naquela**; **de elas** em vez de **delas**; **secalhar** em vez de **se calhar** são alguns exemplos que aparecem destacados nas tabelas.

Se compararmos este facto nos dois ciclos, verifica-se que no 1º CEB existe maior ocorrência deste tipo erro, comprovado nas palavras de Zorzi (1998) que salienta que, nas fases iniciais da aprendizagem da escrita, a separação de palavras ainda não está suficientemente garantida para assegurar a sua correta segmentação.

Para terminar, importa-nos fazer uma pequena reflexão acerca destas conclusões aqui explicitadas. Retomando as palavras de Zorzi (1998, p. 53), “grafar de modo completo as palavras não parece ser algo tão simples e tão acessível às crianças em seus anos iniciais de aprendizado na escrita”. No entanto, comparando o tipo e a quantidade de erros apresentada verifica-se uma diminuição considerável do 1º CEB para o 2º CEB, demonstrando desta forma, uma maior maturidade e consciência no ato de escrever na passagem de um ciclo para o outro.

CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO

Ao dar por terminado o presente trabalho, que visa descrever a intervenção pedagógica e a investigação realizada no 1º CEB e no 2º CEB, far-se-á neste capítulo uma reflexão acerca das competências profissionais que a prática de ensino supervisionada potenciou e um balanço final acerca dos resultados obtidos nas práticas implementadas.

Recordando o tema do presente relatório: *A deteção e correção do erro ortográfico: um estudo com alunos do Ensino Básico (1º e 2º Ciclos)*, pode afirmar-se que nem todos os objetivos foram alcançados, dada a complexidade desta temática junto dos alunos.

Podemos afirmar que as estratégias às quais foi dada primazia neste trabalho, autocorreção e correção colaborativa, são estratégias que, quando bem orientadas são potenciadoras da aprendizagem dos alunos e, desta forma servem para ultrapassar possíveis erros cometidos pelos alunos até então.

Assim, Campos, 2001 refere que:

A importância da correção é essencial, mas esta pode tornar-se pouco operativa se for feita, exclusivamente, pelo professor. Atribuir ao aluno um papel activo na correção dos textos é dar-lhe oportunidade de reflectir e coloca-lo no caminho da descoberta, elemento considerado, hoje, essencial no processo de ensino-aprendizagem (p.79).

Fazendo um balanço da primeira análise, que diz respeito maioritariamente ao número de erros revelado pelos alunos, tanto nas suas produções escritas, como no número de erros detetado nos textos dos colegas, é possível dizer que no 2º Ciclo os alunos demonstram uma menor frequência dos erros ortográficos, facto este que pode ter muito que ver com a maturidade na escrita que os alunos do 2º Ciclo revelam quando comparados com os do 1º Ciclo. No 1º Ciclo chegou mesmo a haver um momento de insegurança e incerteza relativamente ao tema, uma vez que os alunos em atividades de correção colaborativa estavam a identificar e a corrigir mais erros ortográficos do que na verdade a produção escrita do colega contemplava, ou seja, estavam a identificar e corrigir palavras que estavam corretas e transformavam-nas em erros ortográficos, no entanto este facto não ocorreu no 2º Ciclo.

Relativamente à segunda análise, onde foi feita uma categorização dos erros ortográficos apresentados pelos alunos nas suas produções escritas, é possível retirar algumas conclusões gerais, nos dois ciclos a categoria que se destaca é a “Correspondência entre som e letra”, subcategoria “1.2- Confusão”, que diz respeito ao facto de os alunos revelarem nas suas

produções escritas erros ortográficos motivados pela oralidade, pela forma como pronunciam as palavras.

Apesar de se considerar que esta intervenção/investigação alcançou, de uma forma geral, os objetivos propostos, verificou-se a existência de uma limitação que, no meu entender, condicionou, em certa medida, este processo, é a que diz respeito ao tempo disponível para a realização das atividades.

Não obstante isso, estou satisfeita com os resultados obtidos. Mas dada a natureza deste projeto e a sua área de intervenção, a Língua Portuguesa, cimentei a ideia de que esta é transversal a tudo e que a escrita nas palavras de Carvalho (2003, p.21) *se assume como uma dimensão essencial a desenvolver no âmbito da disciplina de língua materna.*

Para além disto, considero que o ramo docência é muito mais que uma profissão, afigurando-se no meu entender como uma paixão e uma arte, nas palavras de Picado (2005, p. 62) *Dar (construir) aulas é uma ciência e uma arte, não devendo excluir nenhuma das duas. Como ciência exige conhecimentos técnicos e científicos, como arte exige que o professor os use com mestria, que produza uma relação empática, a paixão e o saber têm que caminhar lado a lado no ensino.*

Desta forma, as aulas lecionadas não foram perfeitas, mas revelam a paixão, a personalidade, todo o empenho e dedicação colocados, quer quando idealizadas as suas planificações, quer na forma como se dialogava com os alunos, como nas atividades proporcionadas. Nas palavras de Picado (2005),

As aulas são um lugar de emoções, o professor terá habilmente que usar a sua capacidade de ser; transmitindo calor humano, gerando empatia, falando com autenticidade (e habilidade), de forma a erguer a “ponte” da confiança que possibilite a abertura ao encontro de experiências (p.65).

Antes de terminar queria deixar pistas em relação a futuras investigações acerca desta temática, como por exemplo aprofundar e melhorar a análise por categorias feita neste trabalho, implementar um código de correção junto dos alunos e adaptar as estratégias mencionadas neste trabalho aos alunos com necessidades educativas especiais.

Termino com a certeza de que esta prática pedagógica se configurou de extrema importância para o meu percurso de desenvolvimento profissional, me deu de um conjunto de ferramentas que considero imprescindíveis para a profissão docente. Tenho consciência que

hoje sou uma pessoa mais crítica, reflexiva e autêntica e que procurei demonstrar isso neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, M. (1996). *O erro como processo consciencializador da aprendizagem da língua inglesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Mestrado).

AMOR, E. (1994). *Didáctica do português – Fundamentos e metodologia*. 2ª edição. Lisboa: Texto Editora.

AZEVEDO, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever, através e para além do erro*. Coleção mundo de saberes 27, Porto: Porto Editora.

BAPTISTA, A., VIANA, F. L., & BARBEIRO, L. F. (2010). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

BARBEIRO, L. (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Tese de Doutoramento (não publicada), Universidade do Minho.

BARBEIRO, L. (1998). *O Jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda - Edição e Comunicação, LDA.

BARBEIRO, L. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

BARBEIRO, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia - Princípios, Dificuldades e Problemas*. Porto: ASA Editores, S.A.

BARBEIRO, L., & PEREIRA, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of Written Composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

CALKINS, L. (1994). *Didáctica de la escritura, en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique Editores.

CAMPOS, M. (2001). *O Aperfeiçoamento de texto na aula de língua portuguesa – Contributo de Mecanismos Autocorrectivos*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

CARVALHO, J. (1993). *Influência da Leitura no Desenvolvimento da Expressão Escrita*. In *Actas do VIII Encontro da Associação Portuguesa de linguística*. Lisboa: Faculdade de Letras, 90-99.

CARVALHO, J. (1999). *O Ensino da Escrita, da teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1ª edição.

CARVALHO, J. (2003). *Escrita – Percursos de Aprendizagem*. Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

CASSANY, D. (1999). *La revisión entre autores. Como ayudar a los autores a conversar sobre la escritura*. Comunicação apresentada no Encontro de Reflexão «Ensinar a escrever: teoria e prática», Universidade do Minho.

FERNANDES, V. (2008). *Os Erros Ortográficos em Língua Materna dos Alunos do Ensino Básico – Na Perspectiva do Trabalho Curricular dos professores*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

FIGUEIREDO, O. (1994). *Escrever: da teoria à prática*. In *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora. p. 155-173.

FLOWER, L. & HAYES, J. (1981). *A cognitive process theory of writing*. College Composition and Communication.

FLOWER, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- GALISSON, R. & COSTE, D. (1983). *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Almedina.
- GOMES, A. (1989). *A escola e a ortografia*. In F. Sequeira, R. Castro & L. Sousa (orgs.), *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, pp. 155-180.
- GOMES, A. (2006). *Ortografia para todos – Para (ensinar a) escrever sem erros*. Porto: Porto Editora.
- HORTA, I. & MARTINS, M. (2004). *Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: implicações educacionais*. Obtido em 5 de Maio de 2011, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a19.pdf>.
- MAGALHÃES, M. L. (2006). *A aprendizagem da leitura. Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel.
- MOTA, A. (2010). *Pinguim*. Alfragide: Gailivro.
- PAÇO, G. (2009). *O encanto da literatura infantil no Cemei Carmen Montes Paixão*. Mesquita.
- PEREIRA, L., & AZEVEDO, F. (2005). *Como abordar... A Escrita no 1ºciclo do Ensino Básico*. Perafita: Areal Editores.
- PICADO, L. (2005). *Ansiedade na Profissão Docente*. Colecção Psicologia: Edições pedagógicas.
- REIS, C. (coord.), DIAS, A., CABRAL, A., SILVA, E., VIEGAS, F., BASTOS, G., MOTA, I., SEGURA, J., PINTO, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGDCI.
- SILVA, C. (2004). O percurso do poético: *A poesia na escola: do estético ao crítico*. Obtido em 5 de Maio de 2013, de <http://www.oocities.org/br/cinufscar/pe.pdf>.

SILVA, M. (2009). *Avaliação das Aprendizagens dos alunos no 1^oCEB*. Tese de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, DTE.

SIM-SIM, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.

MATEUS, M. (2002). *A face exposta da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

PINTO, M. (1998). *Saber viver a linguagem*. Porto: Porto Editora.

PIRES, R. (2001). *Da Planificação como Processo de Escrita*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

REBELO, D. (1993). *Análise do erro ao nível oral e escrito*. In *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho, 45-57.

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.

VYGOTSKY, L. (1986). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

ZORZI, J. (1998). *Aprender a Escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ANEXOS

Anexo I – Grelha de autocorreção (1ª e 3ª atividade – 1º ciclo e 3ª atividade – 2º ciclo)

Grelha de correção

Número da linha onde está o erro	Correção do erro

Anexo II – Planificação do dia 15 de janeiro de 2013

<p style="text-align: center;">PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO</p>					
	Turma: A	3º Ano	Professora: Catarina Silva	15/01/2013	
Áreas	Unidades Didáticas	Competências Objetivos	Conteúdos	Estratégias Atividades	Instrumentos de Avaliação
Língua Portuguesa	Unidade 3	<p>Usar o conhecimento da Língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</p> <p>Construir uma narrativa, acerca de um tema predefinido, com criatividade e originalidade, obedecendo á sua estrutura</p>	<p>Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura.</p> <p>Identificar os erros ortográficos</p>	<p>Através da obra <i>Pinguim</i> de António Mota, é contada aos alunos parte da história (até ao local em que a personagem principal encontra uma caixa com um cão lá dentro e a mãe se recusa a ficar com o animal em casa).</p> <p>Na expressão escrita os alunos terão que encontrar uma solução para o problema apresentado.</p> <p>No final, são recolhidas as composições dos alunos e a sua correção é feita por pares.</p> <p>No final da aula os alunos ficam a conhecer o verdadeiro final desta história.</p>	Preenchimento da grelha de correção dos erros ortográficos por parte dos alunos.

Anexo III – Folha de registos e grelha da correção colaborativa (2ª, 4ª e 5ª atividade – 1º ciclo e 2ª e 3ª atividades – 2º ciclo)

Nome da escola

Expressão escrita

Nome: _____

Data: ___/___/___

Título _____

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____
- 8 _____
- 9 _____
- 10 _____
- 11 _____
- 12 _____
- 13 _____
- 14 _____
- 15 _____
- 16 _____
- 17 _____
- 18 _____
- 19 _____
- 20 _____
- 21 _____
- 22 _____
- 23 _____
- 24 _____
- 25 _____

Grelha de correção

Nome do corretor _____

Preencher pelo aluno corretor		Preencher pelo autor do texto
Número da linha onde está o erro	Correção do erro	Validação da correção

Preencher pelo autor do texto	
Número da linha onde está o erro	Correção do erro

Anexo IV - Planificação do dia 16 de janeiro de 2013

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO					
	Turma: A	3º Ano	Professora: Catarina Silva		16/01/2013
Áreas	Unidades Didáticas	Competências Objetivos	Conteúdos	Estratégias Atividades	Instrumentos de Avaliação
Língua Portuguesa	Unidade 3	Usar o conhecimento da Língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita. Construir uma narrativa, acerca de um tema predefinido, com criatividade e originalidade, obedecendo à sua estrutura.	Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura. Identificar e distinguir a polaridade e o tipo de frases.	Leitura e interpretação do texto, <i>Das fraquezas fazer forças</i> de José Jorge Letria. Praticar oralidade. Interpretar e responder a um questionário sobre o texto. Ditado do texto.	Correção da ficha relativa ao texto. A correção do ditado é feita pelos alunos.

Anexo V - Planificação do dia 22 de janeiro de 2013

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA
1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Turma: A

3º Ano

Professora: Catarina Silva

22/01/2013

Áreas	Unidades Didáticas	Competências Objetivos	Conteúdos	Estratégias Atividades	Instrumentos de Avaliação
Língua Portuguesa	Unidade 3	<p>Usar o conhecimento da Língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</p> <p>Construir uma carta, acerca de um tema predefinido, com criatividade e originalidade, obedecendo à sua estrutura.</p>	Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura.	<p>Indicações de como se escreve uma carta</p> <p>Escrever uma carta a um amigo, descrevendo porque razão o aconselharia a fazer uma visita à cidade de Braga.</p> <p>Praticar oralidade.</p>	Preenchimento da grelha de correção dos erros ortográficos por parte dos alunos.

Anexo VI – Planificação do dia 7 de maio de 2013

3º Período / Disciplina – Português		Sequência didática – 7 – Poesia, uma linguagem particular	
Ano: 5º		Turma: B	
<p>Data: 07 de maio de 2013 Lição nº 165 e 166 (90m) Sumário: Teste de compreensão oral. O texto poético “Os ratos”, exercícios de leitura e de compreensão. Exercício de expressão escrita.</p>			
<p>Competências / Conteúdos</p> <p>Compreensão Teste de compreensão oral</p> <p>Expressão oral</p> <p>Leitura Texto poético: verso, estrofe e rima.</p> <p>CEL</p> <p>Escrita Texto escrito</p>		<p>Descritores de desempenho</p> <p>Expressar-se oralmente de forma adequada. Prestar atenção ao que ouve de modo a cumprir as informações dadas e a responder a perguntas acerca do que ouviu. Expor o sentido global de um texto poético. Explicitar os temas dominantes e características formais de poemas. Ler em público. Produzir textos que obrigam a uma organização discursiva bem planificada e estruturada, com a intenção de recontar um texto. Fazer apreciações críticas sobre um texto, incidindo sobre o conteúdo e sobre a linguagem.</p>	
<p>Estratégias/atividades/recursos Exercícios de oralidade /Interação verbal respeitando as normas reguladoras da comunicação oral /Leitura /Exercício de expressão escrita.</p>			
<p>Desenvolvimento da aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrita do sumário. • Teste de compreensão oral, tendo por base o texto poético de Fernando Pessoa, “Os ratos”. <ul style="list-style-type: none"> ➢ Os alunos vão fazer o teste de compreensão oral, ouvindo o poema “Os ratos”; ➢ Posteriormente é feita a sua correção, antes de se recorrer ao manual de Língua Portuguesa. <p style="text-align: center;"><i>“Os ratos”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com os alunos acerca do escritor Fernando Pessoa e de possíveis obras que estes conheçam. • Observação da mancha gráfica do texto “Os ratos” para identificação do tipo de texto que vai ser lido (texto poético) e identificação do número, de estrofes, de personagens e da descodificação das palavras desconhecidas. Verificar também as características do poema e de que forma este está ligado com o texto narrativo (história, introdução, desenvolvimento e conclusão). <p>Nota: As palavras que podem ser desconhecidas para alguns alunos aparecem com cor azul e com o respetivo significado no final do poema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura do poema e resposta oral às perguntas 1 e 2 da página 175. • Síntese do poema e principais características. 			

Expressão escrita

- Realização de um texto escrito com o objetivo de os alunos fazerem um reconto do poema, passando-o para texto narrativo.
- A correção do texto é feita através de trabalho colaborativo, tendo por base alguns critérios fornecidos aos alunos, como por exemplo, os erros ortográficos.
- Os alunos também terão que realizar um comentário apreciativo ao texto do colega que estiverem a corrigir.

Avaliação:

Observação direta/ Participação oral /Resolução de questionários/ Grelhas de correção do texto feita pelos alunos.

Observações:

3º Período / Disciplina – Português particular		Sequência didática – Poesia, uma linguagem	
Ano: 5º		Turma: B	
<p>Data: 09 de maio de 2013 Lição nº 167 e 168 (90m) Sumário: A biografia de Sophia de Mello Breyner Andresen. Estudo da obra de leitura obrigatória «A Fada Oriana». Exercício de expressão escrita.</p>			
<p>Competências / Conteúdos Compreensão Expressão oral Leitura Texto narrativo CEL Escrita Texto escrito</p>		<p>Descritores de desempenho Expressar-se oralmente de forma adequada. Prestar atenção ao que ouve de modo a cumprir as informações dadas e a responder a perguntas acerca do que ouviu. Ler em público. Explicar o sentido global de um texto narrativo ou de partes específicas do mesmo (capítulos I e II). Produzir textos que obedeçam a uma organização discursiva bem planificada e estruturada. Redigir com correção enunciados para responder a diferentes propostas de trabalho, organizando as respostas de acordo com o foco da pergunta ou pedido. Fazer apreciações críticas sobre um texto, incidindo sobre o conteúdo e sobre a linguagem.</p>	
<p>Estratégias/atividades/recursos Exercícios de oralidade /Interação verbal respeitando as normas reguladoras da comunicação oral Leitura/ Exercício de expressão escrita.</p>			
<p>Desenvolvimento da aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrita do sumário. • Diálogo com os alunos acerca do seu conhecimento sobre a escritora Sophia de Mello Breyner Andresen e das obras que estes conhecem. • Tendo por base o guião de leitura (página 11) ver a biografia da autora e fazer uma pequena distinção entre biografia e bibliografia. • Ler a biografia da autora e preencher o quadro (páginas 11 e 12) presente no guião de leitura acerca da mesma. • No final distribuir aos alunos uma pequena definição de biografia, com o objetivo de ficarem com um registo no seu caderno diário. <p style="text-align: center;"><i>«A fada Oriana»</i></p>			

- Diálogo com os alunos acerca da obra, das personagens e dos capítulos.
- Preencher no guião de leitura o exercício que diz respeito à organização dos capítulos (página 12).
- Análise do primeiro e segundo capítulo da obra tendo como orientação o guião de leitura. Responder às questões (páginas 12 e 13).

Expressão escrita

- Realização de um texto escrito tendo por base a seguinte indicação, “E se vivesses na floresta e fosses amigo da fada Oriana? Imagina como seria o vosso dia a dia na floresta e o que farias para a ajudar nas suas tarefas.” Para a realização da expressão escrita são dadas aos alunos algumas instruções para o texto que irão escrever, tais como, escolher um título adequado, incluir um momento de diálogo e escrever um mínimo de 100 palavras e um máximo de 150.
- A correção do texto é feita através de trabalho colaborativo, tendo por base alguns critérios fornecidos aos alunos, como por exemplo, os erros ortográficos.
- Os alunos também terão que realizar um comentário apreciativo ao texto do colega que estiverem a corrigir.
- No final da aula, distribuir uma varinha de condão aos alunos com a frase “Dá o teu melhor com a tua varinha de condão para ajudares os outros! Lembra-te da fada Oriana.”

Avaliação:

Observação direta/ Participação oral /Resolução de questionários/ Grelhas de correção do texto feita pelos alunos.

Observações:

3º Período / Disciplina – Português		Sequência didática – 6- O espetáculo vai começar	
Ano: 5º		Turma: B	
<p>Data: 13 de maio de 2013 Lição nº 169 e 170 (90m) Sumário: Exercício de expressão oral. Continuação do estudo da obra de leitura obrigatória «A Fada Oriana» de Sophia de Mello Breyner Andresen. Exercício de expressão escrita.</p>			
<p>Competências / Conteúdos</p> <p>Compreensão Expressão oral Leitura Texto narrativo CEL Escrita Texto escrito</p>		<p>Descritores de desempenho</p> <p>Expressar-se oralmente de forma adequada. Prestar atenção ao que ouve de modo a cumprir as informações dadas e a responder a perguntas acerca do que ouviu. Expor o sentido global de um texto narrativo ou de partes específicas do mesmo (capítulos III e IV). Produzir textos que obrigam a uma organização discursiva bem planificada e estruturada. Redigir com correção enunciados para responder a diferentes propostas de trabalho, organizando as respostas de acordo com o foco da pergunta ou pedido. Fazer apreciações críticas sobre um texto, incidindo sobre o conteúdo e sobre a linguagem.</p>	
<p>Estratégias/atividades/recursos Exercícios de oralidade /Interação verbal respeitando as normas reguladoras da comunicação oral /Leitura / Exercício de expressão escrita.</p>			
<p>Desenvolvimento da aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrita do sumário. • Exercício de expressão oral. <p style="text-align: center;"><i>«A fada Oriana»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise do terceiro e quarto capítulo da obra tendo como orientação o guião de leitura. Responder às questões (páginas 14 e 15). <p style="text-align: center;">Expressão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de um texto escrito onde é fornecido aos alunos duas propostas diferentes de escrita: Proposta A - E tu, alguma vez faltaste a uma promessa importante? Explica o que aconteceu e o que sentiste. Proposta B – O que achas que é uma promessa? É algo que deves valorizar ou não? Lembra-te do que aconteceu à fada Oriana! <p>Para a realização da expressão escrita são dadas aos alunos algumas instruções para o texto que irão</p>			

escrever, tais como, escolher um título adequado, incluir um momento de diálogo e escrever um mínimo de 100 palavras e um máximo de 150.

- A correção do texto irá ser realizada posteriormente utilizando uma estratégia de autocorreção.
- Aquando dessa correção os alunos também terão que realizar um comentário apreciativo à sua própria expressão escrita.

Avaliação:

Observação direta/ Participação oral /Resolução de questionários e Grelhas de correção (realizada posteriormente).

Observações:

Anexo IX – 1ºCEB – Categorização dos erros ortográficos

1. Correspondência entre som e letra		
1.1. Omissão ou adjunção		
Palavra como aparece no texto	Número de vezes que se repete o erro	Palavra correta
á	8	há
á	1	ah
à	6	há
abituou-se	1	habitouou-se
açoda	1	açorda
adsivo	2	adesivo
agumas	1	algumas
aqu	1	aqui
arastado	6	arrastado
artesanando	1	artesanato
aver	1	haver
avia	9	havia
blém	1	Belém
bodados	1	bordados
boua	1	boa
braco	1	branco
brve	1	breve
cachorinho	1	cachorrinho
Calousete	1	Calouste
cantaplana	1	cataplana
chegamo	1	chegamos
coleções	1	colções
comerram	1	comeram
conhessere	1	conhecer
deconfiou	1	desconfiou
deflagara	2	deflagrara
deixasem	1	deixassem
demourou	1	demorou
descanssar	1	descansar
detou-se	1	deitou-se
dinaussauros	1	dinossauros
escondes-lo	1	esconde-lo
estorico	1	histórico

faz	1	fazer
feito	1	feitio
ficarm	1	ficaram
fique	1	fiquei
frete	1	frente
furinos	1	furinhos
galoichas	1	galochas
Garda	1	Guarda
gostosto	1	gosto
guardas-chuvas	1	guarda-chuva
há	2	à
habitou-se	1	habitou-se
hanbiente	1	ambiente
hemigram	1	emigram
hobediente	1	obediente
iberno	1	Hiberno
igreja	1	igreja
inbernação	1	hibernação
intessante	1	interessante
intressa	1	interessa
inveno	1	inverno
invero	1	inverno
istórico	1	histórico
levas-lo	1	leva-lo
levo-o	1	levou-o
Lisbo	1	Lisboa
maravilhos	1	maravilhosos
Miradela	1	Mirandela
mistrioso	1	misterioso
muinto	1	muito
nosa	1	nossa
orivesaria	1	ourivesaria
ospedados	1	hospedados
ouvesse	1	houvesse
pararram	1	pararam
parcia	1	parecia
passa	1	passado
passer	1	passar
pergudou	1	perguntou
perocupada	1	preocupada
piguim	2	pinguim

poque	1	porque
problema	1	problema
próprias	1	próprias
procura	1	procura
Queijo	1	Queijo
Qero	1	Quero
Qrido	1	Querido
quereria	1	queria
quuro	1	quero
repeito	1	respeito
respeitos	1	respeito
sapatilhas	1	sapatilhas
sarabulho	1	sarrabulho
seu	1	seus
siguenificaram	1	significaram
taprescarias	1	tapeçarias
temo	1	tempo
tempraturas	1	temperaturas
theatro	1	teatro
tivesse	1	tivessem
tlevisão	1	televisão
tripa	1	tripas
um	1	uma

1.2. Confusão

Palavra como aparece no texto	Número de vezes que se repete o erro	Palavra correta
abrio	1	abriu
ajo	1	acho
alogar	1	alugar
amdamos	1	andamos
aprossimadamente	1	aproximadamente
aqueitavam	2	acoitavam
arros	4	arroz
arrôs	1	arroz
Avai	1	Havai
berlin	1	Berlim
bordades	1	bordados
boscar	1	buscar
calsado	1	calçado
calsas	2	calças

cascois	1	cachecóis
cascol	1	cachecol
cauzinho	1	cãozinho
centinha	1	quentinha
centinhos	1	quentinhos
ceu	1	seu
chitadíssimo	1	excitadíssimo
chouriso	1	chouriço
chocolate	1	chocolate
cítio	1	sítio
colérigo	1	colérico
comerão	2	comeram
comesão	2	começam
comessa	1	começa
comessou-se	1	começou-se
comu	1	como
concurdo	1	concordo
concurdou	1	concordou
conheser	1	conhecer
cortos	1	curtos
costava	1	custava
cria	1	queria
cuase	1	quase
culérico	2	colérico
cumidas	1	comidas
cumo	1	como
custuma-se	1	costuma-se
custumes	2	costumes
dão	1	dom
decidio	3	decidiu
deicho-te	1	deixo-te
deijalo	1	deixa-lo
deinar	1	deixar
demuramos	3	demoramos
demurei	1	demorei
demurou	1	demorou
descobrio	1	descobriu
descubriu	1	descobriu
dessidiram	1	decidiram
deven-se	1	devem-se
dezafio	1	desafio

dezistio	1	desistiu
diminuen	1	diminuem
diser	2	dizer
dissa	1	disse
dissia	1	dizia
dissidiu	1	decidiu
divido	1	devido
doas	1	duas
elos	1	elas
en	1	em
enjusto	1	injusto
entam	4	então
entior	1	interior
enxem-se	1	enchem-se
escorece	1	escurece
escurreguei	1	escorreguei
esplicou	1	explicou
esquesito	1	esquisito
esquesser	1	esquecer
esquezitos	1	esquisitos
estórico	1	histórico
ets.	1	etc.
fasso-te	1	faço-te
feitiu	1	feito
felises	1	felizes
fes	1	fez
ficarão	1	ficaram
ficom	1	ficou
fisemos	2	fizemos
fizerão	1	fizeram
fogir	3	fugir
fojir	2	fugir
fonciona	1	funciona
forioso	1	furioso
forsas	2	forças
fraquesas	15	fraquezas
frescoencia	1	frequência
fuchir	1	fugir
fugio	1	fugiu
giada	5	geada
granito	1	granizo

hanbiente	1	ambiente
hectoria	1	história
iasse	1	ia-se
idial	5	ideal
imenço	1	imenso
imigram	3	emigram
importansia	1	importância
incontrou	1	encontrou
ingusto	1	injusto
injosto	1	injusto
insusto	1	injusto
isiste	1	existe
ispecial	1	especial
ixiste	1	existe
jamalo	1	chama-lo
Jessus	1	Jesus
kispos	1	quispos
logares	1	lugares
lonje	1	longe
lovo	1	lobo
manhasinhã	1	manhãzinha
mão	1	mau
meias calsas	1	meias-calças
moitos	1	muitos
monomento	5	monumento
moralhas	1	muralhas
moseu	1	museu
moseus	1	museus
munumentos	1	monumentos
museo	1	museu
norueste	1	noroeste
oljetos	1	objetos
orde	1	onde
paizes	1	países
pás	1	paz
pedio	1	pediu
pencar	1	pensar
pensasem	1	pensassem
percurreram	3	percorreram
pescina	1	piscina
pessa	1	peça

pessas	2	peças
pinguin	3	pinguim
porãe	1	porém
Portugal	1	Portugal
prédeo	1	prédio
proficionais	1	profissionais
proglema	1	problema
provervios	1	provérbios
punhão	1	punham
quizeres	1	quiseres
qunhesses	1	conheces
qustumasse	1	costuma-se
refogiar-em-se	3	refugiarem-se
refogiar-en-se	2	refugiarem-se
refuchiaren-sse	1	refugiarem-se
refugiaren-ce	1	refugiarem-se
refugiaren-se	1	refugiarem-se
refugiaren-se	1	refugiarem-se
repxos	1	repuxos
rogões	2	rojões
rujões	1	rojões
saborozas	1	saborosas
saio	1	saiu
sangada	1	zangada
sarrabolho	2	sarrabulho
sedo	1	cedo
sem	1	cem
senam	1	senão
sentio	1	sentiu
sero	1	zero
sidade	2	cidade
sitius	1	sítios
sobiram	1	subiram
soloção	2	solução
sorda	1	açorda
sorpresas	2	surpresa
sosinha	1	sozinha
soudades	1	saudades
subremesa	1	sobremesa
subremesa	1	sobremesa
subterrânia	1	subterrânea

Suissa	1	Suiça
surridente	1	sorridente
tedo	1	tudo
tersas	1	terças
tiatro	1	teatro
tifesse	1	tivesse
tiz	1	fiz
to	1	tu
traz	1	trás
trazeiras	1	traseiras
trevões	1	trovões
trez	1	três
trouce	1	trouxe
tumar	1	tomar
tumasse	1	tomasse
turnando	1	tornando
venhão	1	venham
vês	3	vez
vez	1	vês
viagar	1	viajar
vio	1	viu
viverão	1	viveram
vivião	1	viviam
vizitado	1	visitado
vizar	2	visitar
1.3. Inversão		
altrenativa	1	alternativa
munomentos	4	monumentos
preguntar	1	perguntar
premanente	1	permanente
percisamos	1	precisamos
perferida	1	preferida
perparar-me	1	preparar-me
suloção	1	solução
todu	1	tudo

2. Acentuação

2.1. Omissão ou adjunção

Palavra como aparece no texto	Número de vezes que se repete o erro	Palavra correta
a	3	à
agua	2	água
ai	5	ái
alem	1	além
alguem	1	alguém
àmanha	1	amanhã
ão	2	ao
ãos	1	aos
apósto	1	aposto
arco	2	arco
arrôs	1	arroz
ate	1	até
autentica	1	Autêntica
balnearios	1	balneários
barbara	1	Bárbara
belem	1	Belém
biscainhos	1	Biscainhos
cáixa	1	caixa
colerico	4	colérico
deixára	1	deixara
es	1	és
escadorios	3	escadórios
esta	1	está
estáva	3	estava
facil	1	fácil
familia	3	família
frescoencia	1	frequência
geáda	1	geada
ha	1	há
hectoria	1	história
importansia	1	importância
manhasinhã	1	manhãzinha
múseu	4	museu
musica	1	música
músical	1	musical

ninguem	4	ninguém
passaros	1	pássaros
pêlo	1	pelo
periodo	1	período
por	1	pôr
porem	4	porém
provervios	1	provérbios
refugiárem-se	1	refugiarem-se
Santarem	1	Santarém
sitio	2	sítio
subditos	16	súbditos
tabua	1	tábua
tambem	5	também
tradiçoes	1	tradições
traz	1	trás
trez	1	três
unico	1	único
varias	3	várias
vêr	2	ver
vestuario	1	vestuário
violênto	4	violento

2.2. Confusão (de sinais)

Palavra como aparece no texto	Número de vezes que se repete o erro	Palavra correta
á	14	à
há	2	à
ás	2	às
avó	1	avô
cólerico	2	colérico
à	8	há
óla	1	olá
porêm	1	porém

3. Minúsculas e maiúsculas

Palavra como aparece no texto	Número de vezes que se repete o erro	Palavra correta
barcelos	1	Barcelos
belem	1	Belém
berlin	1	Berlim
biscaínhos	1	Biscainhos
blem	1	Belém
braga	4	Braga
Dezembro	1	dezembro
diogo	1	Diogo
faro	1	Faro
Forças	1	forças
Fraquesas	1	fraquezas
guarda	1	Guarda
havia	1	Havia
Inverno	11	inverno
manuel	1	Manuel
Março	2	março
Noite	1	noite
porto	1	Porto
portugal	1	Portugal
queria	1	Queria
Rei	2	rei

4. Outros

Palavra como aparece no texto	Número de vezes que se repete o erro	Palavra correta
a	1	é
ábeira	1	à beira
adorote	1	adoro-te
aperocura	1	à procura
ás pera	1	à espera
asseguir	2	a seguir
comece	2	come-se
comete	1	come-te
conhecêlos	1	conhece-los
contolhe	1	conto-lhe

contoulhe	1	contou-lhe
convidarte	1	convidar-te
dá valhe	1	dava-lhe
darlhe	2	dar-lhe
de elas	1	delas
deitamonos	1	deitamo-nos
deitarse	1	deitar-se
derepente	1	de repente
descobridas	1	descobertas
desertesa	1	de certeza
deserteza	1	de certeza
deulhe	1	deu-lhe
dez ta	1	desta
disse-se	1	dissesse
é de setra	1	etc.
enves	1	em vez/envés
escondelo	1	esconde-lo
escovaramno	1	escovaram-no
gostari-a	1	gostaria
iasse	1	ia-se
imprimila	1	imprimi-la
insis-te	1	existe
levote	1	levo-te
mais-se	1	mais se
meia noite	1	meia-noite
mostrote	1	mostro-te
neva-se	1	nevasse
outraves	1	outra vez
perdeusse	1	perdeu-se
perguntoulhe	1	perguntou-lhe
pertoda	1	por toda
podelhe	1	pode-lhe
pode-rá	1	poderá
poderi-a	1	poderia
poite	1	põe-te
por em	8	porém
quise-se	1	quisesse
secalhar	3	se calhar
tras-no	1	trá-lo
ve-em	1	veem

Anexo X – 2ºCEB – Categorização dos erros ortográficos

1. Correspondência entre som e letra		
1.1 Omissão ou adjunção		
Palavra como aparece no texto	Número de vezes que se repete o erro	Palavra correta
À	1	Há
aconter	1	acontecer
Anilia	1	anilina
bricar	1	brincar
conosco	1	conosco
coprar	1	comprar
escrvi	1	escrevi
fasificado	1	falsificado
fzer	1	fazer
lancha	1	lanchar
pesoa	1	peessoa
pesso	1	peessoa
rato	1	ratos
um	1	uma
1.1. Confusão		
Palavra como aparece no texto	Número de vezes que se repete o erro	Palavra correta
à	2	há
Á	1	Há
alúmem	1	alúmen
amdava	1	andava
boraco	2	buraco
boscar	2	buscar
chora	1	choro
coixas	1	coisas
comprem	1	cumprem
comprida	2	cumprida
comprido	1	cumprido
comprir	3	cumprir
compriu	3	cumpriu
con	1	com
confecei	1	confessei

confiansa	1	confiança
concedida	1	concedida
cria	1	queria
dessidi	1	decidi
dessidiu	1	decidiu
desteminos	1	destemidos
dia	1	dias
dirijiram-se	1	dirigiram-se
dissidiu	1	decidiu
encantado	1	encantados
entam	1	então
esquessas	1	esqueças
fajer	1	fazer
falcificado	1	falsificado
farinha	1	varinha
fasso	2	faço
ferrar	1	fechar
fez	1	vez
fiseres	1	fizeres
forum	1	foram
gosarem	1	gozarem
incomprida	1	incumprida
listória	1	história
manhasinha	1	manhãzinha
merciaria	6	mercearia
ninguém	1	ninguém
murrer	1	morrer
nimguém	1	ninguém
o	1	os
parece	1	parecem
passiar	1	passar
pedaçinho	1	pedacinho
persisa	1	precisa
persiso	1	preciso
promença	1	promessa
respodeu	1	respondeu
salchicha	1	salsicha
salshica	1	salsicha
taçeira	1	taceira
tamem	1	também
tereiro	1	terceiro

testemidos	1	destemidos
todo	1	todos
vazermos	1	fazermos
1.2. Inversão		
Palavra como aparece no texto	Número de vezes que se repete o erro	Palavra correta
treceiro	1	terceiro
tria	1	tira

2. Acentuação		
2.1. Omissão ou adjunção		
Palavra como aparece no texto	Número de vezes que se repete o erro	Palavra correta
a	3	à
À	1	Há
arvores	1	árvores
basica	1	básica
catequése	1	catequese
ceu	1	céu
contrario	1	contrário
e	1	é
eramos	1	éramos
familias	1	famílias
fisica	1	física
fúrioso	1	furioso
historia	1	história
manha	1	manhã
manhasinha	1	manhãzinha
mas	1	más
ninguem	1	ninguém
pao	2	pão
quimicos	1	químicos
substancias	1	substâncias
tambem	1	também
tamem	1	também
tinhamos	1	tínhamos
ultimo	1	último

2.2. Confusão (de sinais)		
Palavra como aparece no texto	Número de vezes que se repete o erro	Palavra correta
á	6	à
à	2	há
ai	1	ái
alumén	1	alúmen

3. Minúsculas e maiúsculas		
Palavra como aparece no texto	Número de vezes que se repete o erro	Palavra correta
oriana	2	Oriana
Primavera	1	primavera

4. Outros		
Palavra como aparece no texto	Número de vezes que se repete o erro	Palavra correta
ajudar-lhe	1	ajuda-la
annigos	1	amigos
asseguir	2	a seguir
concerteza	1	com certeza
contoume	1	contou-me
derrepente	2	de repente
deume	1	deu-me
esquecime	1	esqueci-me
pergunteilhe	1	perguntei-lhe
pó	1	para o
podia-mos	1	podíamos
por umenos	1	pelo menos
porexemplo	1	por exemplo
precisa-se	1	precisasse
qué	1	que é
quize-se	1	quisesse
responde-se	1	respondesse
sentime	2	senti-me
sentiriame	1	sentiria-me
vive-se	1	vivesse