

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA PARA MELHORIA DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Marta Viais Cláudio

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino
Básico

2015



O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA PARA MELHORIA DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Marta Viais Cláudio

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino
Básico

Sob Orientação da Professora Teresa Leite

2015

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Lisboa, tendo como propósito principal uma reflexão sobre o percurso de intervenção ao longo de todo este ano que possibilitou explorar um quotidiano profissional e também no que respeita ao meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Apresenta-se ainda um estudo originado por uma fragilidade da turma que levou a uma reorganização da prática educativa e a uma adaptação de estratégias para melhorar a prática textual dos alunos no que respeita à ortografia. Este estudo teve como objetivo melhorar a produção textual, utilizando de forma correta as regras de ortografia. Assim ao longo destes meses de estágio houve uma preocupação da explicitação de regras ortográficas e de reflexão por parte dos alunos dos erros dados, levando-os a melhorar a forma correta das palavras, contribuindo para a melhoria da produção textual. Para conhecer os resultados do trabalho efetuado recorreremos à análise de texto de ditado e de texto livre, que foram utilizados quer para avaliação diagnóstica quer para avaliação final. Os resultados demonstram que uma intervenção orientada para a superação das dificuldades relacionadas com a correção ortográfica pode levar os alunos a tomar consciência do tipo de erros mais frequente e encontrar estratégias para os prevenir.

Palavras-chave: português; ortografia; melhoria da produção textual; erros ortográficos tipologias de erros

ABSTRACT

This report was previously written for the subject “Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico” in Escola Superior de Educação de Lisboa, It aims to propose a brief reflection about the intervention route over the past year, which enabled an exploration about the professional daily work and also about my professional and personal development.

Furthermore, it presents a case study, which was caused by a fragility detected in class: the spelling. As a result, this led to a reorganization of the educational practice and, as well, to an adaptation of the strategies concomitant with the improvement of students’ textual practice. Therefore, this study aimed to improve textual production, by using spelling rules correctly. Throughout these months of internship, there was a concern about the explanation of spelling rules and about the promotion of an indubitable reflection by the students about the misspellings. This, consequently, led them to improve the correct spelling of words and also the textual production.

To discern the results, we analysed two varieties of texts: free text and dictation text, which were used simultaneously for final and diagnostic evaluation. The results show that a guided intervention for students’ progression in orthographic correction, led them to be aware of the most frequent errors and find strategies to prevent them.

Keyword: portuguese, spelling, textual production improvement, spelling mistakes, type of error

AGRADECIMENTOS

Sozinha vou mais rápido, juntos vamos mais longe.

Provérbio africano

É-me difícil expressar por palavras a gratidão que tenho para com as pessoas à minha volta, pessoas essas que me deram sempre muita força para que nunca desistisse e seguisse este caminho.

Agradeço primeiramente à minha orientadora Prof. Teresa Leite pela ajuda e pela troca de e-mails tardios, pela sempre ajuda que pode e conseguiu dar e pela paciência. Agradeço também à minha colega de estágio e amiga, Inês Líbano Monteiro, que durante estes dois anos de mestrado me apoiou incondicionalmente. Foram muitas horas, muito cansaço, muitas noites mal dormidas, muitas lágrimas mas sobretudo muitos sorrisos e alegria. Espero que tudo aquilo que desejas para mim seja em dobro para ti. Obrigada!

Queria também deixar uma palavra aos meus pais pelo apoio, pelas conversas todas sobre o meu percurso académico, pela ajuda máxima, pelo amor e pela educação que me deram que reflete muito aquilo que sou hoje e que quero transmitir aos meus alunos no futuro. Tiago, agradeço-te pelas horas de reflexão que tivemos juntos, és o irmão mais novo mas fizeste-me crescer muito durante este percurso.

Agradeço também ao Miguel pelos vários anos de amizade, o melhor amigo que sempre me acompanhou nesta jornada e teve sempre um conselho para me dar nas horas mais difíceis e que sempre me arrastou para a diversão quando ela era precisa.

Com um carinho especial, agradeço a ti André, que mais do que companheiro, foste o pilar para me sustentar durante este ano mais difícil das nossas vidas. A ti devo muito por me saberes ajudar com palavras e gestos. Lembra-te de que estamos juntos!

Por último e não menos importante, agradeço ao GASTagus, à melhor caminhada deste grupo que me proporcionou nos últimos meses momentos incríveis. Motivaram-me para concluir esta etapa tão importante na minha vida e encheram-na de alegrias e expectativas, de sonhos e de ambições. O meu coração está com vocês, aqui ou em Cabo Verde! Somos um e Brasil e África espera por nós!

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	10
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	11
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	11
2.1.1 O Meio local.....	11
2.1.2 A Escola	11
2.1.3 A Turma.....	12
2.2. A AÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE.....	14
2.2.1. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica	14
2.2.2 Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem	15
2.2.3. Sistemas de regulação/avaliação do trabalho de aprendizagem.....	16
2.3 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS ALUNOS.....	17
3. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO	22
3.1 Potencialidades e Fragilidades da turma	22
3.2. Questões e objetivos gerais da intervenção.....	23
3.3 Revisão da Literatura.....	26
4. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTOS DE DADOS	30
5. APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	34
5.1 Apresentação e fundamentação dos princípios orientadores do plano de intervenção.....	34
5.2 Apresentação das estratégias globais de intervenção	37
5.3 Apresentação do contributo das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares para a concretização dos objetivos do Plano de intervenção.....	40
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	47
6.1. Análise das aprendizagens dos alunos.....	47

6.2. Análise do plano de intervenção	52
7. CONCLUSÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
ANEXOS	62

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Potencialidades e Fragilidades da turma do 3º ano de escolaridade.....	22
Quadro 2 – Relação entre os objetivos gerais de intervenção e as estratégias gerais.....	37

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Frequência do número de erros por tipo de erros da turma, em situação de ditado.....	20
Gráfico 2 – Frequência do número de erros por tipo de erros da turma, em texto livre	21
Gráfico 3 – Classificações qualitativas dos testes de Português do 3º Período.....	47
Gráfico 4 – Classificações qualitativas dos testes de Matemática do 3º Período.....	48
Gráfico 5 – Classificações qualitativas dos testes de Estudo do Meio do 3º Período	48
Gráfico 6 – Comparação das classificações finais do 2º e 3º Período de Português.....	49
Gráfico 7 – Comparação das classificações finais do 2º e 3º Período de Matemática.....	50
Gráfico 8 – Comparação das classificações finais do 2º e 3º Período de Estudo do Meio.....	50
Gráfico 9 – Comparação entre o ditado inicial e o ditado final relativamente à frequência de tipologia de erros.....	52
Gráfico 10 - Comparação entre o texto livre inicial e o texto livre final relativamente à frequência de tipologia de erros.....	53

1. INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, foi proposta a elaboração de um relatório final para conclusão do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, que engloba as principais linhas orientadoras da prática de intervenção feita durante alguns meses numa escola do conselho de Lisboa, numa turma do 3º ano de escolaridade.

De uma forma estruturada e lógica, este relatório tem como base uma recolha de dados e a sua posterior análise, resultantes de fragilidades e potencialidades da turma em questão. O primeiro capítulo centra-se na breve introdução descrita neste momento. O segundo capítulo do presente relatório remete para uma caracterização do contexto socioeducativo e dos alunos da turma: será apresentada uma breve caracterização do meio local em que a escola se insere, uma apresentação das características da escola, da turma, da ação do professor e da organização da sala de aula assim como a análise diagnóstica das aprendizagens da turma.

Em terceiro lugar, decorrente da caracterização da turma e tendo por base as avaliações recolhidas ao longo das semanas de observação, será feito um levantamento das potencialidades e fragilidades da turma bem como dos objetivos gerais da intervenção e das questões com que o grupo de intervenção se deparou assim como o tema principal de estudo deste relatório, apresentando-se a revisão da literatura sobre esse mesmo tema.

O quarto capítulo aborda os métodos e técnicas de recolha de dados utilizados no estudo implementado. Segue-se o quinto capítulo, que corresponde à apresentação e fundamentação de todo o processo de intervenção educativa, isto é, todas as atividades pensadas para as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares que concorrem para atingir os objetivos propostos. O tema do presente relatório não foi o esperado inicialmente devido a contratempos alheios à minha vontade, tendo então sido feita uma escolha dos métodos e técnicas de recolha de dados mais simples para conseguir executar a prática e a elaboração deste relatório a tempo.

O sexto capítulo prende-se com a avaliação das aprendizagens dos alunos durante o tempo de intervenção assim como a análise dos resultados para avaliação do tema em estudo. Por fim o sétimo capítulo apresenta as conclusões finais, enunciando uma reflexão sobre todo o percurso deste estágio e também uma reflexão sobre o meu futuro enquanto profissional de educação.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO¹

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Neste capítulo irão ser apresentados detalhes referentes ao meio socioeducativo, tendo como principal foco a turma e as especificidades dos alunos, como as suas potencialidades e fragilidades.

Os dados apresentados neste capítulo foram retirados da página da instituição onde decorreu o estágio de intervenção e também do Projeto Educativo da instituição (PEAIS) e do Plano Curricular de Turma (PCT).

2.1.1 O Meio local

O contexto de estágio no qual o grupo de intervenção está inserido pertence a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada na freguesia de S. Domingos de Benfica “entre o Hospital de Santa Maria e Sete-Rios, ao lado da Universidade Católica e do Hotel Marriot” (Projeto Educativo da AIS, PEAIS, p. 14).

Devido à sua localização central, a AIS encontra-se próximo de diversas instituições: a Universidade Católica Portuguesa, o Jardim Zoológico, o Hospital de Santa Maria, o Hotel Marriot, a Estação de Comboios de Sete-Rios, Terminal Rodoviário de Sete-Rios, entre outras.

2.1.2 A Escola

A AIS dá resposta educativa a crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 10 anos, nas valências de creche, pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Unidade de Apoio. A creche é composta por sete salas: três berçários, duas salas de um ano e duas salas de dois anos; a educação pré-escolar é composta por cinco salas com crianças entre os 3 e os 5 anos e o 1.º CEB é composto por cinco salas: uma sala para cada ano de escolaridade (do 1.º ao 4.º anos) e uma sala para a Unidade de Ensino Estruturado; esta Unidade “tem como finalidade apoiar todas as crianças referenciadas com ou sem currículos especiais. O apoio é feito em gabinete individual ou inserido no decorrer das atividades pedagógicas” (PEAIS, s.d., p. 18).

No que se refere aos recursos humanos, segundo o PEAIS, esta Associação inclui: i) uma equipa de direção, composta por um presidente, um vice-presidente, um secretário, um tesoureiro e um vogal; ii) dez educadoras de infância; iii) cinco professores de 1.º CEB; iv) três professores de ensino especial; v) uma fisioterapeuta,

¹ Adaptado do Plano de Trabalho de Turma (2015) da autora

uma nutricionista, uma psicóloga clínica, uma psicóloga educacional, uma terapeuta ocupacional, terapeutas da fala; vi) professores de capoyoga, catequese, dança, expressão físico-motora, inglês, judo, música; vii) 19 auxiliares de educação.

Segundo o PEAIS, a missão desta Associação é “Educar, incluindo!” e assenta em cinco valores: responsabilidade, inclusão, dedicação, simplicidade e alegria. Destes valores surgem cinco objetivos:

- i) desenvolver competências afetivas, culturais e sociais enriquecedoras;
- ii) desenvolver capacidades cognitivas, motoras e emocionais numa perspetiva integral e integradora;
- iii) promover uma relação aberta com as famílias envolvendo-as no processo de desenvolvimento dos seus educandos, integrando-as na dinâmica da AIS [e] apoiando-as nas suas diferentes estruturas e carências;
- iv) contribuir para uma verdadeira inserção social de crianças e adultos;
- v) desenvolver uma relação ativa e continuada com a comunidade educativa. (PEAIS, p. 12)

No que diz respeito à ação socioeducativa da Associação, esta centra-se em algumas linhas gerais: pedagogia diferenciada, apoio de equipas multidisciplinares, inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em todas as salas de ensino regular, apoio às famílias com crianças com NEE, atividades de enriquecimento curricular direcionadas para cada faixa etária, inserção de adultos diferentes na equipa AIS, formação contínua dos colaboradores, desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como processo facilitador da comunicação entre todos os intervenientes no processo educativo, entre outras.

2.1.3 A Turma

A turma em que decorrerá a intervenção frequenta o 3.º ano de escolaridade e é composta por vinte e um alunos, sendo onze deles raparigas e dez rapazes com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

Segundo o Plano Curricular de Turma (PCT²), todos os alunos têm o Português como língua materna e a maioria dos alunos provém de um meio socioeconómico e cultural médio-alto.

Nesta turma há seis alunos que “são abrangidos pelas medidas educativas inseridas no decreto de lei 3/2008 de 7 de janeiro” (PCT, p. 3) sendo que três deles

² O Plano Curricular de Turma (PCT) é a nomenclatura utilizada pelo colégio embora a atual designação seja Plano de Trabalho da Turma.

“beneficiam de um Currículo Específico Individualizado (C.E.I.), frequentando a Unidade de Ensino Estruturado deste Colégio” (PCT, p. 3). Esta Unidade tem uma sala própria onde estão todos os alunos do 1.º CEB que a frequentam e são desenvolvidas, essencialmente, quatro competências: autonomia, socialização e interação, organização espacial e temporal para a compreensão de uma rotina e a comunicação (sendo que com alguns alunos é desenvolvida a oralidade e com outros é utilizado o sistema PECS, que consiste na organização da rotina, dos pedidos e da comunicação através de imagens que simbolizam o que o aluno pretende comunicar).³

Dois dos alunos da turma que frequentam a Unidade têm perturbações do Espetro do Autismo mas em graus diferentes, o que faz com que o trabalho a realizar com cada um deles seja único e particularmente adequado às suas necessidades: com um dos alunos trabalha-se a imitação de comportamentos, a construção de pequenos *puzzles*, o cumprimento de pequenas rotinas de tarefas e as respostas adequadas ao que lhe é pedido; com o outro aluno é realizado um trabalho mais complexo porque o seu nível cognitivo assim o permite – trabalha-se a identificação de números e palavras iguais, a identificação do próprio nome e dos nomes dos colegas, a escrita por cima de tracejado, entre outros. Relativamente ao terceiro aluno que frequenta a Unidade, o trabalho é bastante diferente uma vez que este aluno tem Paralisia Cerebral Espástica Bilateral com envolvimento dos membros inferiores e apresenta também défice cognitivo. O trabalho com este aluno é essencialmente realizado ao nível motor e de manutenção dos movimentos que já consegue fazer uma vez que os movimentos têm tendência a regredir.

No que respeita ao nível pedagógico, este caso é bastante particular e não foi observado pelo grupo de intervenção pois a deficiência que o aluno tem afeta o seu desenvolvimento cognitivo e ele apenas imite sons, não falando uma única palavra nem compreendendo nada do que lhe é dito, não havendo nenhuma resposta. Os três alunos possuem um apoio diário especializado e contam com a ajuda de professores de Ensino Especial. Todos frequentam, na escola, fisioterapia, terapia da fala e terapia ocupacional. O único momento em que estes três alunos estão na sala com a restante turma é na hora do lanche, e quando o seu comportamento o permite. Estes três alunos estão ao abrigo das alíneas a) *Apoio pedagógico personalizado*, d) *Adequação no processo de avaliação* e e) *Currículo específico individual*, do artigo 16.º do capítulo IV do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.²

Os três alunos restantes acompanham a turma mas um deles, portador de Trissomia 21, “no decorrer do período acompanha a turma, acompanhado pela

³ Dados recolhidos durante uma conversa com o professor de Ensino Especial responsável pelos três alunos da turma que frequentam a Unidade.

professora de Educação Especial” (PCT, p. 3). Este aluno possui um currículo individualizado de 1.º ano, vocacionado para aspetos funcionais como a escrita do nome, da data e de pequenas frases, cálculo mental com números até 15, contagem de dinheiro, identificar as partes do corpo, hábitos de vida saudável e os sentidos (PCT, p. 3), pelo que o trabalho realizado não é proposto pelo professor titular de turma mas pelo professor de Ensino Especial que está frequentemente presente na sala. Este aluno está, também ao abrigo das alíneas a), d) e e) do artigo 16.º do capítulo IV do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. Os dois alunos restantes estão ao abrigo da alínea b) *Adequações curriculares individuais*, do mesmo artigo, nomeadamente leitura de prova e um acréscimo de meia hora à duração da mesma.

2.2. A AÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

2.2.1. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica

A ação do professor cooperante segue a filosofia do modelo curricular definido pelo Colégio. E assenta, de acordo com o PCT, em quatro princípios orientadores:

- Transversalidade, visto que uma determinada competência/saber não se adquire num momento único, mas vai sendo desenvolvida ao longo do ano;
- Flexibilidade, pois quando se preconiza um ensino em que os alunos têm um papel ativo e em que as aprendizagens devem ser significativas, muitas vezes os conteúdos não são trabalhados quando previsto;
- Integração, visto que para a aprendizagem de um determinado descritor podem convergir saberes de duas ou mais áreas curriculares;
- Continuidade, para que a aprendizagem não surja como um acumular de saberes isolados, mas antes como um percurso onde estes surgem encadeados de forma lógica e coerente (PCT, s.d., p. 6).

O professor titular da turma segue o modelo pedagógico do Movimento de Escola Moderna (MEM) implicando na sua prática alguns dos princípios deste movimento, tais como: i) o trabalho autónomo na sala de aula e acompanhamento individual, isto é, existe um “estudo e aprofundamento dos conteúdos disciplinares, treino e produção intelectual dos alunos guiados por um plano individual de trabalho periódico.” (retirado do site do MEM) e também um “trabalho rotativo do professor para ensino interativo dos alunos que precisam de acompanhamento individualizado” (retirado do site do MEM) , fazendo notar-se uma diferenciação pedagógica ao nível do acompanhamento

que o professor dá a cada aluno, mediante as suas necessidades; ii) o “trabalho cooperativo em projectos temáticos de estudo, de produção artística, de pesquisa científica ou de intervenção social, para desenvolvimento das aprendizagens curriculares, acompanhado rotativamente pelo professor” (retirado do site do MEM) dando para isso espaço para os alunos trabalharem em grupo e confrontarem-se com os pares.

2.2.2 Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem

No que diz respeito aos métodos de ensino e de condução das aulas, o professor titular de turma orienta-se pelos manuais. No entanto, os alunos realizam as tarefas em grande grupo, em pequenos grupos, individualmente ou a pares e a correção é, muitas vezes, realizada em grande grupo. Nas correções em grande grupo, é solicitado a todos os alunos que digam a sua resposta à turma, especialmente nas tarefas de Português.

Ao longo da observação, verificou-se que o professor dá espaços para que os alunos participem nas discussões em grande grupo (ainda que esta participação nem sempre seja correta nem ordenada), dando também espaço para a realização de exercícios no quadro, leitura de pequenos textos em voz alta e justificação de ideias relativas a textos, opiniões de outros colegas, etc.

Ao longo da semana os alunos podem escrever no Diário de Turma aquilo de que gostaram, o que não gostaram e o que propõem e, à sexta-feira, é lido pelos presidentes e discutido por todos em Conselho de Turma.

Outro momento de extrema importância é o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) que decorre à terça-feira e no qual os alunos trabalham autonomamente, devendo registar aquilo a que se propõem fazer no Plano Individual de Trabalho (PIT) e registar o que efetivamente realizaram (cf. Anexo A)

Relativamente à gestão do tempo, o professor segue o horário letivo da turma (cf. Anexo B).

A sala de aula está disposta em U com lugares fixos. No entanto, após algumas conversas com o professor cooperante, percebemos que a disposição da sala por vezes é alterada quando os alunos trabalham em grupos.

As paredes da sala estão divididas por áreas: Área da Língua Portuguesa, Área da Matemática, Área do Estudo do Meio, Área da Leitura e Área da Organização (cf. Figuras 1, 2, 3, 4 e 5, respetivamente, anexo C). Em cada uma das áreas estão expostos trabalhos dos alunos. Na Área da Organização (cf. Figura 5, anexo C), encontram-se: o quadro das tarefas (cf. Figura 6, anexo D), a tabela das presenças (cf. Figura 7, anexo D), o plano do dia (cf. Figura 8, anexo D), o diário de turma (cf. Figura 9, anexo D) que

servirá de base para a realização do Conselho de Turma à sexta-feira e o mapa mensal do comportamento (cf. Figura 10, anexo D).

A sala encontra-se equipada com um quadro interativo que é utilizado em muitas ocasiões diferentes e com um computador que está diretamente ligado ao quadro, onde se podem gravar os registos feitos no mesmo.

2.2.3. Sistemas de regulação/avaliação do trabalho de aprendizagem⁴

A função da avaliação é perceber as dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos e possibilitar a adequação do programa curricular a cada turma e a cada aluno (CNE, 1995, p.31). Para avaliar as aprendizagens dos alunos, o professor cooperante utiliza várias modalidades de avaliação, a autoavaliação, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Como modalidade de autoavaliação é utilizado o PIT, um instrumento no qual os alunos avaliam o cumprimento das tarefas que pretendem realizar durante o TEA, de modo a superarem as dificuldades que sentem relativamente aos vários conteúdos que vão sendo trabalhados durante as aulas. No final de cada período letivo é realizada uma autoavaliação através do preenchimento de uma grelha, na qual os alunos classificam e justificam a nota que pensam merecer. Santos (2002) afirma que a autoavaliação é feita através de um processo de metacognição, em que o aluno deve compreender os vários momentos de atividades cognitivas exercendo um autocontrolo consciente por meio de reflexão das suas ações, sendo necessário utilizar este instrumento de regulação de aprendizagem para que os alunos tenham uma atitude reflexiva e crítica quanto ao seu desempenho escolar.

Ribeiro (1993) apresenta a avaliação formativa como o instrumento que “pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução” (p. 84). Este tipo de avaliação deve ser realizada tantas vezes quantas o professor desejar, durante o processo de aprendizagem (Ribeiro, 1993). O professor cooperante aplica este tipo de avaliação na sua prática pedagógica, sob a forma de registos e produções dos alunos em diversas fichas.

O último tipo de avaliação empregada para avaliar as aprendizagens dos alunos é a avaliação sumativa. Este tipo de avaliação realiza-se no final de um processo de ensino-aprendizagem e que tem como objetivo comparar e classificar resultados de

⁴ Retirado e adaptado do Plano de Trabalho de Turma (2015) da autora

aprendizagem obtidos pelos alunos, sendo uma avaliação medidora de resultados que se expressam pela atribuição quantitativa de notas (Ferreira, 2007, pp. 30-31). Como tal, é feita uma avaliação sumativa que se prende com fichas de verificação de conhecimentos (testes), com o intuito de avaliar o alcance de competências e metas esperadas para os alunos.

2.3 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS ALUNOS

Para a avaliação diagnóstica dos alunos, optou-se por recolher dados através de registos já existentes (fichas de verificação de conhecimentos, fichas realizadas no manual, registos do caderno diário, registos no caderno de escrita), através da observação direta do desempenho nas tarefas que foram sendo propostas aos alunos pelo professor cooperante, ao longo das duas semanas de observação e ainda através de conversas com o professor cooperante sobre o desempenho dos alunos da turma.

No geral, a turma é disciplinada, interessada e participativa. Gostam de participar nas conversas em grande grupo mas têm alguma dificuldade em respeitar a vez dos colegas e em esperar pela sua vez de falar. No que diz respeito às notas dos testes, no geral são boas mas há algumas oscilações entre disciplinas (cf. Tabela n.º1, anexo E). A disciplina em que os alunos sentem mais dificuldades é a Matemática e aquela em que têm mais facilidade é a de Estudo do Meio. Ao nível do Português, após observação dos testes e das composições, constatou-se que os alunos desta turma de 3.º ano têm dificuldade na escrita e dão muitos erros ortográficos (cf. Figuras 11, 12 e 13, anexo F).

No que concerne às competências sociais, os alunos são autónomos, respeitam o professor e auxiliam-se uns aos outros na realização de tarefas embora tenham dificuldade em respeitar a vez dos colegas, esquecendo por vezes a solicitação para participar, de forma correta com o braço no ar.

Focando a análise diagnóstica no tema de estudo do presente relatório final e, devido à grande dificuldade dos alunos ao nível da competência ortográfica e da escrita correta de palavras, sentiu-se necessidade de aplicar instrumentos de análise de dados para obter resultados sobre a frequência dos erros e dos tipos de erros que os alunos davam. Para tal, foram analisados dois documentos para levantamento da tipologia de erros e a frequência dos mesmos na turma: um texto livre e um ditado.

Esta análise teve por base a tipologia apresentada por Baptista, Barbeiro e Viana (2011), que prevê 9 tipos de incorreção ortográfica:

- **tipo 1 (T1)**, tipo de erros que está relacionado com a dificuldade na transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, isto é

A passagem da forma fonológica para a forma ortográfica (transcrição ou representação da forma fonológica por meio da escrita de uma língua) exige que se dominem ambas as formas. 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. Baptista, Barbeiro e Viana (2011)

Baptista, Barbeiro e Viana (2011) indicam que se podem encontrar ainda “incorreções ligadas à transcrição dos fonemas de sílabas complexas (por exemplo, sílabas iniciadas por grupos consonânticos, como em <pedra>, escrito *<peda>; sílabas terminadas por consoante como (...) <animal>, escrito *<animale> (...).” (p.64)

- **tipo 2 (T2)**, caracterizada pelos erros corresponderem a uma incorreção na transcrição da oralidade corrente pois os alunos revelam a capacidade de transcrever, mas transcrevem as formas que usam na oralidade, que se afastam, muitas vezes, da norma ortográfica (Baptista, Barbeiro e Viana, 2011). Um exemplo deste tipo de erros pode ser a escrita da palavra <experiência> que por vezes leva ao erro comum da oralidade corrente *<expriência> pois é dito com rapidez o que para os alunos pode refletir-se num erro ortográfico.
- **tipo 3 (T3)**: este tipo de erros prende-se com incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, isto é, as regras ortográficas relacionadas com aspetos contextuais (relativos à combinação com outros sons) e com aspetos acentuais (referem-se à posição átona ou tónica em que se encontram). Por exemplo, a representação do som [g] por <gu> quando de seguida se apresentam as vogais <e> ou <i> (guerra; guitarra...). Um aspeto acentual pode ser exemplificado através da regra

<am> ou <ão>, nas terminações verbais da terceira pessoa do plural; o ditongo final é escrito com a grafia <am> quando pertence a uma sílaba átona, enquanto as formas verbais com grafia <ão> correspondem a sílabas tónicas (para além desta informação acentual, pode ser mobilizada na aprendizagem a informação morfológica). (Baptista, Barbeiro e Viana, 2011, p.66)

- **tipo 4 (T4)** relaciona-se com incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica, isto é,

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 correcta para escrever a palavra, se tiverem associado uma determinada forma ortográfica ao morfema em causa. (Baptista, Barbeiro e Viana, 2011, p.67)

Um exemplo comum deste tipo de erros é a escrita de palavras terminadas com o som [u] mas que se escrevem com o grafema <o>, como no caso da palavra <banho>, que muitos alunos escrevem como ⁵<banhu>.

- **tipo 5 (T5)** tem erros que remetem para uma incorreção quanto à forma ortográfica específica da palavra, ou seja, não há nenhuma regra específica para a escrita de algumas palavras, o que leva os alunos a terem de recorrer à via fonológica e à via lexical. Existem crianças que baseando-se na palavra <viajar> pensam que a forma correta de escrever <viagem> é *<viagem> e como não recorre a nenhuma regra ortográfica específica as crianças devem fixar a palavra, aumentando o léxico visual. (Baptista, Barbeiro e Viana, 2011).
- **tipo 6 (T6)** que se prende com a incorreção de acentuação gráfica das palavras.
- **tipo 7 (T7)**, associado à dificuldade na utilização de minúsculas e maiúsculas.
- **tipo 8 (T8)**: este tipo de erro está relacionado com a inobservância da unidade gráfica da palavra pois os alunos têm dificuldade em identificar as palavras como unidades separadas através da oralidade, uma vez que quando falamos dizemos as palavras como grupos sem efetuar pausas. Os erros ocorrem por os alunos não identificarem a fronteira entre palavras e acabam por não dominarem a utilização do hífen dentro de determinadas palavras (Baptista, Barbeiro e Viana, 2011). Um exemplo disso é quando os alunos querem escrever a palavra <deunos> e escrevem tudo junto *<deunos>.

⁵ O símbolo * representa uma frase agramatical

- **tipologia 9 (T9)**, indica-nos incorreções ao nível da translineação em situação de ditado.

Com base no levantamento dos erros dos alunos registados em grelha de observação (cf. Figura 15 e 16, Anexo E) criaram-se dois gráficos representativos dos erros dados pelos alunos. O gráfico seguinte (Gráfico 1) apresenta o tipo de erros mais frequente e menos frequente de todos os alunos no ditado analisado:

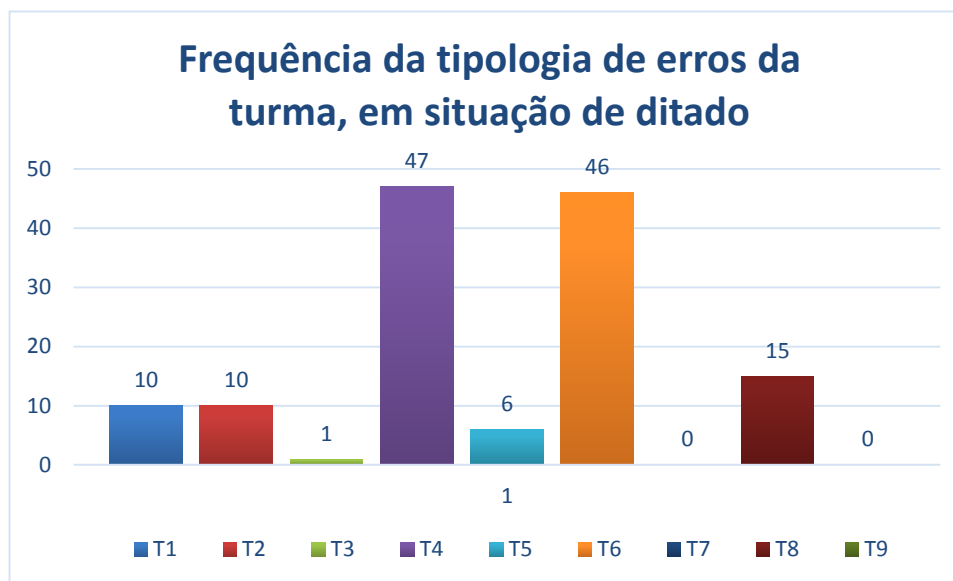


Gráfico 1 – Frequência do número de erros por tipo de erros da turma, em situação de ditado

Decorrente deste gráfico, é possível verificar que os alunos apresentaram mais dificuldades em dois tipos de erros identificados por Baptista, Barbeiro e Viana (2011), o tipo 4, apresentado com uma frequência de 47 erros e tipo 6 com 46 erros no geral da turma. Também se verifica que os alunos não apresentaram dificuldades em erros T7 nem em erros T9.

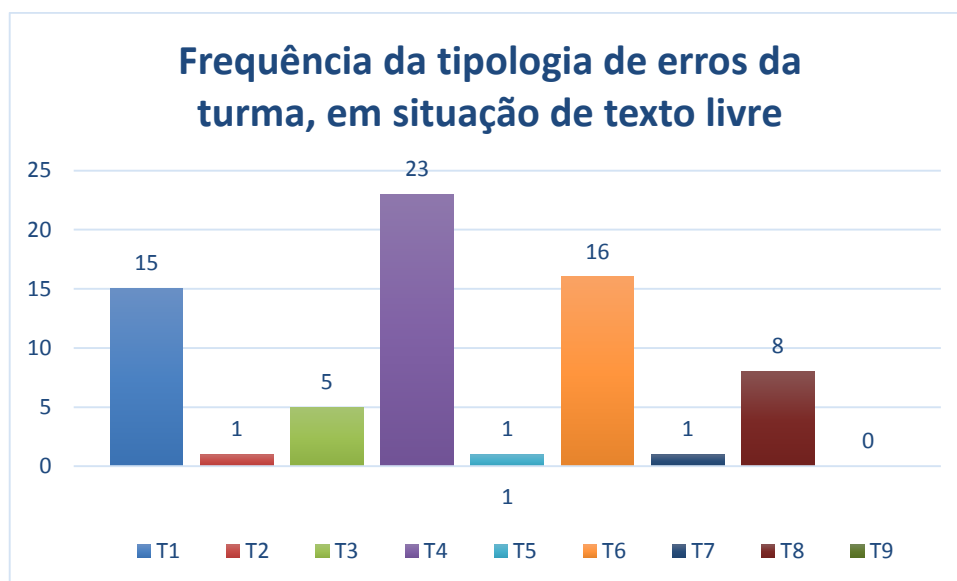


Gráfico 2 – Frequência do número de erros por tipo de erros da turma, em situação de texto livre

Verificamos com a ajuda do gráfico 2 que os tipos de erros dados com mais frequência pelos alunos em situação de texto livre são:

- tipo 1 (T1) é o terceiro tipo de erro mais frequente na turma com 15 erros dados.
- tipo 4 (T4), apresentando-se com uma frequência de 23 erros, sendo o tipo de erro com maior número de erros dados pelos alunos;
- tipo 6 (T6), com 16 erros no geral da turma;

Os alunos não apresentaram de novo dificuldades em erros T9, assim como também não mostraram grandes dificuldades em erros T2, T5 e T7.

3. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO⁶

3.1 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DA TURMA

As semanas de observação da turma do 3.º ano e a análise dos dados apresentados anteriormente sobre a avaliação diagnóstica dos alunos nas diferentes áreas disciplinares possibilitaram identificar as principais potencialidades e fragilidades da turma em questão. O quadro n.º 1, apresentado de seguida, contém um resumo dessas potencialidades e fragilidades em cada uma das áreas disciplinares e nas competências sociais. Este quadro foi a base para a construção dos objetivos gerais da intervenção, apresentados no tópico 3.2 deste documento.

	Potencialidades	Fragilidades
Português	<ul style="list-style-type: none">- Utilização de vocabulário adequado e diversificado consoante as situações;- Expressividade na leitura de textos;- Facilidade na compreensão do oral;- Criatividade na escrita de narrativas	<ul style="list-style-type: none">- Dificuldade na utilização das regras de ortografia;- Planificação de textos insuficiente;- Revisão de textos nula;- Dificuldade na interpretação de textos escritos
Matemática	<ul style="list-style-type: none">- Motivação para a aprendizagem dos conteúdos;- Interesse pelos desafios propostos;- Facilidade na aplicação dos algoritmos da adição e da subtração	<ul style="list-style-type: none">- Dificuldade na utilização de estratégias de cálculo mental;- Dificuldade na interpretação de enunciados;- Dificuldade na explicação do raciocínio;- Dificuldade na aplicação do algoritmo da divisão
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none">- Motivação para a aprendizagem dos conteúdos- Conhecimento geral do ambiente em redor- Cultura geral elevada	<ul style="list-style-type: none">- Dificuldade na ligação de conteúdos relacionados com esta área disciplinar
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none">- Autonomia;- Respeito pelo professor;	<ul style="list-style-type: none">- Dificuldade em respeitar a sua vez de falar;

⁶ Adaptado do Plano de Trabalho de Turma (2015) da autora

	- Entreaduada na realização de tarefas propostas	- Dificuldade em lidar com a frustração
--	--	---

Quadro n.º 1 – Potencialidades e fragilidades da turma do 3º ano de escolaridade

3.2. QUESTÕES E OBJETIVOS GERAIS DA INTERVENÇÃO⁷

Através da análise das potencialidades e fragilidades na turma do 3º ano, anteriormente identificadas, definimos os seguintes objetivos gerais para a intervenção pedagógica:

- melhorar a produção textual, utilizando de forma correta as regras de ortografia;
- desenvolver a compreensão leitora;
- desenvolver competências para a utilização de estratégias do cálculo mental e para a resolução de tarefas envolvendo frações;
- melhorar a participação oral na sala de aula, respeitando a vez do outro;

O primeiro objetivo geral *melhorar a produção textual, utilizando de forma correta as regras de ortografia* surge de uma fragilidade observada que está relacionada com os erros ortográficos que os alunos apresentam nos textos que elaboram. Segundo o Programa de Português do Ensino Básico (2009), o objetivo de escrita que deverá ser atingido até ao final do 2.º ano do 1.º CEB é “escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho” (p. 25).

Após observação de várias produções dos alunos, constatou-se que este objetivo não foi alcançado na sua totalidade pela maioria dos alunos da turma pelo que se considera que o primeiro objetivo é pertinente para os alunos desta turma. Assim, considera-se que o papel do professor é crucial na medida em que deve ajudar o aluno a refletir sobre a língua. Como referem Baptista, Barbeiro e Viana (2011):

a estratégia de falar sobre a escrita também pode ser adoptada em relação à ortografia. Ela pode ser mobilizada para:

- a formulação de regras;
- a explicitação das dificuldades encontradas pelos alunos;

⁷ Adaptado do Plano de Trabalho de Turma (2015) da autora

- a constituição e tomada de consciência de redes de relações entre as palavras, nas quais a forma ortográfica constitui uma forma de aproximação ou de diferenciação (p.101)

O professor deve, também, criar espaço e estratégias para que os alunos autocorrijam os erros e, nesse caso, deverá ser feita uma revisão do texto em conjunto com os alunos, individualmente, para que eles próprios se apropriem do erro e possam refletir sobre esse erro, levando-os à autocorreção.

O objetivo geral *desenvolver a compreensão leitora* é transversal a todas as áreas uma vez que a compreensão do que é lido condiciona aquilo que se pretende fazer. Nos momentos dedicados ao Português, verificou-se que os alunos desta turma têm dificuldade na compreensão dos textos que leem. Na Matemática observou-se que os alunos têm dificuldade na realização de problemas matemáticos e constatou-se que esta dificuldade está diretamente relacionada com a dificuldade em interpretar o enunciado do problema.

Nos programas do Ensino Básico a compreensão e a interpretação do que é lido está explicitamente referido como sendo essencial para alcançar os objetivos do 1.º CEB: o Programa de Matemática do Ensino Básico (2013) “a resolução de problemas envolve, da parte dos alunos, a leitura e interpretação de enunciados” (p. 5); segundo o Programa de Português (2009), “entende-se por *leitura* o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo” (p. 16). Por esta razão, segundo o mesmo documento, um dos objetivos da leitura que deve ser atingido no final do 2.º ano do 1.º CEB é “compreender o essencial dos textos lidos” (p. 25).

O terceiro objetivo geral definido, *desenvolver competências para utilização de estratégias de cálculo mental e para a resolução de tarefas envolvendo frações*, surge no âmbito da Matemática e visa colmatar as dificuldades que os alunos têm na realização de pequenos cálculos que devem ser feitos mentalmente e que ajudam na realização de cálculos mais profundos. O cálculo mental é essencial uma vez que “é fundamental que os alunos adquiram durante estes anos [os anos que correspondem ao 1.º CEB] fluência de cálculo e destreza na aplicação dos quatro algoritmos Note-se que esta fluência não pode ser conseguida sem uma sólida proficiência no cálculo mental” (Programa de Matemática do Ensino Básico, 2013, p. 6). No que diz respeito à resolução de tarefas envolvendo frações e, de acordo com o Programa de Matemática do Ensino Básico (2013), o tratamento das frações bem como a

construção dos números racionais positivos que elas representam, devem ser efetuados com o possível rigor e de forma cuidadosa, garantindo-se, por exemplo, que os alunos interpretem corretamente as dízimas finitas como uma mera representação de um tipo muito particular de frações, devendo evitar o recurso sistemático às dízimas sempre que pretenderem efetuar cálculos. Nomeadamente, a introdução no final do ciclo dos algoritmos gerais da multiplicação e divisão de números representados na forma de dízima finita não deve alienar o significado das diferentes operações do ponto de vista das frações, as quais constituem o modo básico adotado para definir e representar números racionais positivos enquanto medidas de grandezas. A iniciação ao estudo das frações constitui um tema chave do presente ciclo, devendo procurar-se que os alunos assimilem os diferentes aspetos relacionados com esta temática (p.6).

O último objetivo definido para o plano de intervenção *melhorar a participação oral na sala de aula, respeitando a vez do outro* tem como base a necessidade de os alunos desenvolverem competências pragmáticas que lhe permitam interagir em situações formais e informais de forma adequada e respeitando as regras conversacionais. Este processo inicia-se muito cedo na interação dos bebés com as mães, como referem Sim-sim, Silva e Nunes (2008):

Para assumir um papel activo no processo comunicativo é indispensável que a criança aprenda a *tomar e a dar a vez*, ou seja a saber intuitivamente que o acto comunicativo é um processo recíproco de troca de papéis “tu-eu-tu-eu...”, o que implica um processo dialógico entre um “eu falante” e um “eu ouvinte”¹⁰. Este comportamento de “troca de turno” em condições não verbais, está presente tão cedo quanto os três/quatro meses de idade. É esta a regra básica da interação comunicativa que preside ao acto de conversar (p.32).

Segundo Sim-Sim (1998), a criança em idade escolar sabe já manter-se num mesmo tópico durante uma conversa e usar adequadamente a alternância de turnos (saber quando intervir e quando dar a vez aos outros). Estas capacidades são fundamentais para uma interação social adequada e, como refere esta autora, “conversar é uma forma extremamente cooperativa de interagir, na qual ambos os interlocutores devem respeitar um conjunto de princípios que favorecem a eficácia e o sucesso do diálogo” (p.183)

Para além destes objetivos gerais para a intervenção pedagógica, a identificação das fragilidades revelou um problema específico na competência ortográfica, problema comum a grande parte dos alunos da turma. Essa constatação levou-nos a formular a seguinte questão:

- como melhorar o nível de escrita dos alunos e diminuir a frequência de erros ortográficos nos textos produzidos pelos mesmos e em situações de ditado?

Para responder a esta questão e procurar superar a dificuldade manifestada pelos alunos, debruçámo-nos particularmente sobre a problemática da competência ortográfica e definimos um objetivo mais específico que constituiu o cerne do meu estudo:

- desenvolver a competência ortográfica, utilizando adequadamente o conhecimento das regras e alargando o léxico ortográfico.

De forma a compreender melhor esta problemática e conhecer formas de intervenção suportadas teoricamente, procederei a uma revisão da literatura sobre o assunto.

3.3 REVISÃO DA LITERATURA

O ensino básico potencia uma aprendizagem em diversas áreas do saber, de entre as quais destaco o Português como sendo uma componente fundamental da formação escolar. Os Programas de Português do Ensino Básico (2009) (PPEB) afirmam que a aprendizagem de qualquer língua favorece e condiciona as relações que as crianças jovens e adultos estabelecem com mundo que os rodeia pois prende-se com competências cognitivas, comunicativas e afetivas que são determinantes para essa tal relação com o mundo. Assim, a língua dos portugueses “encontra-se diretamente relacionada com a configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada, no âmbito da qual se vão afirmando e depurando o reconhecimento e a vivência de uma identidade de feição colectiva” (PPEB, 2009, p.12)

A aprendizagem do Português está diretamente ligada com o sucesso escolar no que respeita a todo o currículo do 1º ciclo do ensino básico, o que representa o princípio da transversalidade uma vez que todos os alunos precisam que aprendem a sua língua para compreenderem as restantes áreas curriculares, que conseqüentemente relaciona esta aquisição da língua a todos os ciclos do ensino (PPEB, 2009). A língua portuguesa “constitui um saber fundador, que valida as

aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar” (PPEB, 2009, p.21). A aquisição da nossa língua desempenha uma importância crucial na apropriação e “desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida” (PPEB, 2009, p.21).

A disciplina de Português deve orientar para as metas a que se propõe, metas essas que relacionam “aspectos essenciais da utilização da língua: a compreensão de discursos, as interações verbais, a leitura como atividade corrente e crítica, a escrita correta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo, etc.” (PPEB, 2009, p.14).

As competências são “o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem” (PPEB, 2009, p.15) e, assim sendo, temos *competências linguístico-comunicativas* na língua portuguesa, que permitem que qualquer pessoa possa interagir com outras pessoas e com o mundo, utilizando a via oral e a via escrita para essa comunicação e interação (PPEB, 2009). Dentro destas competências são descritas competências específicas do Português, competências essas que implicam na via oral.

Cada uma destas competências é explicada de seguida de forma sucinta:

1. *Compreensão do oral* mostra-se como a capacidade para dar significado àquilo que se ouve em diferentes variantes da língua portuguesa. “Esta competência envolve a recepção e a decodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória” (PPEB, 2009, p.16);

2. *Expressão do oral* é a capacidade para transpor para a via oral um conjunto de sequências fónicas com significado. “Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interacção comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação” (PPEB, 2009, p.16);

3. *Leitura* caracteriza-se por ser o modo como o leitor e o texto se relacionam, em que o leitor apropria-se do que lê e constrói um significado dado pelo texto. A leitura pode ser compreendida como “atividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal” (PPEB, 2009, p.16). A leitura necessita de alguns processos interligados como a “decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.” (PPEB, 2009, p.16).

4. *Escrita* que se apresenta por ser o resultado “de um processo de fixação linguística que convoca conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto)” (PPEB, 2009, p.16).

5. *Conhecimento explícito da língua* que se caracteriza por ser a capacidade “para sistematizar unidades regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro” (PPEB, 2009, p.16). Esta competência necessita do desenvolvimento de processos metacognitivos. (PPEB, 2009).

Dado que na avaliação diagnóstica da turma uma das fragilidades apresentada se relacionava com a escrita de palavras com bastantes erros ortográficos, o meu foco de estudo será a *competência ortográfica* e de que forma será possível colmatar alguns dos erros mais frequentes que os alunos dão.

A ortografia tem um valor social importante uma vez que a aprendizagem e domínio desta competência prende-se com aspetos como: “a capacidade de operar com um sistema complexo, estabelecido por uma norma numa comunidade alargada” (PNEP, 2011, p.49); o grau de instrução que cada pessoa possa ter e o grau de literacia e também o nível de sucesso conseguido durante o percurso escolar (PNEP, 2011). Barbeiro (2007) afirma que a ortografia é considerada como um produto cultural e que a atuação desta competência deverá relacionar-se com o próprio processo de escrita, interligando-se com outras competências (p.111), uma vez que a ortografia interfere tanto no processo de leitura como no processo de escrita (Sousa, 2000). Assim, o alcance da ortografia repercute-se no domínio social pois um aluno que saia da escola terá a ortografia como indicador relativo à qualidade de aprendizagem que teve no percurso escolar (PNEP, 2011).

No que diz respeito à leitura, “a grafia permite o reconhecimento e a diferenciação” (Sousa, 2000, p.96), e desta grafia resulta uma palavra que é confrontada com a representação fonológica e semântica pois trata-se de “um processo de reconhecimento da palavra na sua globalidade apoiado pelo armazém ortográfico, uma estrutura de memória de longo prazo” (Sousa, 2000, p.96).

A aprendizagem formal da escrita e também da leitura implica a necessidade de sistematizar o conhecimento de convenções ortográficas. Para além disso, a “aprendizagem da ortografia requer uma aprendizagem reflexiva acerca da linguagem oral e acerca da linguagem escrita e sobre as relações que podem ser estabelecidas entre ambas” (Martins & Niza, 1998). Então, as crianças passam a criar relações entre o oral e o escrito, entre o som e grafema, num processo automático, consciente e de rápida eficácia perante situações de dúvida ou incorreção (Barbeiro, 2007).

Neste sentido, é desejável que a criança, no 1º ciclo, depois de se apropriar do sistema alfabético, consiga fazer corresponder aquilo que diz ao que escreve, compreendendo que tudo o que é dito se escreve, que tem uma representação gráfica. De acordo com Almeida, Guerreiro e Mata (1998) “o alfabeto refere-se ao conjunto de caracteres empregues e a ortografia aos princípios através dos quais o alfabeto é posto

em correspondência com os sons da fala” (p.321). Para as crianças aprenderem a escrever necessitam de descobrir, refletir e exercitarem-se sobre o funcionamento da escrita (Almeida, Guerreiro e Mata, 1998). As mesmas autoras realçam que o código da escrita é arbitrário em relação aos sons que se pretende escrever e também é arbitrário no que respeita à relação entre fonemas e grafemas. Martins (1996, cit. por Almeida, Guerreiro e Mata, 1998) refere ainda que na língua portuguesa não é suficiente uma correspondência biunívoca entre o fonema e o grafema e que as crianças terão de aprender regras de ortografia e aplicá-las quando necessário.

Deparamo-nos então com uma grande dificuldade para as crianças das nossas escolas: não se podem escrever certas palavras tal e qual como as produzimos pela via oral e isto leva-nos a alguns desafios pelos quais os alunos têm de passar para que a aprendizagem desta competência seja alcançada. Segundo Baptista, Barbeiro e Viana (2011) existem estádios que as crianças devem passar para que consigam escrever as palavras de forma correta: i) discriminar os sons que integram as palavras; ii) saber como esses sons podem ser transcritos; iii) selecionar a forma possível de representar esses sons de acordo com a ortografia correta. É exemplo, se uma criança escreve a palavra pato de forma correta mostra não apenas que consegue identificar os fonemas que constituem a palavra [patu] como também mostra saber como se transcrevem esses fonemas; para além disso, revela saber que, no final da palavra tem de estar um <o> e não um <u>. Por conseguinte, existem dois fatores muito importantes que podem influenciar a escrita correta de palavras: a **complexidade das relações som-grafema** e a **existência de uma forma ortográfica única** (Baptista, Barbeiro e Viana, 2011).

De acordo com os mesmos autores anteriormente citados, **a complexidade das relações som-grafema** refere-se ao facto de um som poder não ser representado sempre pelo mesmo grafema e um grafema não poder ser representado sempre pelo mesmo som, como por exemplo os grafemas <ss>, <s> ou <ç> que são representações diferentes do som [s]. De modo a que os alunos consigam ultrapassar esta dificuldade é necessário que recorram a duas vias, a fonológica (recorrendo à identificação de fonemas e das regras que orientam as representações dos sons) e a lexical (recorrendo à memória lexical, isto é, à informação que cada um tem sobre a forma correta de escrever determinada palavra) (Baptista, Barbeiro e Viana, 2011). Se as crianças tiverem um contacto privilegiado com a leitura desde cedo irão certamente consolidar a via lexical, que lhes poderá ser bastante útil quando não existir nenhuma regra ortográfica para escreverem alguma palavra em que tenham mais dificuldade.

A **existência de uma forma ortográfica única**, por sua vez, é outro fator de dificuldade na escrita uma vez que a maneira como uma criança pronuncia uma palavra pode não ser a forma mais correta e aproximada da escrita correta da palavra. Com

efeito, existe uma vasta variedade de formas da fala (diferentes dialetos), formas diferentes de falar de acordo com diferentes contextos (fala corrente ou fala cuidada), formas diferenciadas da utilização da língua oral por cada pessoa (variações idioletais, como problemas de fala). Estas variações podem gerar modificações na escrita correta das palavras levando a supressões de sons ou substituições de sons por outros (Baptista, Barbeiro e Viana, 2011). É o caso de crianças que tenham dificuldade em pronunciar o [r] em posição final de sílaba, o que as leva muitas vezes a suprimir o fonema [r] (ex. «comê» em vez de «comer») ou a substituí-lo por outros fonemas (ex. «mai» [maj] em vez de «mar»).

Assim sendo, é necessário um processo longo de apoio a estas dificuldades que surgem praticamente em todas as crianças, na entrada do 1º ciclo do ensino básico. Desse processo faz parte uma avaliação diagnóstica das incorreções ortográficas, necessário para poder ser feita uma intervenção adequada para cada caso, pois cada aluno é um caso e nem todos os alunos têm as mesmas dificuldades, embora existam algumas mais frequentes do que outras. Como tal, para além do relato da prática supervisionada desenvolvida, o presente relatório centra-se numa avaliação inicial feita à turma através de um ditado e de um texto livre como diagnose das incorreções ortográficas dos alunos, de modo a conseguir compreender quais os erros mais frequentes da turma em geral e do tipo de erros que cada aluno apresenta, com vista a uma intervenção adequada neste âmbito.

4. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTOS DE DADOS

Durante o processo de intervenção é importante realizar recolha e tratamento de dados de modo a conseguir fazer uma avaliação daquilo que os alunos sabem e daquilo que têm dificuldades, para que seja possível adequar as intervenções e atingir objetivos propostos. Neste sentido, este capítulo integra a explicação e fundamentação das opções metodológicas realizadas.

Para dar resposta à questão-problema levantada *como melhorar o nível de escrita dos alunos e diminuir a frequência de erros ortográficos nos textos produzidos pelos mesmos e em situações de ditado*, recorreu-se a um processo com características de investigação-ação, uma vez que se pretendia compreender uma situação específica e intervir sobre essa situação de forma rigorosa e sustentada, de forma a melhorá-la. Com efeito, a investigação-ação contribui para modificar um determinado contexto,

utilizando para tal técnicas de recolha e análise de dados que permitem a monitorização do processo. Cohen e Manion (1989, cit. por Salvado, 2015) apresentam uma definição para este tipo de investigação:

Procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata, [...] o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diferentes mecanismos (questionários, diários, entrevistas...), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso. (p.39)

Para Arends (s.d. cit por Salvado, 2015) a “investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula” (p.38). Assim, através deste método o professor tem a capacidade de refletir sobre a sua intervenção e ajustar estratégias que lhe sejam mais adequadas para melhorar ou solucionar o problema em questão (Salvado, 2015). Este tipo de investigação tem por base cinco fases importantes que deverão ser contínuas:

i) Planificação – as atividades são planeadas após uma avaliação diagnóstica da turma em relação à questão-problema;

ii) Ação – as atividades planeadas serão aplicadas no contexto;

iii) Observação – durante as atividades serão observadas todas as produções dos alunos bem como o envolvimento dos mesmos nas atividades em conjunto com o professor. Esta observação é participante e direta.

iv) Reflexão – Após a avaliação final, existem resultados concretos do trabalho feito durante todo o percurso. Esses resultados são analisados e refletidos pelo professor, com base em teorias. (Salvado, 2015, p.39)

Este processo adapta-se particularmente bem às situações de ensino, nomeadamente quando o professor pretende não apenas intervir sobre um problema identificado, mas compreendê-lo, aprofundá-lo, monitorizar com rigor a intervenção planeada, avaliar os resultados e divulga-los, correspondendo ao conceito de “professor como investigador (Stenhouse, 1975, citado por Ponte, 2008).

As técnicas de recolha de dados utilizadas nesta investigação remetem para a observação direta participante e para a análise documental das produções das crianças. A observação direta participante caracteriza-se por ser uma observação feita pelo professor que participa nas atividades e se envolve na prática de ensino com os seus alunos. Bogdan & Taylor (1975 cit. por Salvado, 2015) referem que a observação participante “é vista como uma investigação caracterizada por fortes interações sociais entre o investigador e os sujeitos, efetuando-se uma recolha de dados de forma sistematizada” (p.40).

A observação direta participante foi realizada ao longo de todo o processo de intervenção em diferentes atividades, mas especialmente nas situações que envolviam a análise das incorreções ortográficas, a exploração das regras de ortografia e a discussão coletiva relativa sobre o tipo de erros identificados e a sua correção.

A análise documental é uma técnica de pesquisa com um processo dinâmico que envolve seleção, tratamento e interpretação dos dados obtidos. Calado & Ferreira (2005, cit. por Salvado, 2015) afirmam que a “análise documental pode ser interpretada como sendo constituída por uma primeira etapa onde é feita a recolha de documentos e por uma segunda etapa onde é feita a análise de conteúdos” (p.41). Neste estudo, analisaram-se as produções escritas das crianças (ditados e textos livres) ao longo de 2 meses, utilizando grelhas de análise do tipo e frequência de erros (cf. Figuras 14 e 15, Anexo E).

Assim, para a avaliação diagnóstica, foram analisadas as produções dos alunos no que diz respeito aos erros ortográficos, com o principal objetivo de fazer o levantamento desses mesmos erros em situação de ditado e em texto livre. O primeiro exercício de ditado foi feito durante as semanas de observação, tendo sido feito pelo professor cooperante, escolhendo de forma aleatória um texto do manual de português para o 3º ano de escolaridade. O texto livre, escolhido por mim, para analisar os erros ortográficos dos alunos em período de observação teve como tema “O dia com a EMEL”. Este texto resultou de uma visita de estudo. Para que fosse possível comparar os resultados da avaliação diagnóstica com os resultados após a intervenção, no final procedeu-se de novo à análise de um ditado e de um texto livre.

As razões pelas quais escolhi o ditado e o texto livre como instrumentos de recolha de dados remetem para uma diferença existente nestes dois tipos de texto.

A aprendizagem da ortografia depende fortemente da memória a nível lexical e, para que o aluno aprenda a escrever corretamente é fundamental que se lembre da grafia correta das palavras, por já as ter visto ou por já as ter escrito. Existem alguns princípios importantes na escrita de palavras no momento de ditado, princípios esses

que deverão acompanhar o aluno na tomada de decisão quando encontram alguma dificuldade na escrita ortográfica correta:

- Recordação auditiva: o aluno deve recordar, através da audição, a pronúncia da palavra;

- Recordação da articulação: o aluno deverá recorrer à articulação da palavra. Muitos alunos utilizam este princípio durante a escrita do ditado, pronunciando baixinho as palavras que são pedidas para escreverem.

- Recordação visual: é importante recorrer à memória lexical já referida anteriormente. É muito mais fácil escrever uma palavra de forma correta se já a tivermos visto escrita em algum local.

- Recordação gráfica: existem muitos alunos e até mesmo adultos que recorrem à “escrita” no ar para se lembrarem de com se escrevem as palavras que sentem dificuldade. É fulcral utilizar este princípio pois uma vez que o aluno já escreveu a palavra anteriormente, irá lembrar-se facilmente de como ela se escreve corretamente. (M.E.N., s.d., p.10)

Assim sendo, o ditado é um instrumento importante para a avaliação da competência ortográfica e é durante este exercício que são ativadas duas vias já faladas ao longo deste relatório: a via fonológica e a via lexical. Quando ouvimos uma palavra desconhecida, automaticamente recorreremos à via fonológica para tentar corresponder fonema-grafema, baseando-nos em regras ortográficas. Quando ouvimos uma palavra que nos é conhecida, recorreremos à via lexical pois é ativada uma “unidade de reconhecimento no sistema semântico (memória a longo prazo), que reconhece a palavra e torna-a disponível para a sua representação gráfica.” (Salvado, 2015, p.28). Esta autora (2015, p.28) afirma que o ditado exige que o aluno seja capaz de:

- a) Escutar de forma ativa;
- b) Relembrar casos de leitura;
- c) Respeitar a orientação convencional da escrita;
- d) Fazer corresponder fonema-grafema (som/letra);
- e) Escolher as letras a aplicar;
- f) Desenhar as letras corretamente;
- g) Espaçar palavras de outras;
- h) Utilizar letras maiúsculas e minúsculas;
- i) Saber aplicar as regras de translineação;
- j) Acentuar, através da grafia, as palavras de forma correta.

Por sua vez, o texto livre remete para uma escrita criativa não-orientada, a qual exige planeamento textual, estruturação frásica, evolução e escolha do léxico

adequado. No texto livre, os alunos tendem a apoiar-se na via lexical, uma vez que usam sobretudo palavras conhecidas, mas quando necessitam de recorrer à via fonológica, não têm o suporte da fala do outro, devendo codificar a palavra a partir da sua própria evocação auditiva e articulatória. Isto leva a que muitos alunos quando escrevem textos livres deem erros resultantes da má articulação de algumas palavras pois se não sabem articulá-las, também não serão capazes de as escrever na sua forma correta. Para além disso, as convenções da escrita anteriormente elencadas deverão também ser mobilizadas e adequadamente utilizadas.

Para a análise dos erros recorreremos à classificação de Baptista, Barbeiro e Viana (2011), que foi apresentada e justificada no ponto 2.3 deste relatório.

5. APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

5.1 APRESENTAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PLANO DE INTERVENÇÃO

O ensino básico é de caráter universal, obrigatório e gratuito que tem como missão «assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses» (artigo 7.º, Lei de Bases do Sistema Educativo). É a etapa da escolaridade em que se

concretiza de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade. (Organização Curricular e Programas, 2004, p.11).

O ensino básico engloba três grandes objetivos gerais:

- i) Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão

individual e social; ii) Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes; iii) Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática. (Organização Curricular e Programas, 2004, p.13)

Os princípios orientadores que regulamentam a prática pedagógica no 1º ciclo visam uma educação escolar potenciadora de oportunidades de contacto com aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, de modo a garantir que os alunos, individualmente, obtenham sucesso escolar. (Organização Curricular e Programas, 2004). Assim sendo, a nossa intervenção teve como base a criação de situações de aprendizagem que estimulassem os alunos para realizarem trabalho escolar, para levarem para dentro da sala de aula aquilo que já sabiam, que partissem do seu quotidiano, de modo a potenciar conhecimento e proporcionar novo saber. (Organização Curricular e Programas, 2004). Ter possibilidade de diversificar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, cria espaço para que diferentes modalidades de trabalho sejam desenvolvidas, potenciando a aprendizagem das crianças, nos seus estilos e ritmos diferentes. (Organização Curricular e Programas, 2004).

As experiências e os conhecimentos adquiridos previamente facilitam uma absorção de várias áreas do saber que potencia novas descobertas, proporcionando aprendizagens integradas (Organização Curricular e Programas, 2004).

As aprendizagens socializadoras garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas. As formas de organização do trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas. Os métodos e as técnicas a utilizar no processo de aprendizagem não-de, por conseguinte, reproduzir as formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige.” (Organização Curricular e Programas, 2004, p.24)

Como o nosso principal propósito neste estágio era dar resposta às necessidades dos alunos, criando estratégias para intervir de forma adequada, elaborámos um plano de ação que estivesse relacionado com os objetivos de

intervenção definidos tendo em conta as potencialidades e sobretudo as fragilidades dos alunos da turma. A nossa prática de intervenção também teve como base perspectivas sócio-construtivistas pois remete para a ideia de que a criança desenvolve-se através da interação social, interação com o meio que a rodeia. Assim, a aprendizagem é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural.

“A perspectiva sócio-construtivista situa a educação e a escola como tendo um papel essencial na promoção do desenvolvimento dos indivíduos, e o professor, como planejador, observador, promotor e desafiador do desenvolvimento dos mesmos. Neste sentido, o papel do professor é caracterizado como o de mediador entre os significados pessoais dos seus alunos e os culturalmente estabelecidos, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento dos mesmos.”
(Boiko & Zamberlan, 2001, p.51)

Uma vez que o plano de ação foi elaborado para ir ao encontro das necessidades dos alunos, das potencialidades e fragilidades, foram criadas atividades para os alunos com maior dificuldade e também para os com maior facilidade na apropriação de conhecimentos, criando assim uma diferenciação que pensamos ter sido adequada aos alunos. Além da diferenciação pedagógica feita na turma em questão, a prática de intervenção educativa teve o conceito de inclusão muito assente, uma vez que um dos valores da escola em que fizemos o estágio era “Educar Incluindo”, atingindo assim todos os alunos, de forma a dar resposta às necessidades e capacidades dos mesmos através da construção de materiais e tarefas adequados. Tentámos sempre incluir todos os alunos da turma, até mesmo alunos com um plano educativo individual (PEI), em conjunto com o professor cooperante e com o professor de ensino especial.

5.2 APRESENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS GLOBAIS DE INTERVENÇÃO⁸

No quadro nº2 abaixo estão apresentadas as estratégias que foram aplicadas na turma bem como a sua articulação com os objetivos gerais, de forma a proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências essenciais e a aquisição de conhecimentos.

Objetivos Gerais da intervenção	Estratégias	
Melhorar a produção textual, utilizando de forma correta as regras de ortografia	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de textos - Fábrica de Histórias (<u>rotina</u>) - Ditado (rotina semanal) - Apresentação de produções - “Hora do Conto” (<u>rotina</u>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de trabalho - Fichas dos manuais - Trabalho individual - Trabalho em grande grupo - “Tempo de Trabalho Autónomo” (<u>rotina</u>) - Trabalho a pares - Trabalho em pequenos grupos
Desenvolver a compreensão leitora	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de textos - “Problema da Semana” (<u>rotina</u>) - “Hora do Conto” (<u>rotina</u>) 	
Desenvolver competências para a utilização de estratégias de cálculo mental e para a resolução de tarefas envolvendo frações	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de resultados obtidos - “Problema da Semana” (<u>rotina</u>) - Utilização de números de referência - Utilização de registos informais (desenhos, esquemas, operações conhecidas) - Utilização de materiais manipuláveis - Explicação de raciocínios - “Cálculo Mental em 5 minutos” (<u>rotina</u>) 	
Melhorar a participação oral na sala de aula, respeitando a vez do outro	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de produções (“Problema da Semana” – rotina) - Explicação de raciocínios - Justificação de opiniões 	

Quadro nº 2 – Relação entre os Objetivos gerais da intervenção e as estratégias gerais

De modo a dar continuidade ao trabalho realizado pelo professor cooperante, optou-se por manter as estratégias e rotinas que já existiam dentro da sala de aula (escritas a preto no quadro acima) e implementar novas estratégias e rotinas (estão

⁸ Adaptado do Plano de Trabalho de Turma (2015) da autora

escritas a azul). De seguida será feita uma breve caracterização de cada uma das rotinas que já faziam parte e das que se implementaram na turma.

- Fábrica de Histórias: esta rotina já tinha sido implementada pelo professor cooperante e foi dada uma continuidade ao longo da intervenção mas com pequenas alterações. Inicialmente os alunos escolhiam as personagens da sua história (tendo por base uma tabela com um conjunto de personagens) e escreviam uma história livremente. As alterações integradas nesta rotina foram a liberdade para escreverem aquilo que quisessem relativo a um tema fornecido aos alunos, tendo sido pedido aos alunos que escrevessem sobre alguns temas que tinham sido abordados em Estudo do Meio ou sobre temas que resultassem de alguma conversa em sala de aula. Esta vertente tinha como principal objetivo levar os alunos a exporem a sua opinião ou a relatarem acontecimentos, para que o objetivo *melhorar a produção textual, utilizando de forma correta as regras de ortografia* fosse alcançado. Esta rotina não foi implementada todas as semanas por existir uma preocupação com a conclusão de todos os conteúdos programados para o 3º ano de escolaridade e, por falta de tempo, não foi possível obter muitos resultados através desta rotina. É importante referir que, uma vez que esta rotina contribuiu para o objetivo referido anteriormente, foi sempre pedido aos alunos que verificassem os erros ortográficos que escreveram, existindo sempre uma orientação para a correção dos erros sem dar nenhuma solução, de forma a levá-los a uma autocorreção desses mesmos erros. Claro está, que quando os alunos não conseguiam compreender o erro dado, existiu da nossa parte uma discussão com os alunos tentando lembrá-los das regras de ortografia associadas às palavras e levando-os à origem das palavras mais complexas para que conseguissem escrever corretamente. Este foi sem dúvida um processo bastante importante e que teve impacto positivo, não só no decorrer de tarefas específicas mas também em situações de escrita no geral, como escrita no quadro, tanto no português, na matemática, no estudo do meio e nas áreas de competência social (por exemplo no diário de turma)

- Hora do Conto: esta rotina foi implementada pela primeira vez durante a intervenção e consistia na leitura de uma história, de um poema, uma lenga-lenga ou outro tipo de texto, por parte dos alunos, aos colegas e, antes da leitura o aluno teria que explicar em que consistia o texto que iria apresentar, quem o escreveu e porque é que escolheu esse texto, justificando. De seguida era feita uma leitura em voz alta do seu texto aos colegas. Esta rotina contribuiu para o objetivo *melhorar a produção textual, utilizando de forma correta as regras de ortografia* na medida em que a leitura de textos promove o aumento do léxico que é importante para a escrita de palavras de forma correta, sem erros ortográficos. Uma vez que esta rotina era individual e obrigatória, incentivava os próprios alunos a ler e de certo modo, motivava-os para que lessem

textos maiores e mais ricos em vocabulário. Esta rotina também estava direcionada para alcançar o objetivo *desenvolver a compreensão leitora* pois era importante que os alunos deixassem de ter dificuldade na compreensão daquilo que leram, conseguindo responder a questões que eram postas pelos colegas sobre os textos que apresentaram à turma.

- Ditado: O ditado já era uma rotina implementada na turma e demos continuidade a ela para que fosse possível também atingir o objetivo *melhorar a produção textual, utilizando de forma correta as regras de ortografia*. Com esta rotina foi possível verificar os tipos de erros mais frequentes que os alunos davam e conseguir de certo modo levá-los a refletir sobre o erro que deram, fazendo com que chegassem à sua autocorreção. Os ditados eram feitos semanalmente (não foi possível fazer todas as semanas por indisponibilidade horária devido aos conteúdos obrigatórios terem de ser dados) e sempre analisados depois. Esta análise tinha como principal objetivo identificar os tipos de erros e também o número de erros que os alunos davam. Posteriormente era pedido em momentos de tempo de estudo autónomo que os alunos corrigissem os erros dados e que tentassem compreender por si sós o que os levou a dar esse erro. Este trabalho foi acompanhado através de observação direta sempre que possível uma vez que no tempo de estudo autónomo também se trabalhavam conteúdos que os alunos tinham dificuldade e por isso não foi possível estar a 100% com os alunos que davam mais erros e erros mais complexos. Em anexo é possível verificar um exemplo de um ditado com erros ortográficos e identificação dos mesmos (cf. Figura 14, Anexo F)

- Cálculo Mental em 5 minutos: esta rotina também foi implementada pela primeira vez durante a intervenção e foi totalmente elaborada e orientada por nós, estagiárias, e consistiu numa tira de cálculo mental com cerca de 8 ou 9 questões que os alunos teriam que realizar mentalmente em cinco minutos. Com esta tira pretendeu-se que os alunos desenvolvessem estratégias rápidas e eficazes de cálculo mental de modo a terminarem corretamente todos os exercícios da tira no tempo estipulado, tentando atingir o objetivo *desenvolver competências para a utilização de estratégias de cálculo mental e para a resolução de tarefas envolvendo frações*. No que diz respeito à resolução de tarefas envolvendo frações, adaptámos alguns cálculos mentais para que os alunos pudessem aprofundar o seu conhecimento neste conteúdo. Os restantes cálculos mentais foram feitos de acordo com os conteúdos trabalhados durante o tempo de intervenção, como unidades de medida de comprimento, de capacidade e de massa, de modo a ser mais um instrumento de avaliação dos diferentes conteúdos programáticos. Em anexo serão apresentados alguns cálculos mentais, referentes a cada conteúdo trabalhado (cf. Figura 17, 18 e 19, Anexo G)

Tentámos sempre realizar tarefas em pequenos grupos e a pares uma vez que os alunos sentiam-se à vontade em trabalhar com os colegas embora tivessem dificuldade em respeitar a vez dos outros, tendo sido uma estratégia nossa para que os alunos conseguissem o objetivo *melhorar a participação oral na sala de aula, respeitando a vez do outro*. Deste modo conseguimos ajudar os alunos a respeitarem a vez dos colegas quando precisavam de chegar a uma conclusão em conjunto e também durante as apresentações dos trabalhos quando davam a sua opinião, esperando pela sua vez de falar, solicitando a sua participação com o braço no ar.

5.3 APRESENTAÇÃO DO CONTRIBUTO DAS DIFERENTES ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES E NÃO DISCIPLINARES PARA A CONCRETIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PLANO DE INTERVENÇÃO

Depois da diagnose feita à turma, é importante selecionar e mobilizar os conteúdos que devem convergir para o alcance dos objetivos propostos para a intervenção. Assim sendo, o professor tem um papel fundamental na gestão do currículo e deve tentar adaptar o programa para que seja possível atingir todos os alunos que apresentam ritmos de aprendizagens diferentes, interesses diferentes assim como necessidades, tendo por isso a capacidade de “alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros.” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001, p. 108)

Posto isto, durante toda a intervenção tivemos o interesse máximo em atingir os objetivos que definimos para a nossa prática para que as fragilidades da turma fossem superadas e as potencialidades fossem melhoradas de modo a promover o sucesso de todos os alunos. De seguida será apresentado detalhadamente o contributo que cada área teve para o alcance dos objetivos assim como as atividades planificadas dentro das áreas curriculares. Esta apresentação será dividida pelos objetivos do projeto que se irão relacionar com as atividades planeadas. É importante salientar que tentámos apostar na interdisciplinaridade mas nem sempre foi possível pois o tempo era limitado e houve uma constante preocupação com a conclusão de todos os conteúdos e resolução dos manuais e livros de fichas, ficando um pouco aquém da nossa expectativa de interligar várias áreas curriculares.

1º Objetivo ***melhorar a produção textual, utilizando de forma correta as regras de ortografia***

Para atingir o objetivo *melhorar a produção textual, utilizando de forma correta as regras de ortografia*, tivemos uma preocupação elevada pois este era sem dúvida o objetivo que partia da maior fragilidade da turma, a frequência alta e o tipo de erros ortográficos. Como já referido anteriormente no ponto 5.2 do presente relatório, criámos e demos continuidade a algumas rotinas e preparámos algumas atividades que pensámos ter sido adequadas, tais como:

- O ditado, que foi uma rotina que já tinha sido implementada pelo professor cooperante e à qual demos continuidade por acharmos ser importante para os alunos treinarem a escrita e, conseqüentemente, diminuïrem a frequência dos erros ortográficos;

- A fábrica de histórias também já tinha sido implementada pelo professor cooperante e que sentimos que deverïamos continuar a fazê-la por estar diretamente relacionada com a escrita contribuindo assim para o objetivo proposto.

- A banda desenhada foi uma atividade que teve a duração de dois dias com o principal objetivo de construir uma banda desenhada individual para exposição na sala de aula. Primeiramente foi feita uma conversa em grande grupo para tentar compreender se os alunos já tinham lido alguma banda desenhada de modo a tentar construir uma estrutura para a mesma com base nos elementos que os alunos encontravam em bandas desenhadas, comuns a todas. Seguidamente foi pedido aos alunos para realizarem uma ficha sobre a banda desenhada (cf. Figura 20 Anexo H) com o intuito de identificarem os elementos fundamentais da banda desenhada e posteriormente construir uma narrativa que serviria de história base para a banda desenhada. É importante referir que antes de ter sido trabalhada a banda desenhada trabalhámos com os alunos o discurso direto e o discurso indireto que se relaciona com o género textual da banda desenhada. Depois de escrita a narrativa com um tema do interesse de cada aluno, os alunos tiveram a possibilidade de criar um rascunho da banda desenhada feita individualmente e antes de ter sido passada a limpo, nós revimos o texto com os alunos individualmente e debatemo-nos com os erros dados, pedindo aos alunos para os corrigirem de acordo com regras ortográficas trabalhadas no passado. Revisto o rascunho, os alunos construíram a sua banda desenhada em formato A3 e tiveram a possibilidade de a fazerem como queriam, utilizando os materiais que quisessem.

- A biografia foi trabalhada também durante a intervenção como género textual obrigatório na planificação do professor cooperante para o 3º período. Este género foi

abordado pela primeira vez através de um powerpoint com exemplo de uma biografia. Os alunos tinham que identificar as características de uma biografia com a finalidade de conseguirem escrever uma. Após a discussão em grande grupo sobre o que é a biografia com a ajuda do powerpoint de apresentação, os alunos receberam um B.I. de várias personalidades mundialmente famosas para que retirassem a informação necessária para construírem uma biografia de grupo. Esta atividade foi feita em pequenos grupos (6 grupos com 3 elementos cada) e no final foram apresentadas as biografias elaboradas, através de um porta-voz de cada grupo. A análise dos erros ortográficos foi tida em conta antes dos alunos escreverem a biografia para expor na sala de aula.

- O cartaz foi o último género textual trabalhado, tendo sido estudado numa só sessão com duração de noventa minutos, tendo duas fases: a primeira fase foi uma discussão em grande grupo sobre os tipos de cartazes que os alunos conheciam, através do levantamento da pesquisa que os alunos efetuaram durante os dias anteriores pois foi-lhes pedido que estivessem atentos aos vários cartazes que estavam espalhados pelas ruas de Lisboa ou no sítio onde os alunos residem. Depois desse levantamento foram apresentados aos alunos vários cartazes escolhidos por nós, tendo um cartaz como exemplo de cada tipo de cartaz existente (cartaz social, cultural, político e publicitário). Posteriormente passou-se para a fase de construção de um cartaz em pequenos grupos para promover o projeto de final do 3º ano “Venha conhecer Portugal!”. Neste projeto os alunos tiveram de promover Portugal pegando no turismo e, deste modo, pediu-se para os alunos elaborarem o cartaz utilizando os materiais que quisessem. Mais uma vez foi feita uma revisão de texto nos cartazes para que os alunos tivessem atenção aos erros cometidos e autocorrigi-los de acordo com regras ortográficas.

De modo a alcançar este objetivo, todas as fichas dos manuais e fichas construídas por nós foram minuciosamente analisadas no que respeita aos erros ortográficos para uma melhoria da produção textual, uma vez que a escrita está subjacente a todas as resoluções de fichas feitas ao longo da intervenção, tanto ao nível do português como da matemática e do estudo do meio. Também é relevante indicar que os alunos utilizavam muito o quadro interativo para escreverem o plano do dia e resolverem tarefas, pelo que nestes momentos também tivemos sempre um especial cuidado com a deteção de erros ortográficos pedindo sempre aos alunos para o fazerem e corrigirem também em grande grupo, criando um ambiente motivador para todos que se ajudavam mutuamente.

No que respeita especificamente aos aspetos ortográficos, procurámos desenvolver um ensino explícito da ortografia (Batista, Viana e Barbeiro, 2011), que se concretizou em:

- análise, com as crianças, do tipo de erros mais frequente nos ditados e textos livres, procurando que tomassem consciência desses erros;
- evocação das regras ortográficas e das regras de acentuação sempre que necessário;
- realização de fichas do manual especificamente dedicadas ao tipo de erros mais frequente em cada criança; (cf. Figuras 21 e 22, Anexo I)
- reflexão sobre a forma de acentuar palavras, associando características acentuais à ortografia (ex: distinção de sílabas tónicas e átonas);
- reflexão sobre as informações morfológicas e sua relação com a ortografia (flexão verbal, flexão nominal, palavras derivadas);

Como o papel da “linguagem escrita na aprendizagem de todas as disciplinas curriculares, a escola deve igualmente ensinar a usar a expressão escrita como instrumento de apropriação e transmissão do conhecimento.” (Duarte, Ferraz e Sim-Sim, 1997, p.30). Assim, sempre que se recorreu à escrita contribuiu-se para que este objetivo fosse atingido pelos alunos e também para que os alunos adquirissem conhecimentos sobre a escrita pois a escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem tendo como principais funções escrever para: i) identificar algo ou alguém; ii) mobilizar ações; iii) recordar; iv) satisfazer pedidos ou exigências; v) refletir; vi) aprender e por fim vii) criar (Grabe & Kaplan, 1996, cit. por Duarte, Ferraz e Sim-Sim, 1997, p. 29). Através da perspectiva da educação básica, a escola tem como função garantir a aprendizagem de técnicas e estratégias básicas da escrita, incluindo a revisão e a autocorreção, sendo por isso alguns dos nossos pilares para a concretização do objetivo *melhorar a produção textual, utilizando de forma correta as regras de ortografia* (Duarte, Ferraz e Sim-Sim, 1997).

2º Objetivo ***desenvolver a compreensão leitora***

A compreensão leitora é uma capacidade transversal a todas as áreas curriculares e por isso foi importante planificar tarefas focadas para o alcance deste objetivo. As tarefas preparadas para este objetivo passaram por algumas rotinas e estratégias já existentes assim como novas criadas por nós. A primeira rotina a ser implementada relacionada com este objetivo foi a Hora do Conto, já explicada anteriormente no ponto 5.2. Esta rotina semanal teve um impacto positivo na turma pois

os alunos mostraram um empenho notório e motivação para a leitura e apresentação de livros escolhidos por eles. Nesta rotina tentámos implementar a diferenciação pedagógica nos casos em que os alunos tinham maior dificuldade na leitura e na compreensão da mesma, tentando incentivar os alunos com maior dificuldade a treinarem a leitura em casa e a tentarem ler textos mais curtos e mais favoráveis para os alunos.

A turma tinha um aluno com Trissomia 21 que foi sempre acompanhado pelo professor de ensino especial mas como um dos nossos princípios orientadores da prática pedagógica se prende com a inclusão, achámos por bem integrar o aluno nesta rotina. Ele teve um acompanhamento extra por parte do professor de ensino especial que preparou com ele a apresentação de uma história, uma vez que a leitura era difícil para o aluno. Nesta apresentação o aluno tentou criar uma atividade com os colegas sobre a história que foi apresentada resumidamente em conjunto com o professor de ensino especial. Os restantes alunos da turma interagiram de forma bastante positiva nesta tarefa com o aluno com necessidades educativas especiais (NEE) e o mesmo mostrou uma alegria e uma gratidão inesquecível por ter tido a oportunidade de mostrar o seu trabalho à turma. O aluno com NEE participou também noutras tarefas que se revelaram importantes para a consecução deste objetivo sobre a compreensão leitora.

O Problema da Semana foi uma rotina que já era trabalhada com a turma e que será descrita mais à frente neste relatório. Tinha como propósito atingir três dos nossos objetivos para o plano de intervenção e por isso decidimos dar continuidade a esse trabalho. Os alunos através desta rotina tinham a possibilidade de trabalhar com todos os colegas e experienciar lidar com opiniões diferentes de cada um e respeitando a vez dos outros na tomada de decisões ou durante a justificação de ideias, tentando conseguir o objetivo *melhorar a participação oral dentro da sala de aula, respeitando a vez do outro*. A rotina do Problema da Semana teve sempre por base conteúdos relacionados com os vários significados de fração, competindo então para atingir o objetivo *desenvolver competências para a utilização de estratégias de cálculo mental e para a resolução de tarefas envolvendo frações*. Esta rotina teve também como principal propósito, ao nível do português, desenvolver a compreensão leitora uma vez que para os alunos conseguirem resolver as tarefas pedidas nos problemas teriam de compreender o que liam.

Durante as semanas de intervenção foi-nos pedido que tivéssemos em conta a leitura e interpretação de textos do manual de português com o intuito de preparar cada vez mais os alunos para as provas finais do período. Tivemos então uma atenção redobrada nesta estratégia que nos permitiu também chegar mais perto do objetivo *desenvolver a compreensão leitora*, uma vez que os alunos tinham de ler os textos em

voz alta e conseqüentemente responder às questões pedidas pelo manual e também por nós estagiárias, que tentámos sempre levar os alunos a uma reflexão sobre os textos que eram trabalhados de modo a avaliarmos por observação direta se compreenderam o que leram.

3º Objetivo ***desenvolver competências para a utilização de estratégias de cálculo mental e para a resolução de tarefas envolvendo frações***

No que respeita a este objetivo, para o atingir recorreremos a algumas rotinas e tarefas que já foram mencionadas e fundamentadas anteriormente neste relatório, como o Cálculo Mental e o Problema da Semana.

O Problema da semana é caracterizado especialmente por desenvolver o raciocínio matemático dos alunos e a resolução de problemas. De acordo com o Programa de Matemática do ensino básico (2007), os alunos devem ter a capacidade de raciocinar matematicamente utilizando várias formas para o fazer. Devem sobretudo ser capazes de seleccionar e usar métodos matemáticos para processar informações, ser capazes de justificar raciocínios elaborados e as conclusões a que chegam, aprendendo a justificar as suas afirmações com exemplos mais específicos.

Posto isto, a rotina do problema da semana ia ao encontro daquilo que é esperado para os alunos do 1º ciclo do ensino básico. Também o Programa de Matemática do ensino básico (2007) diz-nos que os alunos devem “compreender problemas em contextos matemáticos e não matemáticos e de os resolver utilizando estratégias apropriadas” (p.5) o que se verificou no decorrer da intervenção.

A Resolução de problemas é vista neste programa como uma capacidade matemática fundamental, considerando-se que os alunos devem adquirir desembaraço a lidar com problemas matemáticos e também com problemas relativos a contextos do seu dia-a-dia e de outros domínios do saber. Trata-se de ser capaz de resolver e de formular problemas, e de analisar diferentes estratégias e efeitos de alterações no enunciado de um problema. A resolução de problemas não só é um importante objectivo de aprendizagem em si mesmo, como constitui uma actividade fundamental para a aprendizagem dos diversos conceitos, representações e procedimentos matemáticos. (Programa de Matemática do ensino básico, 2007, p.8)

Nesta rotina trabalhou-se essencialmente a resolução de problemas envolvendo raciocínio matemático relativo às frações e aos seus significados. Os problemas da

semana foram todos feitos por nós havendo um especial cuidado na escolha dos mesmos, tentando aproximar o mais possível aos contextos reais e do quotidiano, afastando ideias abstratas que se tornam difíceis para os alunos. O conceito de fração deve ser trabalhado desde cedo com base em contextos reais e diversificados, como Brocardo (2010) defende: “as frações são representações de números que só ganham sentido quando percebemos como são utilizadas em diferentes contextos” (p.17) e é por isso que “o PMEB [de 2007] chama a atenção para a importância de usar diferentes contextos que permitam aprofundar a compreensão dos números racionais e as destrezas de cálculo” (p. 17).

Esperava-se também que nesta rotina os alunos conseguissem comunicar aquilo que descobriam, envolvendo a via oral e escrita, interpretando, compreendendo e expressando as conclusões a que chegavam dentro do grupo de trabalho. Estas conclusões resultavam de uma interação com os restantes colegas, dando lugar à comunicação oral em situações de discussão em turma e em pequenos grupos, contribuindo assim para atingirmos um outro objetivo, *melhorar a participação oral na sala de aula, respeitando a vez do outro*.

Saliento também que diferenciámos pedagogicamente a prática desta rotina pois o aluno com NEE (com Trissomia 21) também era incluído no problema da semana. O problema da semana era criado em conjunto com o professor de ensino especial para adaptar da melhor forma os conteúdos ao processo específico de aprendizagem do aluno em questão.

Pegando como exemplo o primeiro problema da semana (cf. Figura 23, Anexo J) que retratava um conjunto de combinações de gelados possíveis que os alunos teriam de encontrar, para este aluno a adaptação foi de caráter mais simples uma vez que o conteúdo apresentava-se mais avançado para o nível de aprendizagem do aluno. No problema da semana específico para o aluno com NEE (cf. Figura 24, Anexo J) ele teria de fazer adições até ao número seis e identificar a quantidade dos vários tipos de gelado que foram comidos ao longo da semana. No final também teve de apresentar os resultados à turma, recebendo feedback do que fez, por parte dos colegas, professores e estagiárias.

4º Objetivo ***melhorar a participação oral na sala de aula, respeitando a vez do outro***

Por fim, para o último objetivo ser concretizado tivemos em conta todas as áreas curriculares pois é transversal a todas. Os alunos tinham dificuldades em aceitar e respeitar a vez dos colegas e foi uma das nossas preocupações tentar melhorar a forma

como participavam na sala de aula e como respeitavam os colegas e as suas opiniões. Foi sempre solicitado aos alunos para colocarem o braço no ar e esperar pela vez de falar quando lhe era dada permissão para tal e ao longo de toda a intervenção notámos uma evolução positiva porque os alunos conseguiam ouvir os outros e esperar pela sua vez de falar e alertar os colegas que não o faziam da forma mais correta. Houve sempre um espírito de entreatajuda pois todos queriam falar e para que todos pudessem apresentar as suas opiniões teriam de se respeitar mutuamente. A evolução foi mais visível no Conselho de Turma em que os alunos tinham de discutir os assuntos relativos a cada semana e notou-se que havia mais respeito pelos colegas.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1. ANÁLISE DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Para avaliarmos as aprendizagens realizadas pelos alunos durante o período de intervenção recorreremos a diversos instrumentos de avaliação. Nomeámos anteriormente no Plano de Trabalho de Turma elaborado por nós, as modalidades de avaliação que iriam ser aplicadas, como a autoavaliação, a avaliação formativa e avaliação sumativa.

Quando nos referimos à autoavaliação, demos continuidade ao trabalho feito pelo professor cooperante, utilizando como instrumento de avaliação desta modalidade o Plano Individual de Trabalho (PIT) associado ao Tempo de Estudo Autónomo (TEA), em que os alunos refletiram sobre aquilo a que se propuseram fazer, tendo conseguido ou não realizar as tarefas pensadas por eles próprios.

Pensando no Conselho de Turma, gostaria de voltar a falar sobre o aluno com Trissomia 21 que teve um desenvolvimento notório no seu crescimento enquanto aluno da turma. As dinâmicas da sala de aula baseavam-se muito nas tarefas semanais, estipuladas no mapa de tarefas, que cada aluno tinha (cf. Figura 6, Anexo D) e este aluno teve sempre a mesma tarefa desde o início do ano, a tarefa do refeitório que consistia na colocação dos pratos copos e talheres para os colegas no refeitório. Como para nós fazia sentido incluir o aluno não só nos conteúdos programáticos como também nas tarefas da turma em sala de aula, decidimos começar a atribuir outras tarefas a este aluno para que de certo modo os colegas comesçassem a confiar mais nele e nas suas capacidades também dando alguma responsabilidade ao aluno que se sentiu mais inserido na turma. O aluno passou a ter a tarefa de alimentar o peixe de estimação da

turma do 3º ano, depois teve como responsabilidade fazer o mapa de presenças todos os dias durante uma semana, depois o mapa de comportamento diário numa semana e por fim, a pedido do aluno, foi uma vez presidente semanal do conselho de turma. Para este aluno, foi uma vitória poder ser presidente e poder estar integrado numa das tarefas mais desejadas por todos os alunos. Pensamos ter conseguido incluir o aluno na dinâmica da turma pois existiam vários momentos em que o aluno estava completamente sozinho e deslocado do trabalho que se fazia com a turma nesses momentos.

A autoavaliação final do 3º período mencionada anteriormente, sendo feita pelo professor cooperante, não foi observada por nós uma vez que o tempo de intervenção acabou antes do final do ano letivo da turma de 3º ano de escolaridade.

Relativamente à avaliação formativa fomos observando diretamente com base em indicadores de avaliação algumas tarefas dos alunos e também criámos algumas grelhas de avaliação referentes a algumas atividades planificadas, nas três áreas curriculares. Em anexo encontram-se as grelhas de algumas atividades planificadas por nós (cf. Figura 25, 26 e 27, Anexo K)

Para a avaliação sumativa da turma temos como suporte avaliativo as grelhas das cotações dos testes que foram feitos pelo professor cooperante. É possível verificar que, através dos gráficos representativos das notas qualitativas dos alunos do final do 3º período para as três áreas curriculares são:

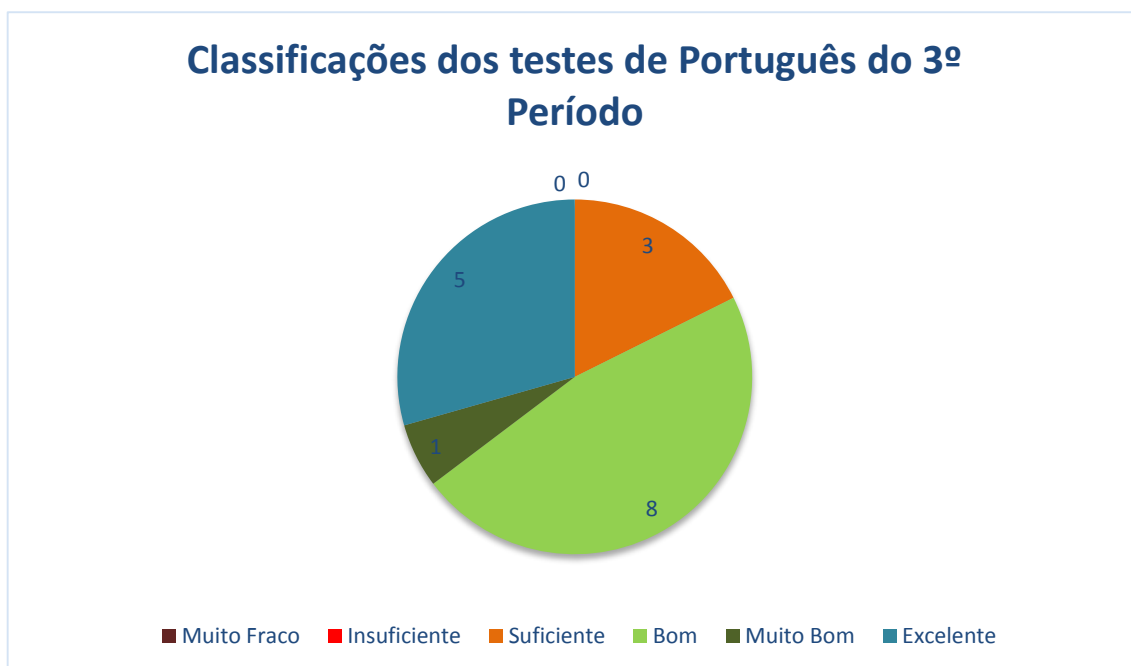


Gráfico 3 – Classificações qualitativas dos testes de Português do 3º período

É possível verificar que os alunos apresentam resultados positivos no que respeita ao Português, salientando-se um número elevado de classificações como “Excelente” (5 alunos)

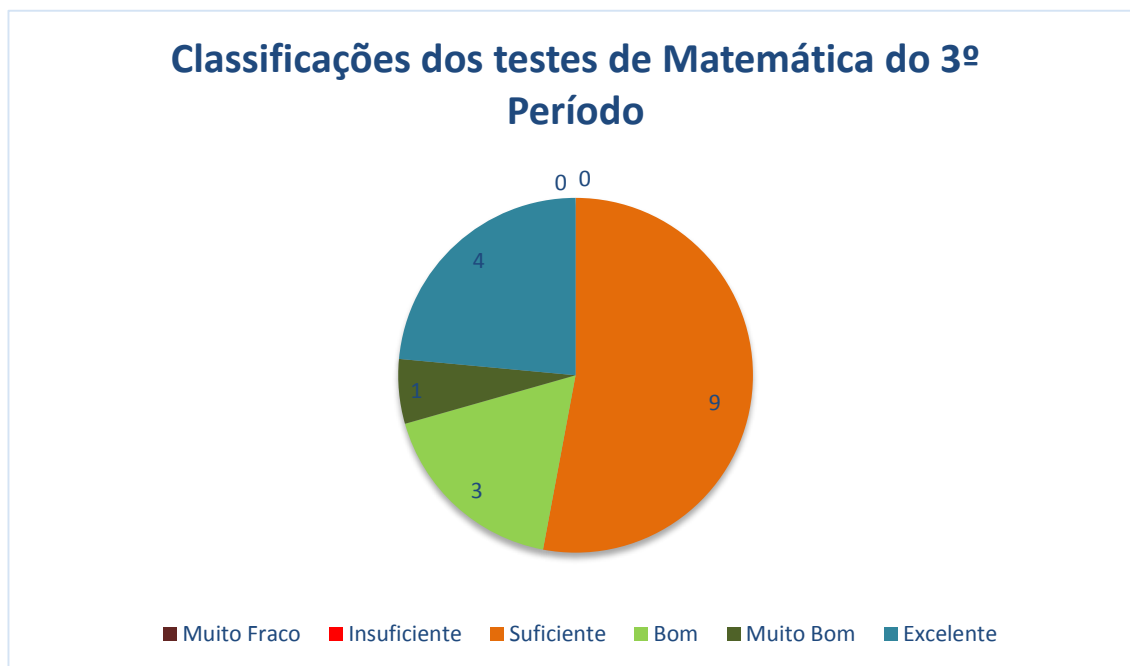


Gráfico 4 - Classificações qualitativas dos testes de Matemática do 3º período

Verifica-se mediante o gráfico anterior que os alunos apresentam resultados positivos no que respeita a matemática, com 9 alunos com classificações como “Bom”, tendo também um número elevado de classificações como “Excelente” (4 alunos).

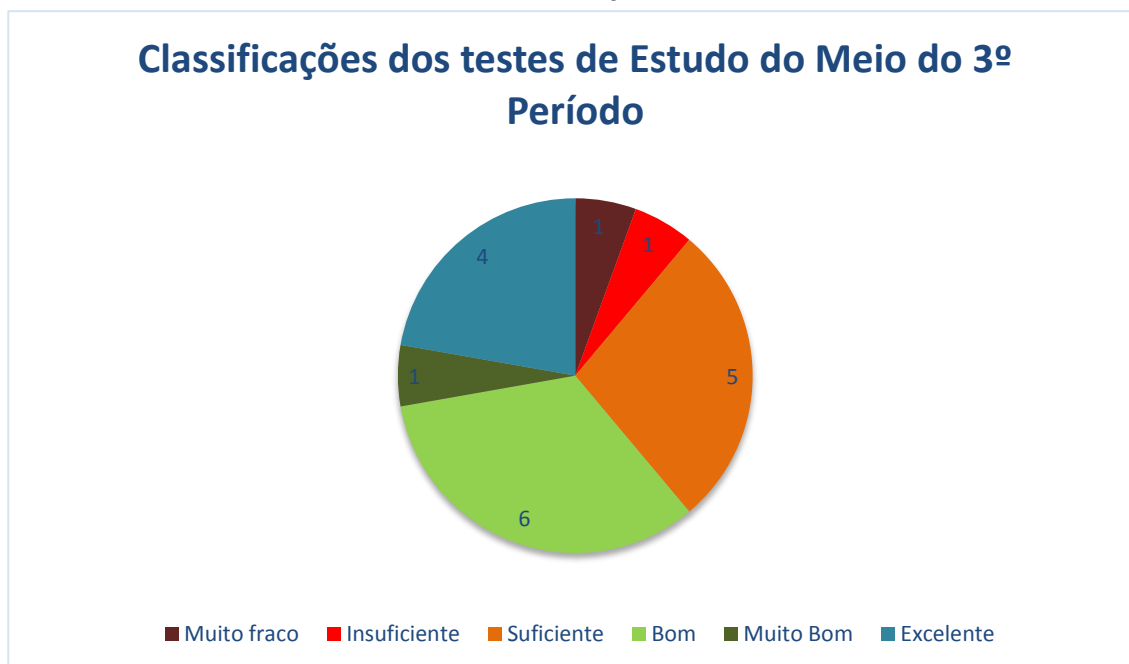


Gráfico 5 - Classificações qualitativas dos testes de Estudo do Meio do 3º período

Ao nível do Estudo do Meio, o gráfico anterior mostra que existem 6 alunos com classificação “Bom” e 4 alunos com classificação “Excelente”. A maioria da turma tem resultados positivos face ao número de alunos com resultados negativos (2 alunos).

Com base nestes gráficos, sentiu-se necessidade de apresentar um gráfico resultante da comparação das notas do final do 2º Período (antes da nossa intervenção) e das notas do final do 3º Período. Assim se apresentam os seguintes resultados:

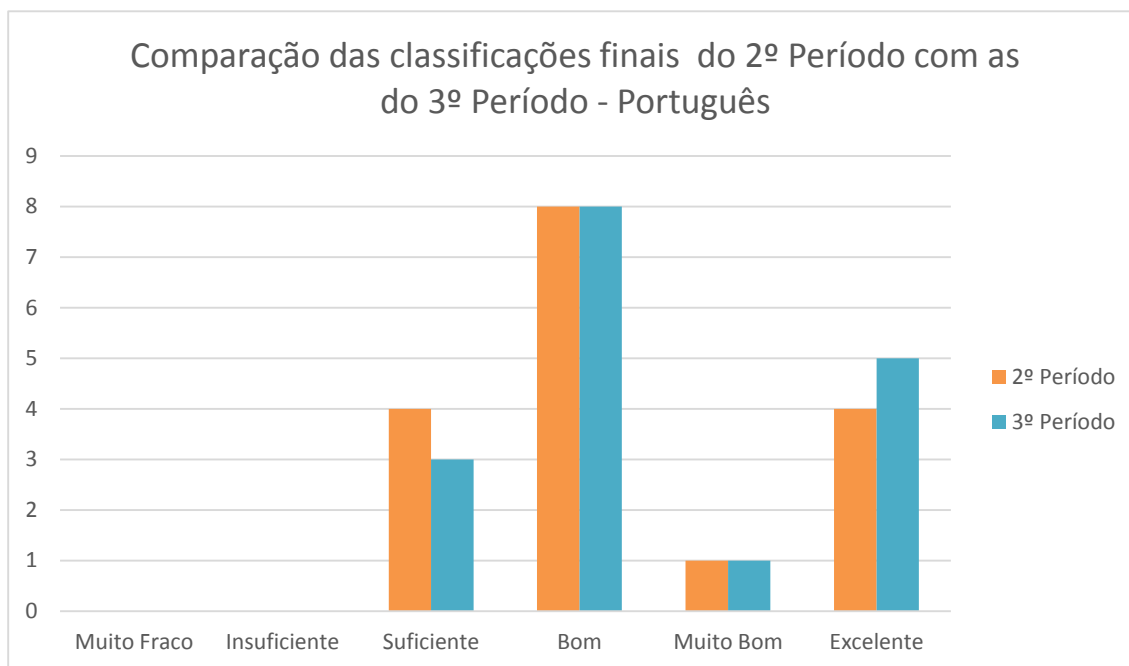


Gráfico 6 – Comparação das classificações finais do 2º e 3º Período ao nível do Português

Como o quadro mostra, houve uma melhoria no que toca à classificação geral da turma pois os alunos apresentaram uma descida da classificação “Suficiente”, passando a ter classificações mais altas. Também se verificou que os alunos não obtiveram nos dois períodos resultados negativos face a esta área curricular, Português.

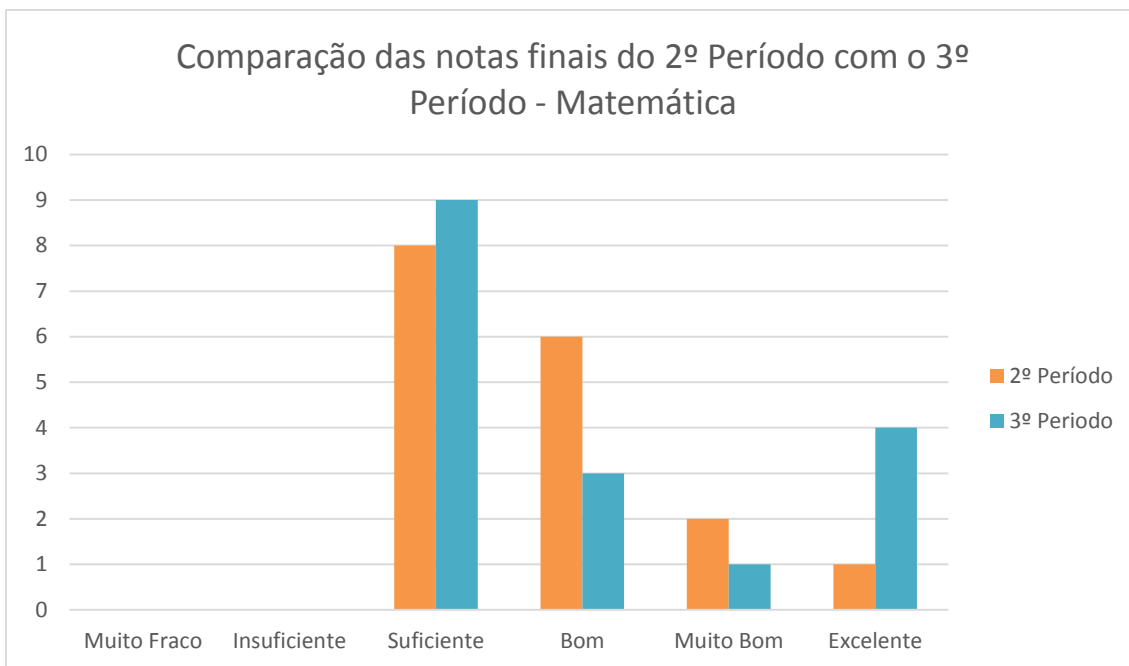


Gráfico 7 – Comparação das notas finais do 2º e 3º Período ao nível da Matemática

Notou-se uma evolução na turma no que respeita à classificação “Excelente”. Também se verificou que os alunos não obtiveram nos dois períodos resultados negativos face a esta área curricular, Matemática.

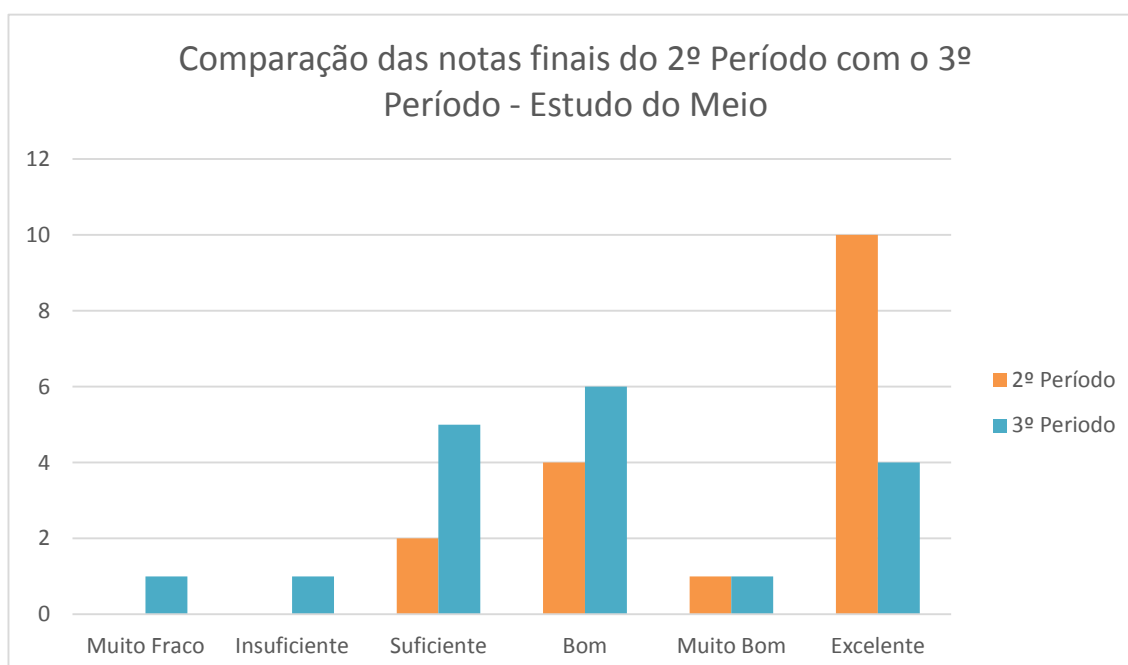


Gráfico 8 – Comparação das notas finais do 2º e 3º Período ao nível do Estudo do Meio

Esta comparação revelou resultados negativos pois os alunos da turma apenas tiveram um aumento na classificação “Bom”, tendo mostrado uma descida notória na classificação “Excelente”.

Em síntese, a turma apresentou resultados muitos positivos ao longo de toda a nossa intervenção, exceto no Estudo do Meio que se revelou insuficiente. Contudo, os alunos mostraram sempre muito interesse pelas desenvolvidas nesta área, ao longo do estágio.

6.2. ANÁLISE DO PLANO DE INTERVENÇÃO

Com base nos objetivos gerais do processo de intervenção, criámos diversas tarefas de modo a alcançar esses mesmos objetivos.

Os resultados do objetivo *melhorar a participação oral da sala de aula, respeitando a vez do outro* mostraram-se bastante positivos pois através da observação direta verificou-se que os alunos evoluíram no respeito pelos colegas e tiveram sempre um cuidado em intervir de forma correta, levantando o braço no ar e esperando pela ordem de falar. Os próprios alunos já corrigiam os outros e autocorrigiam-se, mostrando uma noção plena das suas atitudes. Assim sendo, este objetivo foi alcançado pela turma, tendo sido um sucesso para a nossa intervenção.

O objetivo *desenvolver a compreensão leitora* revelou-se um ponto também muito positivo pois os alunos conseguiram mostrar com o tempo de intervenção que eram capazes de compreender aquilo que liam. Esta observação foi feita pela via direta durante os meses de estágio, verificando que as estratégias implementadas ao longo da intervenção foram adequadas para a consecução deste objetivo.

No que respeita ao objetivo *desenvolver competências para a utilização de estratégias do cálculo mental e para a resolução de tarefas envolvendo frações*, verifica-se que os alunos mostraram uma evolução no que concerne às estratégias de cálculo mental e de resolução de tarefas. É possível verificar através das grelhas de cálculo mental em anexo (cf. Figuras 28, 29 e 30, Anexo L) os resultados das aprendizagens dos alunos.

Para o objetivo *melhorar a produção textual, utilizando de forma correta as regras de ortografia*, objetivo esse que se relaciona com o meu tema em estudo, foi avaliado mediante os instrumentos mencionados no ponto da metodologia, um ditado e um texto livre. Assim, na diagnose inicial analisaram-se os erros ortográficos em situação de ditado e texto livre e este mesmo tipo de produções voltou a ser utilizado para a avaliação final. De acordo com essa análise, apresento de seguida um gráfico de

comparação resultante da avaliação do ditado inicial e do ditado final (em anexo constará a grelha de avaliação do ditado final – (cf. Figura 31, Anexo M):

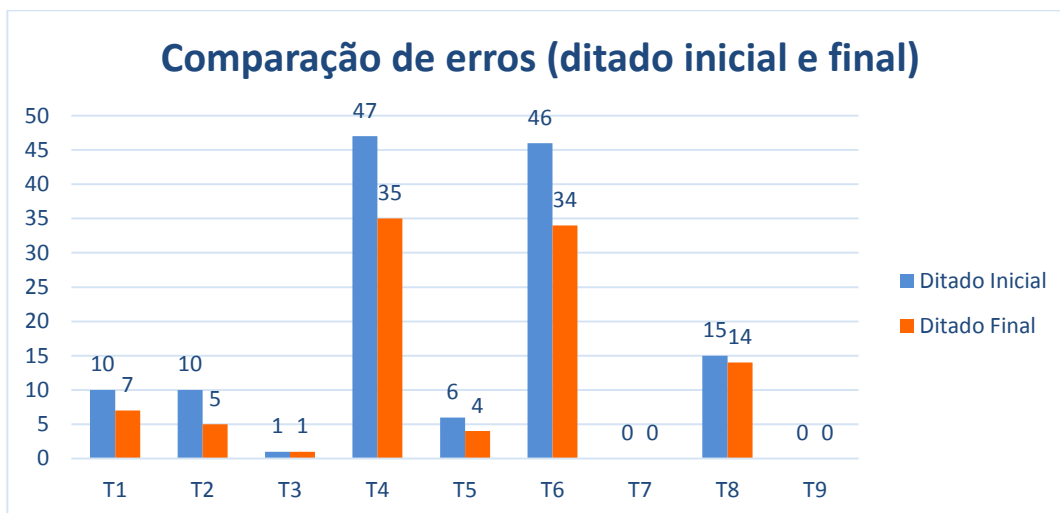


Gráfico 9 – Comparação entre o ditado inicial e o ditado final relativamente à frequência de tipologia de erros

Analisando o gráfico anterior é possível visualizar que a frequência de erros por tipo no ditado inicial sofreu uma descida em comparação com o ditado final. As decidas mais acentuadas revelam-se ao nível do tipo 4 (T4) – incorreção por inobservância de regras ortográficas de base morfológica- e tipo 6 (T6) – incorreção de acentuação gráfica- tendo havido um decréscimo de erros de 12 erros em cada uma destas categorias, o que nos leva a acreditar que as crianças fizeram uma aprendizagem significativa resultante da prática interventiva. Apesar de a diferença não ser bastante elevada, é importante referir que o trabalho feito para colmatar esta falha foi bastante reforçado pois são das dificuldades mais frequentes dos alunos o que leva algum tempo no processo de correção dessa mesma falha.

Relativamente ao segundo instrumento de avaliação, depois de analisar o texto livre inicial e o final, verifica-se através do seguinte gráfico as seguintes diferenças:

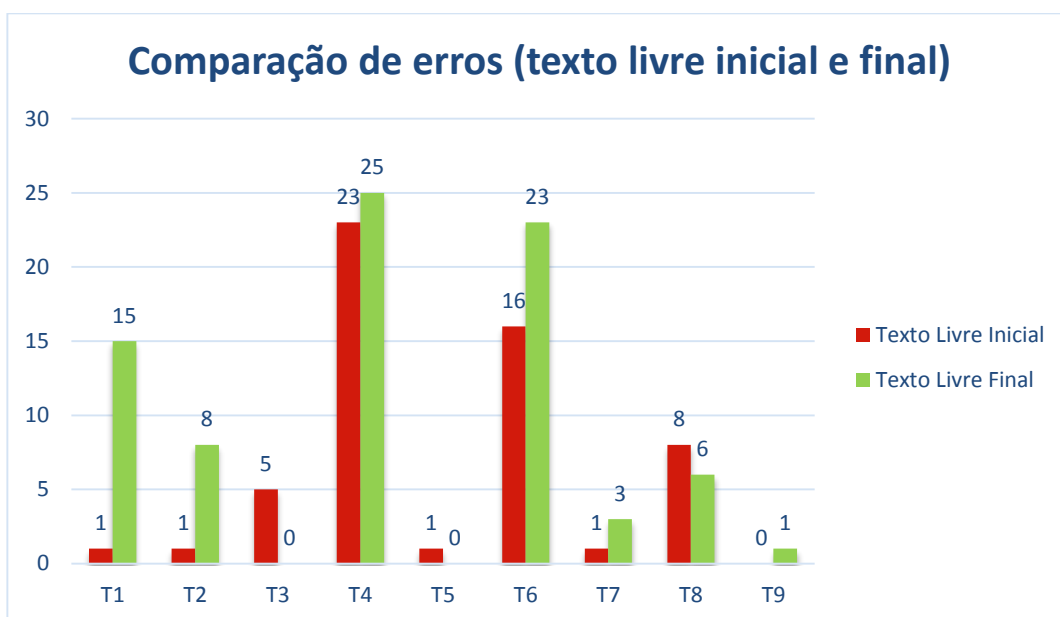


Gráfico 10 – Comparação entre o texto livre inicial e o texto livre final relativamente à frequência de tipologia de erros

Em análise ao gráfico acima apresentado, é possível verificar que os alunos tiveram um crescimento acentuado na escrita dos textos livres finais. Apesar de ser um ponto negativo, o mesmo poderá ser justificado pela complexidade das palavras que quiseram escrever, e ao longo do período de observação, como foram aprendendo mais, tiveram a necessidade e a ambição de escrever mais palavras. É possível verificar, em anexo, os erros que os alunos deram nesta etapa final. (cf. Figura 32, Anexo M)

7. CONCLUSÕES FINAIS

Durante esta intervenção, no contexto 1.º ciclo, tive oportunidade de contactar diretamente com uma realidade escolar que se mostrou numa aprendizagem bastante significativa para mim, levando-me a refletir bastante sobre o papel do professor, papel esse bastante importante no contexto de sala de aula. Ele é o principal responsável pelas aprendizagens, capacidades e competências que os alunos devem desenvolver e responsável também por proporcionar momentos para que isso aconteça.

Os alunos devem sentir-se motivados para que consigam dedicar-se à escola, e essa motivação deve vir também da forma como o professor gere a sua prática.

No que respeita ao meu estudo, as conclusões a que chego é que o trabalho feito durante o tempo de estágio é bastante curto mas deveremos olhar para isso de outra forma, pensando que acima de tudo o importante é fazer o pouco que se consegue para que sejam visíveis alguns frutos. Esses frutos podem não atingir as nossas expectativas mas aquilo que fizemos já mudou alguma coisa e isso é bastante importante. O trabalho deve ser feito com a maior das dedicações e tentar levar a cabo tudo aquilo que planeamos fazer.

⁹Durante estes meses de prática de ensino supervisionada tive o prazer de estar numa das escolas que mais me motivou para seguir o meu sonho. Anteriormente a este estágio tive em contacto com uma realidade mais dura da que estamos habituados a ver, o que me motivou um pouco mais para seguir este caminho como professora, mas este último estágio em contexto de 1º Ciclo deu-me um empurrão para uma das áreas que mais me fascina e pela qual tenho um grande interesse: O Ensino Especial. A escola onde estive tem como lema e valor fundamental, a Inclusão e na verdade, este lema não é mais um daqueles lemas que são escritos para “o inglês ver”. Nesta escola há verdadeiramente inclusão de pessoas com necessidades especiais, crianças e também inclusão de jovens e adultos com algum tipo de deficiência que acabam por ser os auxiliares de ação educativa. Para mim, esta ideia de inclusão transmite-me uma certa sensibilidade para casos particulares como o caso de alguns auxiliares que certamente noutra escola não teriam a oportunidade de ocupar o tempo que têm e receberem um ordenado como qualquer outra pessoa tem direito. É assim que devemos olhar para pessoas com algum tipo de deficiência pois eles são pessoas, seres humanos como todos os outros e com os mesmos direitos que todos nós.

⁹ Retirado da reflexão final individual apresentada no dossier final de estágio (2015) da autora

Para além deste ponto fulcral que mencionei anteriormente, também a relação que existe entre alunos, professores e auxiliares de ação educativa é uma potencialidade desta escola. Desde o primeiro momento em que se coloca um pé na escola, nota-se logo um ambiente muito positivo e saudável entre todos os agentes de educação. Na verdade, a grande maioria de pessoas que fazem parte deste quadro de agentes são bastante novos, o que proporciona também por si só um ambiente muito mais descontraído e divertido. Foi um dos pontos mais positivos que encontrei neste estabelecimento de ensino e que me fez sentir logo à vontade e como se estivesse em casa.

No que diz respeito à turma do 3º ano com que fiquei, é um grupo de alunos com capacidades ótimas para todas as áreas do saber, com potencialidades elevadas e com um conhecimento de cultura geral enorme, tendo sido uma das potencialidades que mais me chamou a atenção. São crianças bastante interessadas e tudo aquilo que nós transmitimos é recebido com muito apreço, e ao longo do estágio tive oportunidade de trocar conhecimentos com estes alunos e perder alguns minutos de conversa sobre variadíssimos temas que para mim seriam um pouco difíceis de abordar. Lembro-me de um caso particular em que um aluno me perguntou o que era um ser hermafrodita e no momento da sua pergunta eu fiquei um pouco receosa de dar uma resposta, mas como para eles não foi nada chocante e estavam curiosos, achei que não havia problema algum em falar do assunto e discutiu-se ali por alguns minutos a questão da sexualidade e de diferentes géneros. Acho que faz parte que nós, enquanto professores, preparemos os alunos para a sociedade em que vivem e existem questões que são faladas nos meios de comunicação e ouvidas pelos alunos que trazem para a sala de aula muitas dúvidas. Claro que existem temas mais delicados que devem ser explicados pelos pais mas os professores têm um papel fundamental nesta preparação para o mundo, criando cidadãos capazes e não há que ter receio de explicar conceitos que nos pareçam tabu.

Outro dos pontos positivos que me pareceu muito útil para a minha intervenção foi o quadro interativo presente na sala de aula. Numa das reflexões anteriores falei sobre a importância deste recurso e de que forma ele era utilizado e sem dúvida que foi uma mais-valia para o estágio. Apesar das variadíssimas funcionalidades que acabámos por não explorar porque também eram complexas para o professor cooperante, achei que o utilizámos da melhor forma possível e era importante que grande maioria das escolas do nosso país tivessem um recurso destes, nem que fosse por escola e não por cada sala de aula. Os alunos devem ter a oportunidade de utilizar estes recursos tecnológicos porque mais do que nunca estamos numa era da tecnologia avançada em que quase todos os dias vemos progressos neste campo fazendo com que tenhamos de acompanhar esta evolução.

Focando-me agora um pouco nos pontos negativos deste estágio tenho de salientar um que me chocou muito e de certa forma me preocupou durante toda a intervenção que está relacionado com a frustração que alguns dos melhores alunos da turma sentem quando tem notas menos “boas”. Durante o tempo de observação fui confrontada com este problema em que alguns dos alunos com os melhores resultados da turma (notas sempre acima de 90%) tinham ataques de pânico e que os levava ao choro e ao desespero quando em momentos de *stress* não conseguiam resolver alguma tarefa ou responder a determinada questão. Para eles era bastante frustrante obterem notas abaixo de 90% e era mesmo preocupante ver crianças de 9 anos com estes sentimentos de irritação e de “fracasso” quando não há necessidade nenhuma deste tipo de “obrigação”. Para mim foi preocupante ver alunos a chorarem no meio de provas porque “encalhavam” em perguntas e não conseguiam responder mais, sentindo-se inferiores aos outros e achando que eram os mais burros e inúteis. A forma que encontrei para atenuar este problema prende-se com o feedback positivo e também de certo modo com algum tipo de incentivo e motivação em casos mais extremos, nunca deixando os restantes alunos de parte. Mostrar aos alunos de que eles são capazes de fazer bem as coisas e que são bons naquilo que fazem é um ponto importantíssimo para a boa relação pedagógica estabelecida entre o professor e a turma.

Também quero apresentar aqui o meu desagrado perante a utilização excessiva de manuais a que os alunos estavam obrigados. Tentei sempre criar formas diferentes de apresentar atividades, criei vários materiais para lecionar determinados conteúdos de modo a afastar-me do manual, mas foi um pouco complicado porque havia a exigência de chegar ao final do ano letivo com todas as fichas feitas de todos os livros que os alunos adquiriram no início do 3º ano de escolaridade. Tenho algum receio que no futuro essa obrigação seja imposta e que tenha de me reger sempre pelos manuais pois nem sempre estão adaptados às realidades das escolas, ao contexto em que as turmas estão inseridas, às necessidades dos alunos, etc. Também mostrei um pouco a minha preocupação neste campo, numa das reflexões feitas anteriormente, sobre os manuais de estudo do meio embora ache que se torna geral para todas as áreas curriculares.

De um modo geral, e acho que de certa forma já deu para compreender através das minhas palavras que este estágio deu-me mais motivação para continuar este caminho. Em muitos momentos temos fases boas e fases menos boas mas a motivação para seguir os nossos sonhos é muito superior à vontade de por vezes querer desistir e por muitos obstáculos que nos apareçam na vida, há que ter fé e espírito de sacrifício pois nada é adquirido sem sacrifício, sem trabalho e como nos diz um velho ditado “só no dicionário é que o sucesso vem antes de trabalho”. Ainda tenho muito para evoluir

nesta carreira de docente mas nesta etapa do percurso sinto-me preparada para entrar no mercado de trabalho e crescer enquanto pessoa e profissional. No futuro espero sinceramente conseguir tirar o mestrado em Ensino Especial porque mais do que ensinar e fazer crescer alunos, a minha missão é ajudar quem mais necessita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Almeida, M., Guerreiro, M., & Mata, L. (1998). O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais. *Análise Psicológica*, 2, 321 - 329.

Associação Infante de Sagres. Plano Curricular de Turma 2014-15 . Lisboa: Ministério da Educação

Associação Infante de Sagres. Projeto Educativo 2014-2017. Lisboa: Ministério da Educação

Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas*. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa.

Barbeiro, L., Baptista, A., & Viana, F. (2011). *O Ensino da escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: DGIDC

Brocardo, J. (2010). "Trabalhar os números racionais numa perspectiva de desenvolvimento do sentido de número", *Educação e Matemática* , 109: 16 – 23

Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócia construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *vol.6, n.1, pp. 51-58*.

Conselho Nacional de Educação - CNE (1995). *A avaliação dos alunos da Educação Básica e do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação (p.31)

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República nº 4 – 1.ª Série. Ministério da Educação, Lisboa.

Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. DEB, Ministério da Educação.

Departamento de Educação Básica (2004). *Organização curricular e programas*. 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação

Departamento da Educação Básica (Ed.) (2009) Programas de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação

Departamento da Educação Básica (Ed.) (2013) Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação

Ferreira, C. (2007). A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº.28. Lisboa, Porto Editora (pp.30-31)

Ministério da Educação Nacional (s.d), *Caderno de Documentação*. Notas para o ensino da ortografia.

Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153-180.

Ribeiro, L. (1993). Avaliação da aprendizagem. Lisboa, Texto Editora (pp.84-85)

Salvado, A. (2015). A influência do exercício de ditado na consolidação da ortografia. Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal.

Santos, L (2002). Auto-avaliação reguladora. Porquê, o quê e como? In Abrantes, P. & Araújo, F. Reorganização Curricular no Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação – DEB (pp.77-84)

Sim-Sim, I; Duarte, I; Ferraz, M.^a J. (1997). A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (1998) Desenvolvimento da Linguagem. Lisboa: Universidade Aberta

Sim-Sim, I; Silva, A; Nunes, C.(2008) Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: textos de apoio para educadores de infância, Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Sousa, O. (2000). Ortografia e Escola. Revista de Humanidades e Tecnologias. Nº 3 – 1º Semestre.

Documentos Eletrónicos:

http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/exposicoes/ExpDidaticaMEM/exp_mem.pdf

ANEXOS

ANEXO A – PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO

Plano Individual de Trabalho (P.I.T) nº

Nome: _____ Mês: _____

O que penso fazer:	_/_/___		_/_/___		_/_/___		_/_/___	
Estudar no manual de Português;								
Estudar no manual de Matemática;								
Estudar no manual de E. do Meio;								
Revisões para a ficha de avaliação;								
Ditados a pares;								
Produção de textos ou histórias;								
Ler um livro;								
Realização de ficheiros;								
Estudar;								
Fichas em atraso;								
Ajudar os colegas;								
Total:								

ANEXO B – HORÁRIO DA TURMA



HORÁRIO DO 3º ANO - 2014/15

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	Horas
8h30						8h30
8h45	Inglês	Expressão Dramática	Matemática	Inglês		8h45
9h00					Estudo do Meio	9h00
9h15		Música				9h15
9h30	Português		Estudo do Meio	Estudo do Meio		9h30
9h45						9h45
10h00		Recreio				10h00
10h15						10h15
10h30	Recreio		Recreio	Recreio	Recreio	10h30
10h45						10h45
11h00	Matemática	Matemática	Exp. Físico-motora	Português	Matemática	11h00
11h15						11h15
11h30						11h30
11h45						11h45
12h00		TEA (estudo acompanhado)	Português	Matemática	Português	12h00
12h15						12h15
12h30						12h30
12h45						12h45
13h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	13h00
13h15						13h15
13h30						13h30
13h45						13h45
14h00	Português	Português	Inglês	Exp. Físico-motora	Português	14h00
14h15						14h15
14h30						14h30
14h45			Expressão Plástica	Ciências	Formação Cívica	14h45
15h00	Matemática					15h00
15h15						15h15
15h30						15h30
15h45						15h45
16h00					Inglês	16h00
16h15						16h15
16h30						16h30

V3
18 set 14

Português	9 horas
Matemática	7 horas

Estudo do Meio	5 horas
A.C.N. Disc.	5 horas

ANEXO C – ORGANIZAÇÃO DAS ÁREAS



Figura n.º 1 – Área da Língua Portuguesa

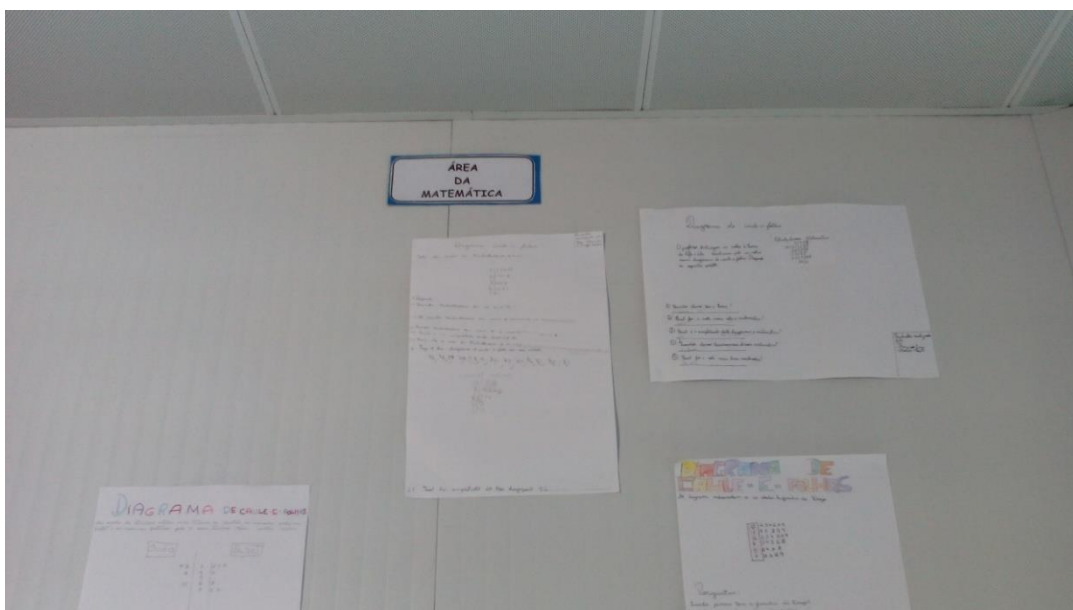


Figura n.º 2 – Área da Matemática



Figura n.º 3 – Área do Estudo do Meio



Figura n.º 4 – Área da Leitura



Figura n.º 5 – Área da Organização

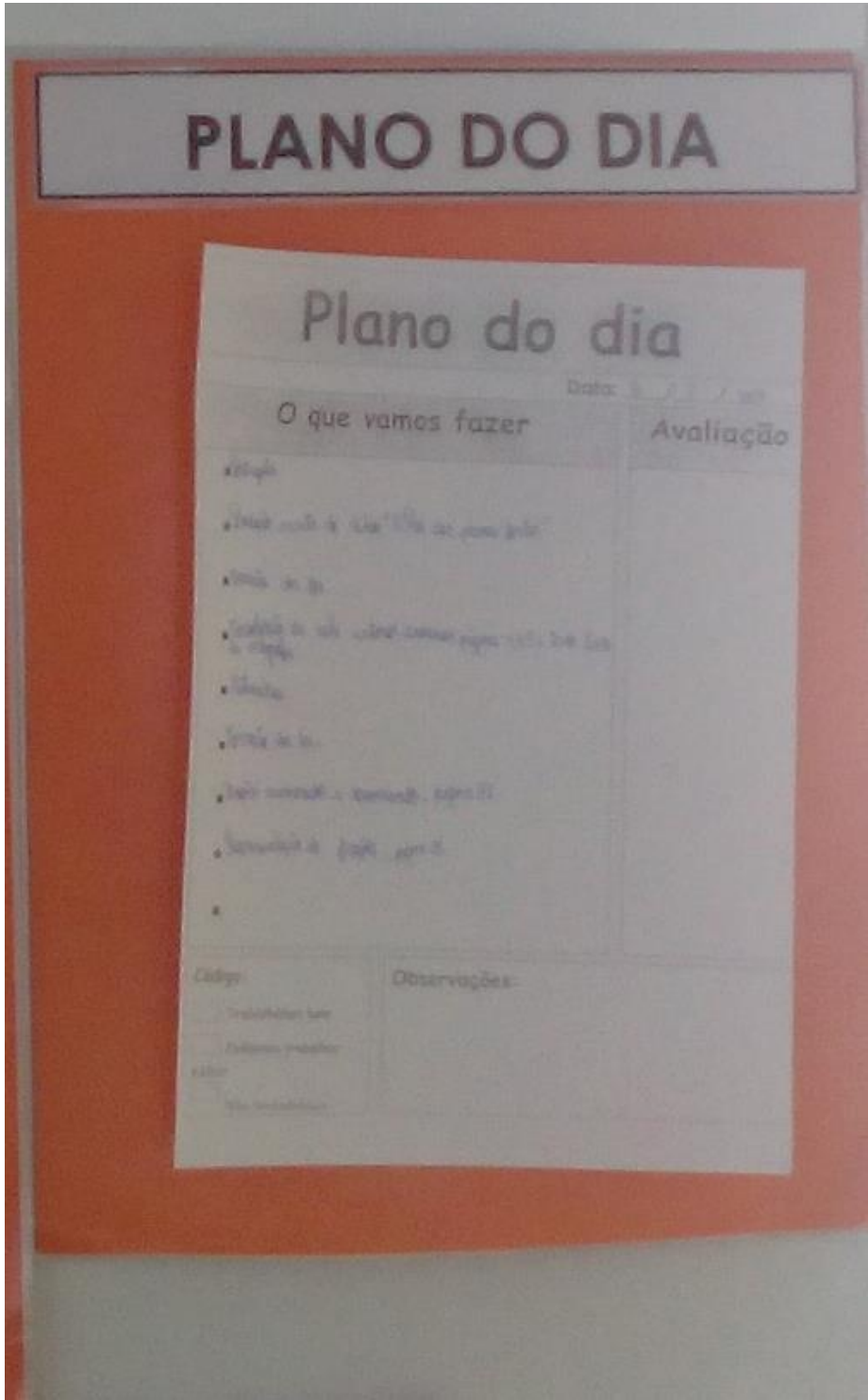


Figura n.º 8– Exemplo de um plano do dia

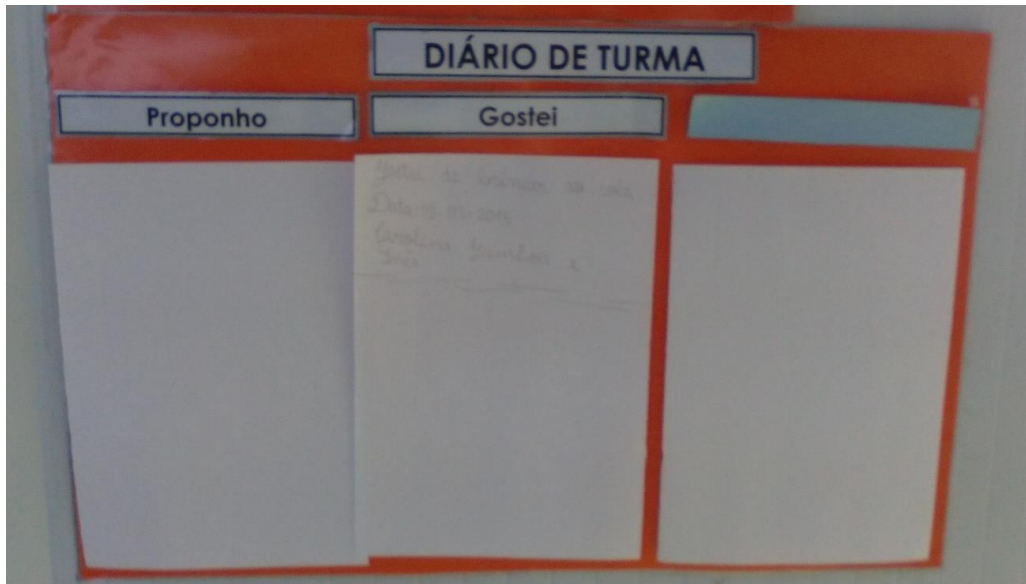


Figura n.º 9 – Diário de Turma



Figura n.º 10 – Mapa mensal do comportamento

ANEXO E - GRELHA DE COTAÇÃO DOS TESTES

	1.º Período						2.º Período					
	Novembro						Fevereiro					
	Português		Matemática		Estudo do Meio		Português		Matemática		Estudo do Meio	
	%	Nota	%	Nota	%	Nota	%	Nota	%	Nota	%	Nota
C.	73,50	Bom	79,50	Bom	80,50	Bom	70,10	Excelente	64,00	Suficiente	84,00	Bom
C. GAMB.	92,60	Excelente	86,00	Muito Bom	92,00	Excelente	95,80	Suficiente	88,00	Muito Bom	96,50	Excelente
C. GUED.	74,40	Bom	61,00	Suficiente	75,50	Bom	68,90	Excelente	60,00	Suficiente	79,50	Bom
F.	92,90	Excelente	93,75	Excelente	99,00	Excelente	90,50	Excelente	95,00	Excelente	97,00	Excelente
G.	79,35	Bom	60,75	Suficiente	88,50	Muito Bom	70,20	Excelente	53,20	Suficiente	88,50	Muito Bom
I.	94,40	Excelente	83,50	Bom	99,00	Excelente	92,10	Muito Bom	77,00	Bom	96,50	Excelente
J.	90,50	Excelente	75,75	Bom	92,00	Excelente	87,80	Bom	88,00	Muito Bom	94,00	Excelente
J. M.	65,00	Suficiente	52,50	Suficiente	67,00	Suficiente	71,50	Suficiente	46,00	Insuficiente	83,00	Bom
L.	70,30	Bom	53,50	Suficiente	65,50	Suficiente	59,60	Bom	43,50	Insuficiente	83,50	Bom
M. C.	90,30	Excelente	79,00	Bom	99,00	Excelente	81,70	Suficiente	80,00	Bom	87,00	Muito Bom
M. G.	70,65	Bom	67,75	Suficiente	76,50	Bom	70,60	Bom	73,50	Bom	90,50	Excelente
Mª. R.	73,60	Bom	69,00	Suficiente	87,00	Muito Bom	78,40	Bom	69,00	Suficiente	92,50	Excelente
M. P.	80,50	Bom	47,50	Insuficiente	84,00	Bom	80,80	Bom	60,75	Suficiente	91,50	Excelente
M. V.	94,10	Excelente	85,50	Muito Bom	95,50	Excelente	93,70	Excelente	81,50	Bom	94,00	Excelente
R. P.	sem elementos de avaliação				83,50	Bom	68,00	Suficiente	51,00	Suficiente	74,50	Bom
T.	71,15	Bom	80,25	Bom	74,00	Bom	70,30	Bom	50,75	Suficiente	93,50	Excelente
V.	81,50	Bom	67,25	Suficiente	69,41	Suficiente	78,10	Bom	74,50	Bom	92,50	Excelente
Média	80,92	Bom	71,41	Bom	83,99	Bom	78,12	Bom	67,98	Suficiente	89,32	Muito Bom

Excelente	[90% - 100%]
Muito Bom	[85% - 90% [
Bom	[70% - 85% [
Suficiente	[50% - 70% [
Insuficiente	[20% - 50% [
Muito Fraco	[0% - 20% [

Tabela n.º 1 – Grelha com as cotações dos testes dos alunos

ANEXO F – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

~~Subst~~ ~~Carneval~~ ~~mas~~ ~~mas~~
16 de fev 2015
~~Ula~~ ~~clor~~ / mas na carnaval
famos passear pela escola fizemos
um desfile de mas mas mas e memim
que ganharam famos almas
arregir a almas famos pelos
ruas ei sim famos ao
desfil de mas mas depois famos
para a recreio brincar famos para
a refeitorio lanchar arregir a
lanchar famos brincar brincamos
que uma sesta altura que
os adultos famos samos
para irmos para a recreio
ja ger ger lindina, barra da lembra
mo, as brinquinhos, futebol e
muitos mais ger de quem quese
ger é que geram os ger que
quese eu ger todos.

Figura n.º 11 – Exemplo de um texto produzido por um aluno

Lisboa, 6 de fevereiro de 2015

Gla

Gla eu tenho muitas saudades tuas gostaria que tu tirases aqui comigo, vou-te contar a festa que eu tirei na escola para festejar o carneval.

Tomamos todos para a escola mascarados, eu fui de pirata e eu trouxe muitas pessoas que gostam de piratas, ~~gostam~~ que para a próxima vou de outra coisa.

Euvi música, algumas eu desfile, dançamos brincamos e foi num recreio, foi muito divertido.

gostaria que tu tirases lá para ver e para divertirte.

Andamos pela rua mascarados (a) eu trouxe muitas disfarces diferentes mas o que foi mais giro para mim foi atirar serpentinas o chão ficou com milhares de serpentinas e foi pena que o dia tenha acabado. Adeus espero que gastes de estar aí a viver.

Figura n.º 12 – Exemplo de um texto produzido por um aluno

trabalho, é de fevereiro de 2015

Olá

Na escola, esse um festa muito divertida que esse somos, bolos, gomas e mais coisas para comer. Nós também fizemos jogos que foram yogamos a aparelada, ao mata, as esconchidas e marateira desatida. Depois de yogamos fomos comer e eu comi pizza, bolos e gomas. Depois comecei uma atividade que foi fazer um desenho do que fizemos. Depois fomos ler um livro e fomos estudar para as textos queira dois dias asseguir textos.

No dia asseguir fomos para a escola e começamos por exercer a data e o plano do dia e depois fomos estudar para as textos e logo asseguir fomos para o recreio. E eu vai-me embora para casa. E asseguir fi estudar para o dia asseguir.

Figura n.º 13 – Exemplo de um texto produzido por um alunos

Ditado

(20 erros)

Os medos

Os heróis das histórias e dos filmes têm muita sorte.

Sódem saltar de um avião topir seniso mesmo sem paraquedas. Sódem aparrancar com um predio um carro da calçada, um reimaguem. Sódem enfrentar ao mesmo tempo milhares de peras selvagens, comibais, piratas e bombaleiros.

A gente sabe, e eles também, com certeza que, no fim da história, ganham sempre. Se não fo-se assim os heróis acabavam, as histórias acabavam. Não tinha garça miribora!

Mas eu gostaria de saber se eles nunca têm medo. Se nunca tá temo medo. Tem um bocodinho...?

Eu cá temo medo que me faço as vezes até gosto de ter medo. Mordo os labios. Faço as mãos com muita força. Encolho muito o peioço e fico a espera. É o medo que me chê e querê e chê e chê. Quase que me deixa sem respirar depois, eu canço - me de ter medo e homo - me a pensar motra coisa.

O medo, mal percebe que já fez todo o medo que me podia fazer - me, mas - de embora.

Sóta onde é que ele vai nunca descobri. Mas, como o medo não sabe fazer mais nada, dê ir a popura de outra pepota para lhe fazer medo. Se calhare ainda apalpa algole herói distraindo...

Figura n.º 14 – Exemplo de um ditado com vários erros ortográficos

ANEXO E – GRELHA DE ERROS (INICIAL)

Nome alunos	TIPOLOGIA DE ERROS EM DITADO INICIAL										TOTAL NR ERROS
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9		
C.	11	1	0	5	0	4	0	2	0	12	
C.GAM	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	
C. GUE	4	1	0	5	0	5	0	1	0	16	
F	1	0	0	0	1	1	0	0	0	3	
G	2	3	0	5	0	3	0	1	0	14	
I	0	1	0	1	0	1	0	0	0	3	
J	0	0	0	3	1	4	0	3	0	11	
L	0	0	1	6	0	5	0	0	0	12	
M.C	0	0	0	2	1	3	0	2	0	8	
M.G	2	0	0	6	1	4	0	3	0	16	
M.R	0	3	0	8	1	6	0	2	0	20	
M.V	0	1	0	0	1	1	0	0	0	3	
R	2	2	0	4	1	6	0	3	0	18	
T	0	1	0	5	0	7	0	1	0	14	
V	1	0	0	0	0	2	0	0	0	3	
	10	10	1	47	6	46	0	15	0		

Figura n.º 15 – Grelha de observação dos erros dos alunos no ditado inicial

TIPOLOGIA DE ERROS EM TEXTO LIVRE INICIAL

Nome alunos	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	TOTAL NR ERROS
C.	2	0	0	2	1	1	0	2	0	8
C.GAM	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
C. GUE	5	0	1	7	0	1	1	1	0	16
F	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
G	0	0	0	5	0	2	0	0	0	7
I	0	1	0	3	0	2	0	2	0	8
J	1	0	1	0	0	1	0	0	0	3
L	2	0	0	6	0	7	0	1	0	16
M.C	0	1	0	5	0	3	0	2	0	11
M.G	1	0	1	1	0	2	0	2	0	7
M.R	4	0	1	5	0	2	0	0	0	12
M.V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R	4	2	0	7	1	5	2	4	0	25
T	1	0	0	4	0	3	0	0	0	8
V	1	0	1	1	0	1	0	1	0	5
	15	1	5	23	1	16	1	8	0	

Figura n.º 16 – Grelha de observação dos erros dos alunos no texto livre inicial

ANEXO G – CÁLCULOS MENTAIS EM 5 MINUTOS

1. Calcula:

$$\frac{1}{2} + \frac{1}{2} =$$

$$\frac{7}{10} - \frac{4}{10} =$$

$$\frac{3}{6} + \frac{2}{6} =$$

$$\frac{3}{5} + \frac{2}{5} =$$

2. Coloca por ordem crescente:

$$\frac{11}{10}; \quad \frac{5}{10}; \quad \frac{2}{10}; \quad \frac{8}{10}; \quad 2; \quad \frac{1}{10};$$

____ > ____ > ____ > ____ > ____ > ____

3. Coloca as frações impróprias em numerais mistos:

$$\frac{3}{2} =$$

$$\frac{9}{7} =$$

$$\frac{24}{7} =$$

1 – Coloca por ordem crescente:

_____ < _____ < _____ < _____ < _____
1; 0,2 ; 3,1 ; 0,5 ; 2,5

2- Calcula:

$$\frac{1}{10} + \frac{1}{100} =$$

$$\frac{4}{1000} + \frac{3}{1000} =$$

$$\frac{7}{100} + \frac{1}{10} =$$

$$\frac{4}{5} + \frac{3}{5} =$$

3 – Escreve um numeral decimal como no exemplo:

$$\frac{1}{10} = 0,1$$

$$\frac{3}{10} =$$

$$\frac{7}{10} =$$

$$\frac{9}{10} =$$

Figura n.º 18 – Cálculo Mental de dia 13 de Maio de 2015

1 – Completa as igualdades:

$$2 \text{ m} = \underline{\quad} \text{ dm}$$

$$7,2 \text{ dm} = \underline{\quad} \text{ mm}$$

$$35 \text{ km} = \underline{\quad} \text{ dam}$$

$$3 \text{ dm} = \underline{\quad} \text{ hm}$$

2- Compara os seguintes comprimentos, utilizando os sinais >; < ou =

$$0,9 \text{ dm} \quad \square \quad 9 \text{ m}$$

$$7,2 \text{ km} \quad \square \quad 7,25 \text{ km}$$

$$4 \text{ dm} \quad \square \quad 40 \text{ cm}$$

$$15 \text{ cm} \quad \square \quad 1 \text{ dm}$$

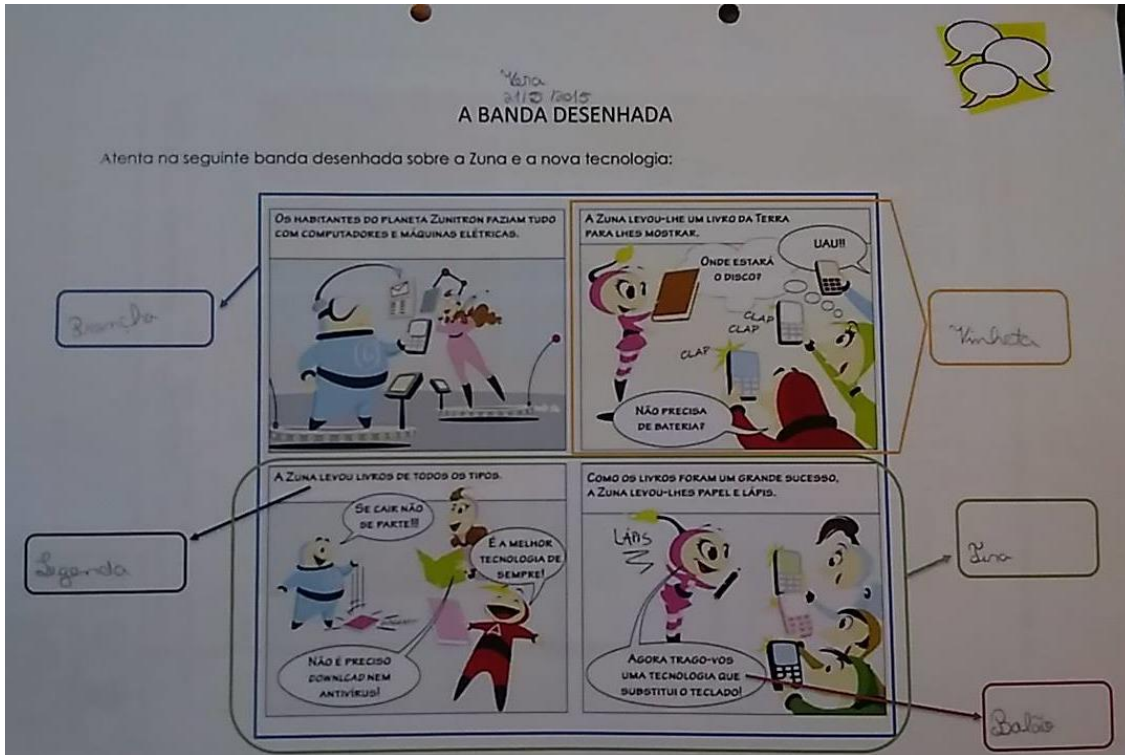
3 – O Afonso e o Manuel foram medir as suas alturas.

O Afonso mede 1,32 m e o Manuel mede 1,3 m.

Qual dos dois meninos é o mais baixo?

R:

ANEXO H – BANDA DESENHADA



1. Preenche o quadro seguinte de acordo com a banda desenhada anterior:

Situação Inicial	Personagens (quem?)	Zuna e habitantes do planeta zunitron
	Onde aconteceu?	do planeta zunitron
Desenvolvimento	Quando aconteceu?	Não encontra informação? Poderes dizer que não encontra...
	Qual é o problema/conflicto?	Os habitantes do planeta zunitron não sabem o que são livros, lápis e papel
Situação Final	Qual foi a solução?	A zuna levou-lhes os objetos que eles não sabem o que são

2. Encontro na sopa de letras os cinco elementos fundamentais da Banda Desenhada:

M	A	Q	P	A	X	L	M	B	V
G	T	I	R	A	S	E	Q	C	I
G	F	Q	A	J	E	G	F	S	N
R	R	Z	N	A	D	E	P	O	H
R	I	X	C	D	F	N	K	I	E
F	U	N	H	G	Y	D	E	A	T
H	U	B	A	H	U	A	Q	S	A
B	A	L	Ã	O	J	N	D	A	D

Verbalização ✓
 Descrição ✓
 Narração ✓
 Reação ✓
 Ação ✓

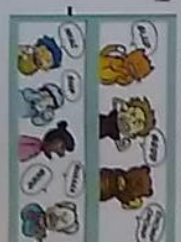
3. Na banda desenhada anterior identifica os cinco elementos fundamentais da Banda Desenhada. Deverás preencher os espaços em branco com as tuas descobertas da sopa de letras.

Existem também outros elementos que fazem parte da banda desenhada. Repara nos seguintes **balões de fala**:



NORMAL - Representa a fala do personagem.
 PENSAMENTO - Representa o pensamento do personagem.
 REACÇÃO - Representa a reacção de surpresa ou fúria.

Como podes ver, existem vários tipos de balões que se utilizam para determinadas situações. Muitos desses balões são acompanhados de onomatopéias. Espero que ainda te lembres de algumas!



4. Preenche a seguinte banda desenhada. Podes criar uma situação a teu gosto, respaldando os balões de fala e as imagens apresentadas. No final dá-lhe um título!



5. É tempo de criares a tua própria banda desenhada! Cria uma história a teu gosto e dá-lhe um título:

O jogo de cartas

Vive no quinto ano e jogas de cartas porque é um jogo divertido e que nos ajuda a desenvolver o raciocínio lógico. Um dia, decidi jogar com os meus amigos e a minha mãe também veio para ver. Quando começamos a jogar, ela começou a fazer perguntas sobre as regras e eu fui explicando tudo o que sabia. Ela ficou muito interessada e acabou por aprender a jogar também. Foi muito divertido e aprendi muito com ela. Agora, todos os dias jogamos cartas e é sempre uma boa ocasião para falarmos e aprendermos coisas novas.

x jogar

eu te espero 1 minuto por isso
na minha cabeça ya!!! está bem
vou já

Para não te esqueceres dos parágrafos!
Estás a fazer diálogos entre as
personagens? O que te falta para além
dos parágrafos? Cuidado quando
passares para a tua BD!

6. Faz um rascunho da tua Banda Desenhada. Depois deverás passá-la para uma folha A4. Não te podes esquecer do principal: Os elementos fundamentais e das imagens! Cria os teus próprios desenhos e dá-lhes cor! Sê criativo (a)!

O jogo do médico


			

Figura n.º 20 – Ficha da Banda Desenhada feita por um aluno

ANEXO I – FICHAS DO LIVRO DE ORTOGRAFIA


Objetivo
- Distinguir as palavras à, ah, há.

à, ah, há

Um dia de vento

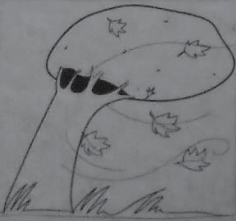
O Tobias saiu à rua e ficou espantado com o vento que estava.
– Ah! – exclamou ele. – Tanto vento! E que nuvens tão escuras! Assim não posso brincar no jardim.
Depois pensou que era normal, porque era outono, e nesta altura do ano há dias assim, com muito vento. Então, lembrou-se de ir buscar o papagaio de papel que construíra com a ajuda do avô. Afinal, estava um bom dia, tudo depende da brincadeira!

1 Lê e completa as frases.




Aprende:
à = contração da preposição a com o determinante artigo definido feminino no singular a. Possui sempre um acento grave (´).

O Tobias sai à rua. ✓



Aprende:
há = verbo haver, por isso, escreve-se com h antes do a. Possui sempre um acento agudo (´). Quando tiveres dúvidas, experimenta substituir há pela palavra existe. Se o sentido for o mesmo, então deves escrever há.

No outono, há dias de vento. ✓



Aprende:
Ah! = interjeição, exprime admiração, espanto. O a está antes do h. Não tem acento gráfico. Anda acompanhada por um ponto de exclamação.

Ah! Está tanto vento! ✓

39

Figura n.º 21 – Fichas do Livro de Ortografia relativa a um erro comum dos alunos

Objetivos

- Identificar diferentes possibilidades de escrever poemas.
- Escrever pequenas narrativas.

ice, isse

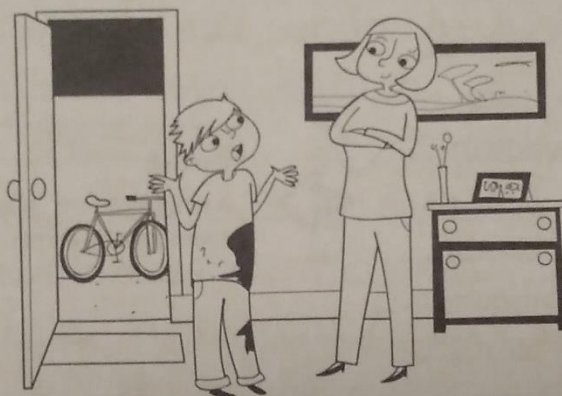
A trapalhice

A mãe insistiu, com meiguice para que o Tobias saísse da rua. Estava frio e era hora de jantar.

Antes que a mãe insistisse novamente, e subisse o tom de voz, decidiu terminar a sua tarefa à pressa, o que resultou numa grande trapalhice ao arrumar as ferramentas e os óleos da bicicleta, derramou tudo sobre a roupa.

– E agora? – pensou ele. – E se mentisse... ou escondesse a roupa para que a mãe não visse?... Tolice – e decidiu entrar e contar a verdade!

A mãe compreendeu e disse-lhe que, para sobremesa, havia uma gulodice.



- 1 Lê o texto e rodeia as palavras com os grupos ice e isse.
- 2 Agrupa as palavras que rodeaste nos devidos lugares.

ice

meiguice
trapalhice
tolice
gulodice

isse

saísse
insistisse
subisse
mentisse
visse

Figura n.º 22 a) – Fichas do Livro de Ortografia relativa a um erro comum dos alunos

3 Observa e completa conforme o exemplo.

verbo

- sair → sa^{isse}
- partir → part^{isse}
- fugir → fug^{isse}
- sentir → sent^{isse}
- fingir → fing^{isse}
- repartir → repart^{isse}
- rir → r^{isse}

Conclui:
A terminação em isse corresponde a formas verbais.

4 Observa e completa conforme o exemplo.

nome

- meigo → meigu^{ice}
- tolo → tol^{ice}
- doido → doid^{ice}
- guloso → gulod^{ice}
- pateta → patet^{ice}
- traquinas → traquin^{ice}
- batota → batot^{ice}

Conclui:
A terminação em ice corresponde a nomes.

5 Completa agora os espaços com ice e isse.

- | | | | |
|------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| trapalh ^{ice} | imund ^{ice} | batot ^{ice} | velh ^{ice} |
| ment ^{isse} | Alice | cumpr ^{isse} | menin ^{ice} |
| engol ^{isse} | crend ^{isse} | palerm ^{ice} | dorm ^{isse} |

6 Observa as palavras anteriores e conclui:

Os nomes terminam em ice

Os verbos terminam em isse

Aprende:

Os nomes próprios Alice e Eunice escrevem-se com ice, no entanto, Clarisse escreve-se com isse.

Figura n.º 22 b) – Fichas do Livro de Ortografia relativa a um erro comum dos alunos

ANEXO J – PROBLEMA DA SEMANA

Problema da Semana 2

No final da uma visita de estudo, a professora Rita parou em frente a um carrinho para comprar gelados para os seus alunos. Ela queria gelados com um só sabor e uma só cobertura, mas ficou confusa porque podia escolher:

Base do Gelado: CONE ou COPO

Sabores do Gelado: MORANGO ou BANANA ou LIMÃO

Cobertura do Gelado: BAUNILHA ou CHOCOLATE

Ajudem a professora Rita a descobrir todos os diferentes gelados que poderia escolher para oferecer aos seus alunos. Encontra uma forma de apresentar os resultados a que chegaram.

Figura n.º 23 – Problema da Semana 2

O XAVIER GOSTA MUITO DE GELADOS! NA **SEGUNDA** COMEU 1 **GELADO DE MORANGO**. NA **TERÇA**, COMEU 1 **GELADO DE BANANA**. NA **QUARTA** COMEU 1 **GELADO DE MORANGO** E NA **QUINTA** COMEU 1 **GELADO DE LIMÃO**. **SEXTA - FEIRA**, O XAVIER COMEU 2 **GELADOS: 1 DE MORANGO E 1 DE BANANA**.

A)QUANTOS GELADOS COMEU O XAVIER?

B)QUANTOS **GELADOS DE MORANGO** COMEU DURANTE A SEMANA?

C) REPRESENTA NA TABELA OS GELADOS QUE O XAVIER COMEU.

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta

Figura n.º 24 – Problema da Semana 2 adaptado para o aluno da turma com NEE

ANEXO K – GRELHAS DE AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES DE VÁRIAS ÁREAS CURRICULARES

Nomes	Identifica a classe de palavras dos adjetivos	Faz a correspondência correta relativamente à flexão em número e em género dos adjetivos	Identifica o grau comparativo de inferioridade dos adjetivos	Identifica o grau comparativo de igualdade dos adjetivos	Identifica o grau comparativo de superioridade dos adjetivos
C.	S	S	S	S	S
C.Gam	S	S	S	S	S
C. Gu	S	S	S	S	S
F	S	S	S	S	S
G	S	S	S	S	S
I	S	S	S	S	S
J	S	S	S	S	S
L	S	S	S	S	S
M.C	S	S	S	S	S
M.G	S	S	S	S	S
M.R	S	S	S	S	S
M.P	S	S	N	N	N
M.V	S	S	S	S	S
R.	S	S	N	N	N
T	S	S	N	N	N
V	S	S	S	S	S

Legenda: N- Não S – Sim Inc. – Incompleto

Figura nº 25 – Grelha de avaliação da ficha O Grau dos Adjetivos, na área do Português

Nomes	Reconhece que o tamanho não está diretamente relacionado com a massa de um corpo	Faz estimativas da massa de um corpo/ objeto comparado com outro	Faz comparações de massas entre corpos/objetos	Calcula a massa de corpos
C.	S	S	S	Inc.
C.Gm	S	S	S	S
C. Gu	S	S	S	Inc.
F	S	S	S	S
G	S	S	S	S
I	S	S	S	S
J	S	S	S	S
L	S	S	S	S
M.C	S	S	S	S
M.G	S	S	S	S
M.R	S	S	S	S
M.P	S	S	S	S
M.V	S	S	S	S
R.	S	S	S	Inc.
T	S	S	S	S
V	S	S	S	S

Legenda: N- Não S – Sim Inc. – Incompleto

Figura n.º 26 – Grelha de avaliação da ficha Quem tem a maior massa?, na área da Matemática

Nomes	Faz a correspondência correta	Converte unidades de medida de comprimento nos seus submúltiplos e múltiplos	Ordena de forma crescente unidades de medida de comprimento	Compara unidades de medida de comprimento, identificando com o sinal de <, > ou =
C.	S	Inc	S	S
C.Gm	S	S	S	S
C. Gu	S	Inc	Inc	S
F	S	S	S	S
G	S	S	S	S
I	S	S	S	S
J	S	S	S	S
L	S	Inc	Inc	S
M.C	S	S	S	S
M.G	S	Inc	S	S
M.R	S	S	S	S
M.P	S	Inc	Inc	N
M.V	S	S	S	S
R.	S	Inc	Inc	N
T	S	S	S	S
V	S	S	S	S

Legenda: N- Não S – Sim Inc. – Incompleto

Figura n.º 27 – Grelha de avaliação da ficha Convertendo Comprimentos, na área da Matemática

ANEXO L – GRELHAS DE CORREÇÃO DE CÁLCULOS MENTAIS

15 de abril de 2015	Calcular			Qual é maior?					Ordem crescente	Total de respostas certas (em 9)
Aluno/Pergunta	10+47+3	(4x8)+2	(4x9)+(4x1)	1/2 ou 1/3	2/4 ou 3/4	2/5 ou 2/3	7/5 ou 5/7	2/4 ou 4/8	2/7; 2/9; 2/4; 2/1; 2/5; 2/12	
Carlota	60	34	40	1/2	2/4	2/3	5/7	2/4	2/1; 2/4; 2/5; 2/7; 2/9; 2/12	7
Carolina Gamboa	60	34	40	1/2	3/4	2/3	7/5	Nenhum	2/12; 2/9; 2/7; 2/5; 2/4; 2/1	9
Carolina Guedelha	60	34	40	1/2	2/4	2/3	5/7	2/4	2/12; 2/9; 2/7; 2/5; 2/4; 2/1	6
Francisco	60	34	40	1/2	3/4	2/3	7/5	São iguais	2/12; 2/9; 2/7; 2/5; 2/4; 2/1	9
Gonçalo	60	34	40	1/2	3/4	2/3	7/5	2/4	2/12; 2/9; 2/7; 2/5; 2/4; 2/1	8
Inês	60	34	40	1/2	3/4	2/3	7/5	=	2/12; 2/9; 2/7; 2/5; 2/4; 2/1	9
Joana	60	34	32	1/2	2/4	2/3	5/7	São iguais	2/12; 2/9; 2/7; 2/5; 2/4; 2/1	6
José Costa	FALTOU									
Leonor	60	34	40	1/2	1/4	1/3	5/7	4/8 e 2/4	2/12; 2/9; 2/7; 2/5; 2/4; 2/1	6
Madalena Costa	60	34	40	1/2	3/4	2/3	7/5	2/4	2/12; 2/9; 2/7; 2/5; 2/4; 2/1	8
Madalena Gomes	60	34	40	1/2	3/4	2/3	7/5	2/4	2/1; 2/4; 2/5; 2/7; 2/9; 2/12	7
Maria Rita	60	84	90	1/2	3/4	2/3	7/5	2/4	2/1; 2/4; 2/5; 2/7; 2/9; 2/12	5
Martim Pereira	FALTOU									
Martim Videira	60	34	40	1/2	3/4	2/3	São iguais	São iguais	2/12; 2/9; 2/7; 2/5; 2/4; 2/1	8
Rita Pina	FALTOU									
Tiago	60	18	40	1/2	3/4	2/3	7/5	4/8	2/12; 2/9; 2/7; 2/5; 2/4; 2/1	7
Vera	60	26	40	1/2	3/4	2/5	7/5	4/8	2/1; 2/4; 2/5; 2/7; 2/9; 2/12	5

Figura n.º 28 – Grelha de correção do cálculo mental de dia 15 de abril de 2015

22 de abril de 2015	Calcular				Ordem decrescente	Numeral Misto			Total de respostas certas (em 8)
Aluno/Pergunta	1/2+1/2	7/10-4/10	3/6+2/6	3/5+2/5	7/8; 5/8; 1/8; 9/8; 1; 3/8	3/2	9/7	24/7	
Carlota	2/2	3/10	5/6	5/5	1; 1/8; 3/8; 5/8; 7/8; 9/8	$2/2 + 1/2 = 1 + 1/2$	$7/7 + 2/7 = 1 + 2/7$	$7/7 + 17/7 = 1 + 17/7$	6
Carolina Gamboa	2/4	3/10	5/6	5/5	1; 9/8; 7/8; 5/8; 3/8; 1/8	$2/2 + 1/2 = 1 + 1/2$	$7/7 + 2/7 = 1 + 2/7$	$21/7 + 3/7 = 3 + 3/7$	6
Carolina Guedelha	2/2	3/10	5/6	5/5	1; 9/8; 7/8; 5/8; 3/8; 1/8	$2/2 + 1/2 = 1 + 1/2$	$7/7 + 2/7 = 1 + 2/7$	$21/7 + 3/7 = 1 + 3/7$	7
Francisco	2/2	3/10	5/6	5/5	9/8; 1; 7/8; 5/8; 3/8; 1/8	$2/2 + 1/2 = 1 + 1/2$	$7/7 + 2/7 = 1 + 2/7$	$21/7 + 3/7 = 3 + 3/7$	8
Gonçalo	equivalente	3/10	5/6	5/5	1; 1/8; 3/8; 5/8; 7/8; 9/8	$2/2 + 1/2 = 1 + 1/2$	$7/7 + 2/7 = 1 + 2/7$	$21/7 + 3/7 = 3 + 3/7$	6
Inês	2/2	3/10	5/6	5/5	1; 1/8; 3/8; 5/8; 7/8; 9/8	$2/2 + 1/2 = 1 + 1/2$	$1/7 + 2/7 = 1/7 + 2/7$	$21/7 = 3 + 21/7$	5
Joana	2/4	3/10	5/6	5/5	1; 1/8; 3/8; 5/8; 7/8; 9/8	$2/2 + 1/2 = 1 + 1/2$	$7/7 + 2/7 = 1 + 2/7$	$21/7 + 3/7 = 3 + 3/7$	6
José Costa	FALTOU								
Leonor	2/2	11/10	5/6	5/5	1; 1/8; 3/8; 5/8; 7/8; 9/8	Não fez	Não fez	Não fez	3
Madalena Costa	2/2	3/10	5/6	5/5	9/8; 1; 7/8; 5/8; 3/8; 1/8	$2/2 + 1/2 = 1 + 1/2$	$7/7 + 2/7 = 1 + 2/7$	$21/7 + 3/7 = 3 + 3/7$	8
Madalena Gomes	2/2	3/10	5/6	5/5	1; 9/8; 7/8; 5/8; 3/8; 1/8	$1 + 2/2$	$3 + 7/7$	$3 + 21/7$	4
Maria Rita	2/2	3/10	5/10	5/5	9/8; 7/8; 5/8; 3/8; 1/8; 1	Não fez	Não fez	Não fez	3
Martim Pereira	FALTOU								
Martim Videira	2/2	3/10	5/6	5/5	9/8; 1; 7/8; 5/8; 3/8; 1/8	$2/2 + 1/2 = 1 + 1/2$	$7/7 + 2/7 = 1 + 2/7$	$21/7 + 3/7 = 3 + 3/7$	8
Rita Pina	2/2	3/10	5/6	5/5	1; 1/8; 3/8; 5/8; 7/8; 9/8	$6/2 - 6/6 = 1/2$	$6/7 - 5/7 = 1/7$	$23/7 - 6/7 = 9/7$	4
Tiago	2/2	3/10	5/6	5/5	1; 9/8; 7/8; 5/8; 3/8; 1/8	$2/2 + 1/2 = 1 + 1/2$	$7/7 + 2/7 = 1 + 2/7$	$21/7 + 3/7 = 3 + 3/7$	7
Vera	2/2	3/10	5/6	5/5	1; 9/8; 7/8; 5/8; 3/8; 1/8	$1 + 1/2$	$1 + 2/7$	$3 + 3/7$	7

Figura n.º 29 – Grelha de correção do cálculo mental de dia 22 de abril de 2015

20 de maio de 2015	Completar as igualdades				Problema	Completar com <, > ou =				Total de respostas certas (em 9)
Aluno/Pergunta	2m = ____ dm	7,2dm = ____ mm	35km = ____ dam	3dm = ____ hm	*	0,9dm ____ 9m	7,2km ____ 7,25km	4dm ____ 20cm	15cm ____ 1dm	
Carlota	20	720	3500	0,003	O Manuel	=	<	=	<	7
Carolina Gamboa	20	720	3500	0,003	O Manuel	<	<	=	>	9
Carolina Guedelha	20	720	35,0	0,003	São da mesma altura	=	=	=	>	5
Francisco	20	720	3500	0,003	O Manuel	<	<	=	>	9
Gonçalo	20	107,2	0,35	0,03	O Manuel	=	<	<	>>	3
Inês	20	7200	3500	0,003	O Manuel	<	<	=	>	8
Joana	20	7200	350	3000	O Manuel	<	<	=	>	6
José Costa	20	20	300	300	1,3m	<	<	>>	<	4
Leonor	200	720	350	300	O Manuel	=	=	>	<	2
Madalena Costa	20	72	3500	0,003	O Afonso	<	<	=	<	6
Madalena Gomes	200	7200	Não fez	Não fez	O Manuel	<	<	=	>	5
Maria Rita	20	70,2	350	0,3	O Manuel	=	<	=	>	5
Martim Pereira	200	700,2	35,0	300	O Manuel	<	<	=	<	4
Martim Videira	20	700,2	3500	0,003	O Manuel	<	<	=	>	8
Rita Pina	20	72	3,5	3,0	$1,32 + 1,3 = 163$	<	=	=	>	4
Tiago	20	0,007	300	0,030	O Manuel	<	>	=	>	5
Vera	20	70,2	350	30	O Manuel	=	<	=	<	4

* O Afonso e o Manuel foram medir as suas alturas. O Afonso mede 1,32m e o Manuel mede 1,3m. Qual dos dois meninos é o mais baixo?

Figura n.º 30 – Grelha de correção do cálculo mental de dia 20 de maio de 2015

ANEXO M - GRELHA DE ERROS (FINAL)

TIPOLOGIA DE ERROS EM DITADO FINAL										
Nome alunos	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	TOTAL NR ERROS
C.	0	1	0	3	0	3	0	2	0	9
C.GAM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C. GUE	2	1	0	3	0	4	0	1	0	11
F	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
G	2	0	0	4	0	3	0	1	0	10
I	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
J	0	0	0	2	0	4	0	2	0	8
L	0	0	1	5	0	2	0	0	0	8
M.C	0	0	0	2	0	2	0	2	0	6
M.G	2	0	0	4	1	3	0	1	0	11
M.R	0	0	0	5	1	3	0	2	0	11
M.V	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
R	1	2	0	3	1	3	0	1	0	11
T	0	1	0	3	0	3	0	1	0	8
V	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
	7	5	1	35	4	34	0	14	0	

Figura n.º 31 - Grelha de observação dos erros dos alunos no ditado final

TIPOLOGIA DE ERROS EM TEXTO LIVRE FINAL										
Nome alunos	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	TOTAL NR ERROS
C.	0	0	0	2	0	2	0	0	0	4
C.GAM	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
C. GUE	0	1	0	3	0	2	0	1	0	7
F	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
G	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
I	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
J	0	0	0	1	0	3	0	0	0	4
L	0	1	0	2	0	1	1	0	1	6
M.C	0	1	0	1	0	2	0	2	0	6
M.G	1	1	0	5	0	3	0	0	0	10
M.R	0	2	0	1	0	3	0	0	0	6
M.V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R	0	1	0	2	0	3	0	1	0	7
T	0	1	0	0	0	4	0	2	0	7
V	0	0	0	3	0	2	1	0	0	6
	1	8	0	25	0	25	3	6	1	

Figura n.º 32 - Grelha de observação dos erros dos alunos no texto livre final