

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Diana Filipa da Conceição Salgado Lopes

**Contributos para a prevenção e correção  
do erro ortográfico: um estudo no 2.º ano  
do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Diana Filipa da Conceição Salgado Lopes  
**Contributos para a prevenção e correção do erro ortográfico:  
um estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

UMinho | 2018

outubro de 2018



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Diana Filipa da Conceição Salgado Lopes

**Contributos para a prevenção e correção  
do erro ortográfico: um estudo no 2.º ano  
do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva**

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Diana Filipa da Conceição Salgado Lopes

**Número do Cartão de Cidadão:** 13765616

**Endereço eletrónico:** dianaslopes3@gmail.com

**Telefone:** 910889411

**Título do relatório:** Contributos para a prevenção e correção do erro ortográfico: um estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Orientador:** Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

**Ano de conclusão:** 2018

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

Universidade do Minho, 31 de outubro de 2018

Assinatura: \_\_\_\_\_

(Diana Filipa da Conceição Salgado Lopes)

Ao meu Pai,  
Que mesmo não estando mais aqui é e  
sempre será a minha maior inspiração  
e o meu maior orgulho.



## AGRADECIMENTOS

Durante esta longa jornada, muitas foram as pessoas que me ajudaram e me inspiraram para que conseguisse concretizá-la e torná-la significativa, quer na minha vida pessoal, quer como profissional de educação. Por isso, estas pessoas merecem o meu mais profundo agradecimento.

Agradeço a todos os docentes que fizeram parte de todo o meu percurso académico e todos os ensinamentos que me transmitiram, pois estes permitiram estar apta para realizar este trabalho e realizar o mais importante de todos que é ensinar.

Ao Professor Carlos Silva, pela paciência, pela dedicação, pela simpatia e empatia com que sempre ouvia os meus anseios. Por não ter desistido de mim e do meu trabalho. Por acreditar que eu era capaz. Por todos os momentos de partilha e de reflexão conjunta que em tanto enriqueceram este trabalho. Não sei se estas palavras transcrevem ou conseguem transcrever o quão grata lhe sou e vou ser, pois sem o trabalho e dedicação dele, tenho consciência de que este trabalho não teria sido possível.

À Professora Teresa Sarmento, que, a par do Professor Carlos, tanto me apoiou e auxiliou nos momentos mais frágeis de todo o processo.

A todas as minhas colegas de estágio que me permitiram pertencer a uma equipa fantástica de trabalho, mas, em especial à Marta Silva, querida amiga, parceira, companheira de estágio e para a vida, que partilhou comigo todo este processo, do princípio até ao fim. A ela, um agradecimento muito especial.

À Educadora Ana Saavedra, que me acolheu na sua sala aquando do estágio na valência do Pré-Escolar. Apesar de não ter sido parte integrante deste trabalho, devo-lhe o facto de me ter transmitido que o amor e o carinho são sempre a melhor estratégia a usar no momento de ensinar.

Da mesma forma, agradeço à Professora Wilma Campelo, também por me ter acolhido na sua sala e por ter confiado em mim e no meu trabalho.

Às minhas amigas Cláudia Bragança e Tânia Pereira, por me apoiarem incondicionalmente.

Aos meus pais, que são os meus pilares e os meus professores de vida. À minha irmã, por ouvir sempre os meus desabafos e não me permitir desistir. Ao meu afilhado Santiago, que veio dar um novo motivo e vontade de concluir todo este processo.

Ao Rui Abreu, por todo amor, por estar sempre presente, por me encorajar nos momentos mais difíceis e por me fazer feliz.

Por último, mas não menos importante, a todas as crianças com que tive oportunidade de trabalhar. Por tudo o que me ensinaram e por me permitiram fazer parte do vosso processo de crescimento, assim como fizeram parte do meu.



## RESUMO

Este texto representa o trabalho e o caminho realizado durante uma intervenção pedagógica desenvolvida numa turma do 2.º ano de escolaridade. Este é um projeto de investigação-ação com uma finalidade investigativa e também pedagógica. Neste sentido, o objetivo primordial do trabalho foi apurar o impacto da utilização de estratégias de intervenção específicas na promoção da competência ortográfica, partindo de temáticas do interesse do grupo em questão.

Para tal, foi necessário que eu, como professora-investigadora, avaliasse e estudasse as práticas a serem utilizadas nesta área, para que pudesse, não só fazer um bom trabalho junto dos alunos, mas também evoluir e melhorar a minha prática pedagógica.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida através da metodologia de Projeto Curricular Integrado, evidenciando a Atividade Integradora “Escreve Bem!”, que é o objeto de estudo principal neste relatório. A intervenção feita durante esta atividade consistiu na implementação de atividades e estratégias relacionadas com a promoção da competência ortográfica integradas em outras atividades relacionadas com a temática da Educação Musical e com os conteúdos programados para o ano letivo em questão. Desta forma, garantiu-se a participação ativa dos alunos, pois as atividades suscitavam o interesse dos mesmos devido ao tema principal da música.

Para levar a cabo esta atividade, recorri a várias estratégias e instrumentos de recolha de informação, nomeadamente a observação participante e as notas de campo, que me auxiliaram na posterior avaliação deste projeto, sendo que a análise de dados recolhidos foi maioritariamente qualitativa, havendo o tratamento pontual de dados quantitativos.

Os resultados obtidos demonstram uma evolução positiva dos alunos face ao erro ortográfico, na medida em que conhecem e sabem utilizar as regras de ortografia, diminuído assim o número de erros médio dados e aumentando a confiança no processo de desenvolvimento e construção de textos ou outras tarefas de escrita.

Este trabalho termina com uma breve reflexão sobre o impacto deste trabalho em mim, enquanto pessoa e futura profissional de educação, onde falo sobre as competências adquiridas, os anseios para o futuro.

Palavras-Chave: Correção Ortográfica; Regras Ortográficas; Projeto Curricular Integrado; Investigação-Ação; Língua Portuguesa.





## ABSTRACT

This study represents the path during a pedagogic intervention in a class of the second year of the primary school.

This is a project of action research with an investigative and educational intention. In this sense, the primordial purpose of this work was find out the impact of the use of specific intervention on the promotion of the orthographic skills, starting from themes of group interest.

For this, it was necessary that me, as investigator teacher, had evaluated and studied the practices to be used in this area, not just to have the possibility to do a good job with the students but also to have a personal evolution of my pedagogical skills.

The pedagogic intervention was developed through the method of Integrated Curricular Project, evidencing the integrative activity “Write Well!”, which is the main object of study in this report. The intervention done during this activity consisted in the implementation of strategies and activities related with the promotion of the spelling skills, integrated with other activities related with musical education and the content scheduled to the school year in question. This way, it was guaranteed the active participation of the students because the activities stimulate their interest to the musical education.

To carry out this activity, I used several strategies and tools of information gathering that helps me later in the evaluation of this project, being that the analysis of the collected data was mostly qualitative, there being also quantitative data at some point.

The final results shows a positive evolution of the students face to the error, in a way that they met and know how to use the spelling rules, decreasing the average of errors and increasing the trust in the developing process and construction of texts and other writing tasks.

This thesis ends with a brief reflection about the impact of this work on me, as a person and future education professional, where I talk about the acquired skills and the yearnings for the future.

Keywords: Orthographic Correction; Spelling Rules; Integrated Curricular Project; Action Research; Portuguese Language.



## ÍNDICE GERAL

DECLARAÇÃO.....	ii
AGRADECIMENTOS .....	v
RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	ix
ÍNDICE GERAL.....	xi
ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS .....	xiv
SIGLAS E ABREVIATURAS.....	xv
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
Introdução.....	3
<b>CAPÍTULO I: Contexto de intervenção e definição da investigação .....</b>	<b>5</b>
Apresentação .....	7
1. A escola do 1CEB – Colégio do Ave .....	7
1.1. Projeto Educativo da instituição .....	8
1.2. Projeto Curricular de Escola.....	9
2. Caracterização da turma A, do 2.º ano.....	10
2.1. Projeto Curricular de Turma.....	11
3. Definição da investigação.....	12
3.1. Objetivos de intervenção e investigação .....	13
<b>CAPÍTULO II: Correção Ortográfica na Educação Básica – contributos do Projeto Curricular Integrado .</b>	<b>17</b>
Apresentação .....	19
1. A educação básica.....	19
2. O conceito de currículo .....	22
2.1. O currículo no 1.º Ciclo .....	23
3. A língua portuguesa no 1CEB .....	24
4. Definição de ortografia.....	28
4.1. O ensino e a aprendizagem da escrita destacando a ortografia.....	30
4.2. O erro ortográfico no 1CEB.....	33
4.3. Erro ortográfico: causas e tipologias.....	34
4.4. Erro ortográfico: prevenção e correção.....	36
5. Como intervir na identificação e resolução de problemas ortográficos no âmbito de um Projeto Curricular Integrado? .....	39
5.1. O PCI como contributo da correção ortográfica .....	40
<b>CAPÍTULO III: Metodologia de investigação e plano de intervenção.....</b>	<b>45</b>
Apresentação .....	47

1. Metodologia de investigação: a investigação-ação e o estudo de caso .....	47
1.1. Procedimento metodológico – sobre a prevenção e correção do erro ortográfico.....	48
2. Problemática e objetivos da intervenção pedagógica e da investigação .....	50
3. Estratégias e instrumentos de recolha de dados.....	51
3.1. Observação participante .....	52
3.2. Notas de campo – diário reflexivo da estagiária.....	52
3.3. Descrição dos instrumentos de recolha de dados.....	52
4. Plano de intervenção .....	54
4.1. Desenho global do Projeto Curricular Integrado “A Música é Rock and Roll!” .....	56
<b>Capítulo IV: Apresentação e discussão dos resultados: Contributos para a prevenção e correção do erro ortográfico.....</b>	<b>67</b>
Apresentação .....	69
1. Desenho da Atividade Integradora “Escreve Bem!” .....	69
2. Avaliação inicial das conceções dos alunos sobre a ortografia .....	71
3. Atividades de intervenção: estratégias de promoção da competência ortográfica.....	73
4. Avaliação dos saberes adquiridos pela turma .....	82
<b>Considerações finais .....</b>	<b>87</b>
Considerações finais.....	89
<b>Referências bibliográficas e Legislação consultada.....</b>	<b>93</b>
Referências bibliográficas.....	95
Legislação consultada.....	99
<b>Anexos.....</b>	<b>101</b>
Anexo 1 – Quadro 1 – Plano de Atividades.....	103
Anexo 2 - Notícias.....	105
Anexo 3 – Planificações .....	106
Anexo 4 – Notícia que deu o mote para o PCI .....	107
Anexo 5 – Chuva de ideias sobre “Música” .....	108
Anexo 6 – Escrita - Construção de uma notícia.....	109
Anexo 7 – Quadro 1 – Plano de Atividades.....	110
Anexo 8 – Planificação de Atividade – Segurança Rodoviária .....	114
Anexo 9 – Planificação da Atividade de 23 de janeiro de 2013 - Revisões .....	117
Anexo 10 - Planificação da Atividade de 8 de fevereiro de 2013 - Projeto Curricular Integrado.....	119
Anexo 11 - Fichas de Trabalho .....	121
Anexo 12 – Ficha – Instrumentos de Corda.....	122
Anexo 13 – Ficha – Classificação de Instrumentos Musicais.....	124

Anexo 14 – Ficha – Instrumentos de Sopro.....	127
Anexo 15 – Guião do Peddy Paper (1).....	129
Anexo 16 – Guião do Peddy Paper (2).....	130
Anexo 17 – Guião do Peddy Paper (3).....	131
Anexo 18 – Questões do Concurso .....	132
Anexo 19 – Entrevista ao Professor Salvador .....	135
Anexo 20 – Itinerário – Visita à Academia de Música.....	136
Anexo 21 – Entrevista - Questões.....	137
Anexo 22 – Regras de Ortografia.....	138
Anexo 23 – Ficha – Família de Palavras.....	146
Anexo 24 – Vamos Praticar! – Regras de Ortografia n.º 2.....	148
Anexo 25 – Vamos Praticar! – Regras de Ortografia .....	149
Anexo 26 – Vamos Treinar! – “r brando e duplo / sons da letra s: s, z” .....	153
Anexo 27 – Jogo – “Fotografa as palavras” .....	156
Anexo 28 – Jogo de Soletrar .....	157
Anexo 29 – Avaliação da Atividade Integradora “O Erro Ortográfico1” .....	158
Anexo 30 – Missiva aos pais para joarem o jogo “Educar para crescer” .....	159
Anexo 31 – Fotografias .....	160
Anexo 32 – AI – A Orsquestra.....	163
Anexo 33 – AI – Classificação dos Instrumentos .....	164
Anexo 34 – AI – Visita de Estudo à Academia de Música Valentim Moreira de Sá.....	165
Anexo 36 – Desenho Global do Projeto .....	166
Anexo 37 – Tabela de Erros.....	167
Anexo 38 – Tabela de Erros e Correção .....	171
Anexo 39 – Caderno – Regas de Ortografia 1.....	172
Anexo 40 – Caderno – Regas de Ortografia 2.....	172
Anexo 41 – Caderno – Regas de Ortografia 3.....	173

## ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

Figura 1 - Estrutura curricular do 1.º Ciclo, de acordo com o Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho.....	24
Figura 02 - Paradigma Integrador de Currículo (1996).....	40
Figura 03 - Questões ou componentes do Currículo (Alonso, 1996).....	41
Figura 04 - Desenho Global do Projeto Curricular Integrado "A Música é Rock and Roll". .....	56
Figura 05 - Desenho Global da Atividade Integradora – “Escreve Bem!”. .....	69
Figura 06 - Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora – “Escreve bem!”. .....	70
Figura 07 - Texto sobre a Música, construído por uma aluna da turma 2.º A.....	72
Figura 08 - Exemplo de Tabela de Erros realizada por um aluno do 2.ºA.....	74
Figura 09 - Atividade "Cartazes - Regras Ortográficas".....	75
Figura 10 - Atividade “Jogo – Fotografa as Palavras”.....	77
Figura 11 - Jogo de Soletrar.....	78
Figura 12 - Site do "Jogo das Palavras".....	79
Figura 13 - Caderno "Regras de Ortografia". .....	82
Figura 14 - Gráfico da evolução da qualidade ortográfica da turma ao longo do Jogo “Fotografa as Palavras”.....	83
Gráfico 01 - Classificação dos Erros Ortográficos da Turma. ....	73
Gráfico 02 - Avaliação da Atividade Integradora “Escreve Bem!”. .....	84
Tabela 01 - Plano de Atividades da Atividade Integradora "Escreve Bem!". .....	55
Tabela 02 - Planificação da Atividade Integradora "Escreve Bem!". .....	71

## SIGLAS E ABREVIATURAS

1CEB	- 1.º Ciclo do Ensino Básico
EPE	- Educação Pré-Escolar
LBSE	- Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE	- Necessidades Educativas Especiais
PE	- Projeto Educativo
PES	- Prática de Ensino Supervisionada
PCE	- Projeto Curricular de Escola
PCI	- Projeto Curricular Integrado
PCT	- Projeto Curricular de Turma
PNEP	- Programa Nacional para o Ensino do Português
PROCUR	- Projeto Curricular e Construção Social





# INTRODUÇÃO





## Introdução

Este trabalho consiste numa investigação pedagógica, no âmbito da Unidade Curricular de “Prática de Ensino Supervisionada” (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em que a sua principal finalidade é o desenvolvimento e a construção de um conhecimento profissional consciente e informado, sustentado numa investigação pedagógica contextualizada, mas também o contributo para a compreensão e o trabalho prático da temática aos demais profissionais de Educação. Desta forma, ao longo do trabalho apresenta-se uma descrição pormenorizada e reflexiva de todo o processo de investigação-ação conseguido durante o processo de estágio.

No decorrer deste processo, onde procurei promover relações significativas teoria-prática, estabeleci como objetivo primordial a elaboração e desenvolvimento de competências que me fossem úteis para o meu futuro profissional enquanto Educadora de Infância e/ou Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB). Assim, foi possível trabalhar as competências de investigação, ação, colaboração, reflexão e avaliação de resultados, isto porque todo o trabalho desenvolvido foi guiado segundo alguns princípios de uma abordagem metodológica de intervenção pedagógica, com a recorrência a características das metodologias de estudos de caso e, principalmente, de investigação-ação.

Este projeto de intervenção pedagógica tem como temática de intervenção e de investigação a utilização de estratégias para a prevenção e correção do erro ortográfico. De acordo com o enquadramento do contexto, o projeto tem como objetivos a promoção do desenvolvimento da consciência fonológica, a prevenção e correção de alguns dos erros mais característicos do grupo de alunos em consideração, a avaliação dos contributos e dificuldades que os vários métodos de aquisição/aprendizagem/desenvolvimento da competência da leitura e da escrita proporcionam aos alunos e aos profissionais, no que respeita ao erro e à sua correção e, por fim, a avaliação do impacto desta intervenção pedagógica nas aprendizagens da turma em consideração e no próprio desenvolvimento profissional da estagiária.

Este trabalho não é um manual de escrita, não tem essa pretensão e está longe disso, para a reparação e eliminação do erro ortográfico, mas sim um documento com alguns passos e estratégias importantes para a tentativa de minimizar os problemas com que alguns alunos se deparam na fase inicial da aquisição da competência da escrita e, ao mesmo tempo, espera-se que as considerações teóricas iniciais ajudem a justificar e a compreender o porquê das atividades realizadas durante a implementação do projeto.

Assim, no **Capítulo I**, denominado “Contexto de Intervenção e Definição da Investigação”,

apresenta-se o contexto em que foi realizada a intervenção e dá-se ênfase à organização pedagógica da escola em questão, bem como ao perfil da turma em estudo. Dentro deste primeiro Capítulo insere-se também a definição da investigação, bem como os seus objetivos específicos, importantes não só na idealização do projeto, mas também para a sua concretização e posterior avaliação do mesmo.

O **Capítulo II** é o de sustentação teórica para todo o projeto. Com a denominação “Correção Ortográfica na Educação Básica – Contributos do Projeto Curricular Integrado” pretendo desenvolver a temática da Educação Básica e do Currículo no 1.º Ciclo e de que modo estes conceitos aqui envolvidos podem favorecer um trabalho de Correção Ortográfica consciente, sistematizado e transversal às várias áreas disciplinares. Da mesma forma, pretendo enquadrar a importância da Língua Portuguesa no Ensino e Aprendizagem da Escrita, destacando a Ortografia, e no currículo do 1CEB, bem como demonstrar algumas causas e tipologias de erros ortográficos e ao mesmo tempo apresentar estratégias de intervenção que permitam a sua diminuição ou extinção.

Para terminar este capítulo teórico ainda apresento um breve ponto que aborda o conceito de Projeto Curricular Integrado (PCI) e de que forma este pode contribuir para o trabalho de intervenção pedagógica integrada e, em particular, na área da correção ortográfica.

No **Capítulo III**, “Metodologia de Investigação e Plano de Intervenção”, pretendo apresentar a metodologia em que está assente este estudo, bem como o plano de intervenção delineado e os objetivos da investigação e intervenção. Nele dou também a conhecer de uma forma mais detalhada o Projeto Curricular Integrado, intitulado “A Música é Rock and Roll”, assim como as várias Atividades Integradoras (AI) que o incorporam, deixando apenas para o próximo capítulo a AI central neste estudo, que se intitula de “Escreve Bem!”. Ainda neste capítulo pretende-se também apresentar todas as estratégias e instrumentos utilizados na recolha de dados, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da AI “Escrever Bem!”, que está na base da intervenção pedagógica que sustenta a investigação aqui apresentada.

Quanto ao **Capítulo IV**, “Prevenção e Correção Ortográfica: Contributos da Atividade Integradora – Escreve Bem!”, pretendo descrever e demonstrar todos os momentos relacionadas com a AI “Escreve Bem!”, assim como a análise das práticas implementadas e dos resultados obtidos.

Por último temos as **Considerações Finais** com a análise de todo o processo de investigação e intervenção, assim como de todo o caminho percorrido durante esta longa e desafiante jornada que foi a Prática Educativa Supervisionada na Educação de Infância e no 1.º Ciclo da Escola Básica.

**CAPÍTULO I:**  
**Contexto de intervenção e definição**  
**da investigação**





## **Apresentação**

Neste capítulo apresento o contexto em que foi realizada a intervenção e dá-se enfoque à organização pedagógica da escola em questão, bem como ao perfil da turma em estudo. Dentro deste insere-se também a definição da investigação, bem como os seus objetivos específicos, importantes não só na idealização e formalização do projeto, mas também para a posterior avaliação do mesmo.

### **1. A escola do 1CEB – Colégio do Ave**

O Colégio do Ave é uma instituição privada, situada na freguesia de Creixomil, a dois quilómetros do centro da cidade de Guimarães. Este é constituído por infraestruturas que garantem um bom funcionamento pedagógico adaptado a crianças de diferentes níveis etários e com características diferentes de desenvolvimento. A instituição, enquanto espaço físico, encontra-se dividida em três partes: relativamente ao Edifício 1, este é composto por três pisos, dispõe de uma entrada principal que se destina à receção/acolhimento, com três salas, acessos ao exterior e interior por rampas, escadas e elevador. Este edifício integra as valências de Creche e de Educação Pré-Escolar, tem seis salas de atividades, duas salas de repouso, acessos ao exterior e interior por rampas, escadas e elevador e ligação direta ao Edifício 2. Ainda neste edifício existe um piso destinado ao 1CEB, constituído por oito salas de aula (duas para cada ano de escolaridade), acesso ao exterior e interior por rampas, escadas e elevador.

Quanto ao Edifício E2, encontra-se dividido em quatro pisos, dispondo de lavandaria e rouparia, zonas técnicas, balneários/vestiários, aparcamentos de apoio e acessos ao exterior e interior. Além disso, possui ainda uma entrada principal e acessos à secretaria/receção, atendimento e arquivo, acesso à cozinha e às zonas complementares (sala polivalente: refeitório e bar) e às instalações sanitárias. Neste edifício existe ainda um piso destinado ao ginásio, aos balneários/vestiários, à sala de expressão, à sala de auxiliares e à biblioteca; além disso, possui uma ligação direta ao Edifício 1. Neste edifício, existe uma sala multimédia, um gabinete médico, o gabinete da direção, a sala de professores e a sala de reuniões.

No que respeita ao Edifício 3, este é constituído por um piso de entrada principal que se designa receção/acolhimento. Existem ainda salas específicas, tais como: “Laboratórios de Ciências e Física e Química”, “Sala de Música”, “Sala de Informática”, “Sala de Educação Visual e Tecnológica” e “Sala de Educação Visual” e ainda uma “Sala de Apoio às Atividades”. Possui também dez salas destinadas às atividades letivas do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico. É de salientar que, em cada piso ou área, existem sempre instalações sanitárias de apoio e uma ligação direta aos restantes edifícios.

Para disfrutar destas excelentes condições, a instituição alberga cerca de 390 alunos (ano lectivo



de 2012-2013), distribuídos pelas diferentes valências. Assim, tendo em conta todas estas crianças e tentando atender à realidade de cada uma, a instituição elabora um plano de atividades alicerçado por um projeto pedagógico pensado por toda a equipa pedagógica da instituição. É de salientar que, além das atividades pedagógicas necessárias para a normal aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a instituição organiza frequentemente eventos associados a épocas festivas que servem também para impulsionar a participação dos pais na rotina e na vida do Colégio.

Por fim, são notórias, como já foi referido, as boas condições, quer em termos de infraestruturas, quer no que respeita aos materiais presentes nas salas. Tudo isto contribui para que os processos de ensino e aprendizagem tenha possibilidades de ser mais proveitoso, harmonioso e facilitador.

### **1.1. Projeto Educativo da instituição**

O Projeto Educativo da Instituição<sup>1</sup> menciona os valores preconizados pelo Colégio do Ave, pois espelham a identidade, os princípios e os propósitos próprios desta instituição. Assim, é de referir que a finalidade deste documento é fundamentar, articular e orientar todas as práticas pedagógicas do contexto educativo.

Neste sentido, o documento em estudo contempla a caracterização da escola, onde se refere o meio envolvente e os recursos físicos e humanos (pessoal docente e não docente); a estrutura organizativa da instituição; os perfis dos profissionais de educação; quais os princípios e os valores sustentados pelo Colégio do Ave; os objetivos gerais; as práticas de literacia; a abertura à comunidade; a articulação das diferentes valências educativas; a importância de uma formação contínua e, por fim, a avaliação das aprendizagens e da própria instituição.

É de ressaltar que o Projeto Educativo da Instituição pretende contribuir de uma forma positiva para a formação de uma base consistente do processo educativo de cada criança, potencializador do seu prosseguimento ao longo de toda a vida, de modo a que esta se sinta parte integrante da sociedade em que vivemos. Assim sendo, é essencial que se definam princípios e valores para a construção de um projeto deste tipo, para que este fomente uma aprendizagem significativa e situada, tendo inerente em si o modelo de uma aprendizagem humanista, ecológica e social-construtivista.

---

<sup>1</sup> Informação retirada do documento “Projeto Educativo 2012 – 2013”. Este foi-nos facultado pela Professora titular da turma em consideração, do Colégio do Ave.

## 1.2. Projeto Curricular de Escola

O Projeto Curricular de Escola (PCE), no ano foco do meu estudo, intitula-se “O Sabor do Saber” e encontra-se dividido em Atividade Integradoras e Subprojectos, para que seja facilitada a sua consulta por cada Educador/Professor, com o intuito da realização de uma contextualização que se denote pela significância, coerência e ponderação das orientações curriculares nacionais.

Neste sentido, é de mencionar que além do que foi supracitado, se deve concretizar um trabalho onde ocorra a interligação de todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, tendo em atenção as suas características e competências. Acrescenta-se que o trabalho inerente ao currículo deve visar, de modo claro e estruturado, os princípios, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação das aprendizagens a desenvolver.

É de referir, ainda, o empenho e o trabalho que se pretende que seja desenvolvido nesta instituição, para que se possa realizar uma articulação bem conseguida entre as valências que compõem a oferta educativa do Colégio do Ave.

Na parte da Educação Pré-Escolar são explicitados os princípios gerais e os objetivos pedagógicos desta, referindo-se, ainda, as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” – OCEP (1997)<sup>2</sup> nas suas vertentes de definição e de funções. É de mencionar, também, as orientações globais para o profissional de educação, o ambiente educativo, a abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo, a organização do grupo, do espaço e do tempo, as áreas de conteúdos e, por último, as áreas da formação pessoal e social, da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo.

No que concerne ao 1CEB são abordados o plano curricular respeitante ao 1.º Ciclo, as componentes de carácter transversal, as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e as competências específicas a desenvolver, tendo em conta cada área curricular.

Já no que diz respeito ao 2.º Ciclo, podemos cingir-nos apenas ao plano curricular inerente ao 2.º Ciclo. O mesmo se pode mencionar acerca do 3.º Ciclo, última valência oferecida pela instituição em questão.

Neste seguimento, no documento são patentes a estrutura curricular, nomeadamente as metas de aprendizagem, os departamentos referentes às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Por fim, é feita uma abordagem à “Oficina de Artes”, à articulação curricular entre os distintos

---

<sup>2</sup> Entretanto, sabemos que foram publicadas, em 2016, as novas “Orientações curriculares para a educação pré-escolar” (Silva et al., 2016), pela Direcção-Geral da Educação.

ciclos de ensino, à avaliação dos alunos – onde se refere os princípios, os intervenientes, o âmbito, as modalidades de avaliação e a nomenclatura a usar nas fichas de avaliação sumativa –, ao Projeto Curricular de Turma e a avaliação do Projeto Curricular de Escola.

Em modo de conclusão, é de realçar o facto do Projeto Curricular de Escola ter como uma das suas preocupações prementes, a necessidade de incitar a qualidade do ensino ministrado no Colégio do Ave, para que o desenvolvimento integral e pleno de cada criança, tanto a nível cognitivo, afetivo, social e psicomotor, possa ser alcançado.

## **2. Caracterização da turma A, do 2.º ano**

A turma A do 2.º ano da valência do 1.º Ciclo do Colégio do Ave é constituída por 14 alunos, sendo que oito são do género masculino e seis do género feminino. É de ressaltar que 10 deles ingressaram no 1.º Ciclo com apenas cinco anos de idade.

Relativamente ao quadro socioeconómico do contexto em questão, podemos dizer que as famílias envolvidas pertencem à classe média-alta, com predominância da classe alta. No que concerne à tipologia das famílias, o número de irmãos varia entre 0 a 3, sendo que a maioria das crianças não têm nenhum irmão (existem sete crianças nesta situação). Nos restantes casos, quatro alunos têm um irmão, dois alunos têm dois irmãos e apenas um aluno tem três irmãos.

A estrutura familiar das crianças desta turma é funcional e estável, existindo apenas duas delas que vivem com a mãe à semana e com o pai ao fim de semana ou nas férias. Quanto ao percurso escolar dos encarregados de educação, é de referir que onze possuem o grau de licenciatura, nove possuem o grau do ensino secundário, cinco possuem o grau do ensino básico (2.º e 3.º Ciclos) e dois possuem o grau de Mestrado. Neste sentido, é legítimo esperar-se que com estes níveis de habilitações académicas, as expectativas dos Encarregados de Educação, acerca do percurso escolar dos seus filhos, sejam altas e, no mesmo sentido de ideias, bem apoiadas.

Do grupo das catorze crianças faz parte uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), designadamente, Síndrome de Asperger. Neste sentido, para que a criança possa potencializar o desenvolvimento de todas as suas capacidades pessoais, durante o horário letivo, recebe apoio da Professora de Educação Especial e, mais recentemente, tem o apoio de uma psicóloga, que está um dia da semana com o aluno, dentro da sala de aula. Esta profissional pertence a uma instituição que se chama “O Fio de Ariana”, com sede no Porto, que tem como metodologia de trabalho a avaliação objetiva e o apoio integrado à criança, o apoio à família, o trabalho em equipa multidisciplinar e a articulação com clínicos, educadores e outros elementos significativos ou de referência para a criança.

No seguimento, apesar da criança mencionada anteriormente ter momentos em que requer uma maior atenção e disponibilidade dos adultos, todo o restante grupo reage muito bem à situação e compreende a relevância e o tratamento específico que lhe é dado. Desta forma, o grupo em questão caracteriza-se como participativo, empenhado e com grande sentido de ajuda e amizade uns pelos outros. Este sentimento foi-nos possível presenciar em inúmeras situações, mais especificamente no caso do aluno com NEE, o que favorece um bom ambiente socio afetivo da turma.

No que concerne à relação entre o professor e os alunos, torna-se perceptível a colaboração dinâmica entre ambos, pois os alunos mostram o seu interesse ávido pela aprendizagem e, por sua vez, a professora tudo faz para alimentar de uma forma lúdica e pedagógica toda esta vontade de explorar e sistematizar conhecimento. Assim, para que, de facto, haja evolução, os alunos sabem que é necessário obedecer a certas regras para que o “jogo da aprendizagem” flua com naturalidade e assim o fazem em quase todos os momentos do dia.

O horário da turma inicia-se com a professora titular pelas 09:00 horas da manhã e segue até às 16:30 horas, fazendo um intervalo de manhã de meia hora, entre as 10:45 e as 11:15 horas, e para almoço, entre as 13.00 e as 14:30 horas.

Relativamente às aulas coadjuvadas, devo mencionar que os alunos têm Educação Moral e Religiosa Católica, Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Musical, Inglês e TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) durante períodos do horário referido anteriormente, sendo estes demarcados previamente. Quanto às áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, estas não têm um bloco próprio para a sua lecionação, pelo que as atividades das três áreas são exploradas de um modo interligado e sistemático durante o horário letivo.

Considero que todo o trabalho da equipa pedagógica da instituição favorece o desenvolvimento pedagógico e pessoal, quer dos alunos, quer dos próprios professores, o que torna viável a boa relação entre as duas partes, bem como a destes com a instituição.

## **2.1. Projeto Curricular de Turma**

O Projeto Curricular de Turma<sup>3</sup> está subjacente ao desenvolvimento do Projeto Curricular Integrado (PCI), pelo que elementos como a sua a conceção, os conteúdos, o processo de construção, as formas de acompanhamento e as formas de avaliação são desenvolvidas aquando da explicitação do Projeto Curricular Integrado.

---

<sup>3</sup> Informação retirada do documento Projeto Curricular de Escola (PCE), intitulado “O Sabor do Saber”.

Neste sentido, uma vez que o Projeto Curricular de Turma ainda não tinha sido construído pela Professora Titular de Turma e pelos alunos, quando eu e a minha colega de estágio iniciamos a prática pedagógica, entendemos que a construção do PCI correspondia ao que é essencial num Projeto Curricular de Turma. Desta forma, podemos indicar que o Projeto Curricular desta turma constitui-se a partir do PCI denominado “A Música é Rock and Roll!”, construído a partir dos procedimentos levados a cabo nas dinâmicas próprias do desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada (PES), que sustentam a prática pedagógica e os processos de investigação inerentes.

O PCI, elemento crucial do modelo curricular construído no âmbito do Projeto PROCUR<sup>4</sup>, apoia-se na perspectiva de que todos os pressupostos envolvidos num projeto – as propostas e os princípios teóricos – devem ser pensados de uma forma articulada, de modo a ser possível realizar atividades integradoras, desenvolvidas através de um trabalho investigativo, reflexivo e colaborativo contínuo.

### **3. Definição da investigação**

A investigação realizada durante o período do Estágio Curricular e apresentada neste documento, foca-se num estudo realizado numa turma do 2.º ano de escolaridade do 1CEB, concernente ao tema do Erro Ortográfico e das múltiplas estratégias que o professor e o aluno podem desenvolver de modo a colmatar as dificuldades sentidas no ato da escrita.

Durante o período da minha PES observei que a maioria dos alunos possuía certos problemas na expressão escrita, tendo-me sido possível ler vários textos produzidos ou copiados por eles, em que se destacavam palavras incorretamente escritas e, por vezes, mais do que uma em apenas uma frase. Observei também que os alunos perguntavam constantemente à professora como se escreviam certas palavras, o que demonstrava que estes não se encontravam à vontade com a sua escrita, transparecendo alguma insegurança e indefinição quanto a algumas das regras básicas da ortografia.

Considereei, por isso, pertinente a escolha da temática de intervenção na área da correção e prevenção do erro ortográfico, para que as crianças compreendessem os seus problemas e, a partir daqui, desenvolvessem novas estratégias para melhor usarem a língua e mais propriamente na sua expressão escrita.

Trata-se, assim da promoção do desenvolvimento de capacidades curricularmente previstas, pois segundo o “Currículo Nacional do Ensino Básico” (ME/DEB, 2001, p.17), uma das metas do currículo de Língua Portuguesa na educação básica é desenvolver nos alunos um conhecimento da língua que

---

<sup>4</sup> Projeto PROCUR – “Projeto Curricular e Construção Social” (Alonso, 1998).

lhes permita usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos. Também no “Programa de Português do Ensino Básico” (Reis et al., 2009, p. 22), está mencionado que o trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração, assumem particular importância como condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, ainda sobre o “Programa de Português do Ensino Básico”, os resultados esperados para a competência da escrita no 1.º e 2.º ano são os seguintes:

Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas da ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho; Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua; Explicitar regras de ortografia e pontuação; Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos. (Reis et al., 2009, p. 25)

Importa, ainda, consignar a importância da realização deste projeto na minha formação profissional, tendo em conta que desenvolvi a PES de Educação Pré-escolar, na mesma instituição. Desta forma, pude presenciar e elaborar momentos de trabalho da consciencialização fonológica e percebi a importância destes no processo posterior da aprendizagem/aquisição da competência da escrita. Agora, posso dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelos profissionais da Educação Pré-Escolar da instituição com o grupo em questão. Considero ainda que esta intervenção pedagógica constitui-se como um processo de aprendizagem também para mim, enquanto futura profissional, pois permite que faça uma análise e compreensão profundas do papel do professor na correção e prevenção do erro como medida de promoção e ajuda ao processo de aprendizagem transversal.

Neste sentido, faz parte das intenções pedagógicas e metodológicas deste trabalho, sustentar as práticas nos princípios gerais que fundamentam os processos metodológicos da investigação-ação<sup>5</sup> e, desta forma, pensar e realizar todo o processo de modo a aliar o pensamento reflexivo à prática colaborativa e investigativa, dando uma maior dimensão à qualidade das práticas e dos processos de aprendizagem escolar, bem como às minhas aprendizagens enquanto professora.

### **3.1. Objetivos de intervenção e investigação**

Este projeto de investigação e intervenção pedagógica supervisionada insere-se, como referi, no âmbito da Unidade Curricular da “Prática de Ensino Supervisionada” do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e tem como temática geral, como esclareço atrás, a exploração de estratégias para a prevenção e correção do erro ortográfico. De acordo com o

---

<sup>5</sup> A definição desta metodologia é explorada no “Capítulo III - Metodologia de Investigação e Plano de Intervenção”.

enquadramento do contexto, os **objetivos gerais**, a nível da intervenção pedagógica, que sustentam tais estratégias e este projeto, são os seguintes:

- Promover uma aprendizagem consciente a partir da correção e prevenção do erro ortográfico;
- Desenvolver a compreensão e a reflexão sobre os processos de aprendizagem;
- Fomentar momentos de aprendizagem específicos sobre a escrita.

As **estratégias pedagógicas** que segui para atingir os objetivos enunciados foram:

- Construção de uma matriz para tipos de erros (observação e preenchimento);
- Atividades de escrita e leitura para o desenvolvimento e trabalho consciente do erro;
- Sistematização dos conhecimentos adquiridos na elaboração de um pequeno prontuário para cada aluno;
- Construção e análise de um gráfico com a evolução da quantidade de erros dados pelos alunos.

Neste sentido, os **objetivos de investigação** que subjazem à implementação deste plano de intervenção são os seguintes:

- Avaliar o impacto das estratégias de ação pedagógica no desenvolvimento do conhecimento dos alunos acerca do processo de escrita e de correção e prevenção do erro ortográfico;
- Refletir sobre o impacto desta experiência no desenvolvimento profissional da estagiária.

No seguimento, ao analisar os objetivos supramencionados, torna-se evidente a falta de um objetivo normalmente presente em muitos dos trabalhos realizados sobre a temática aqui dissecada: melhorar a qualidade da construção de textos. Ora, esta falta é pensada e propositada, pois num primeiro estudo realizado sobre a carência de conhecimento acerca das regras ortográficas, por parte dos alunos, bem como sobre as melhores práticas a utilizar para a reversão do problema, defendeu-se o princípio de que para trabalhar a Correção Ortográfica é importante dar maior atenção à forma escrita das palavras em detrimento da construção textual.

Assim, sem retirar a importância reconhecida do processo de construção de textos para o desenvolvimento da escrita, e ao considerarmos este passo um dos mais importantes na aquisição da competência ortográfica, reconheço que todo o trabalho realizado teve um enfoque mais específico no âmbito da prevenção e correção ortográfica, com exercícios particulares da temática, tais como: regras ortográficas, estratégias de reconhecimento e correção do erro, análise das palavras não abrangidas por regras, entre outras, deixando para segundo plano os exercícios de construção de texto, no que concerne aos processos de investigação desenvolvidos. Claro que a preocupação e o cuidado nos exercícios de construção do texto acabam sempre por estarem presentes em práticas que se pretende de qualidade

pedagógica, e foram trabalhadas ao longo do desenvolvimento do PCI “A Música é Rock and Roll!” a propósito dos conteúdos explorados nas suas diferentes Atividades Integradoras.

De facto, a construção de textos foi uma das atividades desenvolvidas na sala de aula, no entanto, não foi o método principal nem o mais utilizado para a análise e tratamento do erro, visto que este método requer uma atenção muito específica ao conteúdo do texto. Ora, a atenção que se queria atribuir à correção e prevenção do erro, levou a pensar em estratégias muito centradas nestas questões. A divergência para preocupações integradas com os exercícios de construção de texto, havendo uma focalização na correção ortográfica, poderia fragilizar o nível de atenção pretendido na reflexão sobre a escrita. Isto não inviabiliza todo o cuidado que se pretendia também nos exercícios de construção do texto, não sendo isso, contudo, o foco da investigação que queria concretizar.

Ora, neste trabalho, a “personagem principal” foi o erro, não de uma forma depreciativa, mas sim com a intenção e a idealização de o tornar numa ferramenta necessária para a aquisição de novas aprendizagens e, por consequência, a partir destas, desenvolver estratégias para a correção e prevenção do mesmo.





**CAPÍTULO II:**  
**Correção Ortográfica na Educação**  
**Básica – contributos do Projeto**  
**Curricular Integrado**





## Apresentação

Neste capítulo pretende-se desenvolver as temáticas da Educação Básica e do Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de que modo os conceitos aqui envolvidos podem favorecer um trabalho da Correção Ortográfica consciente, sistematizado e transversal às várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Pretende-se também enquadrar a importância da Língua Portuguesa no ensino e aprendizagem da Escrita, destacando a Ortografia, e no currículo do 1CEB, bem como demonstrar algumas causas e tipologias de erros ortográficos e ao mesmo tempo apresentar estratégias de intervenção que permitam a sua diminuição ou extinção.

Para terminar este capítulo teórico apresenta-se ainda um breve ponto que aborda o conceito de Projeto Curricular Integrado e de que forma este pode contribuir para o trabalho da correção ortográfica.

De referir ainda que todos os documentos legislativos consultados encontram-se de acordo com a data de concretização de realização deste estudo (ano letivo de 2012-2013), ressalvando que houve, entretanto, algumas alterações que, quando se considerar necessário, são referidas em nota de rodapé.

### 1. A educação básica

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, n.º 49/2005, de 30 de agosto, e n.º 85/2009, de 27 de agosto<sup>6</sup>, o Sistema Educativo é constituído pela Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar (EE) e a Extraescolar. A Educação Pré-Escolar (EPE) é vista como uma educação suplementar à educação dada pela família da criança, pois, em Portugal, esta valência ainda não adquiriu o carácter obrigatório, e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos até à idade do ingresso no ensino básico (1.ª Alteração a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, pela Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, que estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade).

De acordo com a Lei n.º 5/97 (Lei Quadro da EPE), e atendendo aos princípios gerais da mesma,

---

<sup>6</sup> 1.ª Alteração - regimes de acesso ao ensino superior; sistemas de graus e sistemas de formação de professores.

2.ª Alteração - organização da formação superior, tendo em consideração o sistema de créditos europeu com a adoção do modelo de três ciclos de estudos (Processo de Bolonha - graus de licenciado, mestre e doutor); possibilidade do ensino politécnico conferir o grau de mestre; modificação das condições de acesso ao ensino superior; reconhecimento da experiência profissional através da sua creditação.

3.ª Alteração - revoga a norma que estabelecia que a obrigatoriedade de frequência do ensino básico terminava aos 15 anos; autoriza o governo a definir um regime mais amplo quanto à universalidade, obrigatoriedade e gratuidade na organização geral do sistema educativo.

destaco a seguinte citação:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei Quadro da EPE, 1997, p. 671)

Ora, tendo como facto adquirido que a EPE é por evidência a segunda das várias etapas da Educação Básica (CNE, 2009), penso que faria todo o sentido começar a compreendê-la e defini-la como obrigatória e universal, tal como todas as outras, havendo respostas públicas efetivas que ajudem e respondam às necessidades das famílias com crianças dos 0 aos 3 anos.

No que concerne à educação escolar, esta abrange os ensinamentos básicos, secundário e superior (Artigo 4.º), com a integração de atividades de ocupação de tempos livres. Assim, no que respeita ao ensino básico, este é universal, obrigatório, gratuito, e tem a duração de nove anos. Entretanto, pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, a escolaridade obrigatória passou dos anteriores nove anos, consignados na LBSE, em 1986, para os 12 anos de escolaridade ou o limite dos 18 anos, o que faz incluir o ensino secundário.

De acordo com o artigo 7.º do documento em estudo, existem alguns objetivos gerais, essenciais à compreensão e desenvolvimento do ensino, tais como, por exemplo, assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses; o equilíbrio da inter-relação do saber e do saber fazer, bem como da teoria com a prática; o estímulo do gosto pela contínua atualização dos saberes. Desta forma, ao olharmos para a organização desta fase de ensino, deparamo-nos com a sua divisão em três momentos, ou seja, o 1.º Ciclo, o 2.º Ciclo e o 3.º Ciclo que, tal como refere o documento, devem ser vistos como complementares e obedecer a uma sequencialidade progressiva, pois, cada um deve “completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (Artigo 8.º).

Segundo os princípios orientadores para o ensino básico (DEB/ME, 2004), o programa proposto para o 1CEB deve ser visto como uma oportunidade para os alunos concretizarem momentos de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, de modo a que os alunos tenham a possibilidade de alcançar o sucesso escolar que lhes é pretendido. Ou seja, devem ser propostas aos alunos atividades que estimulem o trabalho do aluno, tanto individual como em grupo, na procura ativa de novos saberes, com a utilização das próprias vivências para a contextualização dos saberes que irão ser adquiridos.

Portanto, é notória a importância e significância da Educação Básica na educação dos alunos e no seu percurso educativo, uma vez que esta lhes irá dar todas as bases e alicerces para a construção

de um indivíduo capaz, autónomo, pensante, criativo e pronto para explorar os novos saberes que o próximo ciclo de aprendizagem e da vida lhe irão proporcionar, para tal, é necessário que tanto a escola, como o professor e o aluno possibilitem processos de ensino-aprendizagem ativos, significativos, participativos e abertos (Alonso, 2004, p. 8).

Quando falamos de *Educação Básica*, estamos a referir-nos a níveis de ensino fundamentais para preparar os alunos para o prosseguimento de estudos, ao nível de um ensino secundário, com a eventual entrada no mercado de trabalho ou no ensino superior. No entanto, devemos ter em consideração que Educação Básica e Ensino Básico não são o mesmo. A ideia inicial seria que o Ensino Básico concerne os três primeiros ciclos da escolaridade, ou seja 1CEB, 2CEB e 3CEB (a escolaridade obrigatória até 2009), no entanto, segundo Formosinho (1998) “O conceito de ensino básico designa, não tanto um nível de ensino, mas o conjunto de níveis de ensino que a sociedade no seu todo considera que contém as aprendizagens fundamentais para a vida social”.

E, é com este acrescento de Formosinho (1998) aleado à homologação do Decreto de Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece o regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens com idades compreendidas entre 6 e os 18 anos, que se considera que o conceito de Ensino Básico começa a não ser tão claro. Ao compreendermos o Ensino Secundário na escolaridade obrigatória, torna-se um pouco contraditório dizer-se que este ciclo não é fundamental mas sim um ciclo secundário de aprendizagem, deitando por terra a ideia do ensino secundário visto como uma preparação para o ensino universitário, tal como Felício, Silva & Mariano apontam:

A situação torna-se ainda mais complexa se pensarmos que o próprio Ensino Secundário atual, por esta via de razão, pode estar incluído nas “aprendizagens fundamentais para a vida social”, o que contradiz o sentido literal de “ensino secundário”, aquele que acrescenta algo supletivo e complementar ao que é básico e fundamental. Esta seria a razão inicial para o ensino secundário ser visto como uma preparação para o ingresso no ensino superior e, como tal, fora do desígnio de obrigatório. (Felício, Silva & Mariano, 2017, p. 32)

Dizer ainda que, o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade vem trazer alguns constrangimentos ao nível da organização concetual da escola e da aprendizagem, uma vez que o ensino obrigatório entende-se como sendo aquilo que é fundamental, e com este alargamento da escolaridade obrigatória a aprendizagem passa a incluir aspetos eventualmente considerados mais específicos, como acontece no Ensino Secundário.

Assim, em síntese, toma-se as palavras de Silva (2017, p. 32), para dizer que faz sentido

falar de uma educação básica, que se desliga dos limites da escolaridade obrigatória, que em si encerra outros objetivos que podem estar para lá das aprendizagens e experiências consideradas

básicas, entendidas como oferta formativa de base sobre as quais se constroem percursos alternativos de formação com flexibilidade e orientação de interesses.

## 2. O conceito de currículo

Para iniciar este ponto, começamos por afirmar que, após a leitura de vários autores sobre este assunto, concluímos que estabelecer um conceito de **currículo** é uma tarefa complexa, uma vez que este “admite uma multiplicidade de interpretações e teorizações quanto ao seu processo de construção e mudança” (Roldão, 1999, p. 24).

No entanto, a sua definição refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver, que cabe à escola garantir e organizar. Por conseguinte, para que este conjunto de aprendizagens se transforme em currículo deve atender-se à sua finalidade, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora. E Alonso, Peralta & Alaíz (2006) são bastante perentórios nesta ideia:

Atribui-se à escola e aos professores um papel central na decisão e organização do currículo, introduzindo o conceito de Projecto Curricular como instrumento para a concretização deste papel, dando corpo aos critérios de flexibilização, adequação e diferenciação. Deste modo, gestão flexível do currículo emerge como constructo nuclear da Reorganização Curricular, utilizado com o significado de analisar cada situação e diversificar as práticas e metodologias de ensino para que todos aprendam. (Alonso, Peralta & Alaíz, 2006, p. 19)

Ora, a forma de trabalhar o currículo deve então moldar-se às constantes mudanças da sociedade e dos contextos onde os alunos e professores estão inseridos, para que se alcance determinados resultados que a todos devem ser garantidos, pois este deve materializar e considerar todas estas mudanças e variações para que continue a ser contextualizado e coerente. O currículo deve ainda contribuir e interagir com estas mudanças dando-lhe forma, tal como refere Roldão (1999),

por sua vez também contribui para, e interage com essas várias forças, e dá-lhes forma ao instituir em cânones determinadas aprendizagens e práticas. Nisto não é o currículo escolar diferente de qualquer outra prática social – sempre frutos e fontes das interações e dos actores em presença.

Ao falarmos sobre currículo, é também imperativo falarmos sobre o conceito de **gestão curricular**, pois trata-se da forma como se gere, decide o que ensinar, assim como o porquê, o como, e o quando, com que prioridades, com que meios, como que organizados e com que resultados. Ao contrário do que vários professores pensavam ou ainda pensam, estas decisões não lhes passam distantes, nem deles, nem da escola. Segundo Roldão (1999),

as decisões e a gestão central obviamente permanecerão sempre, mesmo em sistemas que tenderão a descentralizar-se cada vez mais. As decisões desse tipo operam nos aspectos globais e a nível nacional. Mas uma larga maioria das decisões virão a entrar cada vez mais no campo específico da gestão curricular de cada escola e dos seus docentes. (pp. 25-26)

Logo, esta é a diferença que dá maior visibilidade ao processo e a todo o conceito de gestão curricular e responsabilidade aos gestores locais do currículo, que são as escolas e os professores específicos, trabalhando profissionalmente para uma determinada comunidade com o seu conjunto específico de alunos.

O professor torna-se então numa personagem principal nesta narrativa repleta de revisões e reformas que é a educação, pois apenas ele tem à sua disposição todas as ferramentas e pressupostos que irão garantir que a reconstrução e adaptação do currículo ao seu contexto, aos seus alunos, às suas dificuldades, seja realmente efetivo. Tal como salienta Silva (2011),

as exigências das reformas dos sistemas educativos com propostas curriculares que defendem um maior protagonismo dos professores na reconstrução e adaptação dos currículos aos contextos escolares, onde se assume uma maior autonomia e capacidade profissional, abrem perspectivas a novas concepções acerca do professor e da sua função, com implicações nas formas de conceber a formação. (Silva, 2011, p. 269)

## **2.1. O currículo no 1.º Ciclo**

No que concerne ao 1.º Ciclo e indo ao encontro do supramencionado, faz-se agora um enfoque nas componentes do currículo a tratar no 1.º Ciclo. Para que possamos compreender de uma forma mais esclarecedora a organização curricular do 1.º CEB, apresenta-se abaixo um esquema (Figura 01) baseado no Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, que incluem as diversas componentes do currículo. É de referir que ocorreram já várias alterações ao decreto-lei destacado, nomeadamente as de 2014 (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de Dezembro<sup>7</sup>) que estão descritas na mesma figura.

Neste esquema pode-se constatar que o currículo do 1CEB está primeiramente organizado por áreas disciplinares de frequência obrigatória e outras de frequência facultativa, sendo as obrigatórias: as disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio e potencialmente o Apoio ao Estudo, promovendo também ofertas complementares e facultativas: as Atividades de Enriquecimento Curricular e Educação Moral e Religiosa.

---

<sup>7</sup> Entretanto, sabemos que, já posterior à formalização deste trabalho, tanto em termos teóricos, como sobretudo em relação ao contexto de intervenção pedagógica, e conseqüente investigação, existem alterações significativas com a publicação, recentemente, da nova organização curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de junho, na sequência do “Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular”, desenvolvido no ano letivo de 2017/2018).



Importa ainda salientar alguns dos princípios orientadores da organização curricular cruciais no constructo do projeto em estudo, tais como: a valorização da língua e da cultura portuguesa, a coerência, sequencialidade e articulação das diferentes áreas curriculares, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação e ainda a autonomia pedagógica das escolas na gestão do currículo.

Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
<b>Áreas disciplinares de frequência obrigatória</b> ⇒ Matemática ⇒ Português ⇒ Estudo do Meio ⇒ Expressões Artísticas e Físico-Motoras	<b>Alguns dos princípios orientadores da organização curricular:</b> Valorização da língua e da cultura portuguesa; Coerência, sequencialidade e articulação;
<b>Frequência obrigatória nos termos do artigo 13.º</b> ⇒ Apoio ao Estudo	
<b>Integra o currículo e deve contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras. (artigo 12.º)</b> ⇒ Oferta Complementar	Diversidade de ofertas educativas; Valorização da atividade experimental;
<b>Atividades de caráter facultativo, nos termos do artigo 14.º e do n.º 1 do artigo 9.º</b> ⇒ Atividades de Enriquecimento Curricular	Transversalidade da educação para a cidadania; Utilização das TIC;
<b>Disciplina de frequência facultativa nos termos do artigo 19.º</b> Educação Moral e Religiosa	Autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo.
	Decreto -Lei n.º139/2012 (artigo 3.º)

Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e as TIC

Figura 1 - Estrutura curricular do 1.º Ciclo, de acordo com o Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho.

No entanto, apesar do apoio que estes documentos prestam aos professores na compreensão e organização dos saberes deste ciclo, importa ressaltar que o professor tem um papel fundamental na sua correta interpretação para que exista uma adaptação à realidade da turma em questão e deste modo possa ser construído um Projeto Curricular de Turma.

### 3. A língua portuguesa no 1CEB

Análogo ao pensamento de Steven Piker (1994, citado por Sim-Sim, 2001) a linguagem é uma capacidade unicamente humana que serve para entrarmos na mente do outro e deixar lá uma mensagem, tornando praticamente impossível imaginar o nosso dia-a-dia sem o domínio de uma língua natural, pois este é a concretização da capacidade supramencionada. E tal como menciona ainda Sim-Sim (2001, p. 12), ao citar Steven Piker (1994),

através da língua comunicamos, expressamos identidade, aprendemos, amamos, exercemos o nosso direito de cidadania. O domínio da língua é, portanto, o passaporte que permite a ação e a interação entre a nossa interioridade e as estruturas do mundo exterior, permitindo dar um sentido ao real interior e exterior. A expressão oral e escrita são as formas visíveis dessa capacidade.

Ou seja, a língua materna, neste caso a Língua Portuguesa, torna-se um ponto fulcral na aprendizagem e na aquisição de conhecimentos, desde tenra idade, não só nos conhecimentos ditos formais, mas também nas aprendizagens que adquirimos ao longo da vida, imprescindíveis ao normal desenrolar da mesma. Neste sentido, o domínio da língua é considerado uma das ferramentas fundamentais para o sucesso escolar e profissional dos nossos alunos. Por sua vez, o fracasso da aquisição desta competência não afeta apenas o sucesso escolar e a falta de confiança dos falantes e utilizadores da língua, pois, tal como considera Sim-Sim (2001),

o fracasso do domínio da língua materna traz consigo outras consequências que não se confinam às implicações a nível escolar, para os que possivelmente tentarão o ensino secundário, e a nível de autoconfiança no desempenho profissional e do gosto pela leitura, para os que ingressam na vida activa. O universo do insucesso em língua materna é o campo privilegiado de recrutamento dos maus leitores e dos adultos não consumidores de livros. (Sim-Sim, 2001, p. 14)

Esta falta de interesse pela leitura e pela língua é transmitida à geração seguinte. Ao termos em consideração que o ambiente familiar nunca fomentou a importância e a rotina da leitura como um momento, não só de aquisição de saberes, mas também como um momento de lazer e prazer, tal comportamento faz perdurar a ideia de que como se lê mal, lê-se pouco.

No seguimento, com a constatação da extrema importância da língua na vida do ser humano e as várias dificuldades sentidas pelo mesmo na sua utilização e domínio, cabe à Escola proporcionar um ambiente rico em aprendizagens significativas, que ajudem os alunos a efetuarem a transposição de possíveis dificuldades e, por sua vez, a obtenção do domínio pleno da língua materna. Ora, para que os profissionais de ensino proporcionem tais aprendizagens, têm ao seu dispor alguns documentos que servem de suporte à sua prática pedagógica.

Assim, ainda sobre a temática da importância da Língua Portuguesa no processo de aprendizagem dos alunos, o documento “Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico” (ME/DEB, 2004)<sup>8</sup>, contempla como um dos objetivos gerais, a dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais, que faz referência ao suporte de um saber estruturado, visando a promoção do(a):

- Domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação verbais e não-verbais;
- Compreensão da estrutura e do funcionamento básico da língua portuguesa em situações de comunicação oral e escrita;

---

<sup>8</sup> De salientar que o Programa de Português foi alterado em 2009 e, mais recentemente, a propósito das Metas Curriculares (Despacho N.º 7442-D/2015, de 03 de julho que homologa o “Programa de Português do Ensino Básico”). Este trabalho foi realizado ainda de acordo com as alterações de 2009.

- Conhecimento dos valores característicos da língua, história e cultura portuguesa;
- Reconhecimento de que a língua portuguesa é um instrumento vivo de transmissão e criação da cultura nacional, de abertura a outras culturas e de realização pessoal (ME/DEB, 2004, p. 14).

Mais do que uma competência de comunicação, a língua como processo de escrita, depois de dominada, torna-se numa das mais ricas e imprescindíveis ferramentas para o nosso dia-a-dia, quer na relação com o outro, quer na relação que temos connosco, pois esta competência ou falta dela pode ditar a nossa capacidade de autoconfiança.

Ainda sobre os documentos orientadores do ICEB, no que concerne ao “Competências Essenciais – Currículo Nacional do Ensino Básico”<sup>9</sup> (ME/DEB, 2001), podemos aferir, mais uma vez que a língua materna e o seu domínio é determinante no desenvolvimento individual, no desempenho integral da cidadania e ainda no desenvolvimento social e escolar do indivíduo. Assim, segundo o documento mencionado, a meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica é desenvolver nos alunos um conhecimento da língua que lhes permita:

- Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- Ser um leitor fluente e crítico;
- Usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- Explicitar aspetos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita. (ME/DEB, 2001, p. 31).

Este mesmo documento foca também o papel da língua portuguesa nas restantes áreas curriculares, pelo que coloca a Língua Portuguesa como componente essencial para o desenvolvimento

---

<sup>9</sup> O mesmo acontece com este documento. Apesar deste trabalho ter sido realizado de acordo com o documento de 2001, este acabou por ser revogado em 2011 através do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Contudo, é de salientar que os princípios e os pressupostos destes documentos são elementos orientadores de uma política educativa que pode ter uma marca datada, em face de ciclos políticos, mas que não impede de me colocar, do ponto de vista das ideias, numa lógica de defesa e de simpatia pelos mesmos, de acordo com o desenvolvimento global do projeto de intervenção pedagógico e de investigação que levei a cabo. Nesse sentido, é sintomático que “no âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, foi autorizada, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

das competências gerais na transversalidade disciplinar. Deste modo, considera-se que com a aplicação e consideração da Língua Portuguesa pelas outras disciplinas, ou seja, com a sua utilização como meio de comunicação e forma de transmissão de conhecimentos, o aluno tem a possibilidade de interagir com a língua materna em diferentes contextos, e vocabulários específicos, o que contribui para uma aprendizagem contínua e variada da mesma.

E, se analisarmos a Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>10</sup>, deparámo-nos mais uma vez com a significância da aprendizagem da língua materna como um trabalho contínuo e multidisciplinar. Assim,

o ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da sua compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português. (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Art.º 47.º, n.º 7)

Logo, é importante que a língua seja tratada de acordo com a sua importância em cada área curricular, ou seja, enquanto na disciplina de Português se aprendem e trabalham as regras de escrita, leitura, interpretação, entre outras, nas restantes disciplinas dever-se-á fazer o trabalho de complementaridade à primeira, de modo a que os alunos tenham a oportunidade de aprender novos vocábulos com conhecimento de causa e ligados a conteúdos específicos.

Ora, rapare-se então que a aprendizagem do português está diretamente relacionada com o sucesso geral escolar do aluno, transpondo toda e qualquer barreira que os conteúdos das diferentes áreas lhe possam colocar, tal como está claramente evidente no “Programa de Português do Ensino Básico”<sup>11</sup>. Também Reis et al. (2009) dizem que,

sendo a língua de escolarização no nosso sistema educativo, o português, afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas “fronteiras” disciplinares. O princípio da transversalidade afirma aqui toda a sua relevância, 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. (Reis et al., 2009, p. 12)

E, mais uma vez, na LBSE, pode ser que

o ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da sua compreensão e produção de

---

<sup>10</sup> A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é a lei que estabelece o quadro geral do sistema educativo nacional, Lei n.º 46/86, de 10 de outubro.

<sup>11</sup> A introdução de novas metas curriculares de português, nos últimos anos, implicou ajustes ao programa que data de 2009, na medida em que “obrigou à supressão de alguns dos descritores e conteúdos (temáticos expressos no Programa), à especificação de outros, a alterações nos momentos de lecionação e, ainda, à sua atualização”.

enunciados orais e escritos em português. (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Art.º 47.º, n.º 7)

Como já vimos, é indubitável a importância da Língua Materna (Portuguesa) no currículo e na construção de aprendizagens ao longo da vida escolar e pessoal, sendo que a Escola acarreta a responsabilidade de dotar todos os alunos de todas as proficiências necessárias para um normal desenvolvimento, quer ao nível da apropriação da escrita e leitura da própria língua, quer, e conseqüentemente, ao nível cognitivo e individual, uma vez que ambas as capacidades se encontram ligadas.

#### 4. Definição de ortografia

Do grego *ortho*, que significa “correto”, e *graphos*, que quer dizer “escrita”, nasce a definição de ortografia. Ou seja, podemos entender esta ação como a ciência de escrever bem, uma vez que as suas regras nos tornam capazes de saber escolher as letras certas para nos expressarmos de forma correta através da escrita. Tal como refere Leão, numa das suas obras,

ortografia é a ciência de bem escrever qualquer linguagem: porque por ela sabemos com que letras se hão-de escrever as palavras. E diz-se de *orthos* que quer dizer direito, e *grapho*, escrevo, como se disséssemos ciência de diretamente escrever. (Leão, 1983, p. 49)

Desde a pré-história, há cerca de 30 mil anos atrás, o homem desde logo tentou comunicar através de desenhos feitos nas cavernas, ainda que de uma forma própria, pouco organizada, aos olhos e aos códigos de leitura do presente. Por consequência, com a necessidade de registar informações importantes para o bom funcionamento da comunidade que foi constantemente evoluindo, foi necessário desenvolver um método mais eficaz e prático para dar resposta a tais carências, e assim se foi desenvolvendo a forma escrita.

Durante a antiga Mesopotâmia, a escrita foi criada e muito do que se sabe hoje acerca dessa época, devemos aos escritos deixados por esses povos. Já na Alta Idade Média, no séc. VIII da nossa Era, o alfabeto passou a ser escrito com maiúsculas e minúsculas<sup>12</sup>.

A escrita acompanhou desde logo a evolução do homem enquanto cidadão e ser pensante e é a partir deste facto que considero que desde cedo a escrita ocupa na história mundial um lugar de grande relevância, na medida em que foi um dos principais fatores para o aprimoramento de toda a civilização, e uma forma de resistir ao esquecimento típico da memória biológica. Assim, esta “atitude de resistência

---

<sup>12</sup> Referências retiradas da página: “Escrita e Escritores” (disponível online no site <<https://goo.gl/aqBQ9b>> , consultado em julho de 2014).

ao apagamento permite transformar acontecimentos (as efêmeras produções orais na linha do tempo) em factos perduráveis” (Baptista et al., 2011, p. 7).

Da mesma forma que o homem evoluiu, o mesmo aconteceu com a escrita, sendo que cada língua seguiu processos diferentes no seu desenvolvimento, pois cada uma teve e tem de atender às necessidades da comunidade, assim como considerar as características culturais da mesma (Campos et al., 1990, p. 12) e a par desta evolução surgiram também vários dilemas ligados à ortografia das mesmas línguas. Como já mencionei, a ortografia entende-se como a “ciência de bem escrever qualquer linguagem” (Leão, 1983, p. 49), logo, é normal que com a constante evolução da língua oral, se façam reformulações e alterações às regras anteriormente estabelecidas para a escrita de certas palavras, o que por sua vez pode causar dúvidas na hora de escrever.

Existem diferentes sistemas de representação escrita das línguas: o sistema logográfico (pictográfico ou ideográfico) em que um símbolo representa um conceito, o sistema silábico onde um símbolo representa uma sílaba, e o sistema alfabético, como o caso do português, onde teoricamente um símbolo representa um fonema. Neste último, a ortografia tende a estabelecer uma relação entre o som (fonema) e a letra (grafema), no entanto, a relação fonema-grafema (som-letra) é imperfeita, tal como pretende-se aprofundar mais adiante.

Ora, tendo em consideração que a ortografia faz a ponte entre os sons e a representação graficamente correta dos mesmos, é necessário ter também presente que a escrita não é a transcrição isomórfica da oralidade, ou seja, a descoberta de que as letras representam os sons da fala, e a capacidade de representar cada um desses sons pelas letras (princípio alfabético) não esgotam o percurso de aprendizagem da forma escrita das palavras (Baptista et al., 2011).

Desta forma começo a aprofundar a conhecida dificuldade das crianças na passagem da oralidade para a expressão escrita com a explicação de dois fatores: a complexidade das relações som-grafema e a existência de uma forma ortográfica única.

No seguimento, o primeiro fator origina que os sistemas ortográficos não apresentem uma correspondência de um para um entre os sons e os grafemas ou letras que os representam, ou seja, um som não é representado sempre pelo mesmo grafema e um grafema não representa sempre o mesmo som (Baptista et al., 2011).

O segundo fator indica que diferentes formas de pronunciar uma palavra são representadas na escrita pela mesma forma ortográfica. No entanto, a representação escrita não consiste na representação diferenciada de cada uma das formas de uma palavra que são realizadas na oralidade. Ela assenta numa norma, que pode ser comum a diferentes pronúncias. Resumidamente, cada palavra só se escreve de

uma única maneira e diferentes formas de pronunciar uma palavra são representadas na escrita pela mesma forma ortográfica (Baptista et al., 2011).

Atendendo às considerações supramencionadas, a forma de ultrapassar possíveis obstáculos devido aos fatores referidos e conseguir, efetivamente, que as crianças realizem um percurso de sucesso no que concerne à aquisição da competência ortográfica, é necessário que elas dominem tanto a via fonológica (ou indireta ou sublexical) e a via lexical (ou direta ou visual). Deste modo se, por um lado, a via fonológica identifica os fonemas presentes numa palavra e com o auxílio das regras efetua a conversão dos fonemas em grafemas, por outro lado, a via lexical recorre ao léxico mental que vamos adquirindo com o tempo. Assim, quando já existe uma memória visual, um significado conhecido, ou a forma como se pronuncia a palavra que nos propomos a escrever, deixa de ser necessário fazer a análise e conversão dos fonemas que a constituem, o que torna o processo de escrita mais rápido e automático.

No entanto, ambas as vias se tornam limitadas caso não haja um trabalho de complementaridade, visto que na via da fonologia nem sempre os sons da forma fonológica encontram correspondência exata na forma ortográfica (Baptista et al., 2011), o que pode levar a erros ortográficos. No caso da via lexical, a maior limitação prende-se ao facto de não conhecermos ou memorizarmos todas as palavras existentes, ou seja, se a palavra que tentamos escrever não faz parte do nosso léxico ortográfico, se não sabemos como se pronuncia, ou sequer conhecemos o seu significado, não a conseguiremos escrever.

Neste sentido, é importante que as crianças tenham conhecimento de que o acesso à forma ortográfica se pode processar por estas duas vias (fonológica e lexical) e de que devem dominar ambas: conhecer e compreender a conversão do som para as letras, bem como as regras ligadas à mesma, e ainda cultivar a memória visual e enriquecer o léxico ortográfico para que consigam utilizar qualquer uma das duas, consoante os obstáculos que forem surgindo em relação à escrita.

#### **4.1. O ensino e a aprendizagem da escrita destacando a ortografia**

A aprendizagem deve ser vista como uma constante construção, onde a produção de conhecimento e do desenvolvimento pessoal devem ser ativos. Nesse sentido, entende-se que o ensino e a aprendizagem devem englobar todos os pressupostos do processo, ou seja, todos desde os sujeitos, até aos contextos de um modo articulado. Isto para referir que cada vez mais se deve atender à individualidade de cada aluno e aproveitá-la no sentido de articular as diferenças de cada um com o meio em que estão envolvidos, pois só desta forma a aprendizagem terá verdadeiro sentido e significado.

Nos dias que correm, as crianças entram para a escola com conhecimentos sobre o mundo e aquilo que as rodeia, adquiridos nas suas múltiplas atividades e estímulos a que estão constantemente

sujeitos. Com a massificação da televisão e da uniformização da utilização da internet, a informação entra em nossas casas sem pedir licença (Azevedo, 2000, p. 41). O mesmo acontece com a escrita, tanto na televisão ou na internet, como na nova moda das *tablets*, instrumentos com que as crianças de tenra idade, apesar de não saberem escrever, conseguem reproduzir palavras escritas quando procuram os jogos favoritos ou os desenhos animados do momento no maior canal de vídeos online.

No entanto, é quando a criança ingressa na escola que se faz a passagem oficial da aprendizagem oral para a aprendizagem escrita e, neste contexto, muito mais formal do que aquela a que estavam habituadas, pelo que a escrita ganha uma importância e um peso muito grande no desenvolvimento de cada um.

Neste sentido, a escola sustenta um papel fundamental ao tornar os alunos capazes de criarem documentos que sirvam de modelo para dominarem as várias utilidades que a escrita pode desempenhar na sociedade. Para tal, é imperioso que se realize um trabalho com incidência em algumas competências fundamentais para a produção de um documento escrito e elas são:

**Competência compositiva** – competência relativa à forma de concordar expressões linguísticas para elaborar um texto;

**Competência ortográfica** – competência concernente às regras que determinam a forma corretamente escrita das palavras;

**Competência gráfica** – competência respeitante à capacidade de produzir num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita. (Barbeiro & Pereira 2007, p. 5)

No entanto, não basta trabalhar as competências supramencionadas, é necessário ainda atender e respeitar vários princípios que enriquecem este trabalho e dão sentido às ferramentas que se coloca à disposição destas crianças que estão a descobrir a beleza e a complexidade da escrita. Para sustentar o que foi dito até então, Maguire (1990, citada por Azevedo, 2000) apresenta que a investigação sociopsicolinguística, mais propriamente sobre a linguagem das crianças e a aprendizagem da mesma, apresenta alguns princípios:

- O desenvolvimento linguístico ocorre sempre que as crianças atendem criativamente à linguagem do meio em que estão inseridas;
- As crianças sabem muitas coisas sobre a linguagem escrita antes de receberem instrução sobre essa linguagem;
- As crianças constroem sistemas linguísticos de diversos modos;
- A leitura e a escrita são extensões naturais da linguagem humana – não as tarefas linguísticas secundárias, derivadas ou parasitas da linguagem oral;
- A pedagogia de um currículo de linguagem integral (“whole language”) está enraizada numa



visão funcional da aprendizagem da linguagem centrada na criança (Azevedo, 2000, p. 50).

Ora, de facto, aprender a escrever, além de ser uma extensão natural da linguagem humana, é também, com toda a certeza, uma das mais complicadas de utilizar com correção, por ser mais formal e por ter de obedecer a regras mais rigorosas. Depois de escrito, não podemos dizer: “não era bem isso que eu queria dizer...”. Todavia, apesar da dificuldade implícita nesta tarefa, sabe-se que com um trabalho pensado e bem executado por professores competentes, resultam produtos muito positivos. Tal como explica Sim-Sim,

aprender a ler e a escrever é uma tarefa complicada e árdua, mas os dados de investigação mostram que mais de 95% das crianças são bem-sucedidas se o ensino da leitura e da escrita for planeado, orientado e organizado por profissionais competentes. (Sim-Sim, 2001, p. 31)

E o que são então professores competentes no que respeita ao ensino da escrita? São aqueles que sabem intervir pedagogicamente em conformidade, ou seja, atendendo às características do grupo que lecionam, desenvolvem uma metodologia que leva as crianças a compreender e a adaptar-se ao português-padrão, pois é com este que as conexões serão feitas para a escrita e nem todas as crianças no período de aquisição da competência da escrita se encontram familiarizadas. Sim-Sim elucida que

um profissional competente nesta área tem de ter consciência de que as crianças que chegam à escola com uma variedade de origem distinta do português-padrão precisam de ser expostas a esta variedade, confrontadas com diferenças sistemáticas entre a sua variedade de origem e a língua-padrão – não por razões elitistas, mas, pelo contrário, porque o modo escrito utiliza a língua-padrão e as crianças que não a dominem têm dificuldades acrescidas na aprendizagem da leitura e da escrita – e tem de saber intervir pedagogicamente em conformidade. (Sim-Sim, 2001, p. 31)

Depois de concretizada esta conexão com o português-padrão, será mais fácil para as crianças alicerçarem a descoberta do princípio alfabético, ou seja, a conceção de que as letras representam os sons da fala, e outras conquistas que devem efetuar em termos de aprendizagem, como, por exemplo: 1) discriminar os sons que integram as palavras; 2) saber como esses sons podem ser transcritos; 3) decidir, em muitos casos, entre várias formas de representação existentes na escrita para esses sons, escolhendo a que está de acordo com a norma ortográfica (Baptista et al., 2011, p. 10).

Ora, além destas competências quase inerentes à fala e à escrita que “é, por natureza, muito mais conservadora que a língua oral” (Campos et al., 1990, p. 9), há também outros aspetos a ter em consideração no momento da sua prática, como, por exemplo, as regras de ortografia e é aqui que tantos alunos falham, pois ou não tiveram acesso a elas ou estas foram trabalhadas de uma forma muito superficial. No seguimento, e tal como fazem notar Pereira e Azevedo, “é necessário e útil sensibilizar os alunos para o funcionamento das regras de ortografia” (2005, p. 44), uma vez que a aprendizagem das

regras ortográficas tem uma índole refletida e consciente e a reflexão do próprio aluno sobre a forma como as palavras se escrevem desempenha um papel importante na aprendizagem (Baptista et al., 2011, p. 10). Assim, para produzir uma escrita alfabética, a criança já solucionou inúmeros problemas cognitivos, mas, para escrever com correção precisa ainda de dominar as regras de ortografia (Baptista et al., 2011, p. 32).

No entanto, o trabalho relativo às regras ortográficas não se confina a levar os alunos a serem capazes de as enunciar ou aplicar aos contextos em causa. Esse trabalho pode envolver a tomada de consciência dos contextos e a tentativa de formulação das próprias regras para a melhor compreensão e aplicação das mesmas (Baptista et al., 2011, p. 67).

#### **4.2. O erro ortográfico no 1CEB**

Os aspetos atrás referidos pretendem, essencialmente, sensibilizar para a complexidade do ato de escrever e para a necessidade de um ensino explícito e sistemático da escrita (nomeadamente nas dimensões gráfica e ortográfica), numa perspetiva preventiva. Deste modo, ao pesquisar num dicionário de Língua Portuguesa (Dicionário de Língua Portuguesa Porto Editora) a palavra “Erro” encontra-se as seguintes definições: “1. Decisão, ato ou resposta incorreta; 2. Qualidade daquilo que não corresponde à verdade; engano; 3. Apreciação ou julgamento que está em desacordo com a realidade observada; Juízo falso; 4. Falta; culpa.”. Assim, é interessante perceber que não é mencionado como uma forma de melhorar algo pela tentativa, ou caminho ou tentativa de resolução de algo ainda sem sucesso.

Consequentemente considero, tal como vários autores, que o erro é o caminho para a aprendizagem. Desde tenra idade ensinaram-me que sem tentar nunca saberia se seria capaz ou não, da mesma forma que se nunca errasse, nunca saberia que não estava correto.

De facto, escrever é um ato carregado de complexidade, pois necessita de respeitar regras explícitas, rígidas, mas que incorporam também várias exceções, o que faz com que este processo seja muito mais lento do que o da aquisição da linguagem. No entanto, assistimos sistematicamente à tentativa de aproximação da escrita com a oralidade, por parte dos nossos governantes que recorrem à investigação etimológica e às reformas, de modo a descomplicar o nosso sistema alfabético.

Existem, de facto, várias atitudes face ao erro. Gomes (1987), por exemplo, entende que o erro ortográfico é um dos fatores de instabilidade e cabe à escola repor o equilíbrio. Outros vêem o erro como ingrediente necessário no processo de ensino e aprendizagem, pois este é tido como um indicador do estágio de aprendizagem em que a criança se encontra (Silveira, 2006). Já de acordo com Zorzi (1998), os erros devem ser analisados e apreciados consoante o nível de aprendizagem em que a criança se

encontra, pois o conhecimento do sistema, que a princípio é superficial, vai-se aprofundando à medida que a criança avança no seu percurso escolar.

Neste sentido, o que temos por certo é que o erro nunca pode ser aceite discriminadamente e muitas crianças precisam de um incentivo especial para ultrapassarem certas dificuldades, pois se alguns erros não têm tanta importância, outros haverá que podem trazer grandes complicações na linguagem. Tal como alerta Pinto (1998),

se alguns erros ortográficos não revestem grande importância, outros haverá que merecem uma atenção particular em virtude das suas repercussões na linguagem. Torna-se, por isso, relevante identificar o tipo de erro ortográfico praticado e partir, se for caso disso, para a reeducação adequada. (Pinto, 1998, p. 45)

Tendo todos estes aspetos em consideração, e lembrando que vários podem ser os fatores que levam ao erro, é essencial a análise dos mesmos para se tentar encontrar caminhos pedagógicos que levem à sua redução ou eliminação.

Ora, está mais que constatado que o desenvolvimento da competência ortográfica não depende apenas do domínio do princípio alfabético, mas sim de um conjunto de aprendizagens das quais se destaca o domínio sistemático e explícito da norma ortográfica. Desta forma, é importante que sejam reconhecidas as conceções que os alunos possuem quanto à escrita e a capacidade dos alunos para compreenderem e usarem as unidades fonológicas presentes numa representação escrita.

Caso se constate que a consciência fonológica ainda não se encontra no estágio pretendido para o avanço da aprendizagem do processo da escrita não significa que se deva atrasar esta aprendizagem, mas antes que se trabalhe para que ambas as componentes se desenvolvam, proporcionando aos alunos experiências de escrita que tornem significativa a sua aprendizagem (Baptista et al., 2011). Para o professor o desafio é, tal como atentam Batista et. al. (2011),

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

#### **4.3. Erro ortográfico: causas e tipologias**

Como já foi referido anteriormente, ao compreender-se as causas do erro está-se a dar um grande passo no processo de diferenciação das dificuldades sentidas pelos alunos, pois só assim se pode, como profissional da educação, traçar uma atuação pedagogicamente mais eficaz. Esta reflexão sobre o erro ortográfico leva a identificar vários fatores que contribuem para que os alunos errem. Pode-se enumerar

algumas das principais causas: as causas psicológicas; as causas derivadas pelos métodos de ensino; as causas derivadas das dificuldades da própria língua; as causas relacionadas com o meio social e cultural do aluno, como supramencionado (Silveira, 2006, p. 169).

Neste sentido, para a análise, reflexão e intervenção, torna-se necessário usar um modelo de classificação dos erros que permita catalogar e discriminar as causas dos mesmos. Assim sendo, e tendo como certa a existência de vários modelos de análise, passo a citar o modelo apresentado por Baptista et al. (2011, pp. 63-71):

1. *Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita.* As incorreções que surgem podem ser devidas ao processamento dos fonemas (segmentação, identificação e ordenação) ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa; estas incorreções têm geralmente como resultado uma alteração da forma fonética da palavra.

2. *Incorreções por transcrição da oralidade.* O aluno revela a capacidade de transcrever, mas transcreve as formas que usa na oralidade, as quais se afastam, muitas vezes, da norma ortográfica.

3. *Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica.* Estas regras ortográficas podem ter na sua base os seguintes aspetos: contextuais, ou seja, relativos à combinação com outros sons; acentuais, ou seja, relativos fundamentalmente à posição, tónica ou átona, em que se encontram.

4. *Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica.* As regularidades da representação dos morfemas podem contribuir para a aprendizagem da ortografia; complementando a informação fonológica com a informação morfológica, os alunos poderão selecionar a forma ortográfica correta para escrever a palavra, se tiverem associado uma determinada forma ortográfica ao morfema em causa.

5. *Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras.* Nem sempre é possível recorrer a uma regra para decidir qual a grafia da palavra. Nestes casos, a forma ortográfica da palavra em causa deve ser aprendida pela via direta ou lexical, de forma a ser fixada e passar a fazer parte do léxico ortográfico do aluno.

6. *Incorreções de acentuação gráfica.* A acentuação gráfica deve ser apreciada com uma atenção específica, visto que a acentuação gráfica tende a ser desvalorizada pelos alunos. Por isso, temos o 1CEB como oportunidade para construir os alicerces que permitam o domínio desta vertente da ortografia.

7. *Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas.* A utilização de minúsculas e maiúsculas iniciais é superintendida por dois tipos de regras, as que estão ligadas ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/próprios (escrevem-se com maiúscula inicial os nomes que

identificam pessoas e outros seres, lugares, instituições, festas, publicações) e as ligadas à organização das frases no texto, nomeadamente à utilização de maiúscula no início de período.

8. *Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra.* Estas incorreções dão-se essencialmente porque quando falamos dizemos as palavras por grupos, de maior ou menor extensão, sem efetuar uma pausa entre cada uma delas e na escrita acontece ao contrário, ou seja, as palavras constituem uma unidade visual autónoma, pois são separadas entre si por espaços em branco. Posto isto, considera-se que a transcrição da oralidade para a escrita não é, de todo, automática.

9. *Incorreções ao nível da translineação.* A translineação em Português efetua-se, de um modo geral, atendendo à regra da divisão silábica. Contudo, apresenta algumas situações específicas.

#### **4.4. Erro ortográfico: prevenção e correção**

No que respeita ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, este não pode esperar que o erro aconteça, pelo contrário, deve antecipá-lo, deve agir de modo preventivo trabalhando as duas vias de acesso à ortografia, ou seja, a via fonológica (ou indireta ou sublexical) e a via lexical (ou direta ou visual).

Intervir de forma eficaz nos problemas de ortografia exige que o professor avalie, com rigor, a que nível se encontra a dificuldade ortográfica colocada pela palavra e ainda não ultrapassada pelo aluno. Não chega dizer que uma criança tem problemas de ortografia. (Baptista et al., 2011, p. 60)

No seguimento, encontrados e analisados os erros e as dificuldades, o passo seguinte é encontrar as devidas estratégias e atividades que permitam aos alunos ultrapassar os obstáculos e desenvolver de forma segura a sua competência ortográfica. Tal como sugere Batista et al.,

a análise das incorreções ortográficas permite-nos apreender as dificuldades com que as crianças se deparam na aprendizagem da ortografia e as soluções que encontram para escrever as palavras e avaliar quais os erros que surgem de forma mais sistemática. Como, no caso de existência de incorreções, essas soluções não coincidem com a forma correcta, após a análise dos problemas, o passo seguinte, para o professor, será encontrar estratégias e actividades que permitam às crianças desenvolver a sua competência ortográfica. (Baptista et al., 2011, p. 72)

Para que tal desenvolvimento da competência ortográfica aconteça, é necessária a aplicação de determinadas estratégias que vão ao encontro das tipologias de erros mais evidenciadas pelo grupo. Só com trabalho sistemático e direcionado é que se torna possível melhorar ou até eliminar as dificuldades dos alunos face à escrita.

Para começar, o professor deve incidir o seu trabalho na análise e reflexão das regras ortográficas, pois com o estudo consciente delas, alguns dos erros têm tendência a desaparecer. No entanto, não

existem regras que permitam corrigir todos os tipos de erros e por isso deve-se recorrer a atividades com objetivos específicos, tal como refere Baptista et al. (2011), que as organiza por tipologia e as quais passo a citar:

A – *Atividades para intervir nas dificuldades de transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico.* Nestas engloba-se a dificuldade de discriminação entre dois sons de fala semelhantes, como, por exemplo, o [v] e o [f] e que se podem atenuar com jogos de discriminação de pares, opondo palavras semelhantes que têm apenas aquele som que as diferenciam.

B – *Atividades para intervir nas incorreções por transcrição de oralidade corrente.* Este tipo de erros ocorre bastante e para os minimizar é necessário recorrer-se à elaboração de uma lista de palavras que os alunos a par com o professor considerem ser os mais frequentes, trabalhá-las confrontando as duas pronúncias e posteriormente fazer um registo no caderno diário das palavras que devem ter um cuidado redobrado, pois não se escrevem como aqueles alunos estão habituados a dizê-las.

Este tipo de atividades é também ótimo para aproximar os alunos do Português padrão e analisar e discutir as diferenças que podem surgir em palavras usadas popularmente e a norma, como, por exemplo, o uso de “fizestes” na segunda pessoa do pretérito perfeito.

C – *Atividades para intervir nas incorreções por inobservância das regras ortográficas de base fonológica.* Neste tipo de erros, dá-se preferência a jogos que sirvam para treinar e catalogar palavras, utilizando as regras ortográficas existentes, como, por exemplo, a ativação de um critério acentual que pode ajudar em algumas palavras, recorrendo à distinção entre sílabas tónicas e sílabas átonas, como é no caso da terminação –am para as sílabas átonas e –ão (no caso das formas verbais), para as sílabas tónicas.

D – *Atividades para intervir nas incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras.* Aqui deve-se realizar atividades que sobretudo potenciem e enriqueçam o léxico ortográfico dos alunos, recorrendo ao treino e à memorização, tais como a construção de listas com palavras em que os alunos apresentem maiores dificuldades e jogos de treino e memorização desse mesmo tipo de palavras.

A lista de palavras permite ao aluno perceber, de uma forma mais autónoma, as suas reais dificuldades, assim como ver a escrita correta de uma dessas palavras como uma conquista, que deve também ser elogiada pelo professor.

E – *Atividades para intervir nas incorreções de acentuação gráfica.* Para este tipo de incorreção, deve-se reforçar a atenção prestada à acentuação gráfica, ou seja, realizar atividades que contenham textos sem acentuação e que sejam os alunos a tentarem percebê-lo e acentuá-lo.

Outro recurso que também pode ser utilizado é a regra, como, por exemplo, levam acento agudo

as palavras terminadas em –vel, ou/e as palavras esdrúxulas levam acento gráfico.

F – *Intervenção nas dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas.* Neste tipo de incorreção, os alunos têm tendência a mostrar-se mais atentos e é nos trabalhos feitos em colaboração, como, por exemplo, textos em conjunto que chamam a atenção para a regra de iniciar a frase e os nomes próprios com letra maiúscula. Desta forma, o trabalho passa pela análise conjunta do produto escrito e a sua correção.

G – *Atividades para intervir nas incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra.* Mais uma vez, pode-se recorrer à lista de palavras difíceis, uma vez que este tipo de incorreção pode ser trabalhado a par da memória visual. Catalogar as palavras mais frequentemente erradas, como, por exemplo, “de repente”, “a seguir”, entre outras, e tê-las presentes no momento da escrita pode ser uma ótima estratégia.

H – *Atividades para intervir nas incorreções ao nível da translineação.* Para começar, deve-se mais uma vez atentar às regras, mais propriamente às regras de translineação. Depois disso, existem várias formas de praticar, como, por exemplo, o professor colocar no quadro várias palavras translineadas e perguntar aos alunos quais delas não estão corretas e porquê. Este tipo de atividades também pode ser realizado em colaboração com as Tecnologias de Informação e Comunicação.

Existem ainda algumas **atividades de âmbito geral** que podem e devem ser utilizadas em contexto de sala de aula que são a “cópia” e o “ditado”.

No que respeita à cópia, pode-se considerar que esta traz efeitos imediatos no que diz respeito à minimização dos erros ortográficos, uma vez que o aluno lê e escreve imediatamente, ou seja, existe o confronto com o original a todo o tempo. No entanto, o aluno serve-se das vias que domina (fonológicas e lexicais) e a evolução que se espera pode não acontecer tão sistematicamente e o aluno continuar a dar erros mesmo tendo a palavra correta ao seu alcance.

Posto isto, para que o trabalho da cópia produza os efeitos desejados é necessário promover o confronto frequente com a forma original da palavra e garantir que o aluno esteja focado na forma como se escreve a palavra. Para que tal aconteça é preponderante que este tipo de atividades tenha significado para o aluno e que não seja um exercício meramente mecânico.

Relativamente ao ditado, este é frequentemente utilizado em tarefas de avaliação da competência ortográfica, porque ao contrário da cópia em que o aluno pode verificar se a forma como escreveu está correta, aqui o aluno apenas ouve o que lhe dizem e usa os seus próprios conhecimentos.

O ditado deve ser visto como um aliado da ortografia, no sentido em que se for bem utilizado e

trabalhado pode ser uma mais-valia para o aluno e para o professor que melhor pode compreender as dificuldades de escrita dos seus alunos. No entanto, este deve ser trabalhado com algum cuidado, para que, tal como a cópia, não se possa transformar num mero exercício mecânico e acrítico que nada acrescenta na aprendizagem do aluno. Para este ter o resultado pretendido é necessário que o aluno tenha oportunidade de estudar o texto em questão, que este tenha significado para ele e que *a posteriori* os erros encontrados sejam também trabalhados na sala de aula.

Assim, todo o trabalho em sala de aula deve ser integrado e conscientemente interligado para que todas as tarefas, sejam elas ortográficas ou outras, tenham significado para o aluno e partam essencialmente dos seus interesses. Só assim o aluno pode estar efetivamente envolvido e cativado em todo o processo de aprendizagem, tal como se espera que aconteça no âmbito da realização de um Projeto Curricular Integrado.

## **5. Como intervir na identificação e resolução de problemas ortográficos no âmbito de um Projeto Curricular Integrado?**

Como tentei demonstrar acima, o currículo pode e deve ser organizado pelo professor de forma a ir ao encontro das necessidades, dificuldades e interesses do aluno, para que as temáticas trabalhadas em sala de aula tenham impacto real na aprendizagem dos intervenientes.

Cabe também ao professor encontrar a melhor estratégia pedagógica de organizar o currículo a trabalhar, pois já lá vão os tempos em que o currículo deve apenas ser visto como um documento concebido a nível central por equipas de professores convidados para tal e materializado nos programas das disciplinas (Roldão, 1999). Com efeito, os professores, nessas circunstâncias, teriam apenas de passar à prática o currículo e de o cumprir integralmente, o que tornava esta relação não mais do que uma relação de execução e transmissão, com escassa ou nenhuma construção ou decisão e, portanto, quase ou nenhuma oportunidade de gestão e flexibilização curricular.

Hoje em dia, o currículo já não é visto desta forma tão rígida, nem pode. Hoje, o currículo é visto como uma oportunidade de construção de saberes e com esta evolução de conceito e aplicação surge um espaço apropriado à construção do Projeto Curricular Integrado.

Este novo entendimento de organização e desenvolvimento do currículo e dos programas na sala de aula dá ao professor a possibilidade da investigação, da reflexão e da colaboração consciente em conjunto com os seus alunos, assim como parte de problemas concretos, o que torna o processo aberto e circular, onde todos os intervenientes participam e se envolvem efetivamente.

Com este modelo de ensino e aprendizagem, que por definição se diz em contínua construção, o



erro pode ser trabalhado de forma global e interdisciplinar, pois todas as aprendizagens são integradas e, se de facto o aluno tem alguma predisposição para um certo tipo de temática, então torna-se possível trabalhar de forma significativa o erro ortográfico a partir desta. Aqui trata-se de dar sentido ao erro, investigar o porquê de ter acontecido e trabalhar de forma articulada com os interesses do aluno para que se possa resolver ou atenuar o problema.

### 5.1. O PCI como contributo da correção ortográfica

O projeto apresentado mais à frente foi elaborado tendo como base de construção o “paradigma integrador de currículo” (Alonso, 1996), que, por sua vez, assenta em quatro abordagens curriculares, a humanista, a construtivista, a ecológica e a sociocrítica. Nesta lógica, são salientados dois constructos primordiais: a aprendizagem significativa e a educação para a cidadania, que transformam a forma de organização do conhecimento e os métodos de exploração e construção do mesmo (Figura 02).

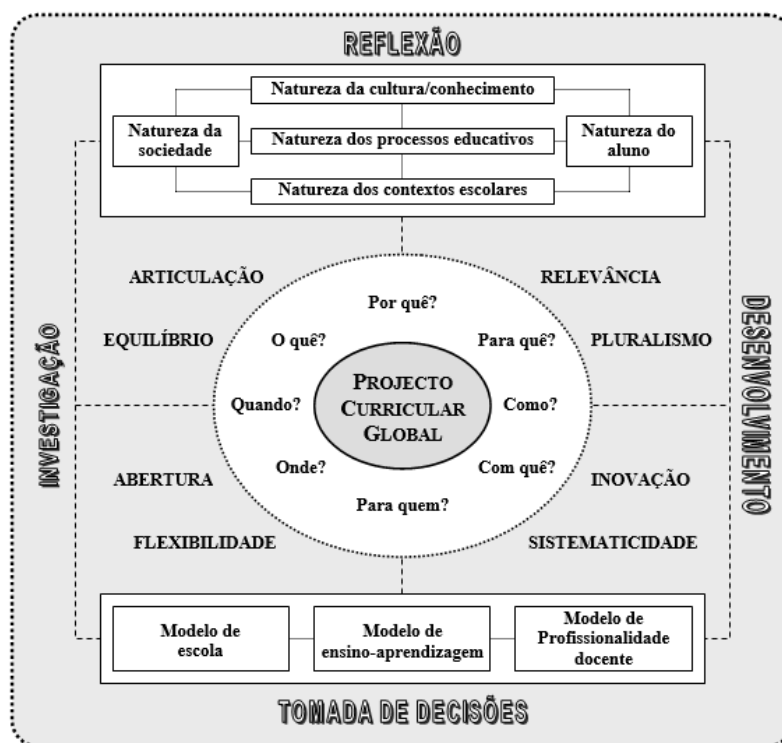


Figura 02 - Paradigma Integrador de Currículo (1996).

Ao fazermos uma breve análise do paradigma (Figura 02), encontramos como núcleo central o Projeto Curricular Integrado, que para ser elaborado necessita dar resposta às seguintes questões (Figura 03), apresentadas por Alonso (2004):

Porquê ensinar/aprender (princípios, valores); para quê ensinar/aprender (objectivos - capacidades

a desenvolver); o quê ensinar/aprender (selecção, organização e sequencialização dos conteúdos); como ensinar/aprender (processos e metodologias); onde ensinar/aprender (espaços e contextos); quando ensinar/aprender (horários, sequência temporal, calendarização); com quê (recursos, meios e materiais). (Alonso, 2004, p. 6)

Todas estas dimensões referidas por Alonso (2004), que fazem parte da definição da estrutura do currículo, têm como ponto fulcral a questão de “a quem”, ao referir-se ao aluno enquanto construtor, pensante e participante, de todo o processo.

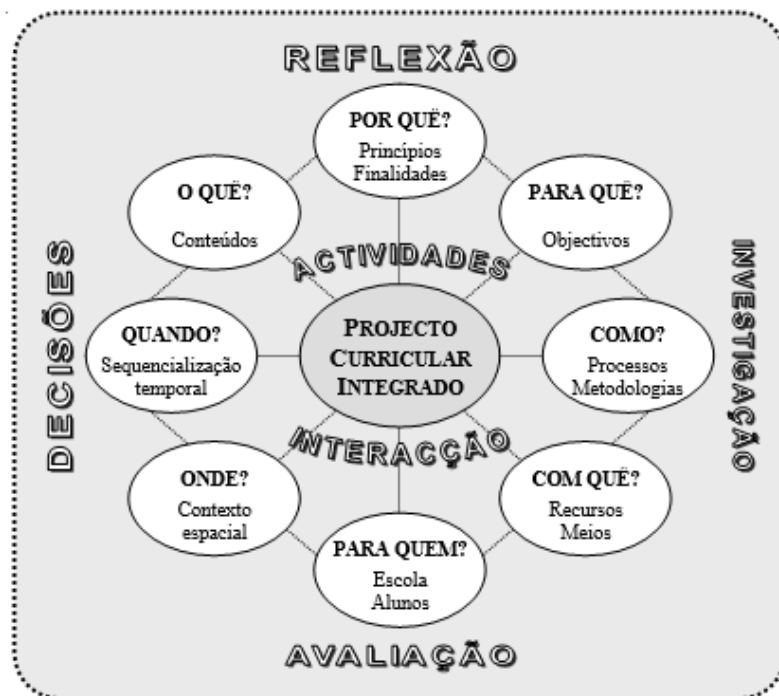


Figura 03 - Questões ou componentes do Currículo (Alonso, 1996).

Por conseguinte, o esquema da Figura 03 mostra, mais uma vez, que as questões supramencionadas, que servem de apoio à construção do currículo nas escolas, devem estar interligadas e ter como principal ponto de desenvolvimento, as necessidades dos alunos, quer ao nível das metodologias adotadas e espaços, quer também aos tempos necessários e à forma de avaliação concernente ao processo de ensino e aprendizagem adotado.

Assim, segundo o esquema referenciado, as decisões devem estar ligadas e justificadas pela investigação que, por sua vez, depois de um período de reflexão, dão origem às atividades que melhor se coadunam ao contexto em que vão ser desenvolvidas. Por sua vez, a reflexão das atividades deve ser feita, de modo a que estas estejam de acordo com as competências que se pretendem desenvolver nos alunos, respeitando assim todos os pressupostos da construção do projeto. Este pensamento vai ao encontro do que considera Alonso (2004), na medida em que

a reflexão sobre que conteúdos a seleccionar e como organizá-los para serem aprendidos pelos alunos, não pode ser feita à margem da reflexão sobre as capacidades e atitudes que neles se pretendem desenvolver ou sobre as metodologias, espaços, tempos e sistema de avaliação coerente com esta opção. (Alonso, 2004, p. 6)

Ainda sobre o “Projeto Curricular Integrado”, segundo Alonso (2002), devem ser tidos em consideração alguns aspetos fundamentais para servirem de princípios de procedimento na construção deste tipo de projetos, tais como, entre outros: basear-se num **desenho progressivo e aberto**, ou seja, partir de uma ideia inicial e desenvolver-se, através da experimentação, da investigação e da avaliação, incorporando o diálogo; estar **organizado com base da coerência interna** entre as diferentes componentes do projeto, no sentido de garantir que haja uma coerência quer entre a teoria e a prática quer nas opções tomadas que concordem também com os princípios e metodologias adotados; ser **planificado e gerido de forma participado e negociado entre todos** os participantes no projeto, em que tomam decisões e são responsabilizados pelas mesmas, para que haja de facto trabalho colaborativo; **tornar o projeto do meio envolvente**, para que a comunidade possa contribuir e enriquecer todo o processo da construção de conhecimento.

Revertendo esta explicação para o espaço da Correção Ortográfica, presente no projeto trabalhado, Tavares (1990) sugere que o trabalho a ser desenvolvido deve partir das potencialidades dos alunos, numa perspetiva de investigação, reflexão e colaboração, onde se mobilizem os mecanismos cognitivos e metacognitivos de cada aluno. Estas conceções evidenciadas por Tavares (1990), além de serem direcionadas para a Ortografia e Correção Ortográfica, vão ao encontro das perspetivas de investigação, reflexão e colaboração presentes no PCI.

Neste seguimento e, tendo em conta Alonso (1996), no constructo de Projeto Curricular Integrado, faz todo o sentido recorrer a uma metodologia investigativa e reflexiva, na perspetiva construtivista, na medida em que esta metodologia é caracterizada pelo facto de partir de um problema ou questão relevante, quer pessoal como social, mais próximo da realidade dos alunos. Assim, nesta sequência, as conceções e experiências dos alunos são considerados o ponto de partida, sendo valorizada a vivência de cada um, de modo a levar à evolução de conceções pré-científicas para conceções científicas.

A dinâmica de trabalho assenta numa colaboração permanente, em que a partilha é uma realidade e as tarefas e responsabilidades são distribuídas por todos. Refere-se ainda que a promoção da atividade significativa é essencial neste tipo de trabalho. De facto, a pesquisa, a investigação conjunta e a reflexão individual e coletiva são efetivamente estimuladas, dando espaço a uma “atitude científica, num ambiente em que se valorizam os processos e a reestruturação do conhecimento” (Alonso, 1996, p. 48).

Por fim, esta metodologia implica uma reflexão sobre a realidade, o que, por sua vez, leva ao

“desenvolvimento de um pensamento crítico para além das convenções, dos preconceitos e da tradição” (Alonso, 1996, p. 48). É, igualmente importante, refletir sobre os processos e resultados, o que permite o desenvolvimento de estratégias metacognitivas e estimular a avaliação, onde o feedback seja uma prática constante.

A postura que o profissional de ensino, tendo em conta a metodologia supracitada, deve assumir é uma atitude de investigação-ação na sua prática diária, onde o trabalho de equipa, a partilha e a reflexão sejam parte integrante da sua conduta pedagógica. Além disso, o professor deve viver numa “busca” incessante pela evolução, pela “descoberta” de novos conhecimentos, por uma sólida formação ao longo de toda a sua vida.

De igual modo, a ação do profissional de ensino deve pautar-se pela missão de construir, conjuntamente com os seus alunos, uma educação de qualidade, de procurar permanentemente o desenvolvimento integral de cada um dos seus educandos. Tal como podemos refletir através do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o professor deve promover “a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural” (p. 5571).

Além disso, numa perspetiva construtivista, atender à diversidade presente em cada turma é fundamental e a construção de um currículo adaptado a cada aluno torna-se essencial, pois para que se alcance uma educação de qualidade deve-se “planificar, proporcionar e avaliar o currículo ótimo para cada aluno, no contexto de uma diversidade de indivíduos que aprendem” (Wilson, 1992, p. 34).

Para terminar, é importante que o professor procure promover o desenvolvimento global de cada aluno, para que assim se possa alcançar o crescimento harmonioso em termos cognitivos, afetivos, sociais e psicomotores deste. Assim, a conceção construtivista da aprendizagem e do ensino, de acordo com Coll *et al.* (2002), considera o

facto óbvio de que a escola torna acessível aos seus alunos aspetos da cultura que são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, e não só no âmbito cognitivo; a educação é o motor para o desenvolvimento globalmente entendido, o que supõe incluir também as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motrizes. (Coll *et al.*, 2002, p. 15)

Ora, foi minha intenção, assim como da minha colega de estágio, elaborar um Projeto de trabalho curricular e pedagógico integrado que fosse ao encontro da conceção de “Projeto Curricular Integrado”, que preconiza a elaboração de atividades na escola com um sentido global, pois são dinamizadas com uma intencionalidade formativa, ao mesmo tempo que respondem às carências da comunidade escolar.

Neste sentido, a criação de um projeto com a Educação Musical a surgir como temática primordial

coadunada com a temática da Correção Ortográfica, foi a forma de ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos em questão, pois criamos o mote para o contínuo empenho e dedicação em todas as atividades envolvidas no projeto, tanto aquelas que se prendiam primordialmente à área musical, como as que pretendiam desenvolver competências na escrita, ou até mesmo, no estudo e descoberta de conteúdos de Estudo do Meio e da Matemática, de uma forma integrada e harmoniosa.

**CAPÍTULO III:**  
**Metodologia de investigação**  
**e plano de intervenção**





## **Apresentação**

Depois da parte teórica que fundamenta o projeto de investigação, neste próximo capítulo pretendo apresentar a metodologia em que está assente este estudo, bem como a problemática e os objetivos da intervenção e de investigação, o plano de intervenção delineado, que se consubstancia numa intervenção curricular e pedagógica a partir da elaboração de um Projeto Curricular Integrado e de uma Atividade Integradora, em específico, que dele faz parte integrante.

Assim, neste capítulo dou também a conhecer, de uma forma mais aprofundada, o PCI “A Música é Rock and Roll”, assim como as várias AI que o incorporam, deixando apenas para o próximo capítulo a AI central neste estudo, intitulado “Escreve Bem!”. Para terminar, apresento as estratégias e instrumentos utilizados na recolha de dados.

### **1. Metodologia de investigação: a investigação-ação e o estudo de caso**

Na intervenção curricular e pedagógica, assim como no próprio processo de investigação que dela faz parte, foi minha intenção apoiar-me nos princípios que fundamentam a metodologia investigação-ação. Esta metodologia de investigação-ação baseia-se em estudos de casos, “termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso” (Adelman et al., 1977, citado por Bell, 2002, pp. 22-23).

A metodologia de investigação-ação surge como um dos alicerces para as minhas práticas educativas, pois a sua consideração leva à total prioridade sobre a reflexão das ações, facto este que contribui para o meu desenvolvimento como profissional e para a qualidade no desenvolvimento das minhas funções como educadora/professora. Por conseguinte, considera-se que os problemas que surgem da investigação sobre a melhor forma de ensinar e interagir com os alunos, influencia à permanente reflexão, uma vez que brotam inúmeras oportunidades para tal.

Neste sentido, esta metodologia serviu para refletir sobre os problemas da temática aqui dissertada, bem como sobre os meios de resolução dos problemas, que passaram sobretudo pela planificação prévia de todas as atividades depois da compreensão das necessidades do contexto.

Sabe-se que, em qualquer investigação baseada na metodologia investigação-ação, “o resultado da investigação terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os autores” (Simões, 1990, p. 32). Ao refletir sobre estes três objetivos deparou-me com uma pequena divergência dos mesmos com o trabalho realizado para a elaboração deste documento. Assim, o propósito do trabalho, desde a intervenção pedagógica até ao processo de redação deste texto é,



essencialmente, produzir conhecimento acerca da melhor prática pedagógica a desenvolver, agora e no meu futuro profissional, e transformar-me enquanto profissional, tornando-me mais capaz e idónea. Claro que versa também sobre alguns contributos para a melhoria dos processos relacionados com a correção e prevenção do erro. Trata-se, contudo, de uma atuação focalizada e limitada no tempo, que ainda assim pretende-se que tenha repercussões significativas nos alunos visados.

Existem ainda vários instrumentos e técnicas a que podemos recorrer para recolher e analisar dados e estes têm por base o paradigma da investigação qualitativa, onde os dados recolhidos são ricos em pormenores e de complexo tratamento e análise de conteúdo.

Assim, reforçando o pensamento supracitado, um dos objetivos inerentes à metodologia em consideração, aquele que se refere a modificar a realidade, fica, de alguma modo, um pouco aquém das expectativas próprias dessa metodologia, que implica ciclos continuados, longos e complexos de análise, ação e reflexão. De facto, este trabalho não pretende modificar a realidade sobre a temática da “correção ortográfica” na sua globalidade. Prende-se antes com contributos para tentar transformar a forma como estes alunos em concreto lidam com a ortografia e com o erro ortográfico e ao mesmo tempo construir conhecimento sobre a Língua Portuguesa, sendo que, no meu entendimento, esta transformação não é totalmente condizente com a definição de transformação inerente à investigação-ação. São, no entanto, contributos que podem fazer a diferença para o contexto em concreto e para os alunos visados, algo que por si só vale todo o esforço e labor curricular e pedagógico colocado neste processo de intervenção pedagógica e de investigação educativa, visto assim também como o estudo de um caso específico e delimitado.

Apesar de se conhecerem todas as virtudes da metodologia em questão, as definições sobre esta, não são perentórias, visto serem tão vastos o tipo de contextos de investigação em que é utilizada. Segundo Bartalomé (1986, citado por Latorre, 2003), a investigação-ação é “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática. Segundo Zuber-Skerritt (1992, citado por Coutinho, 2009) fazer investigação-ação implica planear, atuar, observar e sobretudo refletir com muito cuidado sobre aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas.

### **1.1. Procedimento metodológico – sobre a prevenção e correção do erro ortográfico**

Pretendo aqui fazer uma breve alusão a alguns aspetos teóricos que nos ajudam a perceber melhor o enquadramento da problemática em questão nas práticas de ensino e aprendizagem, também no

sentido de cuidar da qualidade dos procedimentos metodológicos com direta influência nas propostas de intervenção pedagógica.

Aprender a ler e a escrever é hoje condição fundamental para que o indivíduo seja aceite pela sociedade e possa usufruir dos recursos que a mesma lhe disponibiliza. Assim, cabe aos profissionais da educação juntamente com os alunos, traçarem um plano que vise uma aprendizagem explícita da língua materna, com o intuito de combater possíveis lacunas que vão surgindo ao longo deste processo. No seguimento, segundo as “Competências Gerais das Áreas Curriculares Disciplinares”, da área da Língua Portuguesa (ME/DEB, 2001), é necessária a operacionalização e desenvolvimento das competências gerais do Ensino Básico na Língua Portuguesa no sentido de trabalhar a expressão oral e escrita para que estas sejam usadas pelos alunos de uma forma confiante, autónoma e criativa. Neste sentido, é crucial o desenvolvimento da competência da escrita e a correção de potenciais falhas existentes no processo de aquisição das competências em questão.

Assim, e tal como sugere Tavares (1990), devemos trabalhar a partir das potencialidades dos alunos, numa dinâmica de pesquisa, de descoberta, de estudo e de reflexão, mobilizando os mecanismos cognitivos e metacognitivos, bem como toda a energia disponível, através das melhores estratégias e dos meios mais adequados e em contextos favoráveis. Todo este procedimento de delineamento de estratégias corretoras e trabalho ao nível da competência da escrita, deve ser um processo concernente com o grupo em questão, indo ao encontro das necessidades e contexto escolar do mesmo.

Consequentemente, uma vez que o contexto em questão rege-se por princípios de qualidade e de promoção do sucesso educativo, torna-se crucial enveredar por um plano que vise a melhoria da relação dos alunos do 2.º ano de escolaridade com a escrita e com a própria língua portuguesa, com o intuito de alcançar os objetivos já mencionados relativamente à ideologia da própria instituição.

Para dar início a um plano contextualizado e bem delineado, é importante começar por fazer um estudo aprofundado sobre a tipologia do erro, característica do grupo, para que seja mais fácil a tomada de consciência das dificuldades com que estes se deparam, bem como as estratégias que podem ser seguidas para a sua superação. Assim, recorro ao documento “O Ensino da Escrita: dimensões gráfica e ortográfica” (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, pp. 50-53) para proceder à classificação dos erros mais comuns, por determinadas categorias, próprios desta faixa etária.

Com a análise dos erros mais comuns pretendo apreender as dificuldades que os alunos têm na escrita, e, a partir daqui, como passo seguinte, encontrar estratégias e atividades que permitam aos alunos desenvolver a sua competência ortográfica, assim como estratégias ligada ao processamento pela via fonológica ou lexical (Batista, Viana & Barbeiro, 2011, pp. 52-53).

Assim, tal como diz Almeida (1998, p. 17), “a aprendizagem está mais do lado do aluno do que do lado do professor ou do psicólogo”, e, de facto, este é um dos grandes objetivos deste plano: promover a autocorreção do erro ortográfico por parte dos alunos.

Assim, dá-se ênfase ao erro, não com um sentido depreciativo, mas sim como algo inevitável neste processo e propulsor de aprendizagens específicas e transversais. De facto, a linguística e a psicologia contemporâneas deram origem a uma nova abordagem das dificuldades dos alunos, a partir da análise dos erros. Face a estes, o professor pode ter fundamentalmente duas atitudes: ou considerá-los como algo indesejável, como subproduto reprovável do processo de ensino-aprendizagem, ou perspetivá-los antes como algo de inevitável nesse processo (Azevedo, 1998, p. 65)

Segundo vários autores (Barbeiro, 1994; Torre, 1993; Delgado-Martins, 1993) o erro faz parte da aprendizagem. É um fenómeno de integração de novos conhecimentos, é a passagem obrigatória para o saber. Assim, cabe aos profissionais saber quando e como o erro pode ser utilizado como método de aprendizagem e, para tal, espero que a investigação proposta possa ser um contributo nesse sentido.

## **2. Problemática e objetivos da intervenção pedagógica e da investigação**

Atendendo à caracterização do contexto e à identificação da problemática que deu origem ao Projeto de investigação, intitulado “Contributos para a prevenção e correção do erro ortográfico: um estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, seguiu-se a criação de algumas atividades relacionadas com a temática com vista a desenvolver a competência ortográfica e ao mesmo tempo trabalhar vários aspetos ligados à música.

Uma vez que este trabalho foi realizado a partir de um PCI e em conjunto com a minha colega de estágio, faz sentido não apresentar apenas os objetivos de investigação, mas também os que estão ligados à intervenção pedagógica para que se compreenda como partimos do todo para esta problemática mais específica.

Posto isto, seguem-se os objetivos traçados para a investigação e intervenção pedagógica, salientando desde já que alguns deles são objetivos gerais no PCI construído com a minha colega de estágio e que estão também de acordo com as diretrizes do projeto global:

- Promover o desenvolvimento da qualidade ortográfica;
- Prevenir ou corrigir alguns dos erros mais característicos deste grupo de alunos;
- Promover momentos que provoquem o interesse pela escrita e o gosto pelo uso correto e adequado da ortografia e da língua portuguesa;

- Desenvolver a confiança do aluno em relação à escrita;
- Apurar o impacto das estratégias de intervenção pedagógica na promoção da competência ortográfica;
- Promover uma aprendizagem consciente a partir do erro ortográfico;
- Desenvolver a compreensão e a reflexão sobre os processos de aprendizagem;
- Fomentar momentos de aprendizagem específicos sobre a escrita;
- Contribuir para a sensibilização da importância da música e arte em geral na construção de conhecimento;
- Avaliar os contributos e dificuldades que os vários métodos de aquisição / aprendizagem / desenvolvimento da competência da leitura e da escrita proporcionam aos alunos e aos profissionais, no que respeita ao erro e à sua correção;
- Promover a articulação das diferentes áreas curriculares;
- Avaliar o impacto desta intervenção pedagógica nas aprendizagens da turma em consideração;
- Avaliar o impacto da experiência de trabalho através da metodologia investigação-ação, no desenvolvimento profissional do estagiário.

### **3. Estratégias e instrumentos de recolha de dados**

A partir dos objetivos definidos para o projeto, parti para a recolha de dados, que foram vários, sendo que é, tal como Latorre (2003) refere, um dos momentos mais importantes nesta etapa de uma investigação qualitativa e, mais ainda, na metodologia de investigação-ação.

É importante referir que a recolha de informação e o cuidadoso tratamento da mesma contribui imenso para que se possa tornar as atividades direcionadas e que trabalhem realmente nos pontos que a turma precisa de incidir mais atenção. Ressalvo ainda que as estratégias encontradas e mencionadas abaixo serviram para a recolha de informação, tanto numa fase inicial, como no contínuo do projeto, como avaliação da evolução e da avaliação final do mesmo.

Se considerarmos a temática em estudo neste projeto, e recuando até ao Capítulo II, vemos que existem várias tipologias de erros ortográficos, várias razões para estes acontecerem e formas muito diversificadas de atuar em cada uma delas. Por isso, é portanto essencial recolher toda a informação necessária para que o trabalho do professor (estagiário) vá ao encontro do enfoque da problemática.

Assim, as estratégias de recolha de dados a utilizar neste projeto de investigação são as seguintes: observação participante e diário reflexivo da estagiária, notas de campo e fotografias. Como instrumentos construídos ao longo do projeto para recolher os dados, destaco os seguintes elementos: Tabela de Erros

e Correção; Tabela de erros ortográficos organizada por tipologias; Cartaz – Regras de Ortografia; Jogo – Fotografa as Palavras; Jogo de Soletrar; “Jogo das Palavras”; Vamos praticar!; Caderno – Regras de Ortografia; Gráfico evolutivo da análise dos erros da turma. É sobre isto que passo agora a discorrer.

### **3.1. Observação participante**

Durante todo o processo a observação por parte do professor estagiário torna-se no seu principal instrumento de trabalho, pois é com ela que será possível passar da teoria à prática depois de refletir consciente sobre o que observou e tornar-se num professor participante completo.

Além disso, a observação participante não se limita ao campo teórico ou a descrever uma realidade. Mais do que isso, ela intervém nessa mesma realidade, pois a ação tem de estar ligada à mudança e esta ação é sempre deliberada (Coutinho, 2005). Desta observação consideramos também todas as conversas/reuniões tidas com o Professor Titular de Turma, bem como a análise das fichas de trabalho realizadas pelos alunos antes da chegada do Professor Estagiário à sala de aula.

### **3.2. Notas de campo – diário reflexivo da estagiária**

Em processos de investigação-ação, as notas de campo, como um diário do professor estagiário, torna-se na ferramenta mais importante de complementaridade à observação, uma vez que neste se encontram todas as notas de campo feitas relativamente ao que foi observado na sala de aula e conseqüentemente as ilações retiradas dessas mesmas observações que serão utilizadas na indagação sobre todo o projeto.

### **3.3. Descrição dos instrumentos de recolha de dados**

#### *3.3.1. Tabela de erros ortográficos organizada por tipologias*

Esta tabela trata-se de um instrumento que surgiu por conta da leitura e estudo de bibliografia relacionada com a temática deste projeto. Da mesma surgiu que é importante catalogar os erros ortográficos por tipologia, com o intuito de perceber as causas dos erros e assim melhor direcionar o trabalho de forma a trabalhar especificamente o problema.

A análise deste instrumento “deverá sempre ajudar a perceber quais as dificuldades de processamento que estão a ser experimentadas pelo aluno e que possam servir de base ao desenho de estratégias de intervenção” (Baptista et al., 2011, p. 92).

Mais uma vez, esta tabela realizada por mim, como professora-investigadora, a partir de vários

referenciais teóricos explorados na pesquisa bibliográfica, e a análise da mesma, revelou-se uma mais-valia deveras significativa, pois das reflexões e análise retiradas daqui foram alinhavadas todas as atividades seguintes (Anexo 37).

### *3.3.2. Tabela de erros e correção*

No início da intervenção relacionada com este projeto e depois de algumas conclusões retiradas acerca da relação dos alunos em questão com a ortografia, foi sugerido aos alunos que preenchessem uma tabela onde constariam os erros dados por eles em todas as atividades, assim como a respetiva correção à frente desses erros. É importante referir que este método proporciona momentos de trabalho da autonomia em relação ao erro por parte dos alunos, pois eles tornam-se também investigadores na medida em que procuram explicar o erro e corrigi-lo.

Baptista et al. (2011) são da opinião que este tipo de tabela dá algum grau de autonomia nesta aprendizagem da ortografia, uma vez que o aluno pode visualizar palavras, prestando atenção à sua forma e com isso auxiliar na memória de como se escrevem, canalizando o seu esforço para a aprendizagem da forma correta (Anexo 38).

### *3.3.3. Jogos de Memória Visual*

Todas as atividades deste tópico surgiram da necessidade de tornar o tema interativo e cativante para os alunos e ao mesmo tempo trabalhar as questões da memória visual tão importantes aquando do trabalho da ortografia.

De salientar que o “Jogo – Fotografa as Palavras”, mais não era do que um ditado de palavras difíceis (considerando o contexto) que os alunos levam para casa e estudam durante um dia e no dia seguinte procede-se ao ditado. No que concerne ao “Jogo das Palavras” que se trata de um jogo numa página da internet, é incluído como instrumento, pois dá a oportunidade dos alunos trabalharem a correção ortográfica em casa com os pais, alargando o impacto do projeto à comunidade escolar mais próxima dos alunos (Anexos 27 e 28).

### *3.3.4. Vamos praticar! – Fichas de trabalho*

Ao longo do projeto, os alunos realizaram várias fichas de trabalho, relacionadas específica e implicitamente com a temática da ortografia, desde fichas de gramática, a fichas com casos da escrita até fichas relacionadas com os aspetos sobre a música que continham também *nuances* desta temática.

No entanto, a realização por si só das fichas não constituem a aprendizagem, pois a par destas deve e tem de estar presente o diálogo e a reflexão sobre os conteúdos das mesmas e foi assim que o

nosso trabalho se desenvolveu (Anexos 23, 24, 25, 26).

### *3.3.5. Caderno – Regras de Ortografia*

Este instrumento partiu de uma das inferências realizadas por mim no âmbito deste trabalho, que foi a elevada incidência de incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e morfológica que pode ser colmatada com o efetivo estudo e trabalho das regras de ortografia. Ora, o “Caderno – Regras de Ortografia” é uma compilação feita pelos alunos de todas as regras estudadas durante o projeto e que ficava em cima da mesa de trabalho durante todo o dia para que os alunos pudessem consultar, pois, tal como refere Baptista (2011), a dúvida surge antes de escrever a palavra, por isso é decisivo que o professor proporcione aos alunos as ferramentas e estratégias necessárias para a análise das diferentes hipóteses para que possa tomar a decisão.

E, mais uma vez, Baptista (2011, p.10) refere que “a aprendizagem das regras ortográficas tem um carácter refletido e consciente”, e a partir delas o aluno faz uma reflexão sobre a forma de como as palavras se escrevem o que desempenha um papel importante na aprendizagem (Anexos 39, 40 e 41).

### *3.3.6. Gráfico evolutivo da análise dos erros da turma*

Ainda durante o desenvolvimento da Atividade Integradora “Escreve Bem!” fomos construindo um gráfico em tamanho grande que ficava afixado ao lado do quadro da sala que mostrava a evolução da turma face às incorreções ortográficas e continha a média de incorreções por atividade. Este instrumento foi muito valioso no processo de contínuo envolvimento dos alunos e da professora-investigadora no projeto e mais especificamente da atividade geradora em questão, pois os alunos podiam diariamente conferir os resultados positivos da turma, assim como foi determinante para a avaliação final de resultados deste projeto (ver Figura 14, p. 84).

Neste sentido, dá-se evidência à possibilidade de reflexão sobre os processos e resultados, de forma a oferecer um feedback para despertar a autoavaliação, tal como sugere a metodologia investigativa e reflexiva (Alonso & Lourenço, 1998).

## **4. Plano de intervenção**

No nosso entendimento, qualquer processo educativo deve basear-se numa perspetiva construtivista da aprendizagem, onde o aluno assume um papel ativo em todo o processo da construção do seu saber. Ora, deste processo de aprendizagem, espera-se que o professor proporcione aos seus alunos momentos que possibilitem a integração de novos conhecimentos com aqueles já assimilados,

bem como proceda à estruturação do currículo tendo em vista o desenvolvimento da competência da escrita como instrumento de aprendizagem em todas as áreas curriculares, tão necessário no processo escolar, mas também e principalmente ao longo da vida.

Atendendo a todos estes pressupostos, denota-se que o processo de observação é um dos momentos mais importantes, pois dele partiram todas as iniciativas para a construção de um plano de atividades que correspondesse às necessidades reais deste grupo de alunos. Assim, no quadro que se segue (Tabela 01) estão presentes todas as atividades desenvolvidas durante a Atividade Integradora “Escreve Bem!”, de acordo com os momentos de “Motivação”, “Desenvolvimento” e “Avaliação”:

Tabela 01 - Plano de Atividades da Atividade Integradora "Escreve Bem!".

Momentos	Questões Geradoras	Atividades
<b>1.º Momento</b> (Motivação e Recolha dos Conhecimentos Prévios)	Como se escreve...?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Observação e avaliação da tipologia de erros da turma;</li> <li>○ Reuniões com o Professor titular</li> <li>○ Diálogo com a turma sobre a correção ortográfica;</li> <li>○ Análise das últimas fichas de avaliação realizadas pelos alunos;</li> <li>○ Construção da tabela “O Erro Ortográfico” (cada aluno constrói a sua).</li> <li>○ Recolha e análise dos erros ortográficos organizado por tipologias.</li> </ul>
<b>2.º Momento</b> Desenvolvimento / Sistematização	Como posso evitar os erros ortográficos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Continuação da Tabela de erros e correção;</li> <li>○ Realização de várias fichas “Vamos praticar! – Regras Ortográficas”;</li> <li>○ Realização de Cartazes “Regras da Ortografia” afixados na sala de aula;</li> <li>○ Realização do “Jogo de Solettar”;</li> <li>○ Realização do Jogo “Fotografa as palavras!” – Ditado de palavras;</li> <li>○ Realização do “Jogo das Palavras”;</li> <li>○ Elaboração de um Caderno sobre as “Regras da Ortografia”.</li> <li>○ <i>Paddy-Paper</i> (questões relacionadas com música e regras ortográficas)</li> <li>○ Elaboração em conjunto de uma entrevista;</li> <li>○ Elaboração de uma ficha sobre família de palavras (conceção de radical da palavra).</li> </ul>
<b>3.º Momento</b> Avaliação	Conseguimos melhorar o nosso desempenho ortográfico?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Construção de um gráfico individual da evolução do número de erros das diversas atividades;</li> <li>○ Construção de um gráfico com a média de erros da turma, por atividade;</li> <li>○ Realização de um pequeno inquérito/autoavaliação.</li> </ul>

Relativamente à opção de trabalhar com a metodologia de um PCI, esta é, sem dúvida, encarada como um potenciador da aprendizagem ativa e reflexiva do aluno, onde este constrói o seu conhecimento de uma forma funcional e significativa para si. É de acrescentar que o PCI permite, ainda, uma articulação coerente e sistemática do currículo. Assim e, de acordo com Alonso (1996),

o Projecto Curricular assenta numa abordagem globalizadora em que se organizam os conteúdos e as capacidades a desenvolver (objectivos) em sequências de aprendizagem interligadas – actividades integradoras – orientadas para a resolução de problemas, com sentido e intencionalidade, e situadas nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a significatividade e a funcionalidade. (Alonso, 1996, p. 31)



De igual modo, um PCI deve-se fundamentar numa abertura e flexibilidade constantes de modo a possibilitar uma adequação a distintos contextos, vivências e culturas. Desta forma, a significância que lhe está intrínseca é um dos pontos fulcrais de uma abordagem através do PCI. Assim sendo, o aluno é encarado com um ser ativo, autónomo, reflexivo, competente, empenhado e, assim, o papel que possui na sua aprendizagem é da maior importância, pois ele é o construtor dos seus saberes, tornando-os significativos e funcionais em termos dos seus interesses e das suas características pessoais e sociais.

#### 4.1. Desenho global do Projeto Curricular Integrado “A Música é Rock and Roll!”

Partindo das ideias dos alunos, o projeto foi-se desenvolvendo e crescendo e pode ser apresentado a partir do desenho global que se segue (Figura 04).

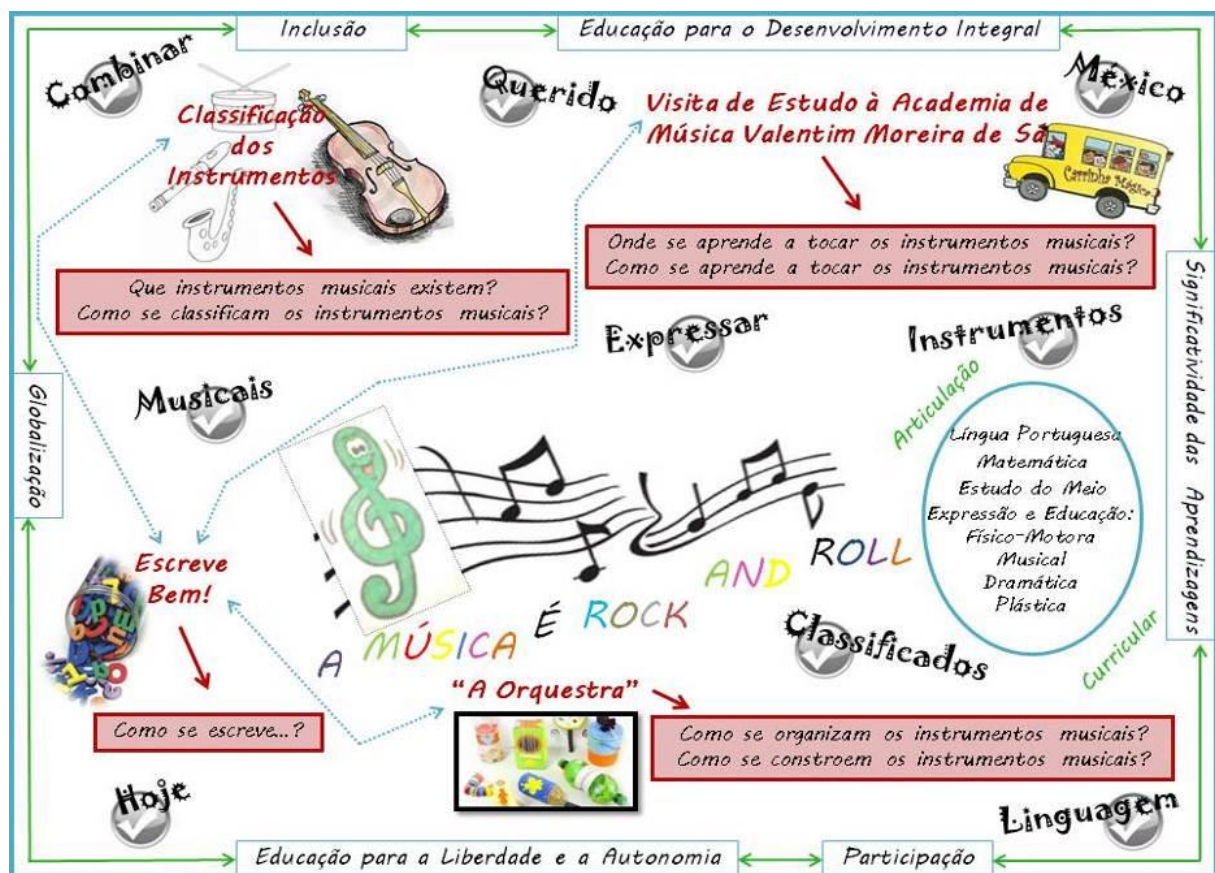


Figura 04 - Desenho Global do Projeto Curricular Integrado "A Música é Rock and Roll".

##### 4.1.1. Atividade Integradora “Classificação dos Instrumentos Musicais”

Na realização da primeira Atividade Integradora, intitulada “Classificação dos Instrumentos Musicais” (Anexo 33), doravante denominada AI, organiza-se várias atividades que têm como finalidade a exploração da classificação dos instrumentos musicais. Desta forma, para dar resposta às questões

geradas durante a exploração da tipologia de texto “a notícia”, com a notícia “Jovem que só tem uma mão é pianista de sucesso” (in “Jornal de Notícias”), da construção de uma Chuva de Ideias sobre a Música e da elaboração de um cartaz onde os alunos expressam o que querem descobrir sobre a temática subjacente, considera-se que uma primeira fase deve ser aquela onde os alunos possam contactar com os vários tipos de instrumentos musicais, bem como com as especificidades que lhe são inerentes. Assim, este é o ponto de partida para o PCI.

Neste sentido, é importante mencionar as duas questões geradoras da AI: “Que instrumentos musicais existem?” e “Como se classificam os instrumentos musicais?”. Ora, a fim de procurar respostas para o que é questionado, inicia-se um trabalho que se divide em três momentos: “Grupo dos Instrumentos de Corda”, “Grupo dos Instrumentos de Sopro” e “Grupo dos Instrumentos de Percussão”.

Começa-se por uma abordagem que engloba todos os grupos de instrumentos supracitados através de um ficha de trabalho que aborda o conceito de música, os vários instrumentos existentes e os três grupos de classificação em que os instrumentos musicais estão enquadrados. Nesta ficha, é de salientar que há uma plena articulação com a AI “Escreve Bem!”, pois aproveita-se o facto de termos que trabalhar um suporte escrito para potencializar o trabalho da correção ortográfica.

Sendo que, o texto da ficha de trabalho é elaborado pelas professoras estagiárias com a utilização de várias fontes, em especial, a Obra “Instrumentos Musicais”, de Luís Henrique (Fundação Calouste Gulbenkian, 2004), sendo possível adaptá-lo de forma a alterar a ortografia de algumas das palavras do mesmo, na medida em que propositadamente sejam escritas com erros ortográficos. Este facto permite que, ao mesmo tempo, se aborde a temática da música e da correção ortográfica, o que se pensa tornar o trabalho mais enriquecedor para os alunos.

Considera-se, assim, que a abordagem de temáticas de distintas áreas curriculares beneficia muito se partir de um ponto de interesse dos alunos, neste caso, tendo por base o núcleo globalizador que nos remete para um trabalho sobre a música, pensamos que nesta AI, ponto de partida, podemos constituir uma interligação entre a música e o erro ortográfico. Assim, considera-se que esta linha de pensamento vai ao encontro do que é referido no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais” (2001), quando refere que

a música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre polos aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro. (ME/DEB, 2001, p. 165)

Além disso, deve-se encarar o erro ortográfico como um propulsor de aprendizagens e trabalhá-lo

de um modo contextualizado e apelativo, para que os alunos se sintam envolvidos na construção dos processos de correção, até porque “o enfoque didático do erro consiste na sua consideração construtiva e inclusivamente criativa dentro do processo de ensino-aprendizagem” (Azevedo, 2000, p. 66).

Após a ficha de trabalho sobre a classificação dos instrumentos musicais, parte-se para a exploração do primeiro grupo de instrumentos: o “Grupo dos Instrumentos de Corda”. Assim, de modo a que os alunos saibam qual o grupo de instrumentos a trabalhar, as professoras estagiárias levam para a sala três excertos musicais, reproduzidos no computador, onde os instrumentos em evidência pertencem ao “Grupo de Instrumentos de Corda” e nos quais os alunos têm de adivinhar, através da audição, qual o seu grupo.

Neste seguimento, para que os alunos possam descobrir qual dos três grupos já referenciados vão explorar e, de modo a integrar os conteúdos programáticos abordados na sala de aula, sugere-se um jogo. Este consiste na atribuição de um número a cada uma das letras do alfabeto, em que para chegar à palavra do instrumento pretendido, os alunos têm de resolver uma expressão numérica a partir do processo de basear por 5, 10, 20. O valor final da expressão numérica corresponde, então, ao número atribuído a uma das letras do alfabeto. Veja-se o exemplo que se segue:

$$\begin{array}{ccccccc} \_\_\_\_\_\_ P \_\_\_\_\_\_ & \_\_\_\_\_\_ & \_\_\_\_\_\_ A \_\_\_\_\_\_ & \_\_\_\_\_\_ N \_\_\_\_\_\_ & \_\_\_\_\_\_ O \_\_\_\_\_\_ \\ 27 - 12 & | & 27 - 12 = 27 - 10 = 17 - 2 = 15 & & \end{array}$$

E, pela classificação do alfabeto, considerada neste jogo, o número 15 corresponde à letra “I”. Assim, forma-se a palavra “PIANO” que corresponde a um dos instrumentos a ser explorados quanto ao “Grupo de Instrumentos de Corda”. É de referir que este jogo se realiza para a descoberta dos três instrumentos a estudar, quanto ao grupo supramencionado.

Por fim, os alunos têm a oportunidade de explorar, com o auxílio de um guião orientador, vários livros sobre os três instrumentos: guitarra, piano, violino. Neste sentido, a exploração fica registada através de um suporte escrito.

Relativamente ao “Grupo de Instrumentos de Sopro”, concretiza-se um “Peddy Paper” pelo Colégio do Ave, no qual existe um guião com o percurso e vários desafios. Os guiões estão distribuídos por vários agentes da comunidade escolar, o que em muito contribui para a realização desta atividade. Além disso, considera-se que o Projeto Curricular Integrado possibilita, de acordo com Alonso (1994),

incrementar as *relações com o meio social e cultural* envolvente, já que o trabalho de Projeto Curricular utiliza metodologias de investigação e intervenção na realidade, assim como o envolvimento de recursos humanos e materiais provenientes do meio físico e social. (p. 26)

É ainda relevante referir que os desafios englobam as áreas curriculares da Língua Portuguesa

(sinonímia/antonímia, flexão verbal e correção ortográfica), da Matemática, do Estudo do Meio. De igual modo, acrescenta-se que por cada desafio superado, os alunos divididos por equipas, recebem uma peça de um puzzle que corresponde a um instrumento do “Grupo dos Instrumentos de Sopro”: flauta transversal, saxofone e trompete.

No final da atividade do “Peddy Paper”, os alunos constroem os puzzles com as peças angariadas e, assim, procede-se à legenda, quer do nome do instrumento, quer das suas singularidades. Neste seguimento, como forma de aquisição e consolidação dos conceitos musicais, segue-se uma apresentação suportado no programa PowerPoint em que, a partir desta, os alunos preenchem um guião orientador acerca dos instrumentos do “Grupo de Instrumentos de Sopro”.

Assim, é de mencionar que é deveras importante a aquisição de novos vocábulos específicos e gerais, através da música, para o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa, na medida em que “a prática musical propicia a aquisição de uma terminologia específica, que contribui para enriquecer o vocabulário geral do aluno e que deverá ser enquadrada na perspetiva de um uso correto da língua portuguesa” (ME/DEB, 2001, p. 166).

Por último, realiza-se a exploração do “Grupo dos Instrumentos de Percussão” e, deste modo, tendo em conta a solicitação da Professora Titular para que sejam trabalhados os conteúdos dos animais (área curricular do Estudo do Meio), opta-se por partir de uma ficha de trabalho, que tem como principal objetivo exercitar as regras da ortografia e como temática os animais, para uma apresentação em PowerPoint sobre o tema explicitado, onde mais uma vez parte-se dos conhecimentos prévios dos alunos para a apropriação de novos saberes por parte destes.

Então, de seguida, leva-se a cabo um concurso realizado por equipas, de modo a fomentar o trabalho colaborativo, entre pares e coletivo, e o respeito pelas opiniões diversas, ou seja, os alunos devem, tal como é explicitado na operacionalização transversal de um das competências específicas referidas no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais” (2001), “participar em atividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho em vários contextos” (ME/DEB, 2001, p. 25).

As questões do concurso são direcionadas para a temática anteriormente estudada, ou seja, os animais. É de referir aqui que um dos recursos utilizados é um material (cartas de jogo de memória de instrumentos musicais - imagem e nome) trazido para a sala de aula por um aluno, o qual inicialmente as professoras estagiárias consideram pouco rico em termos pedagógicos. No entanto, a fim de não desperdiçar a oportunidade proporcionada, nem descurar o empenho do aluno visado, resolve-se pensar em alternativas de utilização do material de uma forma mais pertinente e significativa para a turma.

Neste sentido, a alternativa encontrada passa por utilizar as cartas como prémio por cada duas respostas corretas no concurso, sendo que a finalidade do uso das cartas é utilizar uma das letras da palavra presente em cada carta, para descobrir outra palavra disposta da seguinte forma:

\_\_\_\_\_ (PERCUSSÃO).

Assim, através deste concurso, inicia-se a exploração do “Grupo dos Instrumentos de Percussão”, que é finalizada com a construção de três cartazes alusivos aos três instrumentos: bateria, caixa, tambor. É de salientar que todos os instrumentos selecionados para trabalhar cada Grupo de Instrumentos são retirados de textos realizados pelos alunos, dentro da temática da música.

Por fim, é de relevante interesse considerar que a fim de não trabalhar apenas questões teóricas inerentes à área curricular da Expressão e Educação Musical, mostra-se imprescindível explorar características e conceitos específicos da prática musical, tais como a altura, a duração, a intensidade e o timbre dos sons. Nesta AI, predominantemente, realiza-se um trabalho mais direcionado para a identificação sonora, a qual está ligada ao timbre, em cada uma das explorações da classificação dos instrumentos, ou seja, em todos os Grupos de Instrumentos trabalhados.

Em modo de conclusão, pondera-se concretizar, através desta AI, um trabalho onde se promova a interligação coerente entre os saberes implícitos às diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Facto que é essencial para a realização de aprendizagens significativas e que vai ao encontro do princípio orientador do Ensino Básico que nos diz que este nível de ensino deve promover a “existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (ME/DEB, 2004, p. 17).

#### *4.1.2. Atividade Integradora “Visita de Estudo à Academia de Música Valentim Moreira de Sá”*

Na realização da **Atividade Integradora “Visita de Estudo à Academia de Música Valentim Moreira de Sá”** (Anexo 34), concretiza-se várias atividades subjacentes à primeira AI. Assim, inicia-se esta AI com a exploração de conceitos e conteúdos acerca de instituição e de profissão, uma vez que a Professora Titular incentiva a abordagem a esta temática. Esta solicitação é fundamentada pelo que é proposto pelos programas para o 1CEB, no que concerne ao 2.º ano de escolaridade, pois a abordagem aos conteúdos já mencionados permite que os alunos possam “contactar e recolher dados sobre colectividades, serviços de saúde, correios, bancos, organizações religiosas, autarquias...” (ME/DEB, 2004, p. 113).

Neste sentido, e de forma a integrar os conteúdos presentes no programa na concretização do PCI, começa-se a AI com a exploração dos conteúdos da área curricular de Estudo do Meio referidos. Até

porque, “o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (ME/DEB, 2004, p. 101).

Por conseguinte, após o trabalho mencionado, dinamiza-se um diálogo onde a questão central é “Quais as Instituições onde a Música está presente?”. Neste momento, os alunos falam acerca das suas concepções e dos conhecimentos que já têm sobre a pergunta referenciada. Nesta dinâmica de troca de ideias, entre outras instituições, emerge o nome da academia de música da cidade de Guimarães: “Academia de Música Valentim Moreira de Sá”.

Deste modo, enquanto professores, considera-se ser pertinente a realização de uma Visita de Estudo à instituição supracitada, visto que anteriormente, na primeira Atividade Integradora se realiza um trabalho aprofundado acerca dos três Grupos de Instrumentos Musicais, de uma forma mais teórica.

No entanto, a parte teórica explicitada torna-se muito importante, pois permite aos alunos terem contacto com linguagem específica, conceitos e conteúdos da área da Expressão e Educação Musical e, assim, terem a oportunidade de confrontarem o que já sabem sobre o tema com novas concepções. O que, por sua vez, garante aos alunos a aquisição de aprendizagens significativas tendo em conta os seus saberes e, assim, remetendo-nos a Ausubel, Novak e Hanesian (1983), posso constatar que “o fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Averigue-se isto e ensine-se em consequência” (p. 54).

Por conseguinte, no decorrer do trabalho realizado anteriormente, surgem as questões geradoras desta AI: “Onde se aprende a tocar os instrumentos musicais?” e “Como se aprende a tocar os instrumentos musicais?”. Deste modo, para dar resposta ao enunciado, propomos aos alunos a visita a uma academia de música que, geograficamente, seja mais acessível em termos de itinerário, pelo que essa escolha recai sobre a “Academia de Música Valentim Moreira de Sá”.

No âmbito desta visita, começa-se por explorar o itinerário entre o Colégio do Ave e a Academia mencionada, através dos Mapas do Google, o que nos permite trabalhar, quer a área curricular do Estudo do Meio, quer a das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Durante a realização da visita de estudo os alunos têm a oportunidade de presenciar um concerto concretizado pelos alunos e professoras pertencentes à Academia, realizar uma entrevista, previamente pensada e escrita, onde se selecionam as questões mais relevantes a serem colocadas ao Diretor Pedagógico da Academia. Desta forma, os alunos podem vivenciar, na primeira pessoa, a resposta às questões geradoras.

Considera-se, assim, que as aprendizagens pretendidas nesta atividade são de grande valor e significância para os alunos porque estes tornam-se nos agentes ativos da sua aprendizagem. E o que

quero dizer com “agentes ativos”? Parte-se do princípio que o facto dos alunos selecionarem as perguntas a serem colocadas, elaborarem e realizarem a entrevista, os torna construtores das suas aprendizagens, porque tudo parte das suas experiências. Ou seja, com as ferramentas que as professoras lhes proporcionam, os alunos manifestam a capacidade de as absorver e dirigi-las para chegarem à aquisição de novos conhecimentos através da prática.

Em síntese, penso que segundo a conceção construtivista, a aprendizagem do aluno é tanto mais rica, quanto mais ativo for o papel assumido na construção da sua aprendizagem, o que se pode entender com a conceção explicitada por Coll *et al.* (2002), quando refere que

la concepción constructivista se asume que en la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el currículum escolar. Esa construcción incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva, en la que el profesor actúa de guía y de mediador entre el niño y la cultura, y de esa mediación (...) depende en gran parte el aprendizaje que se realiza. (Coll *et al.*, 2002, p. 19)

Ora, de forma, a tornar o processo de aprendizagem ainda mais proeminente para os alunos, deve-se ter em conta que o momento em que se reflete sobre os conhecimentos adquiridos é de uma mais-valia, pois é após o ensejo de reflexão que a consolidação dos saberes é concretizada. Neste seguimento, após a realização da visita de estudo, dinamiza-se um diálogo sobre a mesma, o que por sua vez possibilita a compreensão por parte das professoras estagiárias dos aspetos que se tornam mais significativos para os alunos, quais as suas dúvidas e se, efetivamente, estas são esclarecidas, e em que medida podem ser fomentadoras da aquisição de conhecimentos.

De modo, a aproveitar todas as potencialidades da visita de estudo, promove-se a transcrição da entrevista realizada, para desta forma, articular esta AI com a AI transversal ao PCI, que se denomina “Escreve Bem!”<sup>13</sup>. Neste sentido, as professoras estagiárias pensam ser importante impulsionar o trabalho inerente à escrita, na medida em que “escrever é uma atividade significativa e não um mero exercício de destreza manual. As atividades de escrita na aula devem ser, portanto, variadas, frequentes e significativas (Azevedo, 2000, p. 129).

Assim, esta atividade tem um determinado sentido, pois não se pretende apenas “escrever”, mas fazê-lo com um fundamento e de uma forma contextualizada. Concretizando, pode-se referir que acredita-se num maior empenho e interesse por parte dos alunos, o que nos leva a crer que a abordagem à escrita, tendo por base os aspetos supramencionados, é sempre uma mais-valia na apropriação e

---

<sup>13</sup> A Atividade Integradora “Escreve Bem!” será apresentada e explicada no Capítulo IV, aquando da apresentação dos resultados, uma vez que esta é o centro de todo o estudo e investigação aqui apresentado.

domínio da expressão escrita.

Por fim e, como forma de se terminar a AI, propõem-se aos alunos a elaboração da ilustração da visita de estudo, na qual recorrem à técnica do pontilhismo. Neste sentido, opta-se por esta atividade para que a Expressão e Educação Plástica seja devidamente valorizada, e não seja descurada, o que acontece inúmeras vezes nos contextos em que tive a oportunidade de experienciar vivências pedagógicas. Além disso, considero extremamente importante para o desenvolvimento da criança atividades da área curricular acima descrita, pois é ela que despoleta o desenvolvimento de “formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (Ferreira, Santos, Rodrigues & Mendes, 1994, p. 49).

De igual modo, a predisposição das crianças para estes trabalhos é um propulsor para que seja premente e significativo para os professores enveredarem por estas atividades, tornando implícita a intencionalidade educativa dos mesmos. Assim sendo, é fundamental que não se “percam” oportunidades, ou seja, que o trabalho desenvolvido em contexto de 1CEB permita articular todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares propostas pelos programas deste nível de ensino.

#### *4.1.3. Atividade Integradora “A Orquestra”*

Na **terceira Atividade Integradora** (Anexo 32), denominada **“A Orquestra”**, a fim de responder a questões que surgem em contexto de aula sobre a construção dos instrumentos musicais, as professoras estagiárias organizam essa motivação em duas questões geradoras, que são: “Como se organizam os instrumentos musicais?” e “Como se constroem os instrumentos musicais?”.

É de mencionar que, ao longo do desenvolvimento do PCI, verifica-se um grande interesse, por parte dos alunos, na procura de saberes relacionados com a construção de instrumentos musicais. Este facto não deve ser “deixado de lado” porque através da motivação a aprendizagem realiza-se de forma intrínseca pela concretização da atividade e não apenas com a finalidade de obter uma recompensa material.

Além disso, a chamada motivação intrínseca constitui-se como uma característica do processo de aprendizagem do aluno e, ao mesmo tempo, como uma situação de ensino e aprendizagem que o professor promove. Assim, o objetivo do aluno intrinsecamente motivado é a da “experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación, sentimiento que se experimenta en la realización misma de la tarea y que no depende de recompensas externas” (Tapia & Montero, 1990, p. 187).

Neste sentido, inicia-se esta AI pela exploração do conceito de Orquestra, porque após todo o trabalho de aprendizagem inerente aos instrumentos musicais (AI “Classificação dos Instrumentos



Musicais”) e da concretização prática das aprendizagens desenvolvidas (AI “Visita de Estudo à Academia de Música Valentim Moreira de Sá”), considera-se pertinente partir para esta abordagem, na medida em que se mostra essencial explicitar formas de agrupamento quanto à performance musical, ou seja, como é que os instrumentos são utilizados individualmente e em grupo. Assim, aproveita-se para trabalhar conceitos como banda, orquestra, entre outros.

Este enfoque surge quando são explorados os conceitos alusivos ao conteúdo de instituição, no âmbito da área curricular do Estudo do Meio, nomeadamente durante a AI “Visita de Estudo à Academia de Música Valentim Moreira de Sá”, onde os alunos podem referir bandas e grupos de música e orquestras.

Neste seguimento, pensa-se ser de relevante interesse para o PCI “A Música é Rock and Roll!”, possibilitar uma visita de estudo a um local onde se procede à construção de instrumentos musicais. No entanto, após pesquisa realizada pelas professoras estagiárias, verifica-se que tal, devido ao tempo e à localização geográfica dos locais encontrados, não seria possível concretizar. Porém, considera-se que a pertinência desta atividade não deve ser descurada e, assim, aproveita-se a motivação intrínseca subjacente à temática da construção de instrumentos musicais, para abordar as conceções e o vocabulário específico da Orquestra. Por conseguinte, como a não concretização da visita de estudo supracitada, parte-se para a construção de instrumentos musicais, feita por nós mesmos, em que se recorre à utilização de materiais reciclados.

A concretização da atividade de construção dos instrumentos tem dois momentos: numa primeira fase, com o auxílio do Livro “O meu primeiro livro de Música: Um guião para fazeres e tocares instrumentos musicais”, de Helen Drew (1993), temos a oportunidade de aprender como se constroem vários instrumentos e, posteriormente, selecionar um deles e proceder à recolha dos materiais necessário e, então, partir para a sua construção.

É de salientar que ocorre, de uma forma implícita, a articulação das áreas curriculares disciplinares da Língua Portuguesa (leitura dos passos para a construção dos instrumentos), da Matemática (medida e volume) e do Estudo do Meio (instituições). Já de uma forma mais explícita, explora-se a área curricular disciplinar da Expressão e Educação Musical, como temos vindo a fundamentar.

Numa segunda fase, realizam-se exercícios musicais com os instrumentos construídos, o que possibilita o trabalho de conteúdos característicos da área da Expressão e Educação Musical, tais como o ritmo e a melodia. Assim, numa abordagem sucinta, podemos explicitar que o ritmo é trabalhado com as crianças, individualmente e em conjunto, isto é, na sua faceta de solista e membro de um naipe da orquestra. Constrói-se várias frases rítmicas no quadro, aumentando-se progressivamente de dificuldade

à medida em que se avança no exercício. Esta atividade consiste na leitura da frase rítmica por parte dos alunos, na transcrição dos “símbolos” utilizados no quadro para movimentos corporais e, por fim, na produção do ritmo através do som, onde se utilizam os instrumentos construídos.

O ritmo abarca três elementos indispensáveis, como a duração, a intensidade e a plástica, não sendo um conceito que se encontra apenas ligado à Expressão e Educação Musical, mas é transversal às outras áreas do saber e, ainda, à vida quotidiana do ser humano. Assim, torna-se impreterível que não se separe as várias aceções que a palavra ritmo pode constituir. De facto, tal como nos diz Willems,

o verdadeiro ritmo é inato e está, de facto presente em todo o ser humano normal. O andar, a respiração, as pulsações, os movimentos mais subtis provocados por reacções emotivas, por pensamentos, todos estes movimentos são instintivos; e é a esses movimentos que o educador deve recorrer a fim de obter da criança, do aluno, do virtuoso, o verdadeiro ritmo vivo, interior, criador no plano sentido do termo. (Willems, 1970, pp. 32-33)

No que concerne à melodia, pode-se dizer que ao conceito de volume está ligado o conceito de melodia, ou seja, a cada instrumento construído atribuí-se diferentes níveis de água (diferentes volumes), o que resulta na produção de distintos sons aquando da performance dos alunos. Assim, é de acrescentar que, o instrumento construído é polivalente, isto é, pode tornar-se num instrumento de percussão (associado, principalmente ao conceito de ritmo) e, por outro lado, num instrumento de sopro (associado, por sua vez, ao conceito de melodia).

Como já referido anteriormente, a Atividade Integradora descrita pelo Mapa de Conteúdos (Figura 06, pág. 71), denominada “**Escreve Bem!**”, é transversal a todo o PCI desenvolvido e possui uma temática própria, a Correção Ortográfica, tendo também subtemas ligados à temática da Música, como já foi referido na explicitação das AI anteriores.

Ao despertar-se para a dificuldade dos alunos em saberem como se escreviam certas palavras, considera-se extremamente pertinente e necessário um trabalho mais especializado e intensivo no combate à insegurança da escrita, de modo a que os alunos possam “apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional” (ME/DEB, 2001, p. 32). Assim, todo este trabalho tem um enfoque na correção ortográfica a partir de estratégias previamente delineadas.



**Capítulo IV:**  
**Apresentação e discussão dos**  
**resultados: Contributos para a**  
**prevenção e correção do erro**  
**ortográfico**





## Apresentação

Este capítulo pretende ser a descrição e análise de todos os momentos relacionadas com a AI “Escreve Bem!”, que dá corpo ao trabalho intitulado “Contributos para a prevenção e correção do erro ortográfico: um estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, fazendo evidências das interações entre os alunos e os professores, entre os próprios alunos e dos próprios instrumentos criados para o efeito. Assim sendo, são apresentados e analisados todos os dados recolhidos e, tendo em consideração os objetivos gerais perspetivados no plano de intervenção, faço também uma avaliação dos resultados, à medida que descrevo os mesmos.

### 1. Desenho da Atividade Integradora “Escreve Bem!”

Antes de mais, é importante mencionar que a Atividade Integradora, apresentada através do Desenho Global da mesma (Figura 05), denominada “Escreve Bem!”, foi transversal a todo o desenvolvimento do PCI. Porém, mesmo o facto desta AI possuir uma temática própria, a “Correção Ortográfica”, teve também subtemas ligados à temática da Música, como já foi referido no Capítulo III.

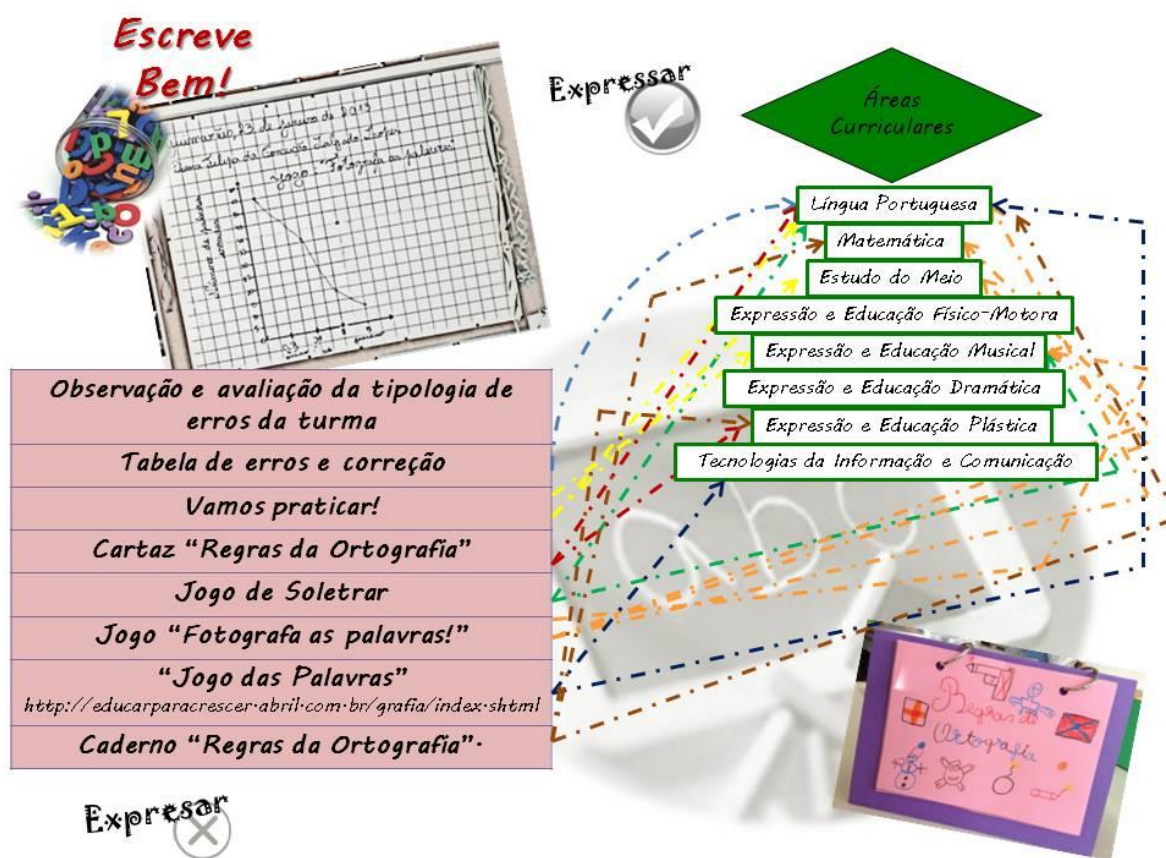


Figura 05 - Desenho Global da Atividade Integradora – “Escreve Bem!”.

Neste seguimento, começamos por explicar o porquê da dinamização de uma atividade com este teor linguístico num projeto onde, intrinsecamente, está mais patente o mote da Música. Assim, após uma semana intensiva de observação das práticas pedagógicas desenvolvidas na turma, apercebemo-nos da insegurança na escrita por parte dos alunos, devido à frequência com que eles escreviam com erros ortográficos e, também, à quantidade de vezes que se ouvia, dentro da sala de aula, a pergunta: “Professora, como se escreve...?”.

Ao despertarmos para esta dificuldade, consideramos extremamente pertinente e necessário um trabalho mais especializado e intensivo no combate à insegurança na escrita, de modo a que os alunos possam “apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional” (ME/DEB, 2001, p. 32). Assim, todo este trabalho tem um enfoque na correcção ortográfica a partir de estratégias previamente delineadas, pelo que apresentamos na Figura 06 o respetivo Mapa de Conteúdos, onde se pode verificar o conjunto de conteúdos, e suas interrelações, explorados e sistematizados nesta AI.

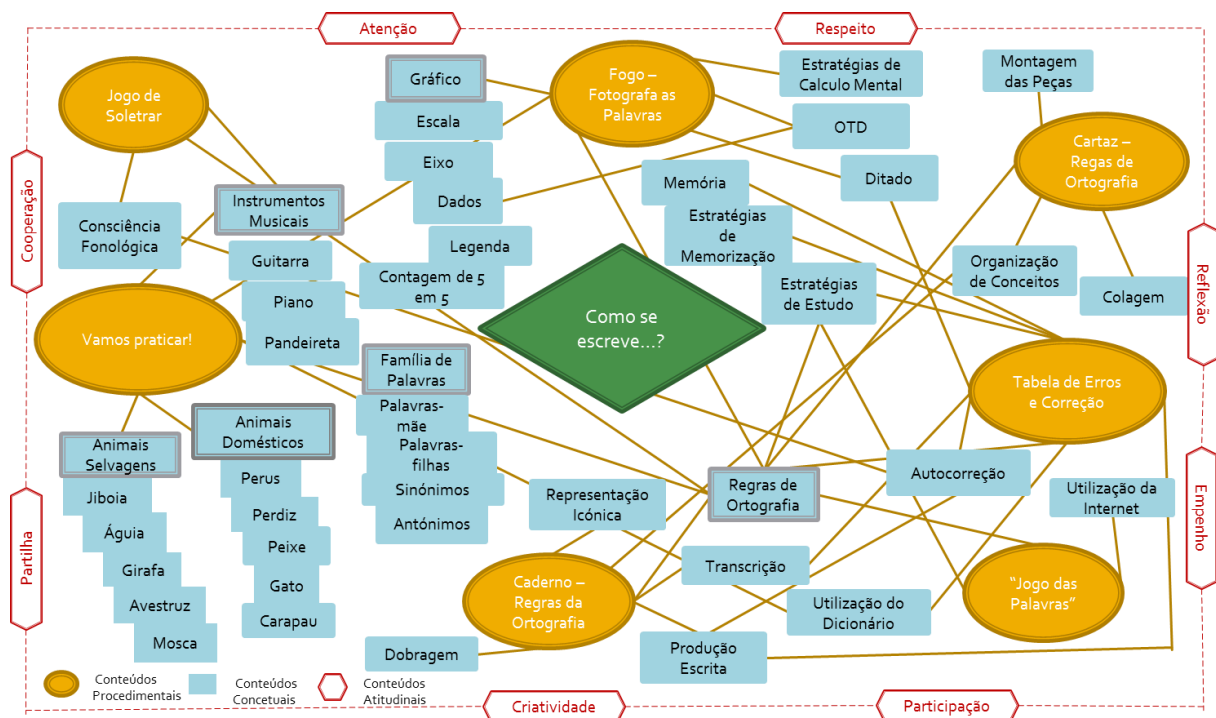


Figura 06 - Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora – “Escreve bem!”.

Neste sentido, a partir da questão geradora “Como se escreve...?”, pensamos em vários conjuntos de atividades, em que cada um deles está associado a determinados objetivos. O conjunto de atividades que referimos dizem respeito às experiências de aprendizagem que estruturamos para fazerem parte da AI e que nos parecerem as mais adequadas por trabalharem os aspetos já referenciados, a saber:

“Tabela de Erros e Correção”, “Cartaz – Regras da Ortografia”, “Jogo – Fotografa as Palavras”, “Jogo de Soletrar”, “Jogo das Palavras”, “Vamos praticar!” e, por fim, “Caderno – Regras de Ortografia”.

Tabela 02 - Planificação da Atividade Integradora "Escreve Bem!"

Questões Geradoras	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Avaliação
<p>Como se escreve...?</p> <p>Como posso evitar os erros ortográficos?</p> <p>Como posso conhecer as regras ortográficas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabela de Erros e Correção;</li> <li>• Cartaz – Regras de Ortografia;</li> <li>• Jogo – Fotografa as Palavras;</li> <li>• Jogo de Soletrar;</li> <li>• “Jogo das Palavras”;</li> <li>• Vamos praticar!;</li> <li>• Caderno – Regras de Ortografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabela impressa;</li> <li>• Cartolinas;</li> <li>• Cola;</li> <li>• 10 Palavras;</li> <li>• Sebenta;</li> <li>• Lápis e caneta.</li> <li>• Papel quadriculado;</li> <li>• Régua;</li> <li>• Lápis e caneta.</li> <li>• Fichas de trabalho;</li> <li>• Papel colorido;</li> <li>• Argolas de metal;</li> <li>• Lápis de cor;</li> <li>• Marcadores;</li> <li>• Computador;</li> <li>• Internet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Atenção à escrita correta das palavras;</li> <li>– Trabalho de grupo, a pares, ordeiro;</li> <li>– Participação/intervenção adequada na correção conjunta;</li> <li>– Respeito pelas opiniões diversas;</li> <li>– Manuseamento apropriado dos materiais;</li> <li>– Atenção na construção do gráfico;</li> <li>– Manuseamento correto da régua e do papel quadriculado;</li> <li>– Reconhecimento das particularidades de cada regra de ortografia;</li> <li>– Identificação das regras de ortografia;</li> <li>– Autocorreção dos erros ortográficos;</li> <li>– Capacidade de memorização;</li> <li>– Utilização de estratégias de estudo e compreensão.</li> </ul>

## 2. Avaliação inicial das concepções dos alunos sobre a ortografia

Quando iniciamos o Projeto “A Música é Rock and Rool”, os alunos da turma em consideração encontravam-se no primeiro nível de reflexão face ao erro, segundo o documento PNEP<sup>14</sup>. De facto, estes alunos não conseguiam ter a perceção das palavras erradamente escritas. No entanto, no decorrer do processo, as crianças foram-se tornando capazes de reconhecer os erros, bem como descobri-los. Numa terceira fase do processo, a final, os alunos já conseguiam proceder à antecipação do erro, visto que a dúvida surgia antes da escrita da palavra, possibilitando uma maior reflexão em relação à dúvida e minimizando a probabilidade de erro.

Nesta fase o professor é detentor de um papel também indispensável, pois cabe-lhe a ele disponibilizar as ferramentas apropriadas aos seus alunos, de modo a que estes consigam analisar as situações e contornar obstáculos.

Ora, no decorrer da observação inicial foi possível constatar a evidente fragilidade destes alunos em relação à ortografia. Partindo já deste pressuposto, durante as atividades realizadas pela Professora

<sup>14</sup> O “Programa Nacional do Ensino do Português” (PNEP) foi iniciado no ano letivo de 2006/07 e concluído no ano letivo de 2009/2010.



Titular foi possível que eu, como professora-investigadora, fosse recolhendo algumas informações sobre os alunos, bem como consultar os exercícios escritos realizados por eles. A par disto, e aproveitando o despoletar do interesse dos alunos para a temática da música, pedimos aos alunos que nos dissessem o que sabiam sobre a Música, surgindo assim a construção de uma Chuva de Ideias. A partir desta pedimos aos alunos que utilizassem algumas das palavras da Chuva de Ideias e construissem um texto sobre a temática da Música, como é o caso do exemplo da Figura 07.

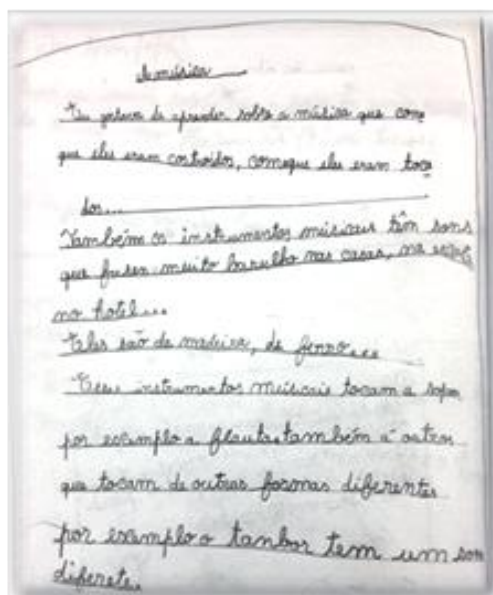


Figura 07 - Texto sobre a Música, construído por uma aluna da turma 2.º A.

Antes da correção dos erros ortográficos, os rascunhos dos textos dos alunos foram fotografados, para que estes servissem, posteriormente, de material de análise para a desenvoltura deste projeto que trabalha a temática da Ortografia.

A partir dos materiais fornecidos pela Professora Titular e destes textos desenvolvidos pelos alunos, foi-me possível construir uma **tabela** que sistematiza e agrupa os erros por tipologia que me ajudou a entender quais eram os erros mais comuns neste grupo (Anexo 37).

Tendo em consideração o supramencionado, este projeto de investigação foi ao encontro do que recomenda Gomes (1989, citado por Azevedo 2000, pp.78-79), quanto aos erros de ortografia, ou seja, “que se trate em primeiro lugar os erros mais frequentes, visto que, resolvidos estes, se notarão progressos imediatos na expressão escrita”.

Analisando o Gráfico 01 é possível constatar que existe uma pequena alteração feita por mim à forma como as tipologias de erros são apresentadas por Baptista et al. (2011, pp. 63-71), isto porque se tornou mais prático ao nível da observação e sistematização a junção em gráfico das tipologias

“Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica” com as “Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica”.

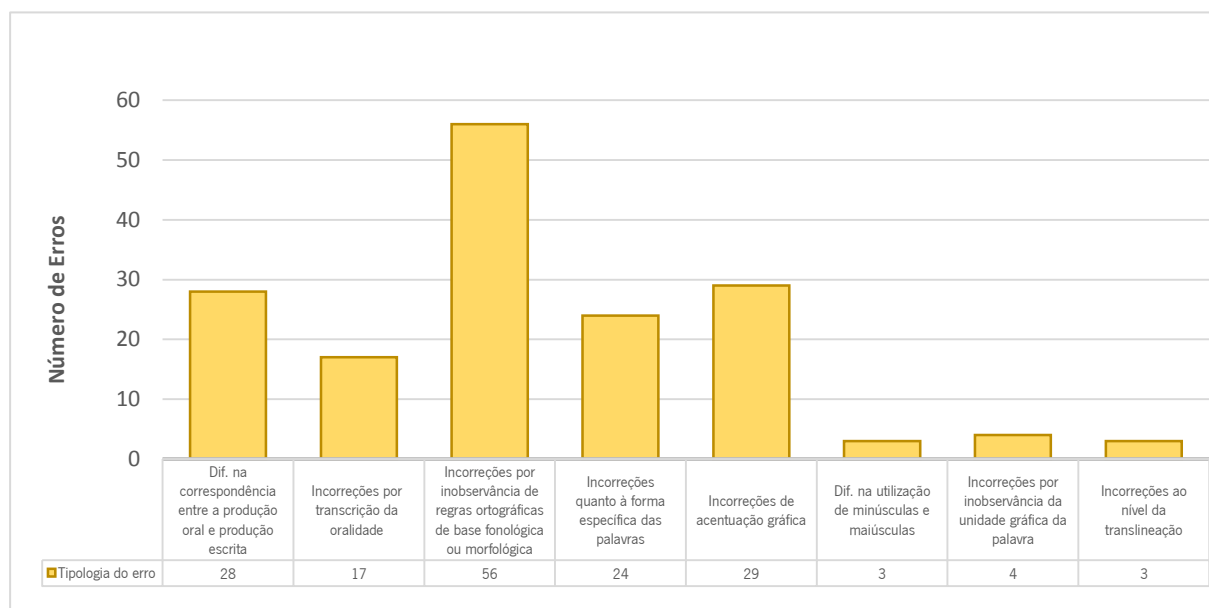


Gráfico 01 - Classificação dos Erros Ortográficos da Turma.

É também visível que esta é precisamente a tipologia que mais se destaca no Gráfico 01 e que, por isso mesmo, foi a partir deste pressuposto que se desenvolveu todo o trabalho seguinte. As atividades pensadas e realizadas ao longo do projeto tinham como temática central o estudo das regras da ortografia, pois se os erros eram cometidos maioritariamente por inobservância da regra existente, era ou porque o aluno não a conhecia ou então porque não se lembrava da mesma.

### 3. Atividades de intervenção: estratégias de promoção da competência ortográfica

Relativamente à **Tabela de Erros e Correção**, esta tinha como principal finalidade permitir aos alunos ter a perceção da tipologia e quantidade de erros dados, bem como contribuir para a autocorreção dos mesmos, isto porque a aprendizagem só se concretiza quando o aluno reflete sobre as suas dificuldades e se autodenomina de investigador das suas aprendizagens. Tal como reconhece Azevedo,

o sentido pessoal da aprendizagem exige a iniciativa do aluno que não se poderá refugiar em atitudes passivas ou puramente reprodutivas dos modelos de uma ciência tradicional estática, de memorização, mas deverá colocar-se numa atitude investigativa, heurística, crítica, argumentativa, criativa. (Azevedo, 2000, p. 29)

Assim, a estratégia da utilização da Tabela referida anteriormente e exemplificada na Figura 08, decorreu durante todo o período em que as professoras estagiárias concretizaram a sua prática



cartazes, dada a sua importância para o auxílio da procura de ferramentas para contornar os erros ortográficos, foram afixados numa das paredes da sala de aula, cuja visibilidade se tornava acessível a todos os alunos.



Figura 09 - Atividade "Cartazes - Regras Ortográficas".

Quanto ao **Jogo – Fotografa as Palavras** e, como o nome indica, o seu objetivo primordial é a memorização de palavras, por um lado, que não se encontram abrangidas por qualquer regra (exceções da escrita) e, por outro, que necessitam da conceção prévia de algumas regras de ortografia não aprendidas.

Posto tudo isto, dizemos que se “fotografa” as palavras visadas. Este jogo consistiu no estudo de, um dia para o outro, de dez palavras selecionadas antecipadamente pelas professoras estagiárias, para que, em casa, os alunos memorizassem as palavras que entendiam como exceções e, ainda, procurassem estratégias de relação entre uma determinada palavra e a eventual regra que lhe poderia estar associada, mas que, no entanto, não tinha sido abordada até então.

No dia seguinte a terem sido fornecidas as dez palavras, as professoras estagiárias procediam ao ditado das palavras mencionadas, com o intuito dos alunos as escreverem corretamente na sua sebenta. De seguida, procedeu-se à troca da sebenta por pares, em que cada aluno corrigia as palavras do seu par, sendo que cada um tinha a possibilidade de explicar a razão da sua escrita e, eventualmente, decifrar alguma característica da sua caligrafia que o colega pudesse não assimilar. Além disso, esta estratégia comporta, segundo Azevedo (2000),

pelo menos três razões para utilizar os alunos como correctores dos escritos dos seus pares. A primeira é porque os alunos são geralmente muito melhores como críticos de textos do que como produtores dos mesmos. A segunda é que a correcção dos companheiros é um ótimo estímulo à escrita. (...) A terceira razão é que a correcção entre companheiros permite o diálogo entre autor e corrector, que é inevitavelmente muito limitado na relação aluno-professor. (Azevedo, 2000, p. 56)

Superada a fase da correcção, cada aluno tinha a sua sebenta de volta e procedia-se à correcção, em conjunto, de forma oral e escrita. As professoras estagiárias orientavam a correcção e a aproveitavam as palavras previamente pensadas para explorar regras ainda não trabalhadas, de um modo explícito, com o grupo. Neste momento, os alunos com melhores resultados (menos erros dados) partilhavam com a turma as estratégias utilizadas no seu estudo, para que os seus colegas pudessem apropriar-se delas e, assim, melhorar o seu desempenho na próxima realização da atividade.

Consequentemente, para que o trabalho de correcção/revisão tivesse um sentido mais amplo de aquisição de conhecimento, achei importante organizá-lo em grupos de dois, indo ao encontro da opinião de Serafini (1986), que diz existirem pelo menos três razões para utilizar os alunos como corretores dos materiais escritos dos seus pares: porque os alunos são geralmente melhores críticos de textos do que produtores dos mesmos; a correcção dos companheiros é um ótimo estímulo à escrita; a correcção entre parceiros permite o diálogo entre o autor e aquele que corrige, que muitas vezes fica limitado na relação aluno-professor.

Ora, cada aluno trocou a sua sebenta com a do colega ao seu lado e, num diálogo de entreajuda, sublinharam os erros e à frente das palavras que estavam mal escritas, escreveram a lápis a sua correcção. Nesta fase da intervenção, depois de ponderar um pouco, havia um aspeto que deveria ter tido mais atenção. Este, diz respeito à forma como geri a correcção, pois deixei que os alunos corrigissem sozinhos o que levou a um erro sobre outro erro em algumas situações, o que podia causar alguma confusão para os próprios alunos.

No entanto, apesar de achar que deveria ter acompanhado mais de perto este momento, tive a possibilidade de corrigir oralmente, assim como no quadro, todas as palavras do ditado para que todos corrigissem os possíveis erros da sua correcção (Figura 10).

A fase posterior de correcção conjunta no quadro serviu para trabalhar mais profundamente as regras inerentes às palavras do ditado, bem como para se perceber se os conteúdos estudados até então tinham sortido efeito. E, de facto, no decorrer da correcção, alguns dos alunos evocavam as regras prontamente ou com pequenas ajudas da minha parte, elogiando as resposas corretas, incentivando a iniciativa dos alunos e aproveitando para sistematizar os conhecimentos.

Consequentemente, depois de uma análise das palavras, dos erros mais frequentes e da sua

correção, os alunos transcreveram os seus erros na “Tabela Individual de Erros”. Esta tabela, serviu não só para os próprios alunos terem conhecimento dos erros que davam com mais frequência, mas também para me ajudarem a perceber se de facto existia uma evolução ao longo do projeto na tipologia e quantidade de erros dados dentro da sala de aula, ou seja, funcionaria como um dos documentos de avaliação do projeto.



Figura 10 - Atividade “Jogo – Fotografa as Palavras”.

Neste seguimento, construímos, em conjunto no quadro, mas de forma individual numa folha quadriculada, um gráfico acerca desta atividade, o qual continha a data em que o exercício ocorrera e o número de erros dados. É importante referir que cada aluno elaborou o seu próprio gráfico, apenas com os dados que lhes correspondiam. Esta estratégia foi usada ao longo de várias semanas, sendo realizada apenas uma vez por semana. As finalidades que lhe estavam subjacentes eram: aferir a evolução na utilização de estratégias corretoras, bem como a diminuição dos erros ortográficos e, ainda, a articulação das áreas curriculares disciplinares da Língua Portuguesa e da Matemática.

De igual modo, um dos objetivos pretendidos com a atividade supracitada foi a do **desenvolvimento da autonomia dos alunos na apropriação de novos saberes**, porque só deste modo, segundo Azevedo (2000),

um aluno autónomo escolherá objectivos adequados, terá expectativas de sucesso, reagirá aos desaires com optimismo, aceitando-os, porque sabe que são temporários, saberá utilizar recursos, terá consciência das suas estratégias de aprendizagem e saberá usá-las com eficácia, pedirá ajuda quando necessário, colaborará quando lê ou escreve, construirá sentido, fará a sua autoavaliação, percebendo que as estratégias e o esforço conduzem ao sucesso, será persistente e estratégico e determinado nos seus esforços. (Azevedo, 2000, p. 30)

Outra atividade realizada foi o **Jogo de Soletrar**, que consistia na escolha por parte das professoras estagiárias de algumas das palavras que surgiam, com mais regularidade, nas “Tabelas de Erros e Correção”. A dinâmica do jogo consistia na utilização das palavras da tabela, em que um aluno tirava de um saco uma palavra, e um outro aluno, depois de ouvir a leitura da mesma por parte do colega, procedia à sua soletração em voz alta, bem como à escrita no quadro, respeitando a soletração proferida. Salienta-se que o jogo ganhou, ao longo do Projeto, um cariz de recompensa e reconhecimento pelo bom comportamento e esforço evidenciado durante o dia da intervenção (Figura 11).



Figura 11 - Jogo de Soletrar.

O objetivo pedagógico da atividade mencionada era a **promoção da consciência fonológica**, visto que esta é uma competência essencial para que possamos transferir, com precisão e correção, o discurso oral para o escrito, pois “o conhecimento explícito da língua é pré-condição de sucesso na aprendizagem dos géneros formais e públicos do oral, na aprendizagem da leitura e na aprendizagem da escrita” (Duarte, 2008, p. 10).

Além disso, para que possamos ser falantes capazes, em variados contextos formais e não formais, bem como leitores fluentes e escritores entendidos, são necessárias, segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997),

formas de apreensão do conhecimento que mobilizam um conjunto de processos cognitivos que conduzem à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação de regras, estratégias e técnicas que terão de ser objeto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado. (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 28)



Os alunos envolveram-se de tal forma nesta atividade que quando um aluno estava no quadro a tentar decifrar a escrita correta da palavra, todos queriam responder e ajudar o aluno em questão, todos queriam mostrar que sabiam a resposta, mas ao mesmo tempo todos queriam ajudar o colega a chegar à resposta correta.

Por último, resta mencionar a atividade do **Jogo das Palavras**, que não se desenrolou dentro da sala de aula, uma vez que foi pensada para impulsionar o envolvimento parental no processo de desenvolvimento do PCI, mais precisamente na AI “Escrever Bem!”. Neste sentido, o “Jogo das Palavras” era um jogo que só podia ser praticado na Web<sup>15</sup> e consistia na resposta a perguntas sobre a forma correta da escrita de algumas palavras. Se o aluno respondesse corretamente à pergunta colocada, apareceria a regra e a explicação correspondente; caso o aluno errasse, apareceria da mesma forma a regra e explicação, no entanto, dava a possibilidade ao jogador de voltar a tentar responder corretamente com dois exemplos de palavras diferentes das duas primeiras, mas que se enquadravam na mesma regra (Figura 12).



Figura 12 - Site do "Jogo das Palavras".

Assim, tendo em consideração que este jogo tinha um cariz lúdico e estava reportado à possível exploração realizada em casa, tornava-se pertinente pedir a colaboração dos Pais dos alunos, no sentido de acompanharem os seus filhos na exploração do material. Desta forma, ao mesmo tempo que os ajudavam na compreensão de possíveis vocábulos específicos de difícil decifração, tinham também a

---

<sup>15</sup> Verificar o site no link <<http://www.escolagames.com.br/jogos/ditado/>> ( site “Escola Games” e o jogo “Ditado”, consultado em junho de 2013). De ressaltar que o jogo usado aquando da intervenção já não se encontra atualmente disponível na página, havendo agora outros parecidos, com objetivos idênticos.



oportunidade de eles próprios recordarem as regras ou até mesmo aprender com algumas.

Apesar do *síte* ser brasileiro, consideramos, depois de alguns testes feitos por mim e pela minha colega de intervenção, que os conteúdos abordados pelo jogo eram completamente pertinentes e de relevância para o grupo em questão, visto que eram trabalhados essencialmente os casos da escrita da língua portuguesa.

O conjunto de atividades intitulado **Vamos praticar!**, consistiu na realização de fichas variadas realizadas no decorrer do projeto de investigação que trabalhavam tanto conceitos de música como aspetos diretamente relacionados com a ortografia ou ainda conceitos que constavam no Programa de Português do 2.º ano, como, por exemplo, o conceito de **Família de Palavras**. Podemos, então, mencionar a importância da realização de “fichas” para o combate ao erro ortográfico, uma vez que os alunos apenas conseguem construir aprendizagens significativas neste âmbito se a atividade desenvolvida tiver como único objetivo o trabalho inerente à correção ortográfica.

No seguimento, o exercício que se seguiu tinha como conteúdo base a “Família de palavras”, que mais uma vez foi pedido para ser trabalhado pela Professora Titular. Para iniciar esta temática, peguei numa das palavras utilizadas no ditado, “Suavizar”, expliquei o conceito de palavra-mãe, sugeri o conceito de ‘palavras-filhas’ e a partir da palavra retirada do ditado construímos a sua família de palavras. Admito que o exemplo escolhido, no momento, não foi o mais feliz, pois além de ser uma palavra pouco usada no vocabulário destas crianças, a sua família de palavras tornou-se, também ela, difícil de construir. No entanto, com algumas ajudas minhas e dos outros adultos presentes na sala, a família de palavras foi construída e os alunos perceberam a essência da sua construção que puderam trabalhar na ficha que foi distribuída a seguir.

Esta ficha tinha exercícios de consolidação e trabalho do conteúdo “Família de Palavras”, para que os alunos conseguissem, mais uma vez, perceber quais eram as suas dificuldades e, desta forma, encontrarem estratégias para as ultrapassarem. A intenção, tal como estava planificado, seria fazer a correção da ficha, ainda no próprio dia, no entanto, como considero mais importante dar o tempo necessário a cada criança para que consigam, elas próprias, chegar a uma aprendizagem, não nos foi possível fazer a correção conjunta, ficando esta para o dia seguinte.

Assim, considero que, se a atividade proposta for a realização de um texto, os alunos terão como maior preocupação o conceder sentido ao que querem escrever, o que faz com que deixem para segundo plano o cuidado com a escrita correta em termos ortográficos. Deste modo, “a prática é uma parte importante da aprendizagem; por isso é fundamental que as crianças possam concentrar-se na execução de escrita em que tenham de se empenhar activamente” (Azevedo, 2000, p. 59).

Outro facto relevante nesta atividade relativamente às fichas relacionadas com a ortografia, foi o facto da correção das fichas terem sido inicialmente feitas a pares, ou seja, depois de realizada a ficha, a mesma era passada para o colega ao lado e este encarregava-se de a corrigir.

Tal como também já foi referido, a estratégia do “Vamos Praticar!” foi utilizada como interligação com a temática do PCI “A Música é Rock and Roll” e desta AI que, após várias leituras acerca da temática da correção ortográfica e da construção de um PCI, pareceu-nos ser o contexto mais adequado para a promoção das mesmas.

Neste seguimento, a última atividade realizada dentro da sala de aula designou-se por **Caderno – Regras de Ortografia** e surgiu do interesse dos alunos em terem sempre presentes as regras de ortografia aprendidas, mesmo quando não estavam na escola. Por exemplo, terem acesso a elas quando estivessem em casa e à sistematização das mesmas que eles próprios fizeram na escola e ainda por quererem dar continuidade à atividade depois das professoras estagiárias terminarem o período de intervenção do estágio.

De facto, os cartazes afixados na parede da sala de aula eram uma ajuda bastante relevante nos momentos de indecisão, que sempre surgiam, apesar de não tão frequentes. No entanto, estes não valiam de muito quando os alunos estavam em casa a estudar ou a realizar os trabalhos solicitados pela professora. Em casa continuava a haver muitas dúvidas em relação à escrita de algumas palavras. Havia que, nesse sentido, pensar numa estratégia que fosse uma extensão das intenções trabalhadas na sala de aula e que pudesse dar continuidade aos progressos dos alunos.

Por isso, depois de uma análise conjunta de todas as regras de ortografia estudadas até então, procedeu-se à construção de um caderno personalizado com uma base de apoio, que podia ser levado para qualquer lugar ou simplesmente colocado em cima da mesa da escola. Neste caderno, os alunos escreveram todas as regras, assim como os exemplos correspondentes, com o intuito de, sempre que necessário, poderem consultar as anotações e esclarecer as dúvidas correspondentes à utilização da linguagem escrita no dia-a-dia (Figura 13).

Em jeito de conclusão, considero que a aprendizagem se baseia, impreterivelmente, na “ligação” entre o que já está apreendido e aquilo que nos é apresentado numa nova situação de aprendizagem. Assim, e de acordo com Azevedo (2000),

aprender consiste, em última análise, em transferir para uma situação nova o que foi adquirido na situação inicial de aprendizagem. A transferência implica, a nível de uma situação totalmente nova, uma atividade de recontextualização, o que constitui o último passo no domínio de uma competência. (Azevedo, 2000, p. 24)



Figura 13 - Caderno "Regras de Ortografia".

#### 4. Avaliação dos saberes adquiridos pela turma

De maneira a que conseguíssemos quantificar a evolução dos alunos ao nível da ortografia, mais propriamente à quantidade de erros dados e, por outro lado, integrar o conteúdo da Matemática de “organização e tratamento de dados”, resolvemos construir um gráfico que indica a evolução de todo o processo.

Cada aluno construiu o seu gráfico individualmente e em conjunto construimos um gráfico que apresenta os resultados de toda a turma. Tal como se pode ver na Figura 14, houve de facto, uma grande evolução ao nível das aprendizagens da turma, o que se fez notar na quantidade de erros dados em algumas tarefas que serviram de base para a construção do mesmo ao longo da intervenção, atividades essas que já foram descritas acima.

É importante salientar que cada um analisou o seu ditado e, segundo o número de erros, construiu um gráfico de pontos numa folha quadriculada. Esta fase, foi talvez a mais difícil de gerir e explicar, uma vez que os alunos ainda não estavam muito familiarizados com este tipo de tratamento de dados. No entanto, aproveitando um material que tinha sido construído por mim e pela Marta (parceira de estágio) – Quadro quadriculado em grande escala – foi mais fácil explicar o que é um eixo, qual a origem, para que serve a legenda e porque é que o título é um item imprescindível. Com o auxílio deste material, tornou-se significativo e observável para os alunos a forma de construção do mesmo, aspeto que me deixava receosa por ser um trabalho tão abstrato, tendo em conta a idade dos alunos.

No entanto, a construção do gráfico correu bem e a situação tornou-se pertinente, tanto do ponto

de vista do trabalho do conceito, como da própria compreensão do mesmo aplicada a uma situação concreta do projeto. De facto, penso que os alunos compreenderam a sua utilidade e função, pois alguns disseram: “Se o meu gráfico for a descer é bom, não é?”. Depois deste tipo de abordagem, esclareci como se procedia à leitura do mesmo e o que faríamos nas próximas semanas.

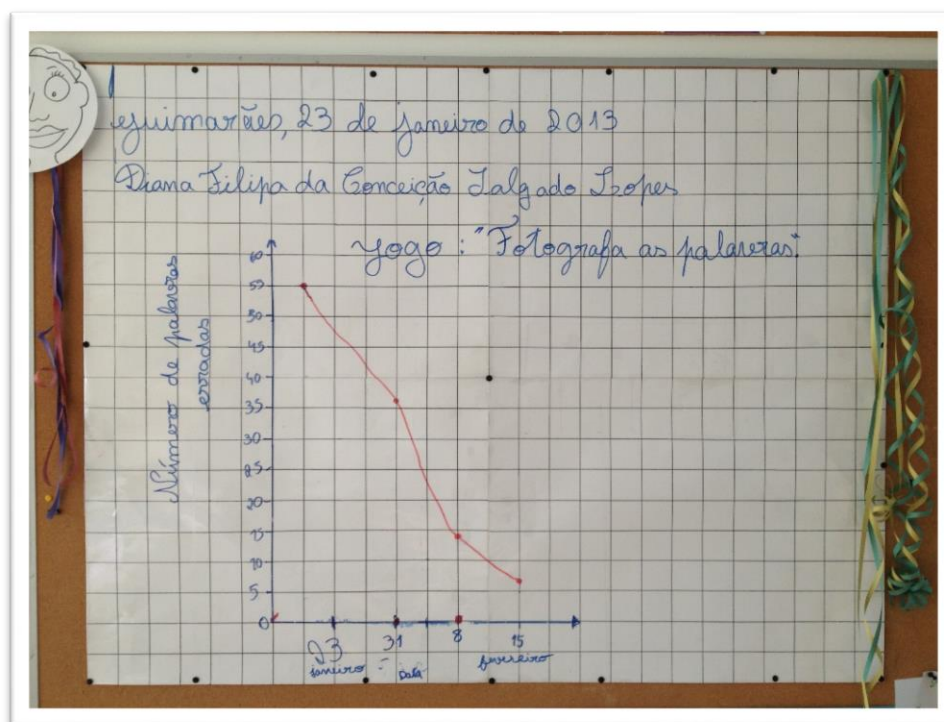


Figura 14 - Gráfico da evolução da qualidade ortográfica da turma ao longo do Jogo “Fotografia as Palavras”.

Ainda, com o objetivo de compreendermos de que forma esta atividade integradora tinha auxiliado os alunos na melhoria da qualidade ortográfica e na **aprendizagem consciente a partir da correção e prevenção do erro ortográfico**, decidimos realizar um questionário sucinto (Anexo 29), que nos pudesse indicar o que realmente os alunos tinham achado desta atividade integradora e se de facto se sentiam mais à vontade com a temática da ortografia (Gráfico 02).

Esta atividade teve ainda um momento de revisão de tudo aquilo que tinha sido explorado na sala de aula, de todas as atividades realizadas e o seu propósito, o que fez com que esta “autoavaliação” e “heteroavaliação” feitas pelos alunos tivessem de fazer um trabalho sistematizado de compreensão ao nível de **análise reflexiva sobre os processos de aprendizagem e até mesmo sobre os saberes adquiridos**, que era também objetivo deste estudo.

Ora, voltando aos objetivos de investigação enunciados no início deste trabalho, e constando os resultados obtidos nas várias atividades desenvolvidas, posso afirmar que houve uma **promoção ativa da aprendizagem consciente a partir da correção e prevenção do erro ortográfico**. Durante todo o processo

os alunos não só tinham consciência do erro como também conseguiam encontrar a melhor estratégia para corrigi-lo e não voltar a repeti-lo.

Assim, do mesmo modo **desenvolvemos a compreensão e a reflexão sobre os processos de aprendizagem**, na medida em que os alunos não só aprenderam as estratégias, como também foram chamados a explicar e exemplificar os processos por eles escolhidos na resolução de problemas relacionados com a escrita, durante os **vários momentos de aprendizagem específicos sobre a escrita**.

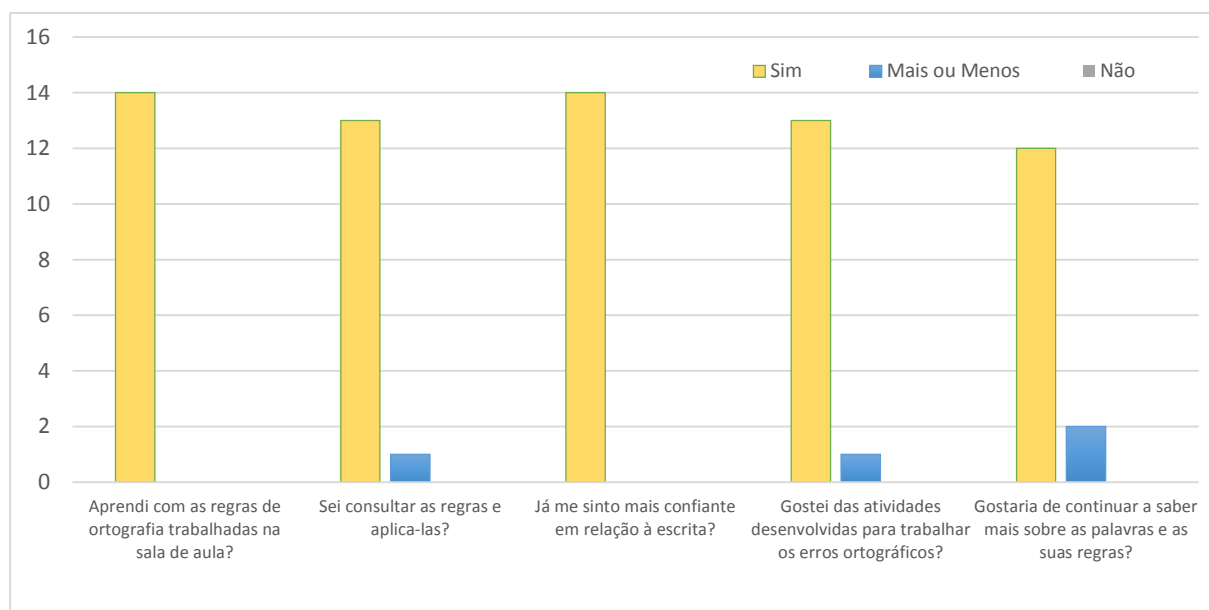


Gráfico 02 - Avaliação da Atividade Integradora "Escreve Bem!".

Ao considerarmos os resultados obtidos, bem como a forma envolvida e empenhada, quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores, é evidente que a metodologia do PCI, usada neste projeto, permitiu harmonizar o trabalho de uma forma globalizadora e integrada, através da organização do currículo e dos métodos de ensino e aprendizagem, usando a premissa da música para desencadear problemáticas concernentes com aquilo que é suposto ser trabalhado nesta fase de aprendizagem dos alunos. Foi assim também possível abarcar várias áreas disciplinares, assim como os seus conteúdos programáticos e dar sentido a todos eles, relacionando os temas e utilizando ferramentas que podem ser usadas nas várias áreas.

Antes de terminar, quero referir que os instrumentos musicais construídos constituem um dos produtos finais do PCI e, neste sentido, uma das aprendizagens que se pretende como significativas a partir da Expressão e Educação Musical, tendo em conta todo o trabalho anterior a esta AI. Isto porque a Música permite criar, produzir, sentir, inovar e a sua transversalidade torna-se, efetivamente, exequível.

De facto, considera-se que a Educação Musical não coloca "entraves" no momento de sonhar

sobre aquilo que se pretende realizar, pois, neste caso, a Música funciona como um elemento de ancoragem da aprendizagem, através da criatividade, de conteúdos programáticos inerentes ao 2.º ano de escolaridade. Assim, considero que a Música merece um lugar importante no processo educativo, pois ela, tal como refere Willems (1970),

enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia; eleva o nível cultural pela nobre beleza que emana das obras-primas; dá consolação e alegria ao ouvinte, ao executante e ao compositor. A música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora. Por isso a música é encarada quase unanimemente como um factor cultural indispensável. (Willems, 1970, pp. 11-12)



## Considerações finais







## Considerações finais

Das diferentes atividades decorrentes durante o semestre de formação concernente ao estágio, tenho que destacar a “Prática de Ensino Supervisionada” na Educação de Infância e na Escola Básica do 1.º Ciclo, bem como dois dos seminários que considero terem sido os mais importantes no meu percurso de estagiária em contexto de 1CEB.

Neste sentido, elejo a Unidade Curricular correspondente à prática de estágio, devido a todos os aspetos supramencionados ao logo deste documento. No entanto, entendo que a realização de seminários no decorrer da prática, auxiliou-me no processo de reflexão sobre as minhas atitudes enquanto estagiária, dotou-me de competências imprescindíveis para a construção de uma “Plano de Intervenção” direcionado para a área curricular da Língua Portuguesa, mais propriamente, a Correção Ortográfica. Refiro isto no sentido em que o Seminário promovido pela Professora Fernanda Leopoldina despertou-me para a importância do trabalho da correção ortográfica nestes níveis de ensino, e facultou-me um aglomerado de aprendizagens específicas imprescindíveis. Posteriormente, a partir da base teórica fornecida neste seminário, consegui procurar novas aprendizagens que completassem as demais estudadas, uma vez que o meu Plano de Intervenção, e conseqüente processo de investigação, incidiu no trabalho sistemático e contextualizado da promoção de uma escrita sem erros ortográficos, tendo em vista a procura de estratégias de prevenção e correção ortográfica.

Por sua vez, o Seminário dirigido pelas Alunas Carla e Cátia, consistiu na apresentação, seguida de debate, do trabalho desenvolvido pelas próprias no percurso de estágio em contexto do 1CEB, bem como na explicação sobre todos os aspetos a ter em consideração na elaboração de um trabalho de acordo com os pressupostos da metodologia de investigação-ação. Assim, com as aprendizagens adquiridas neste colóquio, considero que me tornei mais capaz para enfrentar a prática pedagógica, bem como todos os aspetos que lhe são inerentes.

Ainda sobre os momentos de maior significância durante este processo de formação, ressalvo as reuniões realizadas com o meu Supervisor de Estágio, o Professor Carlos Silva, e com as colegas de estágio, pois o debate gerado nestes momentos, assim como a orientação proporcionada pelo professor, ajudaram a clarificar um processo que, por si só, se autodenomina de complexo.

Assim, ao ter em consideração o documento “Instrumento de Avaliação de Ensino Supervisionado” (Alonso & Silva, 2011), torna-se pertinente referir o “Referencial de Formação e Avaliação” que serve de base à orientação para a formação e avaliação dos formandos na Unidade Curricular PES. No entanto, apesar de este documento procurar avaliar as competências desenvolvidas/adquiridas pelos

Educadores/Professores, releva que o desenvolvimento profissional e pessoal ao longo da vida é tão ou mais importante do que a fase de formação inicial que se encontra em avaliação.

Neste sentido, tendo como referência as competências previstas no documento, considero que no que concerne às competências de “Investigação e Reflexão”, desenvolvi as capacidades de fundamentação conceptual, investigação, reflexão e tomada de decisões, tal como tenho vindo a mencionar ao longo de todo o texto reflexivo.

No que concerne às competências “Curriculares e Pedagógicas” surgem as capacidades de: planificação integrada das atividades, mobilização e articulação de conhecimentos e organização de ambientes educativos de qualidade. Assim, considero que a utilização da abordagem do PCI proporcionou-me momentos em que foram, de facto, trabalhadas todas as competências curriculares e pedagógicas referidas.

Por último, dentro das competências relacionadas com as “Atitudes/Posturas profissionais”, em avaliação neste documento, considero que todas as práticas desenvolvidas primaram pela colaboração com as minhas colegas de estágio, com a Professora Titular, com a turma e toda a comunidade escolar, sendo que, tanto eu como a minha parceira de estágio mostramo-nos, durante todo o processo de estágio, abertas a novas ideias e à inovação das mesmas, empenhadas no auxílio da construção de saberes à turma, a par da construção nas nossas próprias aprendizagens. Importa referir, ainda sobre as atitudes demonstradas enquanto estagiárias, que conseguimos resolver problemáticas relacionadas com aspetos que não estavam diretamente relacionados connosco (tempo de intervenção disponibilizado pela instituição cooperante), tendo presente o sentimento de ética profissional necessário à profissão pretendida.

Em forma de conclusão, considero-me, já, uma Educadora/Professora investigadora do saber, reflexiva, ativa, aberta à inovação, sem nunca esquecer que, tal como menciona Almeida (1998), “a aprendizagem está mais do lado do aluno do que do lado do professor ou do psicólogo” (p. 71), por isso, o meu papel será de apoiar e certificar-me que proporciono todas as oportunidades para que os meus alunos construam as próprias aprendizagens.

Resta-me, agora que termino este ciclo inicial de formação, continuar a procura da aquisição de novas competências em conjunto com os meus futuros alunos, pois, tal como é sugerido por Malaguzzi, segundo Barsotti (2004), o professor,

constrói-se trabalhando junto com as crianças e com os adultos, experimentando junto, errando junto, corrigindo, revendo e refletindo sobre o trabalho realizado. A cultura das nossas professoras não é somente o saber e a pesquisa, creio que se exprime também em um estilo, uma postura em relação à inteligência, à imaginação, à necessidade de afetividade e de segurança das crianças. É

esta, creio, substancialmente uma espécie de recurso para a professora, uma capacidade de resistência, de adquirir paixão pelo trabalho que faz. (Barsotti, 2004, p. 13)

Fazendo ainda uma pequena breve reflexão, como professora-investigadora, de todo o processo de intervenção e investigação, considero que no que respeita à competência ortográfica muito há ainda a fazer nas salas de aula, mas também junto dos Encarregados de Educação, pois é deles que nasce também a rotina da leitura e da escrita. É ao ver os pais fazerem que os filhos despertam para esse mundo mágico que é a aprendizagem da língua. De facto, se os pais estão sensibilizados para tal, será muito mais fácil criar hábitos de leitura e escrita também nos mais pequenos.

Acredito que o que foi realizado durante todo o tempo de intervenção tenha sido de uma mais-valia para os alunos e quero acreditar que um dia mais tarde se irão lembrar daquela professora estagiária que tanto se preocupava com a compreensão das regras ortográficas e, mais importante que isso, irão lembrar-se das próprias regras sempre que surgir uma dúvida.

Acredito ainda que, caso tivesse havido mais tempo de intervenção efetiva, todos teríamos ganho; eu, por um lado, como professora-investigadora, teria tido oportunidade de realizar mais tarefas, explorar mais tipologias de erros, e avaliar com outro tipo de instrumentos que olhassem para a evolução ao longo do tempo e do crescimento e maturação da aprendizagem das regras; os alunos, por outro lado, seriam premiados com um trabalho mais duradouro e, por sua vez, mais valioso.

Ainda assim, tenho certo que com todas as ferramentas que lhes foram proporcionadas e com a grande envolvência da Professora Titular, este trabalho não terminou aquando do meu estágio; penso que este foi o mote para outras aprendizagens que se seguiram, igualmente, de uma forma empenhada e significativa.

Agora, em jeito de conclusão, chamo novamente a atenção para o valor da ortografia, não só na escola, mas também no domínio social. Este valor é tão evidente que o podemos constatar na relação que a sociedade faz do grau de instrução e de literacia de uma pessoa com o seu nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar ou até na sua vida profissional futura.

Errar é humano, faz parte da nossa essência. O importante é saber agir na presença do erro e saber e conseguir superá-lo, pois é assim que aprendemos e crescemos.



# Referências bibliográficas e Legislação consultada





## Referências bibliográficas

- Almeida, L. (1998). Aprendizagem escolar dificuldades e prevenção. In L. S. Almeida & J. Tavares (Eds.). *Conhecer, Aprender, Avaliar* (pp. 53-74). Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. & Lourenço, G. (1998). *Metodologia de investigação de problemas*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.). *Ser professor do 1.º ciclo: Construindo a profissão* (pp.43-63). Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, L. (Coord.), Peralta, H. & Alaiz, V. (2006). *Relatório Global do Projecto PIIC – o Currículo e a Inovação das Práticas: um Estudo sobre as Tendências das Mudanças Curriculares no Contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança (documento policopiado, pp.63).
- Alonso, L., Ferreira, F. I., Santos, M. B., Rodrigues, M. C., & Mendes, T. V. (1994). *A construção do currículo na escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino: Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação* (Vol. I e II). Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2002). Investigação e Práticas. Revista do GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância.
- Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Azevedo, F. (1998). *Caminhos e Descaminhos do Ensino-Aprendizagem da Expressão Escrita*. Comunicação apresentada no “I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares”, Universidade do Minho.



- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (PNEP).
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barsotti, C. (2004). Caminando su fili di seta. *Bambini in Europa*, ano 4, n.º 1, 10-15.
- Beard, R. (2000). *Developing Writing 3-13*. London: Hodder and Stoughton.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., & Cabré, P. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura - Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2002). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- CNE (2009). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.
- Coutinho, C. Et al (2009). *Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho, Portugal.
- DEB/ME (2004). *Organização curricular e programas do Ensino Básico do 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica / Ministério de Educação.
- DEB/ME (1999). *Ensino Básico – Competências Gerais e Transversais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica / Ministério da Educação.
- DEB/ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica / Ministério da Educação.

- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Felício, H., Silva, C. & Mariano, C. (Orgs.) (2017). *Dimensões dos Processos Educacionais: Da Epistemologia à Profissionalidade Docente*. Curitiba – Brasil: Editora CRV.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Leão, D. N. (1983). *Ortografia e origem da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Maguire, M. (1990). Reading and writing as social events and collaborative adventures: making connections. In *Didactiques des Langues Maternelles*. Bruxelles: Éditions Universitaires & De Boeck Université, 211-220.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro (pp.)*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Bloco Gráfico, Lda.
- Pinto, M. G. (1998). *Saber Viver a Linguagem. Um desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Silva, C. (2011). *Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional*. Tese de Doutoramento (Vol I e II) Braga: Universidade do Minho.
- Silva, C. (2017). O Ensino Básico e a Escola no Contexto da Sociedade Pós-moderna. In H. M. Felício, C. Silva, & A. L. Mariano (Orgs.). *Dimensões dos Processos Educacionais: da Epistemologia à Profissionalidade Docente* (pp. 27-57). Curitiba – Brasil: EDITORA CRV (Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/45535>).
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - Direcção-Geral da Educação (DGE).

- Simões, A. (1990). Investigação-Ação: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 39-51.
- Sim-Sim, I. (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve*. Relações interpessoais. Porto: Porto Editora.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever - a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zuber-Skerrit (1996)

## Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 240/2011, de 30 de Agosto in Diário da República.

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/1986: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 237 – I SÉRIE, 14 de outubro de 1986.

Decreto-Lei n.º 240/2011, de 30 de agosto *in* Diário da República.

Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 outubro *in* Diário da República.

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro,

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro,

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto,

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho

Lei n.º 5/97 (Lei Quadro da EPE),



# Anexos





## Anexo 1 – Quadro 1 – Plano de Atividades

1.º Momento - <b>Motivação:</b> 30 Dias		
Questões Geradoras	Atividades Integradoras	Avaliação do Projeto
	<p><b>Classificação dos Instrumentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notícia “Jovem que só tem uma mão é pianista de sucesso” – Jornal de Notícias;</li> <li>• “Chuva de Ideias” – O que sabes sobre esta temática?</li> <li>• “O que queremos descobrir?”</li> </ul> <p><b>Escreve Bem!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabela de erros e correção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo conjunto sobre as atividades;</li> <li>• Participação ordeira;</li> <li>• Respeito pelas diversas opiniões;</li> <li>• Participação/intervenção adequada na realização da atividade.</li> </ul>

2.º Momento - <b>Desenvolvimento/ Sistematização:</b> 1 Mês e 3 Semanas		
Questões Geradoras	Atividades Integradoras	Avaliação do Projeto
<p><b>Classificação dos Instrumentos</b></p> <p>Que instrumentos existem? Como se classificam os instrumentos?</p> <p><b>Visita à Academia de Música Valentim Moreira de Sá</b></p> <p>Onde se aprende a tocar os instrumentos musicais? Como se aprende a tocar os instrumentos musicais?</p> <p><b>“A Orquestra”</b></p> <p>Como se organizam os instrumentos musicais? Como se constroem os instrumentos musicais?</p> <p><b>Escreve Bem!</b></p> <p>Como se escreve...? Como posso evitar os erros ortográficos? Como posso conhecer as regras ortográficas?</p>	<p><b>Classificação dos Instrumentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos de Corda <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Exploração de livros alusivos ao tema</li> <li>○ Descoberta dos três instrumentos a explorar no Grupo dos Instrumentos de Corda – Processo de Basear em 5, 10, 20.</li> <li>○ Identificação sonora de instrumentos de corda;</li> <li>○ Guião de exploração</li> <li>○ “Instrumentos de Corda”.</li> </ul> </li> <li>• Instrumentos de Sopros <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Peddy Paper: questões inerentes às áreas curriculares da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio;</li> <li>○ Montagem dos puzzles de três instrumentos de sopro;</li> <li>○ Apresentação PowerPoint acerca do Grupo de Instrumentos de Sopros;</li> <li>○ Identificação sonora de instrumentos de sopro;</li> <li>○ Guião de exploração</li> <li>○ “Instrumentos de Sopros”.</li> </ul> </li> <li>• Instrumentos de Percussão <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Concurso sobre o tema dos Animais: cada resposta correta corresponde a uma pista sobre o Grupo de Instrumentos a explorar;</li> <li>○ Identificação sonora de instrumentos de percussão;</li> <li>○ Construção de cartazes de três instrumentos de percussão.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Visita de Estudo à Academia de Música Valentim Moreira de Sá</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparação da Visita <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Exploração de locais onde a música está presente (instituições);</li> <li>○ Academia de Música Valentim Moreira de Sá: itinerário.</li> </ul> </li> <li>• Visita <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Realização Itinerário já explorado;</li> <li>○ Visita à Academia de Música Valentim Moreira de Sá: espaços;</li> <li>○ Concerto por vários professores e alunos no Auditório da Academia de Música Valentim Moreira de Sá;</li> <li>○ Entrevista ao Diretor Pedagógico da Academia de Música Valentim Moreira de Sá.</li> </ul> </li> <li>• Pós-Visita <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Diálogo acerca da Visita de Estudo;</li> <li>○ Construção em formato escrito da Entrevista realizada;</li> <li>○ Ilustração da Visita de Estudo através da técnica do Pontilhismo.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>“A Orquestra”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orquestra <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conceções prévias;</li> <li>○ Identificação sonora de vários excertos musicais;</li> <li>○ Exploração do conceito “orquestra”: conceção e características.</li> </ul> </li> <li>• Construção da Orquestra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção aos conteúdos apresentados e debatidos;</li> <li>• Trabalho individual, a pares e de grupo;</li> <li>• Respeito pelas diversas opiniões;</li> <li>• Participação/intervenção adequada na realização das atividades.</li> <li>• Persistência na realização das atividades;</li> <li>• Manuseamento apropriado dos materiais;</li> <li>• Compreensão e apropriação dos conceitos e conteúdos subjacentes ao Projeto Curricular Integrado;</li> <li>• Assimilação e consolidação dos conceitos e conteúdos inerentes às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Diálogo acerca da atividade;</li> <li>o Identificação do material necessário;</li> <li>o Construção dos instrumentos, da orquestra, tendo em conta o protocolo de construção;</li> <li>o Exercícios de ritmo e melodia: composições musicais.</li> </ul> <p><b>Escreve Bem!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Observação e avaliação da tipologia de erros da turma;</li> <li>o Tabela de erros e correção;</li> <li>o Vamos praticar!;</li> <li>o Cartaz “Regras da Ortografia”;</li> <li>o Jogo de Soletrar;</li> <li>o Jogo “Fotografa as palavras!”;</li> <li>o “Jogo das Palavras”;</li> <li>o Caderno “Regras da Ortografia”.</li> </ul>	
--	--	--

3.º Momento - **Avaliação/Divulgação**: 1 Semana

2.º Momento - <b>Desenvolvimento/ Sistematização</b> : 1 Mês e 3 Semanas		
Questões Geradoras	Atividades Integradoras	Avaliação do Projeto
	<p><b><u>Classificação dos Instrumentos, Visita de Estudo à Academia de Música Valentim Moreira de Sá, “A Orquestra” e Escreve Bem!</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição no espaço da sala de aula;</li> <li>• Papel de Cenário inerente ao Projeto Curricular Integrado;</li> <li>• Cd com todas as fotografias e materiais utilizados durante a consecução do Projeto Curricular Integrado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação das atividades realizadas ao longo da realização do Projeto Curricular Integrado;</li> <li>• Mobilização de aprendizagens construídas: apresentação da exposição.</li> </ul>

## Anexo 2 - Notícias

Notícias

### Anexo 3 – Planificações



Colégio do Ave  
GUIMARÃES

Data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

#### A estrutura da Notícia

**Biblioteca Raul Brandão com horário alargado a partir desta segunda-feira**

O horário de funcionamento da Biblioteca Raul Brandão vai ser alargado. A partir de segunda-feira, a Biblioteca passa a estar aberta ao sábado à tarde, e durante a semana, funcionará entre as 10 e as 18 horas.

A vereadora da Cultura, Francisca Abreu, explicou que este alargamento de horário resulta de uma avaliação que foi efetuada juntos dos leitores daquela biblioteca, considerando que a uniformização do horário de funcionamento da Biblioteca vai permitir atrair novos públicos.

Guimarãesdigital, 2012-09-17

**TÍTULO**

**PARÁGRAFO-GUIA OU CABEÇA**

**CORPO DA NOTÍCIA**

**AUTORE DATA**

Língua Portuguesa - 2.º ano

Definição de Notícia:

---

---

---

---


---

---

---

## Anexo 4 – Notícia que deu o mote para o PCI



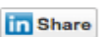

[http://www.jn.pt/PaginalInicial/Cultura/Interior.aspx?content\\_id=2723977](http://www.jn.pt/PaginalInicial/Cultura/Interior.aspx?content_id=2723977)

Cultura 

# Jovem que só tem uma mão é pianista de sucesso

Publicado em 2012-08-18

 Like  129 people like this.

 Share 187  Tweet 6  Share 2  +1

Disseram-lhe que nunca seria bem sucedido e que estava apenas a desperdiçar o tempo dos professores. Mas Nicholas McCarthy viria a tornar-se o primeiro pianista só com uma mão a graduar-se no Royal College of Music, em Londres, no Reino Unido.

Nicholas McCarthy, de 23 anos, nasceu sem a mão direita, mas tal não o impediu de tornar-se um pianista de sucesso. Ainda em criança, o britânico aprendeu sozinho a tocar num piano elétrico, começando a ter lições apenas aos 14 anos.

Profissionalmente, a carreira que o jovem ambicionava era a de chefe de cozinha, mas uma sonata para piano de Beethoven tocada por um amigo deixou-o "estupefacto". Segundo o que contou à BBC, foi aí que o jovem decidiu que queria ser pianista.

Na altura em que começou a procurar uma escola para jovens pianistas, foi-lhe recusada uma audição, justificada pelo professor principal como sendo uma perda de tempo para ele e para os outros. Para o professor, o facto do jovem ter só uma mão iria ser sempre um contratempo, que faria com que este nunca tivesse sucesso.

Para McCarthy, ser pianista "era tudo o que queria fazer", por isso o episódio deixou-o destroçado, mas não lhe tirou a força de vontade. "Podia sentir que iria ser como subir uma ladeira, mas tornou-me mais determinado. Sou bastante teimoso", disse o jovem à BBC.



## Anexo 5 – Chuva de ideias sobre “Música”

### Chuva de Ideias



---

---

---

---

---

---


---

---

---

---

## Anexo 6 – Escrita - Construção de uma notícia

 Data: _____ Nome: _____
A Notícia - Língua Portuguesa - 2.º ano

### O texto funcional – a notícia

#### O que é uma notícia?

As notícias são textos ou relatos que informam sobre os acontecimentos. A informação deve responder às seguintes perguntas:

Quando?	Quem?	Onde?	O quê?	Como?	Porquê?
---------	-------	-------	--------	-------	---------

#### 1. Lê a notícia com atenção.

<p><b>Biblioteca Raul Brandão com horário alargado a partir desta segunda-feira</b></p> <p>O horário de funcionamento da Biblioteca Raul Brandão vai ser alargado. A partir de segunda-feira, a Biblioteca passa a estar aberta ao sábado à tarde, e durante a semana, funcionará entre as 10 e as 18 horas.</p> <p>A vereadora da Cultura, Francisca Abreu, explicou que este alargamento de horário resulta de uma avaliação que foi efetuada juntos dos leitores daquela biblioteca, considerando que a uniformização do horário de funcionamento da Biblioteca vai permitir atrair novos públicos.</p> <p style="text-align: right;">Guimarãesdigital, 2012-09-17</p>
---

#### 2. Analisa e preenche o quadro.

Quando?	
Quem?	
Onde?	
O quê?	
Como?	
Porquê?	

## Anexo 7 – Quadro 1 – Plano de Atividades

### 1. Planificação da Atividade de 15-11-2012 – “A Notícia”

#### 1.1. Contextualização e Fundamentação

No dia 15 de novembro, de acordo com o que, conjuntamente, com a professora Wilma foi definido, pretendemos concretizar uma atividade que terá como problemática central “a notícia”. Esta atividade irá, fundamentalmente, incidir nos conteúdos da área curricular do Português, nomeadamente, no que concerne à Expressão Escrita, e da Expressão e Educação Musical.

A atividade mencionada surgiu na sequência da solicitação da professora para que explorássemos a Expressão Escrita. Assim, após termos consultado o programa de Português do 2.º ano, refletimos e optamos por realizar uma intervenção incidente no tema da “notícia”, pois consideramos que esta poderia constituir uma aprendizagem significativa para as crianças, se enquadrada com as aprendizagens anteriormente realizadas.

Neste sentido, é de referir que os conteúdos programáticos implícitos à “notícia” se encontram previstos, para o 2.º ano, no documento *Organização Curricular e Programas*(2004). Além disso, a concretização desta atividade torna possível e efetivamente contextualizada a iniciação dos nossos planos de intervenção.

Deste modo, a aula terá início através de um questionamento das crianças, o qual terá como ponto de partida um jornal, isto é, será mostrado aos alunos o exemplar de um jornal. Neste seguimento, perguntar-se-á às crianças: o que é um jornal?; o que tem um jornal?; o que “descobrimos” ao ler um jornal?; entre outras.

Assim, surgirá o conceito de notícia e, neste momento, mostraremos uma notícia que lhes seja familiar (notícia sobre um tema alusivo à cidade de Guimarães), em formato digital, num jornal digital. Após a leitura e exploração da notícia supracitada, apresentaremos um PowerPoint sobre a mesma, no qual surjam evidenciadas as partes de uma notícia: título, parágrafo- guia ou cabeça, corpo da notícia, autor e data.

Numa fase posterior, distribuiremos pelos alunos exemplares de jornais e, deste modo, serão eles mesmos a manusearem-nos. Este momento consistirá numa seleção de uma/duas notícias à escolha dos alunos, sendo que terão de fazer a divisão das partes de uma notícia e a definição desta. Contudo, esta última tarefa - a definição – será realizada conjuntamente com as professoras estagiárias.

Seguidamente e, com o intuito de se iniciar a exploração do tema da música (tema fulcral num dos planos de intervenção), analisaremos uma notícia, num jornal digital, sobre um pianista que não

possui uma mão. Neste sentido, além de trabalharmos conceitos inerentes à temática da música, também abordaremos a diferença e consolidaremos os conceitos acerca da notícia.

Neste contexto, pediremos aos alunos que nos digam o que sabem sobre a Música, surgindo assim a construção de uma Chuva de Ideias. Após esta, solicitaremos aos alunos que utilizem algumas das palavras da Chuva de Ideias e construam um texto sobre a temática da Música.

Numa primeira fase, os alunos terão de realizar um rascunho, onde se pretende que estruturem as ideias, planifiquem o seu texto e procedam à construção do mesmo. Assim, durante toda esta tarefa, a orientação por parte das professoras estagiárias será sistemática, havendo lugar para o trabalho autónomo, sem descurar o apoio que se mostre essencial para o “avançar” da construção do texto de cada um.

Antes da correção dos erros ortográficos, as professoras estagiárias fotografarão os rascunhos dos textos dos alunos, para que estes sirvam, posteriormente, de material de análise para a desenvoltura do projeto com essa temática.

Numa segunda fase, após as professoras estagiárias terem corrigido os erros de cada texto, os alunos farão a cópia do mesmo para uma folha individual destinada a esse fim. É extremamente importante que se refira que toda a atividade de construção de um texto escrito dará início ao trabalho pela exploração do erro ortográfico (tema fulcral num dos planos de intervenção).

Por fim, gostaríamos de acrescentar que os nossos objetivos primordiais, com a implementação da planificação que se seguirá nas próximas páginas, são: concretizar um trabalho em que os alunos possam construir eles próprios a sua aprendizagem; promover a ação das professoras estagiárias como uma orientação para os alunos, sem nunca descurar que estessero sempre os sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem; e conceber o currículo como mutável e dinâmico, onde se dê lugar à oportunidade de realização pessoal de cada aluno. Neste sentido e, de acordo Pacheco (1998),

Concepção do currículo como processo e hipótese de trabalho em que o aluno é o seu sujeito principal; concepção do processo de planificação como actividade flexível, interactiva e dinâmica; concepção do projecto curricular articulado com outros projectos são alguns dos traços que caracterizam a acção do professor num contexto de autonomia curricular a que pressupõe a leitura da própria realidade, a identificação de problemas e necessidades e o reconhecimento da utilidade dos projectos e planos de actuação. (Pacheco, 1998, p.30)

<b>Competências Gerais</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;</li><li>• Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;</li><li>• Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;</li><li>• Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns.</li></ul>



Áreas Curriculares	Competências Específicas	Conteúdos
Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correção no seu uso multifuncional;</li> <li>Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos;</li> <li>Conhecimento de técnicas básicas de organização textual;</li> <li>Conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Atitudinais:</u> Respeito pela opinião dos outros;</li> <li><u>Concetuais:</u> Notícia: título, parágrafo-guia, corpo da notícia, autor e data.</li> <li><u>Procedimentais:</u> Diálogo; Texto criativo individual.</li> </ul>
Expressão e Educação Musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhece a música como parte do quotidiano e as diferentes funções que ela desempenha;</li> <li>Identifica diferentes culturas musicais e os contextos onde se inserem;</li> <li>Produz material escrito, audiovisual e multimédia ou outro, utilizando vocabulário simples e apropriado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Atitudinais:</u> Participação no desenrolar do diálogo sobre a música (como notícia); Respeito pela opinião dos colegas; Atenção aos objetos de trabalho facultados pelo professor.</li> <li><u>Concetuais:</u> Vocabulário sobre música: notas musicais, silêncio, aparelhos musicais, instrumentos, músicos, etc..</li> <li><u>Procedimentais:</u> Diálogo; Desenho de um esquema – Chuva de Ideias com a palavra “Música”; Construção de um texto criativo individual a partir da Chuva de Ideias.</li> </ul>

## 1.2 Planificação da Atividade – 2.º Ano, Turma A, 14 Alunos

Data: 15 de novembro de 2012 Tema: A Notícia	Professora Cooperante: Wilma Campelo Professor Supervisor: Carlos Silva	Professoras Estagiárias: Diana Lopes Marta Silva
---	--	--

Problema Questão	Experiências de Aprendizagem	Papel do Professor	Tempo / Recursos	Avaliação	
				Descritores	Produtos
O que é a Notícia?	<ul style="list-style-type: none"> <li>As professoras estagiárias levam jornais para a sala de aula e exploram-nos com os alunos. <ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos apresentam os conhecimentos prévios acerca do tema.</li> </ul> </li> <li>Visionamento de um PowerPoint com um esquema explicativo da estrutura da notícia. <ul style="list-style-type: none"> <li>Definem o conceito de notícia e percecionam a sua estrutura escrita.</li> </ul> </li> <li>Diálogo sobre o jornal e as notícias do exemplar em estudo. <ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos exploram, cada um, o seu jornal.</li> <li>Contam notícias que ouviram e histórias pessoais que podiam ser uma notícia.</li> <li>Ouvem com atenção os colegas.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Medeia o levantamento de conceções prévias acerca do conceito de notícia.</li> <li>Medeia o diálogo com os alunos.</li> <li>Estrutura os conceitos de notícia que vão surgindo.</li> <li>Evita a dispersão do tema proposto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo Turma ± 30 minutos</li> <li>• Jornais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção à explicação do conceito de notícia;</li> <li>• Descrição de notícias que ouviram;</li> <li>• Participação/intervenção adequada à exploração do diálogo;</li> <li>• Respeito pelas opiniões diversas;</li> <li>• Respeito pelos materiais.</li> </ul>	•

Como perceber se um texto é uma notícia ou não?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração do PowerPoint onde se explica que este tipo de texto tem uma estrutura especial. <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Os alunos observam com atenção.</li> </ul> </li> <li>• As professoras estagiárias distribuem jornais por todos os alunos e estes exploram-nos. <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Escolhem duas notícias e recortam.</li> <li>➢ Colam as notícias numa folha previamente preparada pelas professoras estagiárias.</li> <li>➢ Dividem o texto pelas várias partes constituintes da notícia.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta o PowerPoint e explica o esquema textual.</li> <li>• Sistematiza os conceitos sobre a estrutura de um texto informativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo Turma ± 45 minutos</li> <li>• Computador;</li> <li>• Projetor;</li> <li>• PowerPoint;</li> <li>• Jornais;</li> <li>• Tesoura;</li> <li>• Cola;</li> <li>• Ficha organizada para a colagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção ao material apresentado e seus conteúdos;</li> <li>• Organização da recolha de informação;</li> <li>• Respeito pelas regras de identificação do texto informativo;</li> <li>• Divisão dos textos corretamente, segundo os conteúdos aprendidos.</li> </ul>	•
As notícias são todas em formato escrito?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionamento de uma notícia em vídeo, sobre um músico que tocava piano apenas com uma mão. <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Diálogo sobre a notícia.</li> <li>➢ Iniciação da temática da música.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostra o vídeo e inicia o debate sobre o conteúdo da notícia.</li> <li>• Medeia o debate, dirigindo-o para a temática pretendida, a música.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo Turma ± 30 minutos</li> <li>• Computador;</li> <li>• Projetor;</li> <li>• Vídeo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção ao material apresentado e seus conteúdos;</li> <li>• Participação/intervenção adequada à exploração do diálogo;</li> <li>• Respeito pelas opiniões diversas.</li> </ul>	•
O que sei sobre a palavra “música”?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de uma chuva de ideias com a palavra “Música”. <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Participam na elaboração do esquema com a adição de palavras sobre o tema.</li> <li>➢ Respeitam a opinião dos colegas e esperam pela sua vez.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiza as ideias dos alunos no quadro.</li> <li>• Medeia a participação dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grupo Turma ± 30 minutos</li> </ul>		
Como posso escrever um texto criativo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir do esquema elaborado, coletivamente, no quadro: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Redigem um texto criativo, onde têm de estar presentes algumas das palavras do referido esquema.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orienta o trabalho da construção dos textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individual ± 75 minutos</li> <li>• Folha de rascunho;</li> <li>• Folha para o texto final;</li> <li>• Esquema – Chuva de Ideias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização das ideias;</li> <li>• Uso da criatividade;</li> <li>• Aplicação das palavras presentes na Chuva de Ideias;</li> <li>• Correção ortográfica e gramatical;</li> <li>• Coerência textual;</li> <li>• Coesão textual.</li> </ul>	•

## Anexo 8 – Planificação de Atividade – Segurança Rodoviária

### 2. Planificação da Atividade de 22-11-2012 – “Segurança Rodoviária”

<b>Competências Gerais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;</li> <li>• Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;</li> <li>• Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;</li> <li>• Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;</li> <li>• Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;</li> <li>• Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns.</li> </ul>

<b>Áreas Curriculares</b>	<b>Competências Específicas</b>	<b>Conteúdos</b>
Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto;</li> <li>• Conhecer estratégias básicas para a decifração automática de cadeia grafemáticas e para a extração de informação de material escrito;</li> <li>• Conhecer paradigmas flexionais e regras gramaticais básicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Atitudinais:</u> Atenção; Respeito pela opinião dos outros.</li> <li>• <u>Concetuais:</u> Texto Dramático: características;</li> <li>• <u>Procedimentais:</u> Leitura do texto dramático.</li> </ul>
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e a utilizar diferentes formas de representação dos elementos dos conjuntos numéricos, assim como das propriedades das operações nesses conjuntos;</li> <li>• Recolher e organizar dados relativos a uma situação ou a um fenómeno e para os representar de modos adequados, nomeadamente através de tabelas e gráficos e utilizando as novas tecnologias;</li> <li>• Procurar padrões e regularidades e para formular generalizações em situações diversas, nomeadamente em contextos numéricos e geométricos;</li> <li>• Construir e interpretar tabelas de valores, gráficos, regras verbais e outros processos que traduzam relações entre variáveis, assim como para passar de umas formas de representação para outras, recorrendo ou não a instrumentos tecnológicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Atitudinais:</u> Atenção; Respeito pela opinião dos outros.</li> <li>• <u>Concetuais:</u> Conjuntos: conceções e aplicação práticas a contextos diversificados (verbais e visuais).</li> <li>• <u>Procedimentais:</u> Diálogo; Reflexão; Construção de um conjunto com a sinalização rodoviária.</li> </ul>
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e utilizar os elementos que permitem situar-se no lugar onde se vive, nomeadamente através da leitura de mapas, utilizando a legenda, para comparar a localização, configuração, dimensão e limites de diferentes espaços na superfície terrestre (Portugal, Europa, Mundo);</li> <li>• Resolver situações que envolvam deslocações, localizações e distâncias em espaços familiares e, por associação e comparação, situar-se relativamente a espaços mais longínquos;</li> <li>• Reconhecer as atividades humanas – primárias, secundárias e terciárias – como fontes de recursos para a satisfação das necessidades básicas do ser humano e para a melhoria da sua qualidade de vida, recorrendo à observação direta e indireta de vários tipos de atividades económicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Atitudinais:</u> Atenção; Respeito pela opinião dos outros.</li> <li>• <u>Concetuais:</u> Código da Estrada; Sinalização Rodoviária: sinais de trânsito - horizontais verticais, sinalização luminosa, significado das formas e cores dos sinais; Regras de trânsito.</li> <li>• <u>Procedimentais:</u> Diálogo; Debate de ideias.</li> </ul>
Expressão e Educação Plástica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar narrativas visuais;</li> <li>• Traduzir diferentes narrativas em imagens;</li> <li>• Conceber objetos plásticos em função de mensagens;</li> <li>• Explorar a relação imagem-texto na construção de narrativas visuais;</li> <li>• Criar formas a partir da sua imaginação utilizando intencionalmente os elementos visuais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Atitudinais:</u> Atenção; Cooperação; Participação na construção dos cenários para a peça de teatro “Era uma vez... a segurança rodoviária”.</li> <li>• <u>Concetuais:</u></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual;</li> <li>Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica.</li> </ul>	Peça de teatro: concepções; Vocabulário acerca da Segurança Rodoviária; <u>Procedimentais:</u> Interpretação do texto dramático: relação imagem-texto; Peça de teatro: construção dos cenários.
Expressão e Educação Musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar ideias sonoras e musicais partindo de determinados estímulos e temáticas;</li> <li>Reconhecer a música como parte do cotidiano e as diferentes funções que ela desempenha;</li> <li>Identificar diferentes culturas musicais e os contextos onde se inserem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Atitudinais:</u> Atenção; Participação nos jogos “O instrumento desaparecido.. e Quem sou eu?”; Respeito pela opinião dos colegas.</li> <li><u>Conceituais:</u> Regras dos jogos; Vocabulário sobre música: instrumentos musicais – concepções e características.</li> <li><u>Procedimentais:</u> Diálogo; Realização dos jogos.</li> </ul>

## 2.2. Planificação da Atividade – 2.º Ano, Turma A, 14 Alunos

Data: 22 de novembro de 2012 Tema: Segurança Rodoviária	Professora Cooperante: Wilma Campelo Professor Supervisor: Carlos Silva	Professoras Estagiárias: Diana Lopes Marta Silva
--	--	--

Problema Questão	Experiências de Aprendizagem	Papel do Professor	Tempo / Recursos	Avaliação	
				Descritores	Produtos
Tipos de sinalização rodoviária	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos dialogam acerca dos sinais rodoviários (sinalização luminosa) colocados pelas professoras estagiárias no quadro.</li> <li>Os alunos observam os semáforos;</li> <li>Dialogam acerca das suas concepções prévias;</li> <li>Debatem acerca desta temática.</li> <li>Os alunos exploram, em conjunto com as professoras estagiárias, os sinais rodoviários verticais.</li> <li>Os alunos têm a oportunidade de dialogar acerca das formas e cores dos sinais rodoviários verticais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orienta o diálogo;</li> <li>Medeia o levantamento de concepções prévias acerca do tema em questão;</li> <li>Medeia a conversação entre os vários intervenientes;</li> <li>Recorda situações e momentos experienciados no quotidiano acerca da sinalização rodoviária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grupo Turma ± 30 minutos</li> <li>Semáforos (sinalização luminosa) em cartão;</li> <li>Sinais Verticais em papel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atenção aos conteúdos explicitados;</li> <li>Participação/intervenção adequada à exploração do diálogo;</li> <li>Respeito pelas opiniões diversas;</li> <li>Descrição de momentos vivenciados no dia-a-dia sobre esta temática.</li> </ul>	
“Para que serve o código da estrada?”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos visionam uma apresentação em PowerPoint onde se responde à questão “Para que serve o código da estrada:”</li> <li>Os alunos observam com atenção a apresentação PowerPoint;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresenta o PowerPoint e explicita as concepções abordadas no mesmo;</li> <li>Medeia a conversação entre os vários intervenientes;</li> <li>Orienta o processo de confrontação entre os</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grupo Turma ± 55 minutos</li> <li>Computador;</li> <li>Projetor;</li> <li>PowerPoint.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atenção ao material apresentado e seus conteúdos;</li> <li>Participação/intervenção adequada à exploração do diálogo;</li> <li>Respeito pelas opiniões diversas.</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Debatem ideias no decurso da apresentação.</li> </ul>	<p>pré-conceitos e os conceitos expostos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promove um clima respeitador de troca de ideias.</li> </ul>			
Jogo “Formar conjuntos com os sinais rodoviários”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos realizam um jogo no qual têm de agrupar os vários sinais rodoviários, fornecidos pelas professoras estagiárias, em conjuntos:</li> <li>➤ Trabalho em equipa, de modo, a que os alunos agrupem os diversos sinais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medeia a realização do jogo;</li> <li>• Auxilia os alunos na formação de conjuntos.</li> </ul>	<p>Grupo Turma ± 20 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinais Verticais em papel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideração pelas distintas opiniões e pelo trabalho em equipa;</li> <li>• Participação/intervenção adequada:</li> <li>• Empenho na resolução da atividade proposta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjuntos de sinais rodoviários.</li> </ul>
Texto dramático “Era uma vez... a segurança rodoviária”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos exploram o texto dramático “Era uma vez... a segurança rodoviária “:</li> <li>➤ Leem o texto dramático;</li> <li>➤ Realiza a sua compreensão, de modo oral;</li> <li>➤ Fazem a divisão, com o auxílio das professoras estagiárias, das várias personagens do texto dramático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medeia o processo de compreensão do texto dramático;</li> <li>• Orienta a participação dos alunos;</li> <li>• Auxilia na divisão das personagens por cada aluno.</li> </ul>	<p>- Grupo Turma ± 90 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto dramático “Era uma vez... a segurança rodoviária”, em suporte escrito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura atenta do texto dramático;</li> <li>• Compreensão do texto dramático;</li> <li>• Participação/intervenção adequada à atividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação do texto dramático.</li> </ul>
Jogos de Educação Musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos realizam dois jogos pedagógico musicais, onde se exploram conceitos musicais;</li> <li>• 1.º Jogo - O instrumento desaparecido: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Os alunos observam no quadro imagens de instrumentos musicais, durante um determinado tempo;</li> <li>➤ Numa fase seguinte, algumas das imagens são retiradas do quadro e os alunos têm de dizer quais as em falta.</li> </ul> </li> <li>• 2.º Jogo – Quem sou eu?: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Um dos alunos sai da sala de aula, por uns momentos e a restante turma decide que instrumento ele será;</li> <li>➤ O aluno entra na sala e questiona os colegas sobre o instrumento (exemplo: tem cordas?, é grande?, é de madeira?);</li> <li>➤ Os colegas respondem-lhe, com “sim” ou “não”.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribui as imagens dos instrumentos musicais pelo quadro;</li> <li>• Orienta a concretização do jogo;</li> <li>• Explicita, sempre que se mostrar pertinente, aspetos relacionados com a Educação Musical;</li> <li>• Auxilia na construção das perguntas para o 2.º jogo.</li> </ul>	<p>- Individual ± 30 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagens de instrumentos musicais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção;</li> <li>• Memorização;</li> <li>• Vocabulário do âmbito da Educação Musical;</li> <li>• Empenho;</li> <li>• Participação/intervenção adequada à atividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos teóricos sobre os instrumentos musicais e suas características.</li> </ul>

## Anexo 9 – Planificação da Atividade de 23 de janeiro de 2013 - Revisões

### 3.2. Planificação da Atividade – 2.º Ano, Turma A, 14 Alunos

Data: 23 de janeiro de 2013 Tema: Revisões	Professora Cooperante: Wilma Campelo Professor Supervisor: Carlos Silva	Professoras Estagiárias: Diana Lopes Marta Silva
---	--	--

Problema Questão	Experiências de Aprendizagem	Papel do Professor	Tempo / Recursos	Avaliação	
				Descritores	Produtos
Jogo – Fotografa as palavras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ditado das 10 palavras do jogo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Os alunos escrevem as palavras na sebenta.</li> </ul> </li> <li>• Correção das palavras ditas em grupo de dois:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Os alunos trocam a sebenta com o colega do lado e sublinham as palavras que estão erradas.</li> </ul> </li> <li>• Correção conjunta, no quadro;</li> <li>• Preenchimento da tabela dos erros;               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Os alunos colocam na tabela individual de erros, as palavras que escreveram erradamente e a respetiva correção.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirige o ditado;</li> <li>• Medeia a correção feita a pares, apoiando os grupos nas suas dúvidas e dificuldades;</li> <li>• Recorda algumas Regras de Ortografia.</li> </ul>	- Grupo Turma ± 45 minutos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Palavras;</li> <li>• Sebenta;</li> <li>• Lápis e caneta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção à escrita correta das palavras;</li> <li>• Trabalho de grupo, a pares, ordeiro;</li> <li>• Participação/intervenção adequada na correção conjunta;</li> <li>• Respeito pelas opiniões diversas;</li> <li>• Respeito pelos materiais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ditado.</li> </ul>
Construção de um gráfico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de um gráfico:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Os alunos constroem um gráfico, onde consta o número de erros dados no ditado.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica para que servirá o gráfico no futuro;</li> <li>• Auxilia no trabalho de construção;</li> <li>• Explica os vários elementos constituintes do gráfico.</li> </ul>	- Grupo Turma ± 45 minutos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Folha quadriculada;</li> <li>• Régua;</li> <li>• Lápis e caneta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção na construção do gráfico;</li> <li>• Manuseamento correto da régua e do papel quadriculado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gráfico.</li> </ul>
Família de Palavras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora estagiária aproveita a morfologia de uma palavra do ditado e explica o conceito de Família de Palavras;</li> <li>• Construção, em grupo, da Família de palavras de uma palavra (exemplo);</li> <li>• Resolução de uma ficha sobre a Família de Palavras – Individual;</li> <li>• Correção da ficha de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orienta a exploração do conceito de Família de Palavras;</li> <li>• Medeia a construção da família de palavras da palavra exemplo;</li> <li>• Orienta a resolução da ficha de trabalho e esclarece individualmente algumas dúvidas que possam surgir;</li> <li>• Orienta a correção da ficha de trabalho.</li> </ul>	- Grupo Turma ± 60 minutos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de trabalho sobre a Família de Palavras;</li> <li>• Lápis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção aos conteúdos apresentados e debatidos;</li> <li>• Participação/intervenção adequada na exploração dos conteúdos;</li> <li>• Respeito pelas opiniões diversas;</li> <li>• Empenho na resolução das atividades propostas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de trabalho.</li> </ul>
Peddy Paper “Vamos lá descobrir?”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos ouvem, com atenção, toda a explicação da atividade, havendo lugar para colocar questões e dúvidas;</li> <li>• Os alunos realizam um Peddy Paper pela instituição, tendo em conta o percurso explícito num guião fornecido pelas professoras estagiárias;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicita em que consiste a atividade e o que se pretende que seja realizado;</li> <li>• Medeia o levantamento de questões e dúvidas;</li> <li>• Intercede no percurso e a realização de cada desafio;</li> </ul>	- Grupo Turma ± 60 minutos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guião do Peddy Paper;</li> <li>• Questões e Respostas do Peddy Paper;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção à explicação das professoras estagiárias acerca do Peddy Paper;</li> <li>• Participação/intervenção adequada ao percurso e aos desafios propostos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidação de aprendizagens já edificadas;</li> <li>• Construção do puzzle.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolvem desafios, inerentes aos conteúdos já trabalhados nas áreas da Língua Portuguesa, da Matemática, do Estudo do Meio e na temática do Erro Ortográfico: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Os alunos seguem o percurso assinalado no Peddy Paper e consolidam conhecimentos já adquiridos;</li> <li>➢ Quando cada desafio é concluído, os alunos recebem uma peça de puzzle;</li> <li>➢ Os alunos, no final de toda a atividade, terão de montar o puzzle, com as peças obtidas;</li> <li>➢ As peças têm como objetivo a construção de um instrumento musical que será, neste seguimento, explorado;</li> <li>➢ Os alunos, visualizando os instrumentos obtidos, refletem acerca das semelhanças entre eles.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evita a dispersão do grupo;</li> <li>• Incentiva o trabalho em equipa;</li> <li>• Promove a persistência na resolução de cada prova;</li> <li>• Promove a reflexão conjunta, de uma forma estruturada;</li> <li>• Permite a possibilidade de troca de ideias e de conceções entre os alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folha de resposta para os desafios;</li> <li>• Lápis;</li> <li>• Peças de puzzle de três instrumentos (flauta, trompete, saxofone).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persistência na realização de toda a atividade;</li> <li>• Consideração pelas distintas opiniões e pelo trabalho em equipa;</li> <li>• Respeito por todas as pessoas intervenientes e pelos materiais utilizados.</li> </ul>	
Exploração dos Instrumentos de Sopros: conceções específicas dos instrumentos – Flauta, Trompete e Saxofone	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionamento de uma apresentação em PowerPoint, com um formato textual e pictórico acerca de cada um dos instrumentos construídos, através das peças conseguidas no Peddy Paper: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Os alunos confrontam as suas conceções prévias com o que observam;</li> <li>➢ A turma estrutura as suas ideias e complementa os tópicos alusivos a cada instrumento, através de um guião de exploração provido pelas professoras estagiárias.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza a apresentação PowerPoint e explora o esquema textual e pictórico.</li> <li>• Medeia o processo de confrontação entre os pré-conceitos e os conceitos expostos;</li> <li>• Sistematiza as conceções relativas aos três instrumentos já mencionados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo Turma ± 30 minutos</li> <li>• Computador;</li> <li>• Projetor;</li> <li>• Tela;</li> <li>• PowerPoint;</li> <li>• Guião de exploração dos instrumentos de sopro;</li> <li>• Lápis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção aos conteúdos apresentados;</li> <li>• Seleção e organização da recolha de informação;</li> <li>• Respeito pelas opiniões dos colegas;</li> <li>• Compreensão da dinâmica implícita à atividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de um guião de exploração dos instrumentos de sopro.</li> </ul>
Instrumentos de Sopros: Músicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionamento de performances de três músicos famosos - um flautista, um saxofonista e um trompetista: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Os alunos visualizam e ouvem as melodias associadas a cada instrumento;</li> <li>➢ A turma troca ideias e constrói uma discussão acerca do que viram;</li> <li>➢ Os alunos, através de um processo mediado pelas professoras estagiárias, refere as semelhanças e diferenças entre os vídeos;</li> <li>➢ Exploram conceitos musicais, tais como: orquestra, maestro, instrumentos de corda, instrumentos de sopro, entre outros.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostra os vídeos das performances dos músicos;</li> <li>• Promove um clima respeitador de troca de ideias;</li> <li>• Medeia a discussão gerada, dirigindo-a a mesma para os conteúdos musicais que pretende trabalhar;</li> <li>• Explora conceções musicais intrínsecas à orquestra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo Turma ± 30 minutos</li> <li>• Computador;</li> <li>• Projetor;</li> <li>• Tela;</li> <li>• Vídeos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção aos vídeos apresentados e seus conteúdos;</li> <li>• Participação/intervenção adequada à discussão promovida;</li> <li>• Respeito pelas opiniões diversas;</li> <li>• Compreensão de conceções trabalhadas através desta atividade.</li> </ul>	

## Anexo 10 - Planificação da Atividade de 8 de fevereiro de 2013 - Projeto Curricular

### Integrado

#### 4.1. Planificação da Atividade – 2.º Ano, Turma A, 14 Alunos

Data: 8 de fevereiro de 2013 Tema: Projeto Curricular Integrado	Professora Cooperante: Wilma Campelo Professor Supervisor: Carlos Silva	Professoras Estagiárias: Diana Lopes Marta Silva
--	--	--

Problema Questão	Experiências de Aprendizagem	Papel do Professor	Tempo / Recursos	Avaliação	
				Descritores	Produtos
Visita de Estudo à Academia de Música Valentim Moreira de Sá	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo acerca da visita de estudo realizada à Academia de Música Valentim Moreira de Sá, no dia anterior;</li> <li>➢ Os alunos referem os momentos decorridos e as experiências vivenciadas;</li> <li>➢ Os alunos têm a oportunidade de se expressarem sobre as suas emoções;</li> <li>➢ A turma reflete sobre o que foi aprendido e acerca do motivo inerente à visita de estudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orienta o diálogo;</li> <li>• Medeia a conversação entre os vários intervenientes;</li> <li>• Recorda situações e momentos experienciados.</li> </ul>	- Grupo Turma ± 15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação/intervenção adequada no diálogo;</li> <li>• Respeito pelas opiniões diversas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo conciso e estruturado;</li> <li>• Consolidação de aprendizagens construídas anteriormente.</li> </ul>
Construção em suporte escrito de uma entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição da gravação da entrevista;</li> <li>• Debate de ideias acerca da entrevista realizada na visita de estudo;</li> <li>• Construção, em suporte escrito, da entrevista ao Professor Salvador (Academia de Música Valentim Moreira de Sá):</li> <li>➢ A turma acolhe todas as opiniões;</li> <li>➢ Os alunos constroem, em conjunto, a entrevista em suporte escrito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornece o guião para a entrevista;</li> <li>• Coloca a gravação;</li> <li>• Medeia o debate de ideias;</li> <li>• Promove a reflexão conjunta, de uma forma estruturada;</li> <li>• Relembra o propósito desta entrevista;</li> <li>• Auxilia na construção da entrevista.</li> </ul>	- Grupo Turma ± 45 minutos  • Gravador; • Guião da entrevista; • Caneta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção na audição da entrevista;</li> <li>• Participação/intervenção adequada no diálogo;</li> <li>• Respeito pelas distintas opiniões;</li> <li>• Transposição do discurso oral para o discurso escrito;</li> <li>• Construção, em suporte escrito, da entrevista;</li> <li>• Empenho na realização da atividade proposta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista.</li> </ul>
Ilustração de um momento da Visita de Estudo à Academia de Música Valentim Moreira de Sá – Técnica de Pintura: Pontilhismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustração, referente a um dos momentos preferidos da visita de estudo, de cada aluno:</li> <li>➢ Os alunos desenharam, ao seu gosto, um momento vivenciado;</li> <li>➢ A pintura do desenho será realizada através da técnica de pintura denominada pontilhismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicita o que se pretende que seja realizado com a atividade;</li> <li>• Medeia o levantamento de questões e dúvidas;</li> <li>• Explica em que consiste a técnica de pintura referida;</li> <li>• Auxilia na elaboração da ilustração;</li> <li>• Promove a persistência na concretização da atividade;</li> </ul>	- Grupo Turma ± 45 minutos  • Folha; • Lápis; • Borracha; • Lápis de Cor; • Marcadores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção e compreensão da atividade;</li> <li>• Participação/intervenção adequada à tarefa;</li> <li>• Criatividade;</li> <li>• Persistência na realização de toda a atividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de conhecimento acerca de uma técnica de pintura;</li> <li>• Ilustração.</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite a possibilidade de troca de ideias e de concepções entre os alunos.</li> </ul>			
Jogo – Fotografia as palavras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ditado das 10 palavras do jogo. <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Os alunos escrevem as palavras na sebenta.</li> </ul> </li> <li>• Correção das palavras ditas em grupo de dois. <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Os alunos trocam a sebenta com o colega do lado e sublinham as palavras que estão erradas.</li> </ul> </li> <li>• Correção conjunta, no quadro.</li> <li>• Preenchimento da tabela dos erros. <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Os alunos colocam na tabela individual de erros, as palavras que escreveram erradamente e a respetiva correção.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirige o ditado.</li> <li>• Medeia a correção feita a pares, apoiando os grupos nas suas dúvidas e dificuldades.</li> <li>• Recorda algumas Regras de Ortografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo Turma ± 40 minutos</li> <li>• Palavras;</li> <li>• Sebenta; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lápis e caneta;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção à escrita correta das palavras;</li> <li>• Trabalho de grupo, a pares, ordeiro;</li> <li>• Participação/intervenção adequada na correção conjunta;</li> <li>• Respeito pelas opiniões diversas;</li> <li>• Respeito pelos materiais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ditado.</li> </ul>
Completar o gráfico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Completar o gráfico com os novos elementos. <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Os alunos analisam os resultados do exercício do ditado e preenchem o gráfico com os novos dados.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxilia no trabalho de análise dos novos dados e na continuação da construção do gráfico;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo Turma ± 20 minutos</li> <li>• Gráfico;</li> <li>• Régua;</li> <li>• Lápis e caneta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção na construção do gráfico;</li> <li>• Manuseamento correto da régua e do papel quadriculado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gráfico com novos dados.</li> </ul>
Resumo das regras de ortografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com o auxílio da ficha/jogo feita no dia anterior, a Professora Estagiária faz com os alunos, o resumo de todas as regras que já foram trabalhadas.</li> <li>• A Professora Estagiária aproveita a numeração das regras colocada no dia anterior e diz que cada regra terá um número.</li> <li>• A Professora Estagiária esclarece o porquê da numeração e explica que irão fazer um “caderno com base” para cada aluno colocar na sua secretária.</li> <li>• A Professora Estagiária mostra como se faz a dobragem do papel.</li> <li>• Os alunos elaboram, cada um, o seu caderno e colam a ponta.</li> <li>• A Professora Estagiária distribui papéis por todos os alunos e explica que terão de escrever duas regras por página do papel.</li> <li>• Os alunos constroem uma capa a gosto para o seu caderno.</li> <li>• Depois de todas as regras escritas, os alunos colocam as argolas nas folhas e o “caderno de base” fica pronto para a utilização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orienta a análise e resumo das regras;</li> <li>• Esclarece a razão da elaboração do resumo das regras e elucida individualmente algumas dúvidas que possam surgir;</li> <li>• Orienta na elaboração/dobragem do caderno;</li> <li>• Orienta a escrita das regras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo Turma ± 65 minutos</li> <li>• Ficha de trabalho sobre as regras de ortografia;</li> <li>• Canetas;</li> <li>• Lápis de cor;</li> <li>• Planificação do “caderno com base”;</li> <li>• Argolas de metal;</li> <li>• Folhas em tamanho pequeno;</li> <li>• Cola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção aos conteúdos apresentados e debatidos;</li> <li>• Participação/intervenção adequada na exploração dos conteúdos;</li> <li>• Respeito pelas opiniões diversas;</li> <li>• Capacidade de transcrição/cópia;</li> <li>• Capacidade de dobragem;</li> <li>• Empenho na resolução das atividades propostas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Caderno com base”: Regras de Ortografia.</li> </ul>



*A Música...*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Anexo 12 – Ficha – Instrumentos de Corda



Colégio do Ave

Data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Guião Orientador da Exploração de um Instrumento Musical

Projeto Curricular Integrado - 2.º ano

### **Instrumentos de Corda**

#### **- Exploração -**



Olá amiguinhos! Lembram-se de mim? Então, qual a descoberta em que nos iremos aventurar hoje? Estou tão curioso... E ansioso por aprender coisas novas!

#### **Guião Orientador:**

1. Instrumento: \_\_\_\_\_

2. Local onde nasceu/teve origem o instrumento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Data de criação/origem do instrumento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Principais características do instrumento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Géneros Musicais associados ao instrumento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

6. História do instrumento: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

7. Outras informações sobre o instrumento que consideres importantes: \_\_\_\_\_

---

---

---

8. Músicos que tocam ou tocaram o instrumento (nome, data de nascimento, local onde nasceram e alguns dados sobre a sua vida): \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---


---

---

---

---

## Anexo 13 – Ficha – Classificação de Instrumentos Musicais

	Data: _____
Nome: _____	
A Música	
Projeto Curricular Integrado - 2.º ano	

### A Música

#### - Classificação dos Instrumentos Musicais –



Olá querido amigo! Eu sou a clave de sol ambulante... E queres saber porquê? Porque ando sempre de um lado para o outro, sempre em novas aventuras! E, numa das minhas descobertas, soube que tu queres aprender mais sobre a música e dar azo à tua imaginação. É verdade? Então, vem e junta-te a mim!

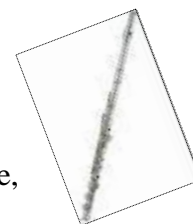
Posso dizer-te que a música é uma forma de linguagem em que se utiliza a voz, os instrumentos musicais e outros artifícios, para nos podermos expressar. A música é uma forma de arte que se forma ao combinar sons e silêncio, seguindo uma pré-organização ao longo do tempo.

Oje, para começar, iremos viajar até ao mundo dos instrumentos: os instrumentos musicais são muitos e variados e serão classificados por grupos. Existem vários tipos de classificação, mas a que se usa atualmente, onde vivemos, é a divisão em três grandes grupos: instrumentos de corda, instrumentos de sopro e instrumentos de percussão.



Os instrumentos de corda são instrumentos musicais em que a fonte principal do som é a vibração de uma corda tensionada quando beliscada, percutida ou friccionada. Como exemplos de instrumentos de corda temos o cavaquinho, o contrabaixo, a guitarra, a guitarra elétrica, a arpa, o piano, o violino, o violoncelo, entre outros.

Os instrumentos de sopro ou instrumentos de vento são instrumentos musicais em que o som é obtido pela vibração de uma coluna de ar. Como exemplos de instrumentos de sopro temos o clarinete, fagote, a flauta transversal, o trompete, o trombone, a tuba, entre outros.



o

Os instrumentos de percussão são instrumentos musicais em que o som é produzido através da percussão (impacto), raspagem ou agitação, com ou sem o auxílio de baquetas. Como exemplos de instrumentos de percussão temos a bateria, a pandeirreta, os pratos, o tambor, o triângulo, o xilofone, entre outros.



**Compreensão do Texto:**

1. De que nos fala o texto?

---

---

---

---

---

2. Que grupos são referidos no texto acerca dos instrumentos?

---

---

---

---

3. Enumera três instrumentos de cada grupo.

---

---

---

---

---

4. Qual foi o grupo que mais gostaste? Justifica.

---

---

---

5. Dá-nos a tua opinião: a música é importante na tua vida? Porquê?

---

---

---

---

---

---

---

---


---

## O Erro Ortográfico

1. Reescreve os erros que encontras-te no texto.

Erro	Correção

## Anexo 14 – Ficha – Instrumentos de Sopro

	Data: _____
	Nome: _____
<b>Guião Orientador da Exploração de um Instrumento Musical</b>	
Projeto Curricular Integrado - 2.º ano	

### **Instrumentos de Sopro - Exploração -**



Olá, de novo, amiguinhos! Então, depois do nosso fantástico Peddy Paper, vamos seguir viagem? Rumo a novas descobertas...

#### **Guião Orientador:**

9. Instrumento: \_\_\_\_\_

10. Data onde nasceu/teve origem o instrumento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Principais características do instrumento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Músicos que tocam ou tocaram o instrumento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. Géneros Musicais associados ao instrumento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**Guião Orientador:**

1. Instrumento: \_\_\_\_\_
  
2. Data e local onde nasceu/teve origem o instrumento: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
3. Principais características do instrumento: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
4. Músicos que tocam ou tocaram o instrumento: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
5. Géneros Musicais associados ao instrumento: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Guião Orientador:**

1. Instrumento: \_\_\_\_\_
  
2. Data e local onde nasceu/teve origem o instrumento: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
3. Principais características do instrumento: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
4. Músicos que tocam ou tocaram o instrumento: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
5. Géneros Musicais associados ao instrumento: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Anexo 15 – Guião do Peddy Paper (1)

### Guião do Peddy Paper (1)



Olá amiguinho! Como estás? Sabes o que vamos fazer hoje? Pois claro que sabes: vamos realizar um Peddy Paper. Estou tão contente, adoro fazer estas atividades! E tu?

1. Antes de saíres da sala, lembra-te que és parte de uma equipa e todo o percurso do Peddy Paper será realizado em conjunto. Cada elemento da equipa é valioso, não te esqueças!
2. Por onde devemos começar? Que tal dirigires-te ao piso onde estiveste durante os teus primeiros anos?
3. Conseguiste? Então que piso é este?
4. Dirige-te à sala da única Educadora em que o seu nome começa pela letra “A”. O que será que te espera?
5. Agora que completas-te esta etapa, segue caminho... Que tal irmos à última sala deste piso, onde os meninos e meninas se preparam para seguirem para o 1.º Ciclo.
6. E desta vez, concluíste esta fase com sucesso? Espero que sim, amiguinho!
7. Neste momento, estou a ficar com um pouco de fome... Onde me aconselhas a ir?
8. Muito bem, descobriste o nosso próximo desafio! Assim, vai ter com a “dona” do nosso bar da escola. Será que ela te quererá dizer alguma coisa?
9. E se fossemos, depois desta terceira prova, espreitar à cozinha... A Dona Amélia gosta sempre de falar convosco... Vamos lá!
10. *Congratulations*, completas-te os quatros testes pelo espaço do Colégio... Contudo, falta-te ainda uma última tarefa: Dirige-te à tua sala e, depois de sentado e respeitando as regras da sala, espera pela questão final. Podes crer que será muito interessante!

Amiguinho, voltaremos a encontrar-nos... Até já!

A tua amiga,

Clave de Sol Ambulante

## Anexo 16 – Guião do Peddy Paper (2)

### Guião do Peddy Paper (2)



Olá amiguinho! Como estás? Sabes o que vamos fazer hoje? Pois claro que sabes: vamos realizar um Peddy Paper. Estou tão contente, adoro fazer estas atividades! E tu?

11. Antes de saíres da sala, lembra-te que és parte de uma equipa e todo o percurso do Peddy Paper será realizado em conjunto. Cada elemento da equipa é valioso, não te esqueças!
12. Por onde devemos começar? Que tal dirigires-te ao piso onde estiveste durante os teus primeiros anos?
13. Conseguiu? Então que piso é este?
14. Dirige-te à última sala deste piso, onde os meninos e meninas se preparam para seguirem para o 1.º Ciclo. O que será que te espera?
15. Agora que completas-te esta etapa, segue caminho... Que tal irmos à sala da única Educadora em que o seu nome começa pela letra “A”?
16. E desta vez, concluíste esta fase com sucesso? Espero que sim, amiguinho!
17. Neste momento, estou a ficar com um pouco de fome... Onde me aconselhas a ir?
18. Muito bem, descobriste o nosso próximo desafio! Assim, vai ter com a “dona” do nosso bar da escola. Será que ela te querará dizer alguma coisa?
19. E se fossemos, depois desta terceira prova, espreitar à cozinha... A Dona Amélia gosta sempre de falar convosco... Vamos lá!
20. *Congratulations*, completas-te os quatros testes pelo espaço do Colégio... Contudo, falta-te ainda uma última tarefa: Dirige-te à tua sala e, depois de sentado e respeitando as regras da sala, espera pela questão final. Podes crer que será muito interessante!

Amiguinho, voltaremos a encontrar-nos... Até já!

A tua amiga,

Clave de Sol Ambulante

## Anexo 17 – Guião do Peddy Paper (3)

### Guião do Peddy Paper (3)



Olá amiguinho! Como estás? Sabes o que vamos fazer hoje? Pois claro que sabes: vamos realizar um Peddy Paper. Estou tão contente, adoro fazer estas atividades! E tu?

21. Antes de saíres da sala, lembra-te que és parte de uma equipa e todo o percurso do Peddy Paper será realizado em conjunto. Cada elemento da equipa é valioso, não te esqueças!
22. Antes de começarmos, preciso de comer qualquer coisa... É que hoje nem tempo tive para almoçar... Onde me aconselhas a ir?
23. Muito bem, descobriste o nosso primeiro desafio! Assim, vai ter com a “dona” do nosso bar da escola. Será que ela te querera dizer alguma coisa?
24. E se fossemos, depois desta prova, espreitar à cozinha... A Dona Amélia gosta sempre de falar convosco... Vamos lá!
25. Agora que completas-te esta etapa, segue caminho... Que tal dirigires-te ao piso onde estiveste durante os teus primeiros anos?
26. Conseguiu? Então que piso é este?
27. Dirige-te à sala da única Educadora em que o seu nome começa pela letra “A”? O que será que te espera?
28. E desta vez, concluíste esta fase com sucesso? Espero que sim, amiguinho!
29. Agora, procura a última sala deste piso, aquela onde os meninos e meninas se preparam para seguirem para o 1.º Ciclo.
30. *Congratulations*, completas-te os quatro testes pelo espaço do Colégio... Contudo, falta-te ainda uma última tarefa: Dirige-te à tua sala e, depois de sentado e respeitando as regras da sala, espera pela questão final. Podes crer que será muito interessante!

Amiguinho, voltaremos a encontrar-nos... Até já!

A tua amiga,

Clave de Sol Ambulante

## Anexo 18 – Questões do Concurso

### Questões do Concurso

Completa: O golfinho tem...

Conheces algum animal que salte para se conseguir deslocar.

Diz duas utilidades dos animais para o ser humano.

Diz o nome de 5 animais domésticos.

Diz o nome de 5 animais selvagens.

Diz o nome de um animal com a pele nua.

Diz o nome de um animal em que o seu corpo revestido por penas.

Diz o nome de um animal em que o seu corpo seja revestido por pelos.

Diz o nome de um animal em que o seu corpo seja revestido por uma carapaça.

Diz o nome de um animal em que o seu corpo seja revestido por uma concha.

Diz o nome de um animal em que o trote e o galope sejam o seu modo de deslocação.

Diz o nome de um animal ovíparo.

Diz o nome de um animal que tenha 8 patas.

Diz o nome de um animal que viva no gelo.

Diz o nome de um animal vivíparo.

Diz se é verdadeira ou falsa a seguinte afirmação: As aves vivem na água, têm escamas e respira por guelras.

Diz se é verdadeira ou falsa a seguinte afirmação: Os peixes têm o corpo coberto por penas, têm duas asas e um bico.

E homem? Quanto à sua alimentação, como é classificado?

O coelho, quanto à alimentação, é um animal herbívoro, carnívoro ou omnívoro?

O que é um habitat?

O que são animais ovíparos?

O que são animais vivíparos?

Onde vive o leão? Qual o seu habitat?

Quais as características de um gato?

Quais as características de um salmão?

Quais as características de uma águia?

Qual o habitat das aves?

Que animal tem uma tromba?

Quem vive na água? Diz o nome de 3 animais que vivam na água.

Sabes o nome de algum animal que viva na terra e na água, também?

## Frases sobre a Música

---

---

---

---

---

---


---

---

---

---

## Anexo 19 – Entrevista ao Professor Salvador

 <p>Data: _____</p> <p>Nome: _____</p> <p>Visita de Estudo à Academia de Música Valentim Moreira de Sá Projeto Curricular Integrado - 2.º ano</p>
--

### **Entrevista**

**Professor Salvador**

**Diretor Pedagógico da Academia de Música Valentim Moreira de Sá**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

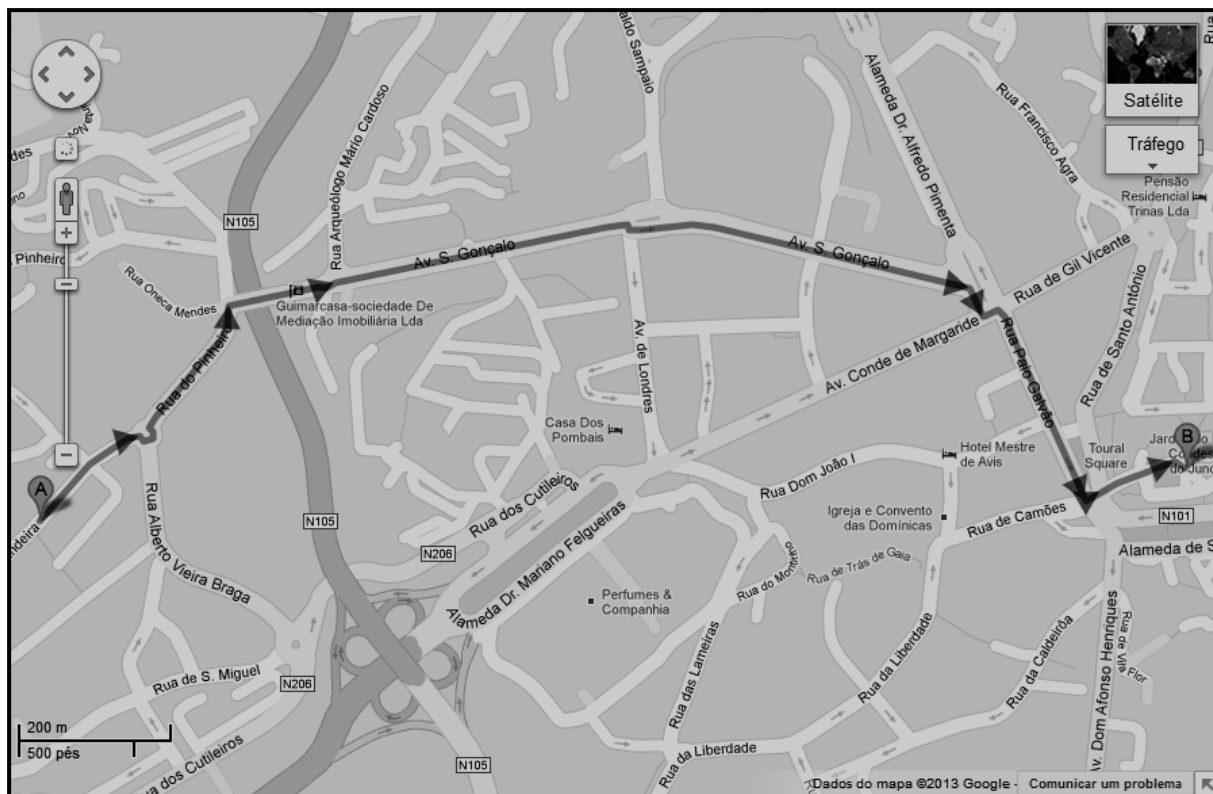
---



## Anexo 20 – Itinerário – Visita à Academia de Música

### Visita à Academia de Música Valentim Moreira de Sá

#### Itinerário



Fonte: Google Maps

Legenda:

A – Colégio do Ave

B – Academia de Música Valentim Moreira de Sá

Anexo 21 – Entrevista - Questões

Visita à Academia de Música Valentim Moreira de Sá

**Entrevista**

– Questões –

- **Professor Salvador**

**Diretor Pedagógico da Academia de Música Valentim Moreira de Sá**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Regras de Ortografia

S - SS - Ç - Z

As consoantes **ss** e **ç** nunca se escrevem no início das palavras, mas sim **s** e **c**;

Quando o **s** se escreve entre vogais, lê-se **z**, para ter o som **s**, tem de se escrever **ss**;

Exemplos: raposa, pássaro, posso, musicais, classificados, usa.

Os dois **ss** só aparecem entre vogais;

Exemplo: passar; pessoa.

Z

Escrevem-se com **z** as palavras derivadas de outras em que já existe o **z**.

**di**z – di**z**er, di**z**-te, di**z**ia.

Exemplos: vi**z**inho –  
vi**z**inhança;

r – rr

Para que o **r** tenha um som forte, quando colocado entre vogais, tem de ser dobrado;

Exemplos: guitar**rra**, car**rr**o.

mb – mp

Antes de **p** e de **b** escreve-se sempre um **m**, assim como no fim das palavras.

Exemplos: **amb**ulância, **temp**o, **comb**oio, **jardim**.

am – ão

As palavras graves terminadas neste som escrevem-se com **am**;

Exemplos: andar**am**, comer**am**, for**am**.

Exceções: órf**ão**, só**ão**.

As palavras agudas escrevem-se com **ão**.

Exemplos: andar**ão**, comer**ão**, correr**ão**.

je - ge

Quase todas as palavras terminadas em **-agem**, **-igem** e **-ugem** se escrevem com **g**.

Exemplos: estal**agem**,  
lingu**agem**, ferru**gem**,  
verti**gem**.

Exceções: paj**em**.



aza - aze - azi - azo - azu

As palavras começadas pelos sons **aza**, **aze**, **azi**, **azo**, **azu** escrevem-se com **z** quando o **a** é **fechado**.

Exemplos: **aze**ite, **azin**heira, **aze**vinho.


Quando o **a** é **aberto**, escrevem-se com **s**.

Exemplos: **asa**, **Ás**ia, **aso**, e palavras derivadas.

**Nota:** Muitas vezes, a escrita de palavras não podem ser explicadas por nenhuma regra, pois é a origem da palavra ou a tradição de uso que justificam a forma de escrever.

Exemplos: **h**oje, **h**omem, **h**arpa, **h**ipopótamo.

Anexo 23 – Ficha – Família de Palavras

	Data: _____
	Nome: _____
Família de Palavras	
2.º ano	

**1. Completa as famílias de palavras.**

Água

Livro

Música

Barco

Flor

**2. Em cada grupo de sete palavras, há três que são da mesma família da palavra dada. Sublinha-as.**

**2.1) mar**

amar, martírio, marfim, **maresia**, maravilha, **maremoto**, martelo, **marina**.

**2.2) dente**

**dentista**, prudente, **dentífrico**, identificar, sedento, ardente, **dentição**.

**2.3) luta**

**lutar**, labutar, enlutar, **inelutável**, luterano, lotação, **lutador**.

**2.4) terra**

aterrorizar, **terráqueo**, terrorista, **aterragem**, terrível, **terreiro**, terror.

**2.5) sol**

solidão, **solar**, solidificar, solução, **ensolarado**, **soleira**, solver.

**2.6) morte**

**amortecer**, morar, **mortiço**, amor, **imortal**, mortadela, morno.

**2.7) livro**

livrar, **livreiro**, livramento, livre, **livralhada**, **livreco**, livremente.

**2.8) arte**

artigo, artéria, **artesanato**, **artístico**, artelho, **artista**, amar.

**3. Depois de tudo que ouviste e trabalhaste hoje, o que entendes por Família de Palavras?**

---

---

---

---

---

## Anexo 24 – Vamos Praticar! – Regras de Ortografia n.º 2



Data: \_\_\_\_\_


Nome: \_\_\_\_\_

Vamos praticar! – Regras de Ortografia n.º 2 / 2.º ano

### 1. Observa e faz a correspondência.

Brisa		Quando o s se escreve entre vogais, lê-se z.
Encher		As consoantes ss e ç nunca se escrevem no início das palavras, mas sim s e c.
Suavizar		
Pressentimento		Os dois ss só aparecem entre vogais.
Ameixa		Para que o r tenha um som forte, quando colocado entre vogais, tem de ser dobrado.
Permitir		
Existem		Quase todas as palavras terminadas em –agem, -igem e –ugem se escrevem com g.
essencial		
ferrugem		As palavras começadas pelos sons aza, aze, azi, azo, azu, escrevem-se com s quando o a é aberto.
camaleão		
raposa		Depois de um ditongo (encontro de duas vogais) usa-se –x.
chinês		
chover		Escrevem-se com z as palavras que “nascem” de outras em que já existe o z.
correrão		
hipopótamo		Antes de p e b escreve-se sempre um m, assim como no fim das palavras.
ouriço		
pássaro		Muitas vezes, a escrita de palavras não pode ser explicada por nenhuma regra, nestes casos, “fotografamos” as palavras.
musicais		
ambulância		As palavras graves terminadas neste som escrevem-se com am.
Jardim		
Harpa		As palavras agudas terminadas com este som escrevem-se com ão.
Azeite		
estalagem		As palavras começadas pelos sons aza, aze, azi, azo, azu, escrevem-se com z quando o a é fechado.
passar		
Usa		Quando uma palavra indica nacionalidade ou naturalidade, escreve-se –êsa ou –es com s.
vizinhaça		
comeram		
Ásia		
Exército		

## Anexo 25 – Vamos Praticar! – Regras de Ortografia

	Data: _____
	Nome: _____
Vamos Praticar! – Regras de Ortografia / 2.º ano	

### ➤ **gue, gui / ge, gi**

#### 1. Lê o texto.

A Gisela e o Rogério estão a ver um documentário sobre animais selvagens.

Para a Gisela, a girafa, com o seu pescoço gigante, é o animal mais giro.

O Rogério prefere a águia, com toda a sua agilidade.

O Avô Guilherme prepara-lhes uma taça de gelado e gelatina.

À noite, vão fazer uma fogueira e tocar guitarra.

Porto Editora, *Casos de leitura*.

1.1. Sublinha todas as palavras que contêm **gue, gui**, ou **ge, gi**.

1.2. Escreve as palavras que sublinhaste no grupo correspondente.

Som <b>g</b> junto de <b>e, i</b>	Som <b>j</b> junto de <b>e, i</b>

1.3. Em que situações usas **gu**? Pensa e partilha a tua opinião com os teus colegas.

---

---

---

---

2. Lê as frases. Sublinha as palavras com erros. Reescreve as frases corretamente.

2.1. O jipe do Guilherme é muito jiro.

---

2.2. O Miguel pisa as uvas no algidar.

---

2.3. A giboia é um animal selvajem.

---

➤ **as, es, is, os, us / az, ez, iz, oz, uz**

1. Lê o texto.

Uma avestruz corria veloz

Catrapus, catrapós!

Levava um cabaz com dois perus

Para uma festa na ilha Ormuz.

Porto Editora, *Casos de leitura*.

1.1. Sublinha todas as palavras que contêm **es, os, us**, ou **az, oz, uz**.

2. Observa o exemplo. Completa.

um rubi – dois rubis

um olho – dois \_\_\_\_\_.

uma noz - \_\_\_\_\_.

um nariz - \_\_\_\_\_.

2.1. Escolhe as palavras e expressões do quadro para completares a frase.

2.2.

az, ez, iz, oz, uz	plural	singular	as, es, is, os, us
--------------------	--------	----------	--------------------

No exercício anterior, usei \_\_\_\_\_ para formar o \_\_\_\_\_ das palavras.

3. Completa as palavras.

cab___	ra___	ju___	Tom___	anan__	rap___	g_____
láp___	fel___	cr_____	perd_____	f_____ta	_____ma	m_____ca

➤ **Sons da letra x**

1. Lê o texto.

Ouviu-se a peixeira a gritar e todos vieram auxiliar.

Parecia um exército!

“Roubas-me o peixe, seu gato malvado. Devolve-me o carapau!”

O xerife Xavier não gostou da brincadeira.

Sem hesitar, aproximou-se e pulou o muro.

No meio de caixotes e caixas, deu de caras com Félix, o gato, que ficou exaltado.

“Lá se foi o carapau!” – Exclamou o xerife.

“Miau, miau...” – respondeu o gato.

Porto Editora, *Casos de leitura*.

1.1. Agrupa no quadro as palavras do texto e as que encontras abaixo de acordo com os valores **x**.

*exercício auxílio xarope oxigénio exemplo*  
*exame táxi boxe fixo máximo*

X	Z	S	CS

2. Faz corresponder as palavras aos sons **x**.

x	z	s	cs		
•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•
xadrez	táxi	próximo	roxa	exército	Félix



➤ **Reflete e responde.**

1. Reparaste que ao longo dos exercícios apareceram nomes de vários tipos de animais? Se não, volta a ler os pequenos textos.

1.1. Que animais foram mencionados?

---

---

---

---

1.2. Constrói um pequeno texto onde fales um pouco sobre o teu animal de estimação, utilizando algumas das palavras que apareceram nos exercícios acima, sobre as regras. Se não tiveres um, imagina-o e como seria a tua relação com ele.

- Qual é o animal?
- Qual é o seu aspeto físico?
- Porque gostas desse animal?
- O que mais gostas de fazer com ele?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---


---

---

---

---

## Anexo 26 – Vamos Treinar! – “r brando e duplo / sons da letra s: s, z”

	Data: _____
	Nome: _____
Vamos treinar! - r brando e duplo / sons da letra s: s, z / 2.º ano	

### ✓ r brando e duplo

#### 1. Lê o texto.

O nome guitarra refere-se a uma série de instrumentos de cordas dedilhadas, que possuem geralmente de 6 a 12 cordas tensionadas ao longo do instrumento e possuem um corpo com formato aproximado de um 8 (embora também existam em diversos outros formatos), além de um braço, sobre o qual as cordas passam, permitindo ao executante controlar a altura da nota produzida.

wikipedia

#### 1.1. Sublinha todas as palavras que contêm a letra **r**.

#### 1.2. Copia as palavras que sublinhaste tendo em atenção a intensidade do som **r**.

Som <b>r</b> fraco	Som <b>r</b> forte

#### 1.3. Completa a regra.

Para obteres o som **fraco** entre vogais, deves \_\_\_\_\_.

Exemplos: Mário, \_\_\_\_\_

Para obteres o som **forte** entre vogais, deves \_\_\_\_\_.

Exemplos: corrida, \_\_\_\_\_

No início das palavras, o **r** tem sempre \_\_\_\_\_.

Exemplos: Rute, \_\_\_\_\_.

#### 1.4. Completa as palavras com **r** ou **rr**.

Cata\_\_ina bu\_\_aco se\_\_a leitu\_\_a pi\_\_ata

\_\_ute lou\_\_a ate\_\_a te\_\_a ama\_\_elo

\_\_\_alado co\_\_\_das \_\_\_ima salta\_\_\_ guita\_\_\_a

1.5. Observa os exemplos. Completa a tabela e descobre novas palavras.

<b>Rr</b>	<b>r</b>	Substituir a letra <b>r</b> por outra obtendo uma nova palavra.
Carro	caro	calo
Murro		
Corro		
		caminho

✓ Sons da letra **s**: **s**, **z**

1. O piano é um instrumento musical de cordas, pelo sistema de classificação de Hornbostel-Sachs. O seu som é produzido por peças feitas em madeira e cobertas por um material (geralmente feltro) macio e designados martelos, e sendo ativados através de um teclado, tocam nas cordas esticadas e presas numa estrutura rígida de madeira ou metal. As cordas vibram e produzem o som. Como instrumento de cordas percutidas por mecanismo ativado por um teclado, o piano é semelhante ao clavicórdio e ao cravo. Os três instrumentos diferem no entanto no mecanismo de produção de som.

Wikipedia

1.1. Sublinha todas as palavras que contêm a letra **s**.

1.2. Copia as palavras que sublinhaste tendo em atenção o som da letra **s**.

Som <b>s</b>	Som <b>z</b>

2. Completa a regra.

Para obteres o som **s** entre vogais, deves \_\_\_\_\_.

Exemplos: Cassilda, \_\_\_\_\_

A letra **s** entre vogais tem \_\_\_\_\_.

Exemplos: Marisa, \_\_\_\_\_

No início das palavras, o **s** tem sempre \_\_\_\_\_.

Exemplos: sopa,\_\_\_\_\_.

3. Completa as palavras com s ou ss.

pa\_\_adeira Ca\_\_iano ma\_\_a pê\_\_ego Vane\_\_a

pá\_\_aro \_\_ara giná\_\_io pa\_\_eio o\_\_o

bú\_\_la va\_\_o \_\_opa ca\_\_ota \_\_oco

4. Observa os exemplos. Completa a tabela e descobre novas palavras.

Palavra	Separo as sílabas	Elimino a última sílaba	Obtendo uma nova palavra.
Casota	ca – so – ta	ca – so	caso
Passear			
	ca – sa – rão		
Girassol			
Sorriso			

## Anexo 27 – Jogo – “Fotografa as palavras”

### Jogo – “Fotografa as palavras”

1. ameixa
2. encher
3. existem
4. brisa
5. suavizar
6. essencial
7. pressentimento
8. permitir
9. ferrugem
10. correrão

### Jogo – “Fotografa as palavras”

1. ouriço
2. encher
3. hipopótamo
4. brisa
5. suavizar
6. chover
7. pressentimento
8. permitir
9. camaleão
10. exército

### Jogo – “Fotografa as palavras”

1. inglesa
2. azevinho
3. eleição
4. brisa
5. organizar
6. chover
7. pressentimento
8. estalagem
9. camaleão
10. exército

### Jogo – “Fotografa as palavras”

1. inglesa
2. azevinho
3. garagem
4. linguagem
5. organizar
6. faixa
7. empilhar
8. estalagem
9. relógio
10. exército

## Anexo 28 – Jogo de Soletrar

### Jogo de Soletrar – Palavras

- Também
- andarão (aguda)
- eleição
- atualização
- hesitar
- casamento
- grandeza
- realização
- asiático
- contemplar
- escondiam
- passeio
- simpática
- hoje
- brisa
- assassinar
- arredondado
- casal
- raposa
- azevinho
- fissura
- canção
- carrossel
- repreensão
- tenro
- templo
- confusão
- cozinha
- lombada
- assessor
- México
- homens
- fizeram (grave)
- cozinheiro
- fusão
- Ásia
- ambulância
- encontrou
- pêssego
- carruagem
- discussão
- comerão (aguda)
- cartilagem
- chinês
- davam (grave)
- secção
- ferrugem
- casaco
- corrida
- inglesa
- utilizar
- harpa
- certeza
- linguagem
- alecrim

Anexo 29 – Avaliação da Atividade Integradora “O Erro Ortográfico1”

Avaliação da Atividade Integradora – O Erro Ortográfico			
Data: <i>quint-feira, 15 de fevereiro de 2013</i>		Turma: 2.º ano A	
Nome: <i>[Redacted]</i>			
	Sim	Mais ou Menos	Não
Apreendi com as regras de ortografia trabalhadas na sala de aula?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Sei consultar as regras e aplica-las?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Já me sinto mais confiante em relação à escrita?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Gostei das atividades desenvolvidas para trabalhar os erros ortográficos?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Gostaria de continuar a saber mais sobre as palavras e as suas regras?	<input checked="" type="checkbox"/>		

Avaliação da Atividade Integradora – O Erro Ortográfico			
Data: <i>quint-feira, 15 de fevereiro de 2013</i>		Turma: 2.º ano A	
Nome: <i>[Redacted]</i>			
	Sim	Mais ou Menos	Não
Apreendi com as regras de ortografia trabalhadas na sala de aula?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Sei consultar as regras e aplica-las?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Já me sinto mais confiante em relação à escrita?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Gostei das atividades desenvolvidas para trabalhar os erros ortográficos?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Gostaria de continuar a saber mais sobre as palavras e as suas regras?	<input checked="" type="checkbox"/>		

## Anexo 30 – Missiva aos pais para joarem o jogo “Educar para crescer”

Olá papás,

Como já devem saber, estamos a desenvolver um projeto, na nossa sala de aula, em que o tema central é a música. No entanto, destros deste, existe uma atividade integradora, que vai desenrolar-se durante todo o projeto, que se prenderá a aspetos ligados à Língua Portuguesa, mais propriamente ao erro ortográfico.

Desta forma, enviamos este pequeno recado para que com os vossos filhos, joguem o jogo do link indicado abaixo, ajudando-os com possíveis denominações que eles ainda não percebam.

Vai ser divertido...

<http://educarparacrescer.abril.com.br/grafia/index.shtml>



## Anexo 31 – Fotografias



Conceções Prévias – 13/12/2012



Vamos praticar! – 09/01/2013



Jogo de Soletrar – 16/01/2013



Cartazes – Regras de Ortografia – 17/01/2013



Cartazes – Regras de Ortografia – 17/01/2013



Peddy-Paper – 01/02/2013



Construção de Cartazes – Instrumentos de Percussão – 06/02/2013



Visita de Estudo à Academia de Música  
07/02/2013





Entrevista ao Diretor Pedagógico da Academia de Música – 07/02/2013



Concerto dos Alunos e Professores da Academia de Música – 07/02/2013



Concerto dos Alunos e Professores da Academia de Música – 07/02/2013



Construção dos Cadernos com base – 14/02/2013

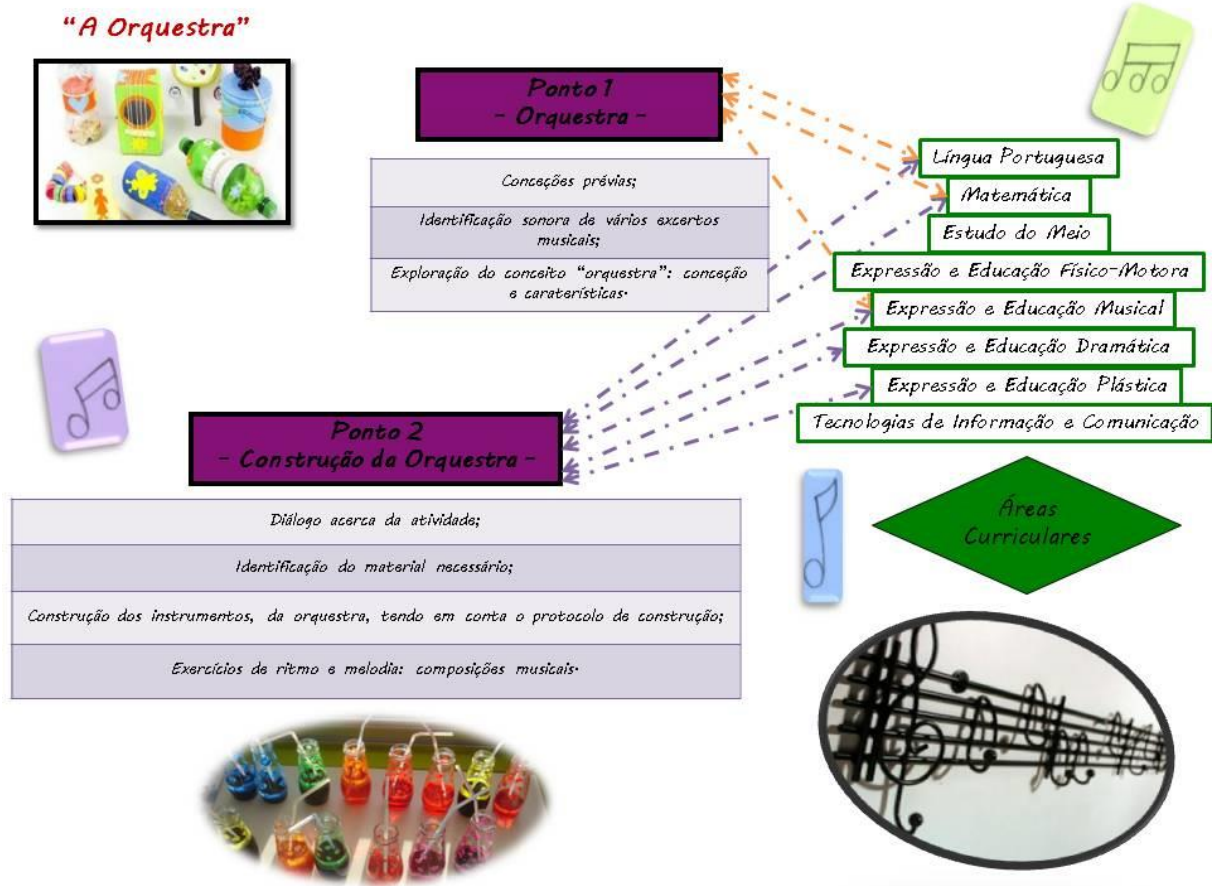


Placard no PCI

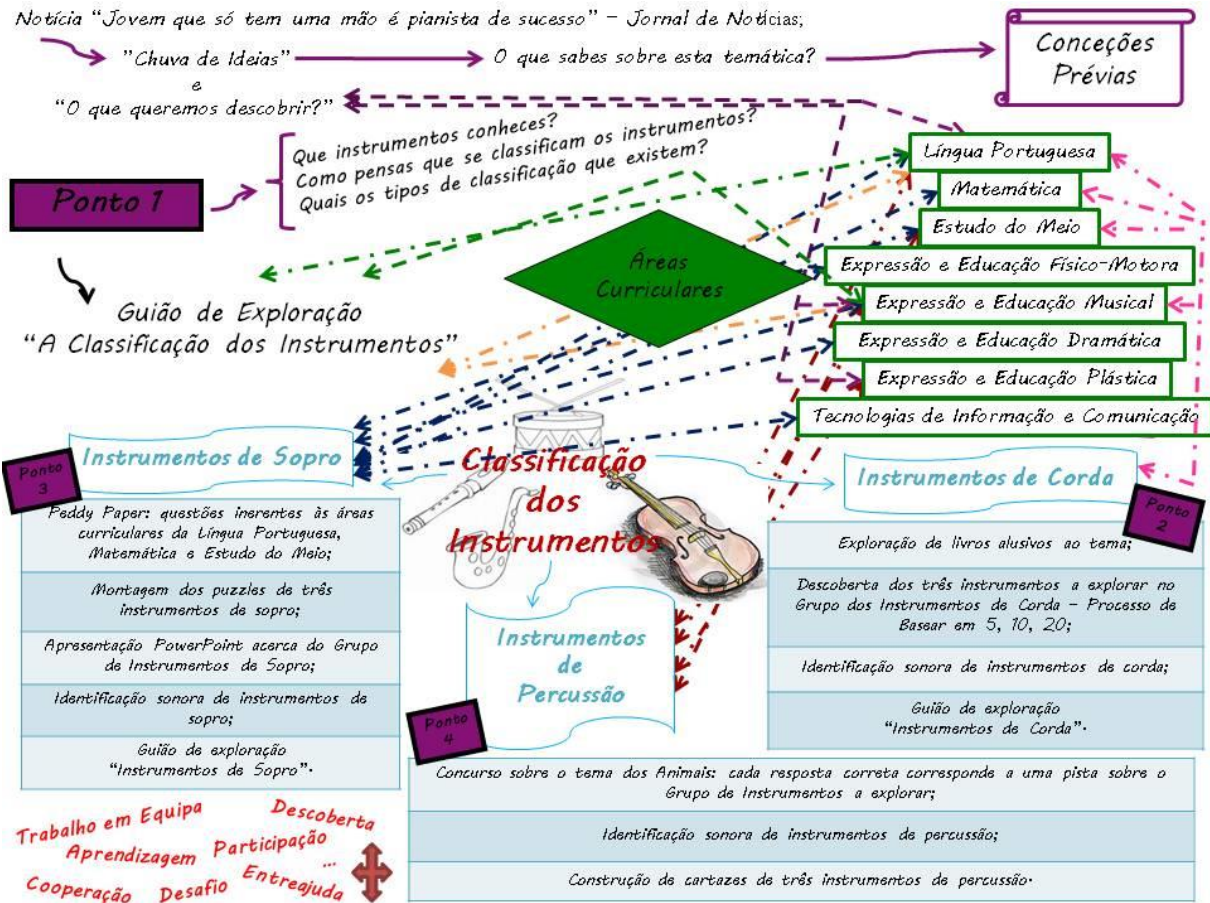


Instrumentos de sopro

## Anexo 32 – AI – A Orsquestra

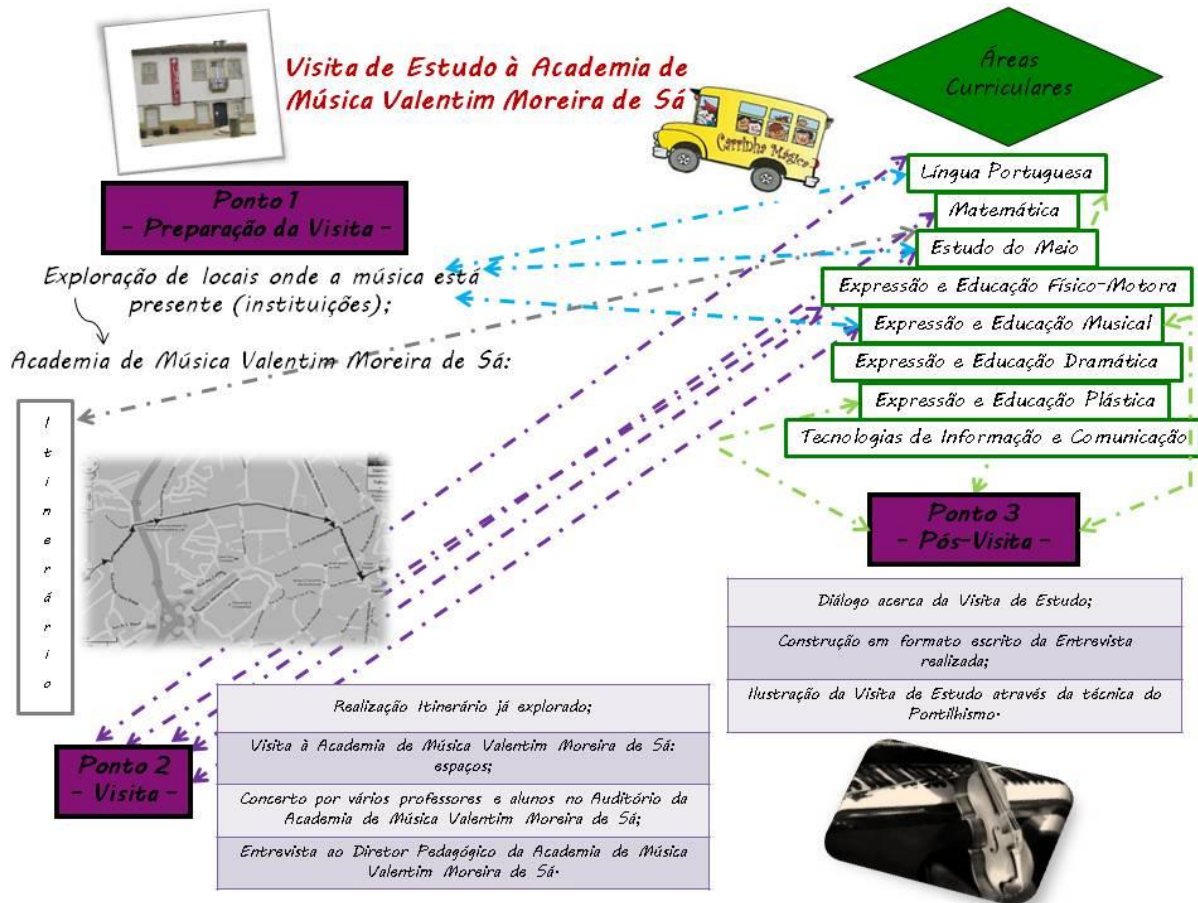


# Anexo 33 – AI – Classificação dos Instrumentos

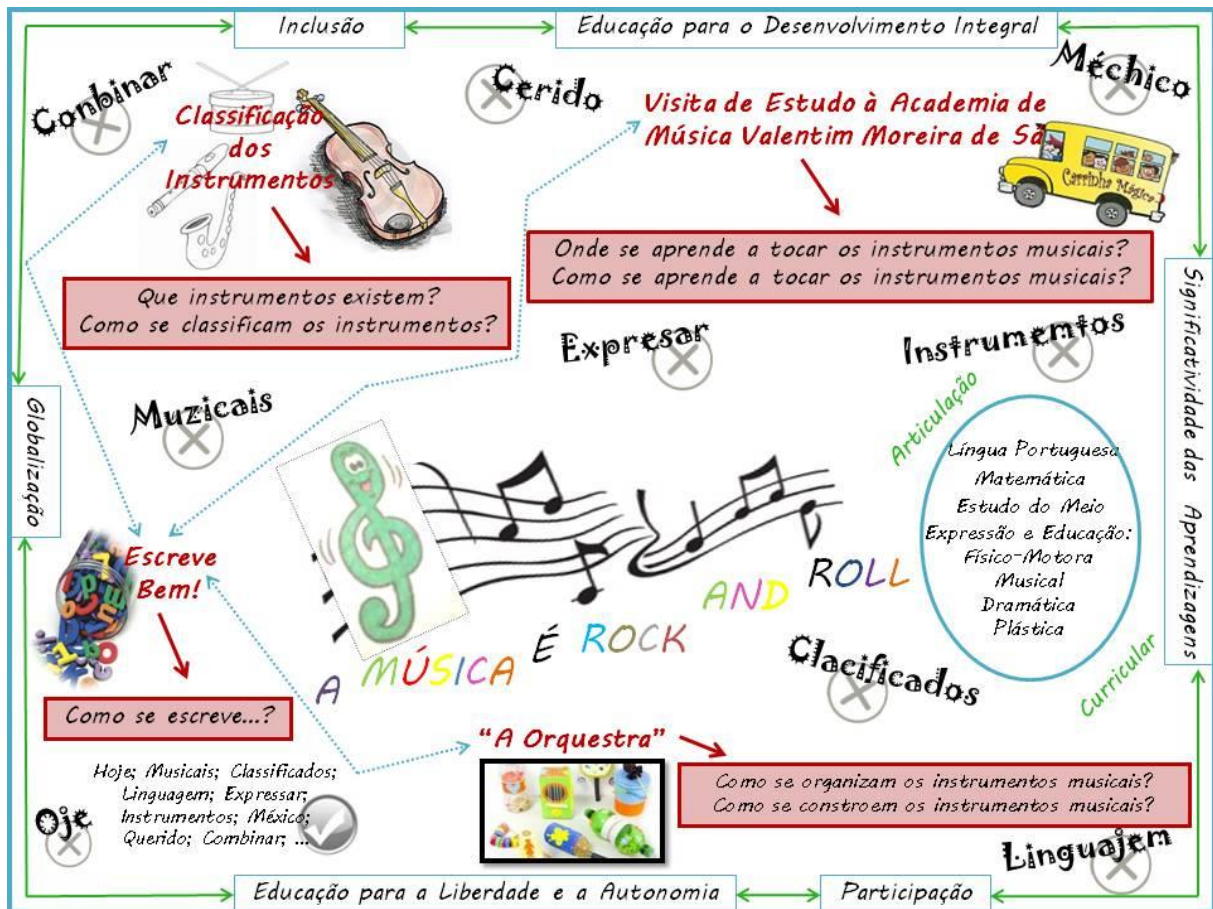




## Anexo 34 – AI – Visita de Estudo à Academia de Música Valentim Moreira de Sá



Anexo 36 – Desenho Global do Projeto



## Anexo 37 – Tabela de Erros

Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita		Incorreções por transcrição da oralidade	Incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e morfológica		
daregão (dragão)	edecetra (etc) calda (cauda)	Puvidém (Pevidém)	guitarra (guitarra)	pandeirreta (pandeireta)	conpra (compra) gostasse (gosta-se)
esquerito (escrito)	coprida (comprida)	inssencial (essencial)	teisto (texto) atensam (atenção)	guitara (guitarra) cerido (querido)	combinar (combinar) comecar (começar)
precursão (percussão)		fotobol (futebol)	casa (caça)	linguajem (linguagem)	armacam (armação)
guitara (guitarra)		tamem (também)	moito (muito)	expresar (expressar)	briza (brisa)
enformeiro (enfermeiro)		esperencia (experiência)	raís (raíz)	faser (fazer)	curreram (correrão)
Rataza (ratazana)		serbro (cérebro)		guitara (guitarra)	chuver (chover)
enconta (encontra)		ileição (eleição)		tam (tão)	enxer (encher)
seclo (século)		quando (quando)		taboada (tabuada)	giboia (jiboia)
amexa (ameixa)		englesa (inglesa)		cerro (quero)	ferogem (ferrugem)
tamém (também)		permitido (permitido)		podemos (podemos)	ezérsito (exército)
relóchio (relógio)		premitir (permitir)		fis (fiz)	desidiu (decidiu)
corregir (corrigir)		perferido (preferido)		fiseram (fizeram)	aver (haver)
suver (chover)		pidais (pedais)		gurássico (jurássico)	Vatentim (Valentim)
farios (vários)		tequelado (teclado)		ssertas (certas)	inportante (importante)
Manuele (Manuel)				suavisar (suavizar)	emxer (encher)



Permitido (permitido)		astronauta (astronauta)		musicais (musicais)	ecencial (essencial)
teinha (tenha)		ouelhas (ovelhas)		bonbeiros (bombeiros)	prinçipalmente (principalmente)
brinquer (brincar)				teqnicos (técnicos)	poder (puder)
felores (flores)				florsinha (florzinha)	asim (assim)
aperender (aprender)				cuavisar (suavizar)	emtre (entre)
verrugem (ferrugem)				ichitado (exitado)	selvagem (selvagem)
agardável (agradável)				emtra (entra)	esame (exame)
vazer (fazer)				escelete (esqueleta)	
develhada (dedilhada)				jente (gente)	
cachimo (cachimbo)					

Incorrecções quanto à forma específica das palavras		Incorrecções de acentuação gráfica		Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas	
assosiação (associação)	encina (ensina)	cerebro (cérebro)	radio (rádio)	turquia (Turquia)	
ourisso (ouriço)	soloção (solução)	seculo (século)	ha (há)	guimarães (Guimarães)	
jugamos (jogamos)	au (ao)	vicios (vícios)	sóm (som)	Dezembro (dezembro)	
issencial (essencial)	sentro (centro)	generos (géneros)	Bandao (Brandão)		
osando (usando)	ospital (hospital)	esperiencia (experiência)	águazinha (aguazinha)		
rulha (rolha)		teqnicos (técnicos)	policia (polícia)		
veses (vezes)		Italia (Itália)	relógió (relógio)		
faicha (faixa)		águarela (aguarela)	taxi (táxi)		
ameicha (ameixa)		á (à)	agardavél (agradável)		
ileição (eleição)		classico (clássico)			
instromentos (instrumentos)		numeros (números)			
currerão (correrão)		Músical (musical)			
edade (idade)		romantico (romântico)			
prinsipalmente (principalmente)		romántico (romântico)			
doas (duas)		ciêntista (cientista)			
istilo (estilo)		cilindrico (cilíndrico)			
soavizar (suavizar)		farios (vários)			
carroagem (carruagem)					
Torquia (Turquia)					

		águaceiros (aguaceiros)  avô (avó)  medico (médico)			
<b>Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra</b>		<b>Incorreções ao nível da translineação</b>			
asseguir (a seguir)		a-ssim (as-sim)			
porissu (por isso)		guita-rra (guitar- ra)			
derrepente (de repente)		e-leiçãõ (elei-çãõ)			
quetoca (que toca)					

## Anexo 38 – Tabela de Erros e Correção

Nome: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

### Erros ortográficos

Data	Como escrevi...	Como deveria ter escrito...
10/7/2013	musica	música
17/7/2013	apogio	apógeo
16/7/2013	pedris	pedris
16/7/2013	traste	traste
16/7/2013	teclado	teclado
16/7/2013	classico	clássica
16/7/2013	romantico	romântica
16/7/2013	edictora	ete
16/7/2013	musico	músico
16/7/2013	emrgo seor	Salzburgo
16/7/2013	moritos	muftas
16/7/2013	costora	certeira
23/07/2013	suavizar	suavizar
23/07/2013	icensial	essencial
23/07/2013	precentimentu	pre-sentimento
23/07/2013	lengagem	linguagem
27/07/2013	lipopótamo	lipopótamo
27/07/2013	churser	churser
27/07/2013	precentimento	pre-sentimento
27/07/2013	canalio	canalio
27/07/2013	isocrito	isocrito
1/2/2013	gibria	gibria
2/2/2013	trompeta	trompeta
8/2/2013	ensina	ensina
8/2/2013	ilegãr	ilegãr
8/2/2013	organisa	organiza
8/2/2013	precentito	pre-sentimento
9/2/2013	faiçã	faiçã

## Anexo 39 – Caderno – Regas de Ortografia 1



## Anexo 40 – Caderno – Regas de Ortografia 2



Anexo 41 – Caderno – Regas de Ortografia 3

