

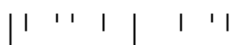


DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ALUNOS DE 4.º E 5.º ANO

Maria Francisca Lima Carvalho

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2023-2024



DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ALUNOS DE 4.º E 5.º ANO

Maria Francisca Lima Carvalho

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Otília Sousa

Júri

Presidente: Doutora Adriana Cardoso
Arguente: Doutora Sílvia Lima Gonçalves Araújo
Orientador: Professora Doutora Otília Sousa

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |



AGRADECIMENTOS

Um agradecimento enorme à minha orientadora, Professora Doutora Otilia Sousa, pelo apoio, ajuda, dedicação e disponibilidade incansáveis. Foi, de facto, um prazer poder trabalhar com alguém que tanto ofereceu e oferece à investigação e ter a oportunidade de aprofundar conhecimentos nesta área tão bonita que é o Português.

Agradeço à minha família pelo apoio incondicional. Aos meus pais por todo o suporte, amor e carinho com que sempre pude contar, pelos valores e educação que me caracterizam e que a eles os devo. Em especial à minha mãe, por todas as conversas de incentivo ao longo de todo o meu percurso escolar e por toda a sua dedicação. Aplica-se, na íntegra, o típico clichê “sem ela, não estaria aqui!”.

Às minhas amigas de licenciatura e mestrado pelos anos vividos e experiências partilhadas. Àqueles que já me acompanham há mais anos e que não acreditaram que ser professora era a minha escolha, mas que sempre demonstraram o seu apoio.

A todas as escolas, professores e profissionais que me acolheram em período de estágio. Às crianças com que pude trabalhar neste contexto, um enorme obrigada por me deixarem fazer parte das vossas vidas, ainda que tenha sido por pouco tempo.

Aos meus alunos de AEC e CAF que, mesmo não sabendo, me ajudaram e ajudam a crescer enquanto pessoa e profissional, me permitiram e permitem acompanhar o seu crescimento e que se relembram de mim com muito carinho e vice-versa.

Por último, mas de todo não menos importante, à criança que quando tinha 6 anos percebeu imediatamente que este seria o caminho por onde seguir. Felizmente dei-lhe ouvidos e hoje somos muito felizes.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico. O relatório encontra-se dividido em duas partes principais. A primeira parte é referente às práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e 2.º CEB, mais especificamente em turmas de 4.º e 5.º ano. A segunda diz respeito ao estudo desenvolvido no decorrer da prática que se designa por **Desenvolvimento da Competência Ortográfica: Um Estudo Comparativo entre Alunos de 4.º e 5.º Ano**. Dada a importância do domínio da escrita, o presente estudo tem por objetivo geral **comparar os erros ortográficos de alunos de 4.º e 5.º ano, identificando as semelhanças e diferenças**, alicerçado nos seguintes objetivos específicos: (i) Identificar e categorizar os erros cometidos pelos alunos; (ii) Comparar os tipos de erros entre os anos de escolaridade e (iii) Compreender padrões de desenvolvimento. Para concretizar os objetivos delineados, aplicaram-se técnicas de recolha de dados de natureza mista, mais concretamente a realização de um ditado de texto e um questionário relativo a questões socioeconómicas e culturais e hábitos leitores. Os resultados do estudo revelam que os alunos de 4.º ano apresentam uma menor incidência de desvios ortográficos comparativamente aos alunos de 5.º, supondo-se que esta discrepância provém da diferença existente entre os meios em que os alunos se encontram.

Palavras-chave: competência ortográfica; escrita; padrões de desenvolvimento ortográfico; contexto sócio-económico.

ABSTRACT

This report was prepared as part of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, within the Master's Degree in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese, History, and Geography of Portugal for the 2nd Cycle of Basic Education. The report is divided into two main sections. The first section reflects on and discusses the pedagogical practices developed in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, specifically in 4th and 5th grade classes. The second section presents the study conducted during the practicum, titled "**Identification of Patterns in the Development of Orthographic Competence.**" Given the importance of spelling proficiency, this study aims to compare the spelling errors of 4th and 5th graders, identifying their similarities and differences. The specific objectives are: (i) to identify and categorize the students' spelling errors; (ii) to compare the types of errors between different years of schooling; and (iii) to understand patterns in spelling development. To achieve these objectives, mixed data collection techniques were employed, including a text dictation and a questionnaire related to socioeconomic issues and reading habits. The results of the study suggest that 4th graders have a lower incidence of spelling errors compared to 5th graders. This can be traced back to the different students' literate backgrounds.

Keywords: spelling competence; writing; development patterns of spelling; socio-economic context

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1.ª PARTE	4
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	5
1.1. Caracterização do Contexto Institucional	6
1.1.1. Escola.....	6
1.1.2. Turma.....	7
1.2. Problemática, Objetivos e Estratégias Gerais de Intervenção	8
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	11
2.1. Caracterização do Contexto Institucional	12
2.1.1. Escola.....	12
2.1.2. Turmas	13
2.2. Problemática, Objetivos e Estratégias Gerais de Intervenção	15
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	19
2.ª PARTE	25
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	26
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1. A ortografia.....	30
2.2. Transparência e opacidade fonémicas	33
2.3. Os erros ortográficos.....	34
3. METODOLOGIA.....	39

3.1. Natureza do Estudo	40
3.2. Caracterização dos Participantes.....	41
3.3. Instrumentos e Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados.....	42
3.4. Princípios Éticos do Processo de Investigação	43
4. RESULTADOS	44
4.1. Habilidades ortográficas	45
4.2. Leitura e ortografia	49
4.3. Ensino da ortografia.....	50
4.4. Discussão de Resultados	52
5. CONCLUSÕES.....	56
5.1. Conclusões do Estudo.....	57
5.2. Constrangimentos do Estudo e Perspetivas Futuras	58
REFLEXÃO FINAL.....	59
REFERÊNCIAS	63
ANEXOS	70
Anexo A – Média de Idades dos Alunos	71
Anexo B – Caracterização do Sexo dos Participantes.....	71
Anexo C – País de Origem dos Participantes	72
Anexo D – País de Origem dos Ascendentes de 1.º e 2.º grau dos Participantes do 5.º ano	72
Anexo E – País de Origem dos Ascendentes de 1.º e 2.º grau dos Participantes do 4.º ano	73
Anexo F – Apoio Económico dos Serviços de Ação Escolar.....	73
Anexo G – Escolaridade dos Progenitores dos Participantes	74
Anexo H – Média de Livros Lidos pelos Participantes	74

Eliminou: 69

Eliminou: 70

Eliminou: 70

Eliminou: 71

Eliminou: 71

Eliminou: 72

Eliminou: 72

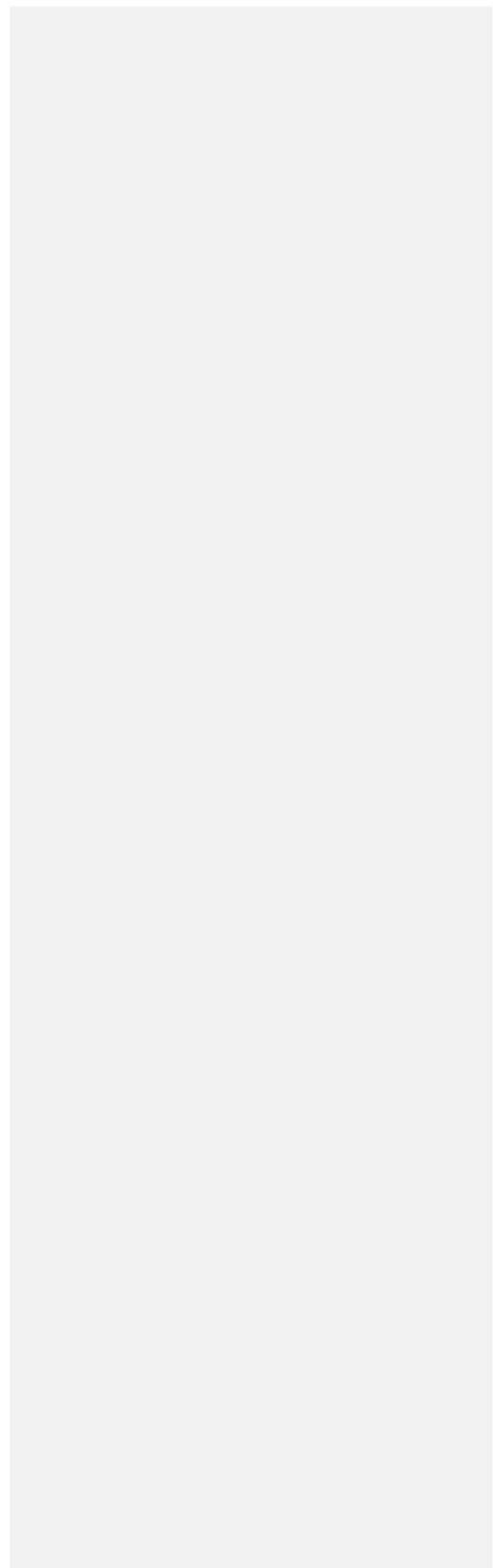
Eliminou: 73

Eliminou: 73

Anexo I – Análise dos Erros Múltiplos/Complexos dos Participantes de 5.º ano.....	75	Eliminou: 74
Anexo J – Cartaz de Ensino Explícito do Pretérito Imperfeito do Modo Conjuntivo....	76	Eliminou: 75
Anexo K – Cartaz de Ensino Explícito da Conjugação Prenominal	77	Eliminou: 76
Anexo L – Cartaz de Ensino Explícito do Complemento Direto	78	Eliminou: 77
Anexo M – Cartaz de Ensino Explícito do Complemento Indireto.....	79	Eliminou: 78

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	46
Figura 2	46
Figura 3	47
Figura 4	47
Figura 5	48
Figura 6	48
Figura 7	50
Figura 8	50



ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	9
Tabela 2	10
Tabela 3	16
Tabela 4	17
Tabela 5	45

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Agrupamento de Escolas
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
CAF – Componente de Apoio à Família
CEB – Ciclo do Ensino Básico
ES – Ensino Secundário
HGP – História e Geografia de Portugal
NPT – Nacionais de Países Terceiros
NSE – Necessidades de Saúde Especiais
PC – Professor/Professora Cooperante
PE – Português Europeu
PE – Projeto Educativo
PEAE – Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas
PES II – Prática de Ensino Supervisionada II
PI – Projeto de Intervenção
PLNM – Português Língua Não Materna
UC – Unidade Curricular

O presente Relatório Final surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), pertencente ao último semestre do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Este relatório constitui em si um momento final, pressupondo a descrição e análise crítica e reflexiva das práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois ciclos de ensino que o grau académico lhe permite abranger, seguida da apresentação do estudo investigativo que decorreu em duas turmas de 5.º ano e numa turma de 4.º e se intitula por *Desenvolvimento da Competência Ortográfica: Um Estudo Comparativo entre Alunos de 4.º e 5.º Ano*.

No que concerne à estrutura e organização do documento, evidencia-se que se encontra segmentado em duas partes. Especificando as suas subdivisões, a primeira parte é constituída por (i) Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, (ii) Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB e (iii) Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos. Nos dois primeiros capítulos é pretendida a caracterização sumária das turmas nas quais ocorreu a prática, bem como a identificação da problemática, objetivos gerais, estratégias globais de intervenção e articulação curricular, atividades dinamizadas e processos de avaliação, apresentando os respetivos resultados. No terceiro capítulo é apresentada uma análise comparativa entre os dois contextos de estágio, correspondendo a uma série de aspetos fundamentais.

A segunda parte é composta pelos: (i) Apresentação do Estudo, na qual é exposto o motivo da escolha do tema, justificando a sua pertinência e definindo o objeto de estudo, bem como os seus objetivos e questões a investigar; (ii) Fundamentação Teórica que sustenta os conceitos centrais, invocando um suporte teórico consistente; (iii) Metodologia, referindo as técnicas e instrumentos utilizados para efeitos de recolha, tratamento e análise de dados; (iv) Resultados, capítulo em que se pretende dar resposta aos objetivos por via da análise crítica dos resultados do estudo e, por fim, (v) Conclusões, mencionando as principais ilações do estudo e os constrangimentos no seu desenvolvimento.

Ainda no cerne deste relatório está integrada uma última reflexão que alberga o contributo da experiência vivenciada na UC ao nível da prática desenvolvida e do processo de investigação enquanto promotor de competências profissionais e

reconhecimento dos aspetos significativos para desenvolvimento pessoal e profissional, com vista à construção da identidade de professor.

1.a PARTE

| " | | " |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA
NO 1.º CEB

||''||''

1.1. Caracterização do Contexto Institucional

Nesta secção, apresentar-se-á uma breve descrição referente aos períodos de observação e intervenção pedagógica em contexto de 1.º CEB, numa turma de 4.º ano, inseridos na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II e que decorreram desde o dia 10 de abril ao dia 29 de maio.

A presente descrição contempla a apresentação dos principais propósitos da Instituição cooperante e das características da turma em que ocorreu a intervenção. Posteriormente, de acordo com as fragilidades e potencialidades identificadas, especificar-se-á a problemática, tal como os Objetivos Gerais e as Estratégias Globais de Intervenção que lhe pretendem dar resposta e que se traduzem numa séria de tarefas propostas, executadas e avaliadas.

1.1.1. Escola

A escola onde decorreu a prática nesta valência é de cariz público e militar, situada no centro da cidade de Lisboa, tutelada pelo Ministério da Defesa Nacional. A sua oferta educativa está compreendida entre o 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário (ES), funcionando em regime misto, interno e externo. O 1.º CEB é exclusivamente externo e pode ser frequentado por descendentes de militares ou civis. Sendo o desígnio da escola o ensino militar, não são aceites alunos que estejam ao abrigo de medidas adicionais ou seletivas, por este motivo, não existem alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Em conformidade com o Projeto Educativo (PE)(2022-2025), a escola tem por missão promover uma escolaridade de acordo com as diretrizes definidas no Sistema Educativo Português, não descurando a formação “militar, intelectual, técnica, física, moral e cívica” (p. 8). Ainda conforme o PE, as principais finalidades da escola envolvem o fomento do respeito mútuo entre alunos e desenvolvimento de capacidades de solidariedade, autonomia, coragem, lealdade e responsabilidade, consciencializando os discentes dos seus deveres e direitos enquanto cidadãos competentes e intervenientes nas suas responsabilidades sociais.

1.1.2. Turma

Relativamente à caracterização da turma em que decorreu a prática, trata-se de uma turma de 4.º ano do 1.º CEB, constituída por 16 alunos, dos quais 9 são rapazes e 7 são raparigas. uma aluna tem apoio individual com a professora responsável pelos apoios educativos.

No que concerne à avaliação, afirma-se que é realizada através da aplicação de fichas sumativas intercalares e no final de cada semestre, com a finalidade de aferir um determinado conjunto de conhecimentos, e pela avaliação contínua que pretende averiguar a evolução dos alunos ao longo do semestre por via de momentos pontuais como os ditados, os desafios matemáticos e a realização dos trabalhos de pesquisa.

Quanto às potencialidades e fragilidades da turma, verifica-se que no que diz respeito às Competências Sociais, a turma, na sua generalidade, é bastante participativa, interessada e curiosa. São, igualmente, proativos, autónomos e organizados, cumprindo as tarefas solicitadas e as regras estabelecidas. Contudo, o excesso de entusiasmo no que diz respeito à partilha de informação com os colegas e professor, bem como a procura pela excelência conduz os alunos a um sentimento de frustração visível quando falham. Observa-se, ainda, enquanto fragilidade, a dificuldade de alguns na cooperação com o seu par, aquando da realização de trabalhos que o impliquem.

Com relação à área de Português, destaca-se que a turma revela potencialidades (i) na leitura tanto na fluência como na compreensão: leem com velocidade, precisão e expressividade e compreendem os sentidos dos textos; (ii) na escrita tanto a nível da composição como da ortografia (Sousa, 2015). Observa-se que, não se podendo considerar fragilidades, mas sim aspetos menos positivos, alguns aspetos gramaticais ainda necessitam de ser trabalhados, designadamente os tempos verbais.

Relativamente à Matemática, a turma mostrou ao longo do período observado uma elevada capacidade de raciocínio matemático e computacional. Contudo, as suas maiores dificuldades relacionam-se com a memorização da tabuada, resolução de exercícios relacionadas com percentagens e problemas matemáticos.

Quanto à área curricular de Estudo do Meio, tendo em consideração as características supramencionadas integradas nas Competências Sociais, a curiosidade que os alunos apresentam é, sobretudo, canalizada para esta disciplina, tornando-se um elemento facilitador de aprendizagem. Consequentemente, os alunos manifestam aprendizagens bastante consolidadas.

Já nas áreas de Educação Artística e de Educação Física, a turma tem aulas com professores especializados nas diferentes áreas, pelo que nenhuma destas aulas previu a coadjuvação do Professor Cooperante (PC). No entanto, a partir de conversas informais com o mesmo e do observado, é possível afirmar que existe articulação entre as diferentes áreas e, por isso, o trabalho que é solicitado aos alunos por estes professores pretende ir ao encontro dos interesses da turma. Desta forma, verificou-se que a turma revela competências sólidas nestas áreas de conhecimento.

1.2. Problemática, Objetivos e Estratégias Gerais de Intervenção

Consoante as potencialidades e fragilidades observadas nas áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física e ao nível das Competências Sociais transversais às áreas mencionadas, surgiu a seguinte problemática *Como é que o trabalho colaborativo pode contribuir para a gestão emocional das crianças?*

Com a finalidade de dar resposta à problemática acima referida, foram traçados objetivos gerais, a desenvolver na proposta de atividades e estratégias propostas, alicerçadas nos seus gostos e interesses. Os objetivos gerais do Projeto de Intervenção (PI) são os seguintes: (i) Experienciar o trabalho colaborativo, (ii) Mobilizar experiências de trabalho colaborativo na aplicação de conhecimentos em casos práticos e (iii) Reconhecer, compreender e lidar com as suas próprias emoções e com as dos colegas em contexto de trabalho colaborativo. Huang & Lajoie (2023) sustentam que a implementação do trabalho em grupo não garante uma melhor aprendizagem por si só, mas no trabalho colaborativo surge a interação entre colegas que pressupõe a partilha de ideias e a solução de conflitos e desafios para que se atinja um objetivo comum. Wetcho & Na-Songkhla (2022, citados por Huang & Lajoie, 2023) acrescentam, ainda, que as competências adquiridas na concretização de tarefas neste registo ativam as suas

capacidades de compreender as situações, conduzindo à regulação emocional e à entreaajuda para com o próximo.

Importa referir que além de serem objetivos, são também etapas que o presente PI pretendeu seguir de forma sequencial, dado que o segundo objetivo está dependente do primeiro.

Para dar resposta aos objetivos, definiram-se Estratégias Globais (Tabela 1) que se traduzem num leque de atividades que foram avaliadas por meio de grelhas de avaliação semanais que contemplam os indicadores delineados para o PI (Tabela 2).

Tabela 1

Objetivos Gerais e respetivas Estratégias Globais

Objetivos Gerais	Estratégias Globais de Intervenção
OG A – Experimentar o trabalho colaborativo.	<p>Estudo do Meio e Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de debates acerca de temas da atualidade e/ou que estejam a ser abordados em aula. • Elaboração de trabalhos de pesquisa em grupos. <p>Estudo do Meio e Artes Visuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilização dos materiais recicláveis para a construção de maquetes. • Construção, em grande grupo, de um painel acerca da atividade humana e os oceanos. <p>Português, Estudo do Meio, Artes Visuais, Teatro e Música:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação de um musical sobre os animais em vias de extinção.
OG B – Mobilizar experiências em trabalho colaborativo na aplicação de conhecimentos em casos práticos.	<p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar as aulas de Matemática com um desafio referente a conteúdos trabalhados no presente ou anteriormente. • Resolução de problemas matemáticos em grupos. <p>Matemática e Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação de enunciados para problemas matemáticos, a pares. <p>Estudo do Meio e Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redação de textos informativos, em pequenos grupos, acerca dos animais em vias de extinção.

Competências Sociais:	
OG C – Reconhecer, compreender e lidar com as suas próprias emoções e com as dos colegas em contexto de trabalho colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento de grelhas de autorregulação de emoções. • Realização de trabalhos em grupo nas diferentes áreas curriculares.

Nota. Retirada do Projeto de Intervenção de 1.º CEB.

Tabela 2

Avaliação do Projeto e Atividades Implementadas

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	Instrumentos de Avaliação
OG A – Experienciar o trabalho colaborativo.	OE A1 – Compreender a importância da partilha das ideias para o desenvolvimento de conhecimento.	A1.1. – Partilha informações relevantes para a construção de conhecimento.	Grelhas de Avaliação Produções dos alunos
	OE A2 – Colaborar ativamente na realização de trabalhos em grupo.	A2.1. - Expressa as suas sugestões e opiniões sobre o trabalho desenvolvido ou a desenvolver.	
	OE A3 – Respeitar a opinião dos colegas, corroborando-a e/ou completando-a.	A3.1. – Respeita as opiniões dos colegas. A3.2. – Completa as opiniões dos colegas, acrescentando-lhes informação.	
	OE A4 – Revelar capacidades de adaptação às mudanças no plano de trabalho.	A4.1. - Respeita as sugestões dos colegas.	
OG B – Mobilizar experiências em trabalho colaborativo na aplicação de conhecimentos em casos práticos.	OE B1 – Identificar áreas de conhecimento relevantes para os casos práticos a trabalhar.	B1.1. – Nomeia áreas relevantes para realizarem trabalhos em grupo.	Grelhas de Avaliação Produções dos alunos
	OE B2 – Aplicar os conhecimentos adquiridos em contexto de trabalho de grupo em situações práticas.	B2.1. – Aplica os conhecimentos em diversos contextos individuais.	
OG C – Reconhecer, compreender e lidar com as suas próprias emoções e com as dos colegas em contexto de trabalho colaborativo.	OE C1 – Gerir as suas próprias emoções através da adequação dos seus comportamentos.	C1.1. – Adequa os seus comportamentos aos diferentes momentos. C2.1. – Nomeia as emoções sentidas.	Grelhas de Avaliação Produções dos alunos
	OE C2 – Identificar as suas emoções por meio de registos escritos ou outros.	C2.2. – Classifica as emoções de acordo com dois parâmetros comuns: negativas e positivas	
	OE C3 – Compreender que as emoções diferem entre as pessoas.	C3.1. – Adequa os seus comportamentos de acordo com os dos colegas, revelando empatia.	

Nota. Retirada do Projeto de Intervenção de 1.º CEB.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA
NO 2.º CEB

| ' ' | ' ' |

2.1. Caracterização do Contexto Institucional

Nesta secção serão descritos brevemente os períodos de observação e de intervenção pedagógica na valência de 2.º CEB, mais especificamente em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, ocorridos entre as datas de 15 de janeiro e 22 de março.

Iniciar-se-á esta caracterização pela apresentação das finalidades da Escola, que vão ao encontro, naturalmente, às do Agrupamento de Escolas (AE), e das particularidades das turmas em que foi aplicado o PI. Numa fase seguinte, explicitar-se-á a problemática definida para ambas as turmas, com base nas suas fragilidades e potencialidades, bem como os Objetivos Gerais delineados e as Estratégias Globais de Intervenção a eles inerentes e que integram um leque de atividades, devidamente avaliadas.

2.1.1. Escola

A escola pública, onde decorreu a prática neste ciclo, situa-se no centro da cidade de Lisboa e está incluída num AE que contempla quatro escolas, cuja oferta educativa se estende desde a Educação Pré-Escolar até ao 3.º CEB, incluindo Educação para Adultos com aulas regime pós-laboral. No entanto, a escola em questão integra apenas alunos do 2.º e do 3.º CEB. Importa referir que os alunos que frequentam as escolas pertencentes ao agrupamento são de contextos multiculturais, residindo, maioritariamente, em meios desfavorecidos, nos quais se identificam situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social são comuns (PEAE, 2017). Por este motivo, a escola assume o papel de promover um ambiente igualitário ao nível das oportunidades, no intuito de oferecerem um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem que potencializem a aquisição e o desenvolvimento de competências consideradas necessárias à formação de cidadãos intervenientes e responsáveis face ao meio onde se encontram.

O agrupamento pretende que a escola constitua um espaço de referência para toda a comunidade educativa e, portanto, incide em áreas de intervenção prioritárias, como a melhoria tanto do ensino como da aprendizagem, a prevenção do abandono, absentismo e indisciplina e gestão e organização do Agrupamento.

2.1.2. Turmas

No que se refere às turmas nas quais o par pedagógico interveio nas áreas curriculares de Português e História e Geografia de Portugal (HGP), são do 5.º ano do 2.º CEB e que apresentam algumas semelhanças entre si, sobretudo relativamente às dificuldades que exibem.

Especificando as características de cada uma das turmas, a turma do 5.º A é constituída por 24 alunos, 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com dois alunos a repetir pela primeira vez o 5.º ano. Dos alunos que integram a turma, 16 não são nativos de Portugal, existindo 4 russos, 4 brasileiros, 2 ucranianos, 1 paquistanês, 1 iraquiano, 1 cabo-verdiano, 1 chinês, 1 guineense e 1 israelita. Há um aluno que está sinalizado como NSE (Necessidades de Saúde Especiais). Os alunos estrangeiros não frequentam a aula de Português, tendo em consideração que não dominam a língua e, por isso, estão inscritos em Português Língua Não-Materna (PLNM) e, somente uma parte, assiste às aulas de HGP, em função dessa mesma dificuldade. O aluno proveniente de Cabo-Verde não sabe ler nem escrever sem ajuda devido à falta de preparação no país de origem. Por este motivo, é alvo de elementos de avaliação adaptada, à semelhança dos alunos NSE, ainda que não esteja sinalizado com medidas seletivas ou adicionais.

A avaliação é feita através de vários elementos recolhidos dentro da sala de aula, dividindo-se em atitudes e valores e trabalho dentro da sala de aula. Em conversas informais com a Professora Cooperante, que leciona as duas áreas curriculares à turma, aferiu-se que usa grelhas de avaliação como instrumento, sendo preenchidas de acordo com o que é observado.

No que toca às potencialidades da turma, destaca-se que existe um maior interesse na aula de HGP comparativamente à área curricular de Português. Esse interesse traduz-se numa maior comunicação e participação nas aulas, revelando motivação para aprender novos conteúdos. É, ainda, importante ressaltar as excelentes relações interpessoais estabelecidas entre os alunos, consistindo na entajuda, cooperação e respeito, sendo competências que se revelam, fundamentalmente, quando existe um ou mais elementos,

de um pequeno grupo que apresentam dificuldades numa determinada tarefa e os restantes unem-se num esforço coletivo para as diminuir.

A turma apresenta diversas fragilidades que influenciam significativamente o ambiente de aprendizagem. O excesso de ruído na sala de aula emerge como um desafio constante, prejudicando a concentração e o progresso nas atividades. Esta fragilidade compromete não apenas a qualidade do trabalho individual, mas também a interação entre alunos necessária para uma aprendizagem eficaz. Além disso, as dificuldades na compreensão de textos revelam-se como uma barreira cognitiva que dificulta a aquisição dos conteúdos lecionados, o que condiciona diretamente a aprendizagem em HGP, dada a transversalidade desta competência. A incapacidade de manter a atenção durante as aulas surge também como uma fragilidade.

No que concerne à turma do 5.º D, constatou-se que é composta por 24 alunos, 17 do género feminino e 7 de género masculino, com apenas um aluno a repetir pela primeira vez o 5.º ano e um aluno a repetir o 5.º ano pela segunda vez. A turma tem quatro alunos que não são nativos de Portugal, a saber: guineense, bengali, chinesa e brasileira. Há quatro alunos que estão sinalizados como NSE.

Quanto à avaliação, a PC, em conversas informais, referiu que os elementos que utiliza para avaliar os alunos são fichas de avaliação sumativa, critérios de responsabilidade, empenho, autonomia e atitude crítica, colocação de questões em sala de aula, bem como participação voluntária, cumprimento das regras básicas, trabalho na aula e cooperação entre colegas e, por fim, organização dos cadernos diários. O registo das avaliações surge em grelhas de observação e avaliação, com periodicidade adequada a cada aspeto avaliado.

Ainda em conversas informais com a PC foi possível saber que a turma teve aulas constantes de HGP desde o início do ano letivo e, por isso, adquiriram as regras de comportamento e trabalho em sala de aula. No entanto, na área curricular do Português ocorreu uma mudança de docente, pelo que entre essa mudança os alunos totalizaram três semanas sem aulas da disciplina em questão, refletindo-se nos poucos hábitos de trabalho e baixo nível de interesse e motivação.

Sobre as potencialidades da turma, são alunos bastantes participativos e comunicativos sobretudo na aula de HGP, dado que nutrem maior interesse pela disciplina em detrimento da área curricular de Português.

Relativamente às fragilidades, refiram-se as conversas paralelas entre alunos, essencialmente aquando do trabalho em grupo, que comprometem o avanço e qualidade do trabalho que se encontram a desenvolver. Ainda relativamente ao trabalho em grupo, salienta-se que os alunos apresentam grandes dificuldades em concretizá-lo, especialmente na aula de Português, na medida em que não organizam as tarefas que têm a executar e não estabelecem relações interpessoais apropriadas a esta estratégia, com base no respeito mútuo. Destaca-se, por fim, que demonstram grandes lacunas na compreensão de textos (Sousa e Costa-Pereira, 2022), sendo uma das razões notórias o léxico reduzido que os alunos apresentam, afetando o seu desempenho na disciplina de HGP.

2.2. Problemática, Objetivos e Estratégias Gerais de Intervenção

Procurando atender às necessidades dos alunos de ambas as turmas e dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelas PC até à data, definiu-se como problemática *Como desenvolver capacidades de compreensão oral e escrita?*, na medida em que ambas as turmas apresentam como maior dificuldade a compreensão de textos, comprometendo o seu desempenho nas restantes áreas.

Face a esta problemática, estabeleceram-se os seguintes Objetivos Gerais: (i) Compreender textos orais ou escritos; (ii) Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra; (iii) Adquirir capacidades de trabalho cooperativo; (iv) Ampliar o vocabulário em contacto com fontes documentais e (v) Reconhecer e mobilizar as regras ortográficas e padrões específicos de ortografia. Estes objetivos visavam não só dar resposta às necessidades dos alunos, como também aos seus gostos e interesses. Neste sentido, idealizaram-se Estratégias Globais associadas a cada um destes objetivos (cf. Tabela 3) e aplicadas em atividades propostas ao longo da intervenção, devidamente avaliadas de acordo com os indicadores de avaliação determinados no PI, através da aplicação de grelhas de avaliação semanais (cf. Tabela 4).

Tabela 3

Objetivos Gerais e respetivas Estratégias Globais

Objetivos Gerais	Estratégias Globais de Intervenção
OG A - Compreender textos orais ou escritos.	<p>Português e História e Geografia de Portugal</p> <ul style="list-style-type: none">• Realização de percursos de utilização de estratégias de seleção, localização e organização da informação a partir de textos orais ou escritos.• Realização de resumos em vários formatos que traduzam o sentido global do texto, bem como a organização das ideias principais.
OG B - Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra.	<p>Português e História e Geografia de Portugal</p> <ul style="list-style-type: none">• Promoção de diálogos que reforça as regras de como estar e agir em sala de aula, de modo a corrigir as fragilidades na questão do ruído dentro da sala de aula.
OG C - Aperfeiçoar capacidades de trabalho cooperativo.	<p>Português e História e Geografia de Portugal</p> <ul style="list-style-type: none">• Promoção de diálogos que indiquem de que forma devemos cooperar com os colegas de grupo.• Circulação pelos grupos aquando da realização de trabalhos nesse regime.• Atribuição de feedback.• Promoção de atividades que envolvam trabalho cooperativo a pares definidos previamente de acordo com as dificuldades dos alunos, por forma a colmatar as suas fragilidades quer ao nível das capacidades que se espera que adquiram, quer ao nível social.
OG D - Ampliar o vocabulário em contacto com fontes documentais.	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none">• Construção de um glossário, no intuito de aumentar o léxico dos alunos. <p>Português e História e Geografia de Portugal</p> <ul style="list-style-type: none">• Realização de atividades de leitura e exploração de vários tipos de fontes documentais com vocabulário específico para desenvolver o vocabulário.

Português

OG E - Reconhecer e mobilizar as regras ortográficas e padrões específicos de ortografia.

- Reforço de leitura com foco na compreensão e no vocabulário
- Realização de sistematização das regras ortográficas e de padrões específicos de ortografia, com a finalidade de diminuir os erros.

Nota. Retirada do Projeto de Intervenção de 2.º CEB.

Tabela 4

Avaliação do Projeto e Atividades Implementadas

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	Atividades Implementadas
OG A - Compreender textos orais ou escritos.	OE A1 – Identificar as ideias globais e principais do texto.	I A1.1. – Nomeia os intervenientes, o espaço e o tempo no qual decorre a ação. I A1.2. – Identifica o narrador e o tipo de narrador. I A1.3. – Reconhece a sequência de acontecimentos.	<ul style="list-style-type: none">• Leitura textos para a turma.• Interpelação dos alunos relativas ao/aos parágrafo/parágrafos lidos.• Registo das ideias principais dos textos.• Organização dos acontecimentos por ordem cronológica.
	OE A2 – Realizar inferências.	I A2.1. – Mobiliza as informações explícitas no texto para atingir as informações implícitas.	<ul style="list-style-type: none">• Identificação do tipo de narrador, registando de que forma podemos verificá-lo.• Realização de inferências em grande grupo.
	OE A3 – Compreender o objetivo dos enunciados.	I A3.1. – Responde de acordo com o solicitado.	<ul style="list-style-type: none">• Registo de estratégias de identificação do solicitado nos enunciados, como por exemplo sublinhar a informação importante.
OG B - Intervir, com duvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra.	OE B1 – Intervir de acordo com as regras de sala de aula.	I B1.1. – Coloca o braço no ar para intervir. I B1.2. – Aguarda a sua vez em silêncio.	<ul style="list-style-type: none">• Registo das regras fundamentais de intervenção em sala de aula num cartaz exposto na sala de aula.

OG C - Aperfeiçoar capacidades de trabalho cooperativo.	OE C1 – Revelar entreajuda e cooperação para com os colegas.	I C1.1. - Auxilia os colegas sempre que necessário.	<ul style="list-style-type: none"> Realização de trabalhos em grupo sobre a Herança Muçulmana.
	OE C2 – Revelar capacidades de adaptação às mudanças no plano de trabalho.	I C2.1. - Respeita as sugestões dos colegas.	<ul style="list-style-type: none"> Concretização de exercícios a pares ou trios em contexto de sala de aula, no âmbito das duas áreas curriculares.
	OE C3 – Participar nas decisões do grupo.	I C3.1. – Expressa as suas sugestões e opiniões sobre o trabalho desenvolvido ou a desenvolver.	
OG D - Ampliar o vocabulário em contacto com fontes documentais.	OE D1 – Aplicar vocabulário diversificado em diferentes contextos.	I D1.1. – Utiliza vocábulos apropriados para expressar pensamentos e ideias.	<ul style="list-style-type: none"> Construção de um glossário individual. Explicitação do significado de palavras desconhecidas.
OG E - Reconhecer e mobilizar as regras ortográficas e padrões específicos de ortografia.	OE E1 - Analisar e refletir sobre padrões específicos de ortografia.	I E1.1. – Mobiliza estratégias de memorização para evoluir	<ul style="list-style-type: none"> Afixação de cartazes respeitantes às regras ortográficas. Aplicação de conhecimentos em fichas de treino.
	OE E2 – Revelar progressão na mobilização das regras ortográficas.	I E2.1. - Mobiliza corretamente as regras da ortografia.	<ul style="list-style-type: none"> Explicitação de regras ortográfica Registo de regras no caderno diário.

Nota. Adaptada do Projeto de Intervenção de 2.º CEB.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

|' '' | | ''

Mediante as descrições sintéticas acerca das práticas interventivas em ambos os ciclos de ensino, a que o presente mestrado habilita, redigidas nos capítulos precedentes, importa agora comparar as experiências de forma reflexiva e crítica, realçando aspetos fulcrais, designadamente o desenvolvimento dos alunos, os métodos de ensino e de aprendizagem, a relação pedagógica e os processos de avaliação e regulação das aprendizagens. Desde já, é imperativo referir que apesar de os anos de escolaridade em que as intervenções ocorreram serem consecutivos – 4.º e 5.º ano – foram experiências muito distintas, tendo em consideração que a organização e composição das turmas, os níveis socioeconómicos e culturais em nada se assemelham.

Assim, no que diz respeito ao **desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos**, afirma-se que eram diferentes em função dos anos e ciclos de escolaridade e das necessidades individuais e coletivas das três turmas que eram, naturalmente, influenciadas pelos contextos socioeducativos.

Dadas as extremas dificuldades na compreensão de textos identificadas nas turmas de 5.º ano, considerou-se crucial atuar nesse sentido, sendo este o foco principal do PI implementado neste ciclo e esperando-se um desenvolvimento dessa área da disciplina de Português que teria impacto no desempenho dos alunos nos outros domínios desta área curricular e nas restantes disciplinas, tendo em consideração que é uma competência transversal e que compromete o aproveitamento dos discentes (Sousa e Costa-Pereira, 2022, Viana et al., 2010).

Conforme Sim-Sim (2007), o ensino da leitura integra em si o ensino explícito de estratégias que capacitem os alunos de extrair informações essenciais dos mais variados textos, por forma a compreenderem o que lhes é apresentado, tornando-se leitores fluentes e competentes. Nesta linha de raciocínio e atendendo aos objetivos elencados nas *Aprendizagens Essenciais de Português para o 5.º ano*, nos quais está explícito que os alunos devem ser capazes de “Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.”, pretendeu-se promover estratégias que impliquem sublinhar, parafrasear e resumir diferentes partes do texto. Estas estratégias são consideradas por Sim-Sim (2007) “estratégias de monotização” (p.6) que consistem na previsão, sintetização, clarificação e questionamento das informações retiradas dos textos em análise. Através do desenvolvimento destes mecanismos, observou-se que os alunos melhoraram neste

âmbito, ainda que as dificuldades permaneçam e que seja necessário dar continuidade ao trabalho construído até então.

No levantamento das dificuldades dos alunos constatou-se que seria, também, fulcral incidir sobre a aquisição de competências de trabalho cooperativo, na medida em que eram praticamente inexistentes em consequência da não concretização de trabalhos de grupo. O Decreto-Lei n.º 75/2008 prevê que a escola deve “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.”. Neste seguimento, a escola desempenha inúmeros papéis, entre eles a formação de cidadãos e a viabilização da aprendizagem. Emergiu, então, a necessidade de ofertar oportunidades de trabalho em grupo ou em pares, no intuito de promover momentos de cooperação, entreajuda e partilha de ideias entre os alunos, tornando as tarefas mais benéficas em termos sociais e escolares. Verificou-se também neste sentido uma progressão dos alunos que revelaram competências que os próprios desconheciam ter, tornando-se uma experiência bastante enriquecedora.

Comparativamente, o PI delineado para a turma de 4.º ano recaía sobre a gestão de emoções por meio da experiência do trabalho colaborativo, tendo em consideração que, como já mencionado no capítulo referente à descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida neste ciclo, a realização de trabalhos que implicassem a mobilização de competências colaborativas era praticamente inexistente, pelo que as tarefas propostas assumiam, sobretudo, um carácter individual.

Neste sentido e de acordo com Boavida & Ponte (2002), a colaboração constitui uma estratégia crucial para a realização de tarefas que se apresentem demasiado árduas para assumirem um carácter individual. Boavida & Ponte (2002) sustentam que a colaboração exhibe várias vantagens, nomeadamente o fortalecimento da determinação para agir, reunião de mais recursos para a concretização de trabalhos com maior qualidade e criação de uma maior segurança na tarefa a desenvolver fruto do diálogo e interação entre os membros do grupo. Vygotsky (1982, citado por Damiani, 2008) defende, ainda, que as atividades em grupo oferecem vantagens que não estão presentes na aprendizagem individual. São atividades em que as crianças adquirem modelos de raciocínio e comportamentos que não iriam conseguir adquirir ao realizarem um conjunto de tarefas

sozinhas. Mediante o exposto, considera-se que após a integração desta tipologia de trabalhos os alunos usufruíram do trabalho colaborativo para explorar a gestão das suas emoções e adquirir conhecimentos e competências aplicáveis, também, em situações de trabalho individual.

Sobre os **métodos de ensino/aprendizagem**, destaca-se que as práticas desenvolvidas diferiram, essencialmente, ao nível da articulação entre áreas curriculares. No que concerne à prática desenvolvida no 2.º ciclo, importa referir que contou com a colaboração de duas professoras cooperantes que lecionavam Português e HGP à mesma turma e que esta dinâmica acrescida ao facto de os alunos terem horários fixos, nos quais as aulas das diferentes áreas curriculares contabilizam 50 ou 100 minutos, comprometeu os métodos aplicados. Assim, aquando da intervenção neste ciclo, subsistiu sempre uma sensação de tempo reduzido e de uma certa pressão das turmas estarem equiparadas entre si e com as restantes do 5.º ano. Estas sensações constituíram um obstáculo à inovação e introdução de novos métodos de ensino que, de alguma forma, foi ultrapassada, mas não totalmente. Desta forma e conforme supramencionado, implementou-se a execução de trabalhos em grupo, mais pormenorizadamente de pesquisa, dado que, em conformidade com Mattos & Castanha (2008), desenvolve capacidades reflexivas, investigativas e de argumentação, valorizando o espírito crítico e fomentando a participação dos alunos. Assim sendo, a inclusão de trabalhos de pesquisa no processo de ensino-aprendizagem pode revelar-se uma estratégia bastante benéfica e importante para o desenvolvimento de competências que a escola se compromete a melhorar e que são transversais às restantes áreas curriculares.

Por outro lado, a monodocência do 1.º ciclo permite uma maior flexibilidade, ainda que se reja por um horário que o professor cooperante elaborou, no sentido em que pode perfeitamente ocorrer permuta entre áreas curriculares em função de uma determinada atividade que esteja a ser desenvolvida, possibilitando a realização de trabalhos contínuos. Facilita, também, a interdisciplinaridade, sendo muitas vezes exercida de acordo com os interesses dos alunos e dos conteúdos a abordar, sobretudo entre as disciplinas de Estudo do Meio e Português. Conforme referem Gonçalves & Martins (2018, p. 608):

O EM deve ser apresentado como uma aprendizagem útil e real, para além de se tratar de uma aprendizagem que faz parte do quotidiano das crianças, tal como o português, porque é fundamental para a comunicação e compreensão do mundo, bem como o desenvolvimento social de todas as crianças.

Relativamente à **relação pedagógica**, é importante ressaltar que ambos os PI idealizados atenderam às características dos alunos e do contexto socioeducativo identificado no período de observação e que para o efeito foi necessário criar uma relação de proximidade com a turma. da Silva e Navarro (1993) sustentam que o processo de ensino-aprendizagem está dependente da relação que o professor estabelece com a turma, devendo criar ligações que lhe possibilitem conhecê-los e entendê-los através da comunicação, ajudando-os, desta forma, a atingir o seu potencial.

Confrontando as práticas a este nível, verifica-se que os alunos pertencentes à turma de 4.º ano estavam mais disponíveis, numa primeira instância, para criar relações próximas e afetuosas, dando-se a conhecer e exprimindo vontade de conhecer o par pedagógico. Neste sentido, a aproximação à turma foi relativamente fácil e rápida, na medida em que a turma deu permissão e confiança para isso. Em contrapartida, as turmas de 5.º ano apresentaram-se mais fechadas, com menos pré-disposição social e, por este motivo, foi mais difícil criar uma relação próxima. A este fator acresceu o facto de serem alunos que revelavam tendência para se comportarem de forma indisciplinada e que, portanto, numa primeira fase, tentaram ultrapassar os limites. Ainda assim, considera-se que foi possível estabelecer uma relação bastante rica com eles, não só ao nível professor-aluno, existindo respeito mútuo e regras pré-definidas em conjunto que jamais poderiam ser quebradas, mas também ao nível pessoal, na qual os alunos permitiram perceber os motivos dos seus comportamentos e das suas formas de estar e pensar.

Para concluir o presente capítulo e no que se refere aos **processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais**, afirma-se que, em conformidade com os modelos de avaliação apresentados por Santos & Pinto (2018), nomeadamente a avaliação sumativa e avaliação formativa, usou-se a avaliação formativa, por surgir num contexto formal ou informal e pelo potencial de interatividade professor-aluno. Assim sendo, a avaliação do desempenho dos discentes concretizou-se em ambos os ciclos através da observação direta da mobilização dos seus conhecimentos

em circunstâncias de partilha de ideias em contexto de sala de aula, bem como através de registos em grelhas de avaliação semanais das atividades realizadas e da análise das suas produções. As grelhas apresentavam-se subdivididas pelos objetivos gerais, com correspondência a objetivos específicos e indicadores, definidos para cada área curricular de acordo com as respetivas *Aprendizagens Essenciais* e com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Além deste processo de avaliação aplicou-se, ainda, o feedback que atualmente é definido por Paiva (citado por Fluminhan, Arana & Fluminhan, 2013, p. 4) como “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la”, sendo crucial para o progresso do aluno ao nível da aprendizagem de conteúdos curriculares e atitudinais.

Em ambas as práticas não foram impostos métodos de avaliação das aprendizagens dos alunos, pelo que foi possível recorrer aos instrumentos que o par pedagógico considerou mais pertinente e benéfico em função das atividades desenvolvidas e das turmas nas quais decorreram as intervenções.

2.a PARTE

|' '' | | ''

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

Enquanto profissional de educação não formal no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente em regime de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Componente de Apoio à Família (CAF), tenho oportunidade de acompanhar a realização de Trabalhos Para Casa e/ou a preparação para Fichas de Avaliação, deparando-me com uma grande percentagem de alunos que apresentam muitas dificuldades em relação à ortografia. Sendo uma área de grandes dificuldades não é um tópico na formação inicial (Leite et al. 2023). Por este motivo, desenvolvi um interesse especial pelo tema e, de forma inconsciente, comecei a estar mais atenta aos objetivos que deveriam ser alcançados pelos alunos neste parâmetro.

Para o domínio da Escrita, de acordo com as Aprendizagens Essenciais para a área curricular de Português para 4.º ano (2018), prevê-se que os alunos sejam capazes de aplicar corretamente as regras ortográficas em diversos contextos escritos. Também, as Aprendizagens Essenciais de Português para o 5.º ano (2018) pressupõem que os discentes desenvolvam e consolidem os conhecimentos acerca das regras ortográficas. Ambos os pressupostos para os dois anos de escolaridade estão em conformidade com inúmeras áreas de competências definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Ademais considera-se que, em termos do estudo do desenvolvimento da literacia, se verifica que é atribuída uma maior atenção à aquisição de competências leitoras, em detrimento da aprendizagem da escrita. Não obstante, é de salientar a importância da qualidade e da consistência das representações ortográficas para a velocidade e compreensão da leitura, para a qualidade de escrita e para o reconhecimento social ao nível das competências gerais (Vale & Sousa, 2017).

Ainda em conformidade com as AE para Português (2018, p.1) garante-se que:

Assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico.

Ressalva-se, então, a importância da concretização de um estudo neste âmbito, dada a transversalidade do Português e o impacto do conhecimento da ortografia, nas aprendizagens das restantes disciplinas (Ferreiro e Teberosky, 1979).

Para a presente investigação definiu-se a problemática **Desenvolvimento da Competência Ortográfica: Um Estudo Comparativo entre Alunos de 4.º e 5.º Ano**, sendo o Objetivo Geral do estudo **comparar os erros ortográficos de alunos de 4.º e 5.º ano, identificando semelhanças e diferenças**. De acordo com este objetivo surgiram algumas Questões de Investigação que auxiliaram a orientação do estudo, nomeadamente: (i) Quais são os tipos de erros ortográficos mais frequentes no 4.º e 5.º ano?; (ii) Qual é a frequência de erros nestes anos de escolaridade? e (iii) Poderão os fatores socioculturais ter impacto na incidência de erros ortográficos?. Levanta-se, ainda, a hipótese de que os alunos de 4.º ano apresentarão uma maior incidência de erros comparativamente aos alunos de 5.º ano, em função do ano de escolaridade.

Com a finalidade de fazer face à problemática definida e de ir ao encontro das Questões de Investigação levantadas, emergiram os seguintes Objetivos Específicos: (i) Identificar e categorizar os erros cometidos pelos alunos; (ii) Comparar os tipos de erros entre os anos de escolaridade e (iii) Compreender padrões de desenvolvimento.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' ' |

2.1. A ortografia

“Aprender a ler e a escrever está entre os maiores desafios de uma criança. Um componente importante da alfabetização é a escrita.” (Pollo, Treiman e Kessler, 2015, p. 450).

A aprendizagem da literacia está ligada à qualidade dos contextos tanto familiar como escolar. Aprender a ler abre horizontes e tem impacto no próprio desenvolvimento neurológico (Dehaene, 2022). Aprender a escrever tem impacto no conhecimento (Costa-Pereira, Faria e Sousa, 2019) e na escolarização. A aprendizagem da leitura é crucial nas habilidades de texto e nas habilidades gráficas e ortográficas (Mariotto e Arfé, 2022).

No sistema escolar, a comunicação escrita é um meio fundamental quer na aprendizagem, quer na expressão do conhecimento (Sousa, 2015). A escrita define-se, de acordo com Vale e Sousa (2022), como a representação da linguagem falada em linguagem escrita e supõe assim o conhecimento da língua e da tecnologia da escrita. Um conhecimento aprofundado da língua é fundamental para aprender o sistema secundário que é a escrita: conhecimento dos sons, das palavras, do léxico, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática. Mas o contacto com a escrita e a cultura letrada formata o próprio conhecimento linguístico (Mariotto e Arfé, 2022).

A escrita correta exige “o domínio de um código cultural a que chamamos ortografia, o que implica o desenvolvimento do conhecimento ortográfico” (p. 169), alicerçando-se em normas sociais e culturais respeitantes a cada comunidade, bem como em informação linguística de natureza fonológica, morfossintática e semântica (Sousa e Vale, 2017). Niza (1998) enfatiza que a aprendizagem, na sua generalidade, apresenta, também, uma dimensão social que está associada à construção cultural de saberes, aplicando esta conceção à escrita, dado que é um meio de expressão.

Se a ortografia exige conhecimento linguístico, o seu domínio influencia o conhecimento da própria língua, sendo a escrita uma ferramenta de crescimento do conhecimento analítico da língua (Velo, 2008). Acresce que a ortografia influencia a qualidade da escrita (Puranik e Otaiba, 2012), mas também a qualidade da leitura (Graham e Santangelo, 2014). A aprendizagem da ortografia é desenvolvimental e o percurso de escolaridade tem impacto na sua aprendizagem (Pollo, Treiman e Kessler,

2015; Sargiani, 2022; Vale e Sousa, 2017). Num estudo sobre desenvolvimento de conhecimento ortográfico em crianças com desenvolvimento normal e crianças com dislexia, Vale e Sousa (2017) mostram o impacto da escolaridade no conhecimento ortográfico nos dois grupos em estudo.

Há várias perspetivas sobre o processamento ortográfico, destacando-se o modelo dos estádios (Frith, 1985) que advoga que a criança passa por vários estádios, de um estágio de pré-escrita a um modelo de escrita correta, e o modelo de dupla via (Coltheart et al., 2001; Querido et al., 2021) que defende que o processamento ortográfico se dá por uma via lexical e uma via sublexical. As competências lexicais dizem respeito à mobilização das representações gráficas das palavras já memorizadas. Já as capacidades sublexicais dizem respeito à conversão de fonemas em grafemas. Pollo, Treiman e Kessler (2015), num trabalho de síntese, apresentam três perspetivas relativas ao desenvolvimento da escrita: (i) perspetiva fonológica; (ii) perspetiva construtivista e, por fim, (iii) perspetiva da aprendizagem estatística.

A primeira perspetiva abordada garante que a compreensão de que as letras representam sons é primordial para o desenvolvimento da escrita e defende que o processo de alfabetização depende intrinsecamente da aquisição do conhecimento fonológico, acontecendo por fases ou estágios que se diferenciam entre si. Desta forma, esta perspetiva sustenta que as crianças iniciam o processo numa primeira etapa, na qual as escritas não são fonológicas, até atingirem a etapa final, em que as escritas são consideradas fonologicamente apropriadas (Pollo, Treiman e Kessler, 2015).

A segunda perspetiva “afirma que crianças em sociedades letradas sabem muito sobre a escrita, mesmo antes de entenderem que letras representam fonemas.” (Pollo, Treiman e Kessler, 2015, p. 457). Esta perspetiva tem por base a obra de Piaget e descreve a evolução da escrita em três estádios, a saber: o pré-silábico, o silábico e o consonantal. O processo de evolução da escrita mediante estas três etapas vai ao encontro das conceções apresentadas na perspetiva anterior.

Para a descrição da última perspetiva, intitulada perspetiva da aprendizagem estatística, importa destacar que “estatística refere-se a frequências” (Pollo, Treiman e Kessler, 2015, p. 454). Assim, defende que a componente estatística da ocorrência e visualização das palavras pelas crianças influencia a correção da sua escrita, isto é, quanto

maior contacto com a escrita, maior o conhecimento de regularidades ortográficas. Tal corrobora a ideia supramencionada na segunda perspetiva de que as crianças de sociedade letradas têm mais conhecimentos sobre escrita. Assim, o contexto mais ou menos letrado em que a criança cresce poderá ter um papel no seu conhecimento ortográfico.

A par desta informação, Apel (2011) indica que a ortografia e o conhecimento ortográfico são dois conceitos distintos, ainda que estejam associados entre si. A ortografia refere-se única e exclusivamente à escrita de forma correta e envolve a mobilização de diferentes tipos de conhecimento, designadamente os conhecimentos alfabéticos, grafotático, morfossintático e semântico, a aprendizagem de regras contextuais e a sensibilidade à acentuação lexical, constituindo as dimensões do conhecimento ortográfico (Vale e Sousa, 2022). Distintamente, desta forma, afirma-se que o conhecimento ortográfico é respeitante à informação que se encontra retida na memória e que nos permite escrever conforme as regras estabelecidas, subdividindo-se em alguns termos relevantes para a aprendizagem da escrita, nomeadamente: (i) representação mental dos grafemas e (ii) regras ortográficas. (Apel, 2011; Vale e Sousa, 2022)

Especificando cada um destes conceitos, evidencia-se que a representação mental dos grafemas diz respeito a sequências específicas de grafemas para a escrita de palavras ou apenas de partes constituintes da palavra. Sob outro enfoque, as regras ortográficas, que remetem para a regulamentação da forma como a linguagem oral deve ser escrita, relacionam-se com os padrões ortográficos que, por sua vez, incluem: o princípio alfabético que se traduz na correspondência fonema-grafema; a correta combinação entre letras; restrições posicionais e contextuais na utilização das letras (Apel, 2011).

Por conseguinte, Vale e Sousa (2017) afirmam que a aprendizagem da escrita não é fácil e que a sua base é a codificação fonema-grafema que progride, posteriormente, para uma “escrita de cariz ortográfico” (p. 63), envolvendo a aquisição das competências referidas anteriormente. Neste sentido, é fundamental que em contexto escolar seja desenvolvido um trabalho sistemático e planeado no ensino da linguagem oral, devendo incidir sobre a explicitação das relações entre as duas dimensões da linguagem (Sousa e Vale, 2017). Não obstante, Vale e Sousa (2022) declaram que uma parte significativa da aquisição do conhecimento ortográfico se deve à exposição à escrita, tanto pela leitura,

como também pela prática de escrita, tornando-se fundamental a aprendizagem implícita ou estatística. Nesta sequência, defendem que o ensino explícito não é suficiente para certificar o domínio da escrita correta e, por isso, é de extrema importância que os alunos adquiram experiências que lhes permitam aplicar o conhecimento ortográfico.

No início do processo de aprendizagem da escrita, as crianças tendem a utilizar com grande frequência regularidades associadas às letras ensinadas explicitamente, recorrendo a uma tentativa de representação de um fonema através de uma letra que lhes parece fonologicamente adequada. Esta estratégia é potencializadora da competência de identificação de fonemas e, conseqüente, representação por letras e corresponde ao conhecimento alfabético. Estudos revelam que a escrita de palavras regulares compostas por grafemas simples ocorre com maior facilidade e exatidão em comparação com palavras que contêm grafemas complexos (Vale e Sousa, 2022).

No que é respeitante ao conhecimento grafotático, também Vale e Sousa (2022) reconhecem que a escrita, ainda que seja num momento precoce, tende a respeitar as sequências de letras que podem ou não surgir, primando pela não transgressão dos princípios de organização e refletindo a sensibilidade intrínseca para regras que normalmente não são explicitadas. Neste seguimento relativo à aquisição de aspetos ortográficos específicos, Rego & Buarque (citados por Vale e Sousa, 2022) ressaltam a evolução existente na escrita de segmentos homófonos que dependem da categoria gramatical da palavra, como por exemplo nas palavras “riu” do verbo “rir” e “rio” que é pertencente à classe gramatical dos nomes. Assim, concluem que as bases linguísticas quando estão consolidadas permitem a adoção de princípios que sustentam regularidades. Acrescentam que “Um ensino da escrita baseado em princípios linguísticos e nas características psicolinguísticas das palavras talvez permitisse que o desenvolvimento não dependesse tão substancialmente do conhecimento de itens, mas antes do conhecimento de tipos de itens.” (p.178).

2.2. Transparência e opacidade fonémicas

A escrita alfabética como a do português é muito desafiante. Dentro do conjunto de línguas que utilizam uma escrita alfabética, existem dois grupos denominadas (i) línguas fonemicamente transparentes e (ii) línguas fonemicamente opacas (Seymour, Aro e Erskine, 2003; Veloso, 2022). A sua diferença reside nas relações fonema-grafema e

grafema-fonema. As línguas cujo sistema é transparente estabelecem relações entre os fonemas e os grafemas regulares, ou seja, cada fonema corresponde a um grafema e vice-versa, pelo que as exceções são reduzidas e facilmente inseridas em subregularidades. Por outro lado, línguas que se regem pela escrita foneticamente opaca são irregulares e multívocas, exigindo um maior esforço cognitivo. Por este motivo, consideram, de acordo com outros autores, que “a aprendizagem da leitura e da escrita se processa de forma mais célere e mais fácil nos sistemas transparentes do que nos opacos” (Velo, 2022, p.71).

Refere que apesar das relações fonologia/ortografia e ortografia/fonologia relativas ao vocalismo se poderem considerar mais opacas no Português Europeu (PE), existem representações escritas das vogais do português que apresentam regularidades, traduzidas por dois casos principais: (i) casos de redução átona e (ii) casos de harmonização vocálica.

Sobre os processos fonológicos de redução átona, afirma-se que “é processo fonológico que consiste, fundamentalmente, em uma vogal, ao ser “deslocada” de uma sílaba tónica para uma sílaba átona” (Velo, 2022, p. 72). À parte desta consistência, a redução átona é a principal causa pelas irregularidades presentes nas correspondências fonema-grafema e vice-versa no PE. À semelhança da redução átona, na harmonização vocálica o contexto tem um impacto grande na representação fonética-fonológica correspondente a cada grafia, mais especificamente o contexto morfossintático que permite estabelecer relações de transparência, conforme o sistema de escrita em vigor no PE. Concluem, ainda, que o PE é uma língua que se encontra mais perto do conjunto de línguas que utilizam o sistema de escrita fonemicamente transparentes. Acrescentam a conclusão de que, conforme supramencionado, os casos que as relações não são regulares são, sobretudo, relativos às vogais e são, também, escassos. Ainda assim, são associáveis a subpadrões que permitem identificar generalizações. O mesmo autor refere outra estratégia que evidencia a proximidade da ortografia do PE aos sistemas fonemicamente transparentes que é alusiva às regras de acentuação gráfica que são totalmente consistentes.

2.3. Os erros ortográficos

Vale e Sousa (2022) defendem que os erros representam lacunas nas bases de conhecimento cuja sua aquisição é progressiva e está associada á capacidade de as

crianças mobilizarem diferentes aspetos de tratamento da linguagem e de aplicarem aquando da escrita. Por conseguinte, os erros que os alunos apresentam não devem ser encarados da mesma forma nem lhes deve ser atribuída a mesma gravidade, dado que não são da mesma natureza. Acrescentam que:

Quando analisamos a escrita para compreender os processos subjacentes às produções das crianças, precisamos levar em conta os fonemas que constituem a palavra, se há ou não efeitos de contexto a considerar, se há ou não homofonia, se existe ou não uma motivação morfológica que sustente a norma ortográfica, em que fase de aprendizagem se encontram as crianças, e não apenas verificar as letras que estão ou não escritas (p.182).

Desta forma, a tradicional verificação dos erros não parece suficiente, tendo em consideração que não permite identificar que os erros transmitem várias formas de processamento da informação, que existem erros que são considerados “aceitáveis” dada a fase de aprendizagem e que os erros podem ser múltiplos ou únicos na mesma palavra.

Quanto à sua categorização, têm sido propostos várias tipologias, por vários autores referenciados por Vale e Sousa (2022). Os mais generalistas identificam dois grandes grupos de erros, nomeadamente os fonológicos e os ortográficos, nos quais se denotam falhas na aplicação do princípio alfabético e dos conhecimentos mais elaborados, respetivamente. Os esquemas considerados mais minuciosos dividem essas duas categorias, ainda que nem sempre estabeleçam relações importantes para diferenciar erros que, por vezes, possam parecer semelhantes. Vale e Sousa (2022) defendem a importância da categorização dos erros enquanto potencializadora de uma intervenção mais adequada às necessidades dos alunos e propõem uma categorização que apenas incide sobre as dificuldades que os alunos apresentam na escrita e não sobre a leitura, dado que, em PE, a escrita apresenta um maior grau de inconsistência comparativamente à leitura. Esta categorização compreende sete grandes grupos, possuindo dois deles – erros de bases fonológica e ortográfica – subcategorias.

Pormenorizando as categorias, a primeira diz respeito a erros de base fonológica que consistem na dificuldade em identificar ou segmentar fonemas, em ordená-los e em mobilizar a estratégia alfabética. Dentro dos erros fonológicos integram-se (i) erros de

substituição fonológica, (ii) erros de omissão, (iii) erros de inserção e (iv) erros de transposição.

Relativamente aos erros de substituição fonológica é possível mencionar que podem ocorrer entre pares mínimos, i.e., fonemas que apenas se distinguem pelo vozeamento, entre fonemas que mesmo não sendo pares mínimos se aproximem fonologicamente e aquando da falha na identificação do grafema que representa o fonema. As duas primeiras dificuldades devem ser ultrapassadas através do processamento da fala enquanto a terceira implica um ensino reforçado da correspondência fonema-grafema e da diferenciação de grafemas que sejam visualmente confundíveis (Vale e Sousa, 2022).

Seguem-se os erros por omissão que podem surgir em sílabas complexas ou simples. Quando se trata das sílabas complexas, Vale e Sousa (2022) destacam que se constata sobretudo a omissão de codas, nome atribuído à posição final de cada sílaba, de ramificação dos núcleos, como é o caso das sílabas onde existem ditongos, ou de ataques complexos, ou seja, ataques constituídos por duas consoantes. Sobre as sílabas simples, Freitas (2017) e Mateus (1994, citados por Vale e Sousa, 2022) afirmam que corresponde à sílaba mais frequente do Português Europeu e, por isso, representa 50% das estruturas silábicas, possibilitando “uma representação fonológica da sílaba CV por defeito” (Vale e Sousa, 2022, p.185).

Os erros por inserção consistem no acréscimo de um fonema, que naturalmente corresponde a um grafema. Pode ocorrer a transformação de um ataque complexo em sílabas básicas pela inserção de segmentos, designando-se epêntese. Por outro lado, a inserção pode complexificar as sílabas, dado que surgem por repetições de fonemas já pertencente à palavra.

A última subcategoria determinada por transposição baseia-se na troca de fonemas aos níveis intrassilábico e intersilábico, pelo que reflete “dificuldades de análise fonémica e provavelmente de memória de trabalho insuficiente para produzir a escrita na sequência correta” (Vale e Sousa, 2022, p. 186).

O segundo grande grupo de erros são de base ortográfica e referem-se às dificuldades dos discentes na correspondência fonema-grafema, essencialmente quando não provêm da fonologia. Esta tipologia de erros divide-se nas seguintes subcategorias:

(i) substituição ortográfica; (ii) regularização; (iii) contextual; (iv) falha prosódica; (v) grafotático e (vi) morfossintático.

No que concerne à primeira subcategoria, Vale e Sousa (2022) atribuem-na a erros nos quais se denota que os alunos utilizam apenas o princípio alfabético. Aquando da categorização, os erros de substituição ortográfica tendem a ser confundidos com erros de regularização, tendo em consideração que ambos estão relacionados com trocas entre grafemas. No entanto, os erros de regularização, que são a segunda subcategoria, diferem de uma simples substituição ortográfica, na medida em que a criança utiliza o grafema mais frequente no contexto em questão. Importa referir que perceber esta distinção é fulcral para identificar a origem do erro e planejar um ensino mais ajustado a esta lacuna.

Os erros contextuais, que são relativos à terceira categoria, são aqueles em que os alunos não respeitam as restrições existentes na combinação de letras e para os colmatar é necessário bastante ensino explícito e treino sobre os casos mais prementes (Vale e Sousa, 2022).

Na quarta subcategoria encontram-se agrupados os erros prosódicos que se relacionam com a sílabas tónicas e que devem ser trabalhados mediante a relação entre a acentuação fonológica e a escrita (Vale e Sousa, 2022).

Ao contrário dos contextos em que é imperativo estarem determinados grafemas, existem outros em que alguns grafemas não podem surgir e quando surgem são considerados erros grafotáticos, pelo que, à semelhança dos erros contextuais, a sua correção depende de ensino explícito (Vale e Sousa, 2022).

Sobre os erros morfossintáticos e erros que emergem na escrita de palavras homófonas, como é o caso de “há” e “à”, observa-se que a correção de erros morfossintáticos implica a mobilização de conhecimentos semânticos, morfológicos e sintáticos (Vale e Sousa, 2022).

Relativamente aos lexicais, é possível referir que dentro deste conjunto se encontram os erros que não atendem à formação da palavra, podendo ocorrer por hipersegmentação e hipossegmentação, que não são consideradas convencionais, evidenciando a importância de um ensino consistente da oralidade (Vale e Sousa, 2022).

Num outro grupo estão os erros de acentuação gráfica que, tal como referem Vale e Sousa (2022, p. 190), “podem corresponder a ausência, presença indevida ou incorreção do acento gráfico, que pode ser agudo (´), circunflexo (^) ou grave (˘)”. É um conjunto de erros que necessita de ser colmatado por via do ensino explícito.

Existem, também, os erros complexos que dizem respeito a situações em que coexistem mais do que um erro, correspondendo a várias dimensões e indicando que é primordial fazer um trabalho de sistematização, relacionando-se com a escrita (Vale e Sousa, 2022).

As falhas referentes ao uso de maiúsculas e minúsculas constituem outro grupo de erros que não cumprem as regras estabelecidas e usam indevidamente letras maiúsculas. Apesar de serem erros de cariz ortográfico, relacionados quer com conhecimento linguístico, quer com normas de transcrição, não envolvem conhecimento sobre a transcrição das palavras (Vale e Sousa, 2022).

Por último, emerge uma categoria específica para erros que dificultam a identificação da lacuna que os originou e, por esse motivo, designam-se “outros” (Vale e Sousa, 2022).

Como vemos, o conhecimento ortográfico reveste-se de grande complexidade e suscita dificuldades (tanto maiores quanto maior a opacidade do sistema de escrita) e, por isso, são muitas as bases do conhecimento ortográfico. Dada a importância da ortografia tanto na leitura como na escrita e na avaliação, esta deve ser objeto de ensino (Sousa, Costa e Nadeau, 2015; Rodrigues e Lourenço-Gomes, 2021). O seu ensino supõe saberes profissionais aprofundados, com especial enfoque em saberes metalinguísticos.

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo será apresentada a metodologia do estudo, especificando a sua natureza, a caracterização dos participantes, instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados e princípios éticos de investigação seguidos.

3.1. Natureza do Estudo

Entende-se por metodologia a análise e descrição dos métodos utilizados, tecendo considerações com base teórica acerca do seu contributo para a produção de conhecimento científico (Coutinho, 2014).

A natureza do estudo é mista, pelo que os métodos utilizados se classificam enquanto quantitativos e qualitativos. Check & Schutt (s.d.) explicam que o facto de um determinado estudo recorrer a métodos de ambas as metodologias torna a recolha de dados mais rica, na medida em que se unem vantagens que permitem obter conclusões mais claras e coesas. Johnson & Gray (2010, citados por Check & Schutt, s.d., p. 444) completam, afirmando que:

Methodological pluralists believe the educational world is composed of multiple realities that cannot be understood without multiple methods: a subjective reality reflected in individual experiences; an intersubjective reality reflected in social structures, languages, and social institutions; and an objective reality comprising material things and physical processes.

Pormenorizando, Coutinho (2014) garante que a metodologia qualitativa se centra “nas intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir a perspetiva dos atores intervenientes no processo” (p.29). Nesta continuidade, esta abordagem foi aplicada na classificação dos erros ortográficos, consoante os critérios definidos por Vale e Sousa (2022), produzidos pelos alunos num ditado especificamente realizado para o efeito e na análise de um questionário que incidia sobre questões sociodemográficas, no intuito de ser possível caracterizar de forma mais completa o grupo de participantes.

Por outro lado, a metodologia quantitativa tem como foco a “análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou socioafetivas passíveis se serem medidas, comparadas e/ou relacionadas” (Coutinho,

2014, p.16). Esta abordagem foi mobilizada aquando da comparação da quantidade de erros entre os anos escolares dos alunos.

3.2. Caracterização dos Participantes

O presente estudo foi realizado com um conjunto de participantes, considerada uma amostra de conveniência, de uma turma de 5.º ano e uma turma de 4.º ano. O grupo de participantes é composto por um total de 35 alunos – 19 alunos de 5.º ano e 16 de 4.º ano – cujas idades estão compreendidas entre os 9 anos e 5 meses e os 12 anos e 8 meses, apresentando uma média de idades de 10 anos e 6 meses no 4.º ano e 11 anos e 7 meses no 5.º ano (cf. Anexo A).

Na totalidade dos alunos dos dois anos de escolaridade, contabilizam-se 21 elementos de sexo feminino e 14 do sexo masculino. No 5.º ano a maioria dos alunos são de sexo feminino, contrariamente ao que acontece na turma de 4.º ano (cf. Anexo B).

A amostra integra alunos nativos de Portugal, alunos portugueses, mas de ascendência imigrante, e, ainda, alunos Nacionais de Países Terceiros (NPT). Importa referir que, comparativamente, a percentagem de alunos NPT e de imigrantes é superior nos alunos de 5.º ano do que nos alunos de 4.º ano (cf. Anexos C, D e E). De facto, quando comparadas a ascendência das crianças, verifica-se que, ao contrário dos alunos de 4.º ano, a maioria dos alunos de 5.º ano são oriundos de contextos de imigração.

Importa referir que os alunos das duas turmas são de estratos sociais bastantes diferentes, na medida em que aquando do questionamento acerca do apoio social, a maioria dos alunos de 5.º ano (63%) usufrui deste serviço enquanto a percentagem de alunos neste registo no 4.º ano é nula (cf. Anexo F). Acrescido a este fator surge o grau de escolaridade dos pais que apesar de em ambas as turmas se verificar uma maioria de pais com Licenciatura ou mais, ainda existe uma grande quantidade de alunos do 5.º ano cujos pais apenas concluíram até ao Ensino Secundário ou até mesmo ao 9.º ano do Ensino Básico (cf. Anexo G).

3.3. Instrumentos e Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados

Para a realização deste estudo foram utilizadas duas principais técnicas de recolha de dados – um ditado para contabilização e análise de erros e um questionário aplicado aos participantes – cuja análise foi concretizada através do programa Microsoft Excel ®.

Sousa (2014, p. 117) sustenta que “o ditado é uma das tarefas que permitem observar as zonas de dificuldades dos alunos, no que ao registo diz respeito.”, sendo que esta observação surge através da observação dos desvios dos alunos. Esta técnica é caracterizada como quantitativa, como já mencionada, tendo em consideração que permite a recolha de dados numéricos referentes à quantidade de erros ortográficos cometidos pelos participantes.

O processo envolveu a escolha cuidadosa de um ditado, elaborado pela Professora Ana Paula Vale (Vale e Sousa, 2017), que incluiu uma variedade de palavras que poderiam revelar dificuldades ortográficas comuns entre os participantes. Posteriormente, procedeu-se à aplicação, o texto foi lido em voz alta para os alunos, que deveriam escrever exatamente o que ouviam. Esta etapa foi realizada num ambiente controlado para garantir que todos os participantes estivessem nas mesmas condições. Para finalizar e após a recolha dos ditados escritos, cada texto foi analisado para identificar, classificar e contar os erros ortográficos. Os resultados foram usados para identificar padrões e frequências de erros ortográficos entre os alunos, comparando os anos de escolaridade. Sendo o objetivo da tarefa a avaliação de habilidades de escrita de palavras, de acordo com os cinco tipos de ditados definidos por Sousa (2014), optou-se por um ditado tradicional.

A segunda técnica de recolha de dados foi a aplicação de um questionário. Segundo Gil (1999, citado por Chaer, Diniz & Ribeiro, 2012, p. 260), o questionário apresenta-se “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Este questionário visava a caracterização sócio-demográfica dos participantes, encontrando-se dividido em três partes, a saber: a primeira integrava questões que diziam respeito à caracterização dos alunos quanto à sua idade, sexo, local

de residência, país de origem, país de origem e escolaridade dos progenitores e apoio económico dos SAE. A segunda parte devia apenas ser preenchida por alunos que não nasceram em Portugal, apresentando questões relativas ao tempo de residência em Portugal e sobre a língua materna. A terceira e última parte do questionário pretendia obter dados referentes aos hábitos leitores dos alunos e, por este motivo, colocaram-se questões sobre a quantidade e o tamanho dos livros lidos pelos alunos e a classificação do seu gosto pela leitura numa escala de Likert. O questionário permitiu recolher dados adicionais que fornecem contexto aos resultados do ditado, ajudando a entender melhor as possíveis relações entre habilidades ortográficas e fatores demográficos e socioculturais.

3.4. Princípios Éticos do Processo de Investigação

Em conformidade com de Almeida (2013), um processo de investigação que seja desenvolvido com a participação de seres humanos deve envolver sempre sólidos princípios éticos que protejam os indivíduos que são objeto de investigação, mas também aplicáveis aos investigadores e respetivas instituições. Assim, de Almeida (2013) elenca três princípios éticos, definidos no Relatório Belmont, que devem ser garantidos nas diferentes investigações, nomeadamente o Respeito pela Pessoa, a Beneficência e a Justiça.

O primeiro princípio mencionado refere-se à prevalência do querer dos indivíduos, pelo que só devem ser sujeitos à investigação se assim o aceitarem de livre e espontânea vontade. O segundo princípio é relativo à maximização dos benefícios e minimização dos riscos da investigação para os participantes. O último princípio traduz-se no aproveitamento dos resultados enquanto benefícios para o grupo de participantes em questão.

No presente estudo garantiu-se o cumprimento dos princípios éticos destacados, mantendo-se o anonimato dos participantes e das instituições nas quais se integram e informando os professores cooperantes das turmas da recolha de dados para fins estatísticos. Além disso, os resultados foram usados para focar o desenvolvimento das habilidades de escrita de palavras dos participantes.

4. RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo são apresentados os resultados do estudo cujo objetivo geral do estudo “comparar os erros ortográficos de alunos de 4.º e 5.º ano, identificando semelhanças e diferenças” que se baseia nos seguintes objetivos específicos: (i) Identificar e categorizar os erros cometidos pelos alunos; (ii) Comparar os tipos de erros entre os anos de escolaridade e (iii) Compreender padrões de desenvolvimento.

4.1. Habilidades ortográficas

Nesta secção apresentam-se e comparam-se desvios na escrita de palavras por estudantes de 4.º e 5.º anos de escolaridade. Como já referido, trata-se de uma tarefa de ditado de um texto de 232 palavras (Vale e Sousa, 2017).

A partir da análise do *corpus* foi possível concluir que das 3983 palavras escritas pela turma de 5.º ano, 627 correspondem às palavras escritas com algum tipo de erro, totalizando uma percentagem de 15,74%. A média de erros por aluno é 33 palavras, sendo o mínimo do conjunto de dados 1 e o máximo 61. Por comparação, no que concerne aos participantes do 4.º ano pode concluir-se que os alunos escreveram um total de 3712 palavras, das quais 145 foram escritas com algum erro, constituindo uma percentagem de erro de 3,91% e uma média de erros por aluno de aproximadamente 9. O aluno com menos erros cometeu 1, à semelhança dos alunos de 5.º, no entanto o aluno com mais erros tem 22.

Tabela 5

Análise Geral dos Ditados

Aspetos em análise	4.º ano	5.º ano
Total de palavras escritas	3712	3983
Total de palavras não escritas	0	425
Total de erros	145	627
Percentagem de erros	3,91%	15,74%
Média de erros por aluno	9,1	33
Mínimo de erros	1	1

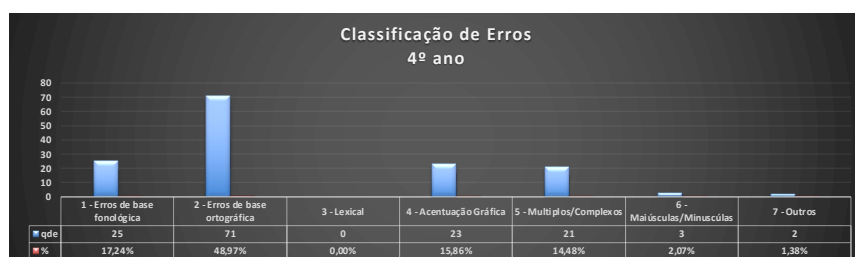
Máximo de erros	22	61
-----------------	----	----

Nota. Tabela de autoria própria.

As figuras 1 e 2 dão conta dos dados apresentados na tabela.

Figura 1

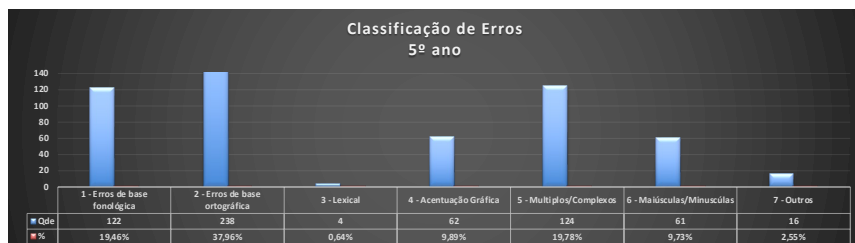
Classificação dos Erros Ortográficos dos Participantes de 4.º ano



Nota. Gráfico de autoria própria.

Figura 2

Classificação dos Erros Ortográficos dos Participantes de 5.º ano



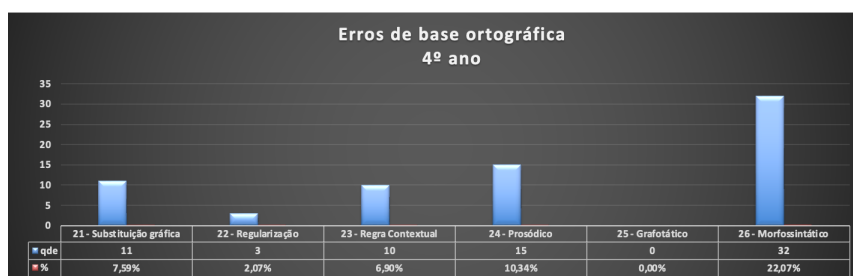
Nota. Gráfico de autoria própria.

Em conformidade com os gráficos acima expostos e analisando os erros cometidos pelos alunos conforme as sete grandes categorias apresentadas, verifica-se que em ambos os anos de escolaridade a maior percentagem de erros é referente a erros de base ortográfica, traduzindo-se em 48,97% no 4.º ano e 37,96% no 5.º ano. Seguidamente, no 4.º ano a segunda maior percentagem de erro diz respeito a erros de base fonológica (17,24%) enquanto no 5.º ano é relativa a erros múltiplos/complexos (19,78%). Constatase, ainda, que, em ambas as turmas, a menor percentagem incide sobre erros de base lexical, sendo nula no 4.º ano e de 0,64% no 5.º ano.

Pormenorizando a análise dos resultados obtidos na turma de 4.º ano e atentando à figura 3, afirma-se que dentro da categoria de erros de base ortográfica a maior percentagem diz respeito a erros morfossintáticos, correspondente a uma percentagem de 22,07%, dos quais a maioria ocorre por hipossegmentação. Segue-se os erros prosódicos (10,34%) como a segunda tipologia mais recorrente. É, ainda, observável que a percentagem de erros grafotáticos é nula.

Figura 3

Erros de Base Ortográfica dos Participantes de 4.º ano



Nota. Gráfico de autoria própria.

No que concerne os erros de base fonológica (Figura 4), afere-se que a subcategoria que regista maior percentagem é relativa aos erros de omissão (15,86%), pelo que as restantes apresentam uma percentagem nula ou ínfima.

Figura 4

Erros de Base Fonológica dos Participantes de 4.º ano

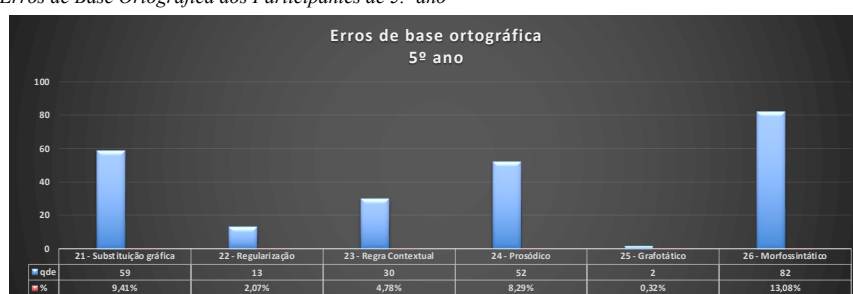


Nota. Gráfico de autoria própria.

Sobre os resultados referentes ao 5.º ano, é possível constatar (Figura 5) que, na categoria de erros de base ortográfica, os erros morfossintáticos são os mais recorrentes, registrando uma percentagem de 13,08%, seguindo-se os erros de substituição gráfica (9,41%). Os erros grafotáticos são os menos recorrentes, apresentando uma percentagem diminuta de 0,32%.

Figura 5

Erros de Base Ortográfica dos Participantes de 5.º ano

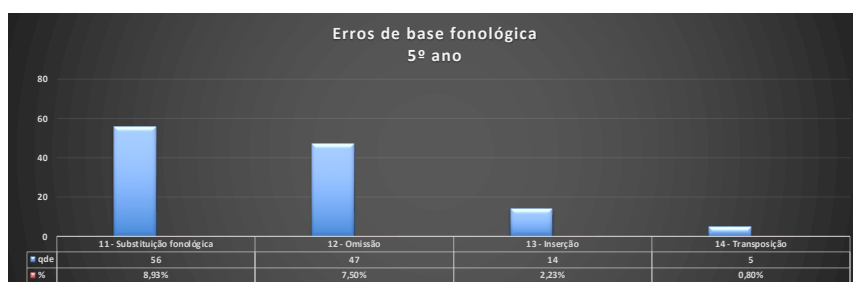


Nota. Gráfico de autoria própria.

Em relação aos erros de base fonológica (Figura 6), a maior percentagem observada diz respeito a erros de substituição fonológica (8,93%), traduzindo-se, na sua maioria, em erros de troca entre pares mínimos. Destaca-se que os erros de transposição são os de menor incidência (0,8%).

Figura 6

Erros de Base Fonológica dos Participantes de 5.º ano



Nota. Gráfico de autoria própria.

Retomando aos dados presentes na Figura 2, importa salientar a percentagem de erro bastante elevada na categoria referente a erros múltiplos/complexos (19,78%).

Aferiu-se, em conformidade com análise específica da categoria (cf. Anexo I), que os erros de substituição gráfica dizem respeito à maioria, apresentando uma percentagem de 25,6%, seguidos dos erros de acentuação gráfica a par dos erros prosódicos, que se traduzem ambos numa percentagem de 16,3%. É, ainda, possível concluir que a percentagem de erros de base lexical, de transposição e grafotáticos é nula.

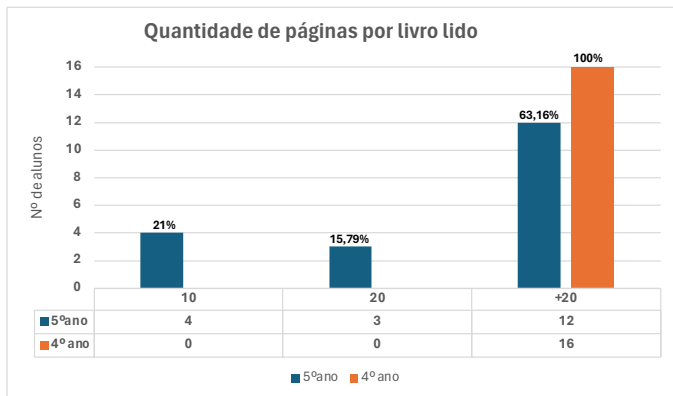
Comparando os resultados obtidos por ambas as turmas, é visível que a incidência de erros é bastante superior no 5.º ano através da percentagem de erro e da média de erros por aluno. Verifica-se, também, que os erros mais frequentes e comuns aos dois anos de escolaridade são os erros de base ortográfica, coincidindo na subcategoria morfossintática.

4.2. Leitura e ortografia

Analisando, agora, os hábitos leitores dos alunos avaliados através do questionário, revelam que os alunos do 5.º ano, em média, leem mais livros por ano, mês e semana do que os alunos de 4.º ano (cf. Anexo H). No entanto, a partir da Figura 7, é constatável que os alunos do 4.º leem livros com mais páginas do que os do 5.º ano, pelo que 36,79% dos alunos de 5.º ano lê livros com 20 ou menos páginas. Acresce a este fator o gosto pela leitura, também aferido no questionário, sobre o qual se pode observar que 42,1% dos alunos de 5.º ano diz gostar muito e gostar mesmo muito de ler enquanto se regista uma percentagem de 93,8% dos alunos de 4.º ano que afirma o mesmo (Figura 8). Denota-se, assim, um aspeto que poderá explicar os resultados obtidos através dos ditados e expostos na secção anterior.

Figura 7

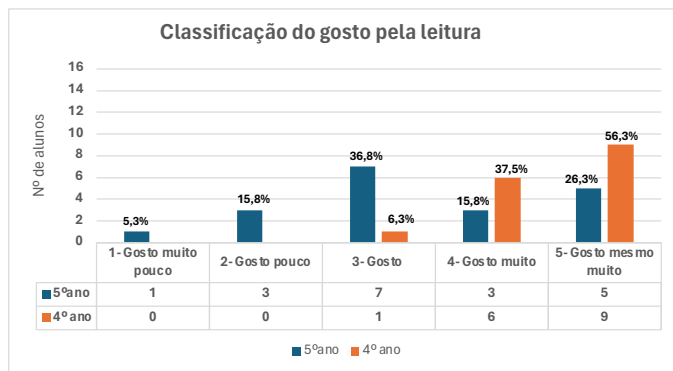
Quantidade de páginas de lidas por livro



Nota. Gráfico de autoria própria.

Figura 8

Classificação do gosto pela leitura



Nota. Gráfico de autoria própria.

4.3. Ensino da ortografia

A investigação foi conduzida por princípios éticos, tendo sido guiada pelo princípio do benefício dos sujeitos e, assim, utilizou-se a recolha e tratamento dos dados para identificar as dificuldades dos alunos e delinear estratégias que lhes dessem resposta, com a finalidade de as suprir. Ainda que limitado no tempo e nas atividades que pode

implementar, tanto os estudantes como os PC avaliaram muito positivamente o ensino desenvolvido.

Os resultados apurados comprovam que a necessidade de ensino explícito na turma de 5.º ano era evidente, tendo-se decidido, com apoio da PC, trabalhar as dificuldades ao nível da conjugação do Pretérito Perfeito Simples do modo Indicativo, Pretérito Imperfeito do modo Conjuntivo e da Conjugação Pronominal. Era, ainda, premente incidir sobre a acentuação gráfica, no entanto não existiu oportunidade para isso, tendo em consideração o tempo estipulado para o período de intervenção.

O ensino explícito da conjugação do Pretérito Perfeito Simples foi, essencialmente, uma revisão e treino, dado que, de acordo com as Aprendizagens Essenciais de Português (2018), no 3.º ano do 1.º CEB os alunos devem adquirir este conhecimento. Neste sentido, foi imperativo rever os conceitos de 1.ª, 2.ª e 3.ª conjugação, de radical, vogal temática, morfemas de tempo e modo e de pessoa e número, salientando as regularidades do paradigma verbal, mesmo dos verbos irregulares. Treinou-se a conjugação de diferentes verbos em todos os tempos do modo Indicativo e mobilizou-se esse conhecimento em frases devidamente contextualizadas.

Quanto ao Pretérito Imperfeito do modo Conjuntivo e à Conjugação Pronominal, iniciou-se a aprendizagem a partir de exemplos que os próprios alunos partilharam com a turma, partindo do seu conhecimento implícito enquanto falantes da língua. Para ambos os casos, explicitaram-se as regras que foram registadas nos seus cadernos diários, como forma de sistematização, e afixaram-se cartazes na sala de aula com a mesma informação (cf. Anexo J e K), no intuito de constituir mais uma via de consulta. Importa referir que no caso da Conjugação Pronominal, foi pertinente avançar com a lecionação das funções sintáticas, nomeadamente o Complemento Direto e Indireto e com a noção de ordem frásica. Depois de ensino e treino, também se afixaram na sala de aula da turma cartazes com a informação relativa à identificação destas duas funções sintáticas (cf. L e M), designadamente o teste de par pergunta/resposta e o teste de substituição.

4.4. Discussão de Resultados

Para dar resposta ao Objetivo Geral do estudo, comparar os erros ortográficos de alunos de 4.º e 5.º ano, identificando as semelhanças e diferenças, analisaram-se 35 ditados de texto, 16 escritos por alunos de 4.º ano e 19 por alunos de 5.º ano. Os erros foram analisados e categorizados. A quantificação mostrou que no quinto ano a média de erro por aluno (33) é superior ao triplo da média do 4.º ano (9). Este resultado afasta-se da bibliografia de referência que indica que a aprendizagem da ortografia é desenvolvimental e melhora com a escolarização (Vale e Sousa, 2017; Sousa, Ó., 1994).

Uma das hipóteses que poderemos aventar para entender este resultado seria o tempo: o facto de a recolha de 5.º ano ter sido realizada em março de 2024 e a do 4.º ano em abril do mesmo ano e, também, haver apenas um ano de escolarização de diferença. Mas terá a diferença temporal um impacto tão grande sobre as aprendizagens? Uma outra hipótese relaciona-se com o impacto nas aprendizagens do contexto socioeconómico de origem dos estudantes, dado que, em conformidade com Relatório Nacional de 2022 do Programme for International Student Assessment (PISA), os alunos provenientes de meios social e culturalmente mais elevados tendem a obter melhores resultados do que os alunos que têm estatutos mais desfavorecidos. Importa, por isso, mencionar que nenhum aluno do 4.º usufrui do apoio social prestado pelos SAE, enquanto no 5.º ano 63% dos alunos necessita desse apoio. Acresce referir que na turma de 5.º ano a maioria dos alunos é oriunda de contextos de imigração quer de países com língua oficial portuguesa, quer de outros, enquanto na de 4.º só havia um aluno com um ascendente estrangeiro (avô).

Em ambos os anos se registou uma grande incidência de erros de base ortográfica, 48,97% no 4.º ano e 37,96% no 5.º ano, significando que os alunos são capazes de reconhecer o som, representá-lo, mas não utilizam o grafema correto para o fazer. Neste sentido, enfatiza-se a importância de uma aprendizagem estatística (Pollo, Treiman e Kessler, 2015; Vale e Sousa, 2022) que supõe a visualização das formas escritas para extrair regularidades (Pollo, Treiman e Kessler, 2015). Vale e Sousa (2017) salientam, também, a importância da leitura para a contribuição do reconhecimento de palavras e para a sua memorização, reconhecendo o processamento de dupla via da ortografia (Querido et al., 2021).

Sobre os erros de base fonológica, mais especificamente no 5.º ano, a incidência traduz-se numa percentagem de 19,46% e diz respeito, essencialmente, à substituição fonológica que se divide na troca entre pares mínimos quer em pares com vozeamento, como nos exemplos <pacata> e <pacada>; <trabalho> e <trapalho>; <guando> e <guando> e em pares distintos no ponto de articulação, como por exemplo <barraça> e <barrata>. Estas são competências que devem ser trabalhadas no 1.º CEB e devidamente consolidadas (Freitas, et al., 2007), contrariamente ao que se observa. Já no 4.º ano, a maioria dos erros insere-se na subcategoria dos erros por omissão (15,86%), dos quais se pode referir que o mais frequente é a omissão da coda da sílaba ou a ramificação do núcleo tal como em <rouo>, que na variedade de Lisboa, não é um ditongo.

Na turma de 5.º ano, é preocupante a prevalência de erros múltiplos. Estes, como se viu, correspondem à presença de mais de um desvio numa mesma palavra. Na sua observação inferem-se áreas de dificuldade e o modo como elas se congregam em palavras com certas características: polissílabos, palavras com sibilantes e possibilidades múltiplas na correspondência som/grafema, palavras com acento gráfico: vejam-se exemplos do 4.º ano <conceguia>, em vez de conseguia, <diservos> em vez de dizer-vos, <aranjasem> (em vez de arranjassem), ou do 5.º <nhegosio>, em vez de negócio, <trasvormoo>, em vez de transformou-se.

O domínio em que os alunos de 4.º ano se aproximam dos alunos de 5.º ano é o da escrita de formas verbais pronominais, como custava-lhe, ou vê-lo. O conhecimento de base destes erros é bastante complexo (Vale e Sousa, 2022) e, supõe reflexão sobre morfologia verbal, pronominalização e conhecimento semântico de construção da referência, e, ainda, conhecimento de regras de transcrição e uso de hífen (Sousa, 2015).

Quanto à acentuação gráfica, a análise do *corpus* permite observar que tanto os alunos de 4.º ano como os 5.º apresentam uma elevada percentagem de erro nesta categoria, 15,86% e 9,89%, respetivamente. Estudos previamente realizados com estudantes do ensino superior sugerem que esta é uma dificuldade que persiste, sendo os erros de acentuação os mais frequentes num *corpus* de estudantes em final de licenciatura (Castelo e Sousa, 2017). Face ao exposto, considera-se que continua a ser uma área desafiante, mesmo para estudantes de ciclos mais avançados. Os erros desta categoria prendem-se essencialmente com a ausência de acento gráfico, mesmo em caso de regras

muito claras, como por exemplo <proxima> ausência de acento gráfico em esdrúxula <chapeu> e <ninguem>, palavras agudas terminadas em <e(u)/e(m)>. No entanto, é também verificável a colocação de acentuação gráfica indevida, tal como <châpeus>.

No que respeita ao uso de maiúsculas e minúsculas, Vale e Sousa (2022) afirmam que depende do reconhecimento das regras de uso de maiúsculas no início das frases ou parágrafos e na escrita de nomes próprios ou siglas, constituindo regras consistentes e inequívocas. Na análise de resultados dos alunos de 5.º ano constatou-se que existiu uma percentagem de 9,73% de erros na aplicação destas regras, indicando que não estão consolidadas e revela a não mobilização de conhecimento linguístico e extralinguístico (Vale e Sousa, 2022). Comparativamente, os alunos de 4.º ano registam apenas 3 erros neste âmbito, não se considerando uma contabilização suficientemente elevada para revelar um aspeto fundamental a ser trabalhado com a turma em questão.

Como se sabe o conhecimento ortográfico apresenta correlação com leitura e escrita. Quando cruzamos as habilidades de ortografia com literacia, nomeadamente hábitos de leitura e habilitações literárias dos pais, verificamos que os alunos de meios mais letrados tendem a apresentar melhores resultados do que os alunos de meios de um nível mais baixo neste parâmetro, na medida em que tendem a ter mais apoio na execução de tarefas (Pollo, Treiman e Kessler, 2015; OECD, 2023). No PISA o tipo de leitura é avaliado e é apontado que a leitura que tem impacto na compreensão e no sucesso escolar é a leitura de livros extensos (OECD, 2023). Os alunos de 4.º ano leem livros com mais páginas do que os do 5.º ano.

Há outro dado que é estudado no PISA e que diz respeito ao impacto do fenómeno de imigração nas competências de leitura: em Portugal há uma diferença de 22 pontos entre estudantes sem contexto de imigração e estudantes oriundos de contexto de imigração. Mesmo quando controlado o fator socioeconómico, continua a verificar-se entre alunos oriundos uma diferença significativa de 15 pontos a favor dos não imigrantes (OECD, 2023). Como apresentado, os contextos eram diferentes, a escola de 5.º ano é multicultural e as duas turmas diferiam também nesta variável: a maioria dos alunos de 5.º ano são oriundo de contextos de imigração.

Além de fatores contextuais, a ação do professor é também muito importante e, como assinalado, no 4.º ano havia ensino explícito de ortografia, enquanto na turma de 5.º ano, durante o período de observação, não houve trabalho sobre ortografia.

Além das práticas de sala de aula, os contextos mais ou menos letrados dos alunos têm correlação com qualidade das aprendizagens e, como referido, cerca de 75% dos pais dos alunos de 4.º ano possuem um grau académico mais elevado em contraste com os alunos de 5.º cujos pais (58,3%) não são licenciados.

Em síntese, concretiza-se que contrariamente à nossa hipótese, os alunos de 5.º ano apresentam lacunas mais acentuadas na maioria das áreas da ortografia, revelando a necessidade de ensino explícito e sistematização de regras de regularidades ortográficas, bem como a visualização repetida de palavras cuja escrita depende da visualização e memorização (via lexical).

5. CONCLUSÕES

|' '' | | ''

Na presente secção apresentam-se as conclusões do estudo realizado e documentado nos capítulos anteriores, os seus constrangimentos, bem como perspectivas futuras.

5.1. Conclusões do Estudo

Para o desenvolvimento do estudo foram colocadas as seguintes questões orientadoras: i) Quais são os tipos de erros ortográficos mais frequentes no 4.º e 5.º ano?; (ii) Qual é a frequência de erros nestes anos de escolaridade? e (iii) Poderão os fatores socioculturais ter impacto na incidência de erros ortográficos?. Estas questões, acompanhadas da hipótese referida no capítulo respeitante à Apresentação do Estudo, deram origem à problemática sobre a qual o estudo se debruçou e o respetivo objetivo geral, bem como os específicos.

Assim, é possível afirmar que a principal conclusão geral do estudo refuta a hipótese levantada, na medida em que, conforme supramencionado, se esperavam melhores resultados no 5.º ano em comparação com o 4.º em função do ano escolar e das competências que se estima estarem adquiridas. Por este motivo foi primordial aferir questões sociais e culturais em ambos os anos escolares, com a finalidade de as comparar e perceber se poderiam ser um fator influente nos resultados obtidos. Observou-se que os contextos dos alunos apresentavam condições bastante distintas e que coincidentemente os alunos de meios mais desfavorecidos possuem mais dificuldades na escrita do que os alunos de meios mais favoráveis. Concluiu-se, portanto, que as condições sociais e culturais, de facto, têm influência na aprendizagem dos alunos, tendo em consideração que, apesar do ano escolar ser inferior, os alunos com pais com mais escolaridade, sem experiência de imigração, proporcionam condições que possibilitam habilidades de escrita mais desenvolvidas. A escola, porém, tem também o seu papel, havendo rotinas de ensino de ortografia na escola de 4.º ano.

Finalizando, a problemática **Desenvolvimento da Competência Ortográfica: Um Estudo Comparativo entre Alunos de 4.º e 5.º Ano** foi respondida com sucesso, assim como os seus objetivos, ainda que os resultados do estudo tenham revelado conclusões opostas ao que seria previsível.

5.2. Constrangimentos do Estudo e Perspetivas Futuras

No que é referente aos constrangimentos do estudo, saliento que o tempo de intervenção, fundamentalmente em 2.º CEB, condicionou a investigação, não só na recolha de dados, como também no ensino que surgiu em consequência da identificação das dificuldades dos alunos. Afirmo, então, que este fator limitou as estratégias a adotar e não permitiu acompanhar uma evolução dos alunos, conforme desejado.

Outro constrangimento é o facto de a amostra do estudo ser limitada. Apesar de permitir retirar conclusões pertinentes acerca do grupo de participantes, não permite generalizações para todos os alunos de 4.º e 5.º ano. Não obstante, possibilita aferir as áreas que necessitam de ensino explícito e treino, no intuito de potencializar um melhor aproveitamento das capacidades dos alunos.

Enquanto futura professora, o presente estudo terá, com certeza, impacto na minha prática profissional futura, na qual aplicarei conhecimentos que pude adquirir e/ou consolidar, cujos alguns fizeram parte da formação inicial de professores em contextos teóricos e, através do estudo, pude colocá-los em ação. Ademais, considero que a categorização dos erros permite delinear estratégias individuais para alunos que atendem às suas necessidades particulares e atuam de forma mais rápida e eficaz. Por consequência, será, também, uma via em práticas futuras, almejando práticas que se ajustem às necessidades das crianças e que ao promoverem mais aprendizagem favoreçam maior equidade.

REFLEXÃO FINAL

| ' ' | ' ' |

Nesta secção apresenta-se a reflexão final que visa abordar os seguintes tópicos: (i) contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; (iii) aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Primeiramente e antes de iniciar a reflexão sobre o primeiro aspeto, importa referir que, de acordo com Bernardy & Paz (2012, p. 2) a prática de ensino supervisionada “é uma atividade que propicia ao aluno adquirir a experiência profissional que é relativamente importante para a sua inserção no mercado de trabalho.”. Desta forma, o maior contributo que a experiência vivenciada no decorrer da UC de PES II potenciou foi o contacto com duas realidades completamente distintas, dados a natureza das escolas e os meios socioculturais e económicos da população servida, permitindo percecionar a diversidade de contextos existentes e as necessidades a eles inerentes. Este contacto exigiu adaptações aos alunos e aos contextos, primando em ambos por atender aos gostos e interesses dos alunos e procurando, sobretudo na prática em 2.º CEB, motivá-los para aprendizagem. Possibilitou, também, a observação de diversas estratégias de planeamento e dinamização de aulas, tendo em consideração que as práticas decorreram em dois ciclos de ensino diferentes e contaram com a colaboração de três professores distintos, tendo cada um deles uma forma muito própria de interagir com os alunos e de lecionar. Assim, foi possível surgir a partilha de ideias, “bebendo do saber” de todos, retirando as estratégias que me pareceram mais eficazes e introduzindo ideias próprias, nunca descurando a continuidade do trabalho já implementado pelos professores.

Foi, também, importante ter em atenção o melhoramento das aprendizagens e habilidades da leitura sobretudo da compreensão leitora e a qualidade de escrita, utilizando-se diversas estratégias na leção nas várias áreas curriculares, e não só do Português, que fizessem jus à importância desta competência e à sua transversalidade. Curiosamente, a compreensão era também um domínio no qual os alunos de 5.º ano apresentavam bastantes dificuldades, comprometendo o desempenho dos alunos nas restantes disciplinas. Neste seguimento, a PES II ofertou a possibilidade de verificar e considerar a necessidade de articular áreas curriculares entre si, por forma a colmatar as

dificuldades dos alunos que, muitas das vezes, são transversais e dependem, por consequência, da implementação de estratégias que atendam a essa transversalidade.

Ainda relativo ao contributo da experiência em PES II, afirmo, em conformidade com Pelozo (2007, p. 2), que existiu oportunidade de observação e reflexão, validando a escolha da profissão e tomando consciência da responsabilidade de formar cidadãos ativos, dado que o principal objetivo é dotar as crianças de valores, princípios e saberes importantes a aplicar no seu futuro.

No que concerne ao segundo aspeto e que se relaciona intrinsecamente com o primeiro, enquanto futura professora considero de extrema relevância a aquisição da rotina de identificação de potencialidades e fragilidades dos alunos, no intuito de conhecer os alunos e traçar objetivos e consequentes atividades que atendam às necessidades e pretendam colmatá-las. Escaraboto (2007) refere que conhecer os alunos nas primeiras semanas, no caso das práticas durante o período de observação, é essencial para delinear estratégias que incidam sobre as necessidades individuais e coletivas dos alunos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação dos saberes sobre ortografia permitiu o conhecimento atual dos alunos para trabalhar na zona de desenvolvimento potencial (Vigostky 1978). Trabalhar com uma categorização de erros que parte da base de conhecimentos dos alunos (Vale e Sousa, 2022) favoreceu a adequação da resposta de ensino às necessidades dos alunos.

Outro motivo que revela a importância deste aspeto, também defendido por Escaraboto (2007), é a criação de relações de proximidade com os alunos, tornando a relação professor-aluno não só prática, mas também afetuosa. Acresce que pude comprovar com a PES II algo que já tinha constatado enquanto trabalhadora na área da educação não formal, quando somos próximos dos alunos, temos oportunidade de entrar no seu “mundo” e de nos envolvermos nele e com ele. Ganhamos ferramentas para os compreendermos melhor e, por consequência, aproveitar o seu potencial para a abordagem de conteúdos, realização de trabalhos práticos e/ou aplicação de conhecimentos e resolução de questões que vão emergindo ao longo do período de convivência. Através desta proximidade, permiti-me ver as situações segundo a perspetiva dos alunos, acabando por desenvolver competências profissionais importantes.

Quanto à experiência do processo de investigação, destaco que tive a oportunidade de investigar um tema que é importante na aprendizagem, sendo uma habilidade cujo desenvolvimento apresenta correlação com leitura e com escrita e sucesso académico. O tópico é do meu total interesse e, por esse motivo, foi muito gratificante poder desenvolvê-lo e estudá-lo apropriadamente. Consegui tirar o maior proveito possível da experiência, na medida em que compreendi a importância da identificação e categorização dos erros na evolução dos alunos e para o planeamento de atividades ajustadas a cada categoria, de modo a ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades.

Sobre o último tópico a tratar, por intermédio da PES II, reforço uma ideia implícita na reflexão até aqui realizada referente ao desenvolvimento da capacidade de compreensão das perspetivas dos alunos, sendo, essencialmente, um desenvolvimento ao nível pessoal, tendo em consideração que nem sempre é fácil colocarmo-nos, enquanto adultos, na posição das crianças, ainda que, como já ressaltado, seja fulcral. Foi, ainda, possível adquirir uma maior capacidade de confiança no trabalho a desenvolver com os alunos, uma vez que nem sempre estou ciente das competências que fui obtendo ao longo destes cinco anos na formação inicial de professores.

A nível profissional, fortaleci as minhas competências pedagógicas e didáticas, visto que no decorrer da prática tive de idealizar atividades que fossem adequadas aos alunos em questão, tendo em conta a motivação dos alunos, os objetivos a cumprir, os conhecimentos em presença e o tempo de duração de cada atividade. Acrescido a este fator, surge a diferenciação pedagógica, apenas exequível na prática de 2.º CEB, que teve em consideração as diferentes características presentes nos Relatórios Técnico-Pedagógicos.

Importa, por fim, refletir sobre os aspetos a melhorar na prática docente, destacando-se a gestão de tempo. No decorrer das práticas, talvez o meu maior desafio tenha sido cumprir as planificações previstas, sobretudo em 2.º CEB, dado o tempo restrito de aula. A pouca noção de tempo neste ciclo originou alguns atrasos, comprometendo, conseqüentemente, o trabalho a desenvolver na semana seguinte. Creio que o sucedido se deve à inexperiência e que futuramente será uma situação facilmente controlável.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Alves, R., & Leite, I. (Eds.). (2022). *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências*. Lisboa: Fundação Belmiro de Azevedo.
- Apel, K. (2011). What is orthographic knowledge? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42, 592-603. American Speech-Language-Hearing Association.
- Bernardy, K., & Paz, D. M. T. (2012). Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. In XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão (pp. 1-4). Unicruz.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. D. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *Reflexir e Investigar Sobre a Prática Profissional*, 1, 43-55.
- Cardoso-Martins, C., & Gonçalves, D. (2017). "Funil" ou "Funiu"?: um estudo exploratório sobre o desenvolvimento do conhecimento de padrões ortográficos de natureza morfossintática em português brasileiro. *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 41-60.
- Castelo, A., & Sousa, O. (2017). Desempenho ortográfico em estudantes do ensino superior: a acentuação gráfica. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 3(7), 84-107.
- Chaer, G., Diniz, R. R. P., & Ribeiro, E. A. (2012). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Revista Evidência*, 7(7), 251-266.
- Check, J., & Schutt, R. S. (n.d.). *Research methods in education*. University of Massachusetts Boston.
- Coltheart, M., Rastel, K., Perry, C., Langdon, R., & Zieger, J. (2001). DRM: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Leya.

- da Silva, O. G., & Navarro, E. C. (1993). A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 95-100.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 213-230.
- de Almeida, J. F. (2013). *Ética da investigação em ciências sociais*.
- de Sousa, Ó. D. C. (1994). *Ortografia e erros: Um estudo sobre tipologia de erros ortográficos do 2º, 3º, e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico* (Master's thesis, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal).
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.
- Dehaene, S. (2022). Métodos de ensino e manuais para aprender a ler: como escolher? In R. Sargiani (Org.), *Alfabetização baseada em evidências: Da ciência à sala de aula* (pp. 113-152). Porto Alegre: Penso.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Português – 5.º ano*.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Português – 4.º ano*.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Estudo do Meio – 4.º ano*.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – História e Geografia de Portugal – 5.º ano*.
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens essenciais – Matemática – 4.º ano*.
- Escaraboto, K. M. (2007). Sobre a importância de conhecer e ensinar. *Psicologia USP*, 18, 133-146.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Fluminhan, C. S. L., Arana, A. R. A., & Fluminhan, A. (2013, July). A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação à distância. In *Colloquium Humanarum* (Vol. 10, pp. 721-728).
- Freitas, et al. (2007). O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. E. Marshall, & M. C. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781315108346-18>
- Gonçalves, D., & Martins, F. (2018). Articulação de saberes: um estudo interdisciplinar em contexto de 1º CEB. In III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE) (pp. 606-613).
- Huang, X., & Lajoie, S. P. (2023). Social emotional interaction in collaborative learning: Why it matters and how can we measure it? *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100447.
- Leite, I., Sousa-Pereira, F., Lemos, G., & Leite, C. (2024). Como estão os professores dos primeiros anos de escolaridade, em Portugal, a serem formados para o ensino da leitura e da escrita? *Educação, Sociedade & Culturas*, 67, 1-19.
- Mariotto, A., & Arfé, B. (2022). Recomendações para o ensino da escrita e leitura para iniciantes. In R. Sargiani (Org.), *Alfabetização baseada em evidências: Da ciência à sala de aula* (pp. 1-44). Porto Alegre: Penso.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Mattos, E. M. A., & Castanha, A. P. (2008). A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental. Projeto de

Intervenção Pedagógica na Escola Apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Paraná, 1-11.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 77-98.

OECD. (2023). PISA 2022 – Results Portugal. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/portugal-777942d5/>

Pelozo, R. D. C. B. (2007). Prática de ensino e o estágio supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, 5(10), 1-7.

Pollo, T. C., Treiman, R., & Kessler, B. (2015). Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32, 449-459.

Puranik, C. S., & Al Otaiba, S. (2012). Examining the contribution of handwriting and spelling to written expression in kindergarten children. *Reading and Writing*, 25, 1523-1546. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9331-x>

Querido, L., Fernandes, S., & Verhaeghe, A. (2021). Orthographic knowledge, and reading and spelling: A longitudinal study in an intermediate depth orthography. *The Spanish Journal of Psychology*, 24, e3.

Rodrigues, C., & Lourenço Gomes, M. C. (2021). Dados de escrita de crianças de escolas portuguesas. *Linguagem e Ensino*, 24, 775-798.

Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como fator estruturante. In *O ensino na escola de hoje: Teoria, investigação e aplicação* (pp. 503-539).

Sargiani, R. (2022). Alfabetização baseada em evidências: como a ciência cognitiva da leitura contribui para as práticas e políticas educacionais. In R. Sargiani (Org.), *Alfabetização baseada em evidências: Da ciência à sala de aula* (pp. 1-44). Porto Alegre: Penso.

- Sargiani, R. (Org.). *Alfabetização baseada em evidências: Da ciência à sala de aula*. Porto Alegre: Penso.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, O. (2014). O ditado como estratégia de aprendizagem. *EXEDRA: Revista Científica*, 9, 115-127.
- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos – Leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: MediaXXI.
- Sousa, O., & Cardoso, A. (Eds.). (2008). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: CIED.
- Sousa, O., Costa, J. A., & Nadeau, M. (2015). Ortografía y desarrollo de la reflexión metalingüística en alumnos portugueses en primaria. *Cultura & Educación*, 27(4), 868-878. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089386>
- Vale, A. P., & Sousa, O. (2017). Conhecimento ortográfico e escrita. *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 3-4.
- Vale, A. P., & Sousa, J. (2017). Tipo de erros e dificuldades na escrita de palavras de crianças portuguesas com dislexia. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 7(3), 61-83.
- Vale, A. P., & Sousa, O. (2022). A análise dos erros ortográficos como instrumento para compreender o desenvolvimento e apoiar o ensino da escrita. In R. Sargiani (Ed.), *Alfabetização baseada em evidências* (pp. 169-205). Porto Alegre: ArtMed/Penso.
- Veloso, J. (2008). Aprender a escrever pode alterar o conhecimento fonológico? A silabificação das sequências /SC/ mediais do português europeu e o conhecimento

das regras de translineação gráfica. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua portuguesa* (pp. 201-228). Lisboa: CIED.

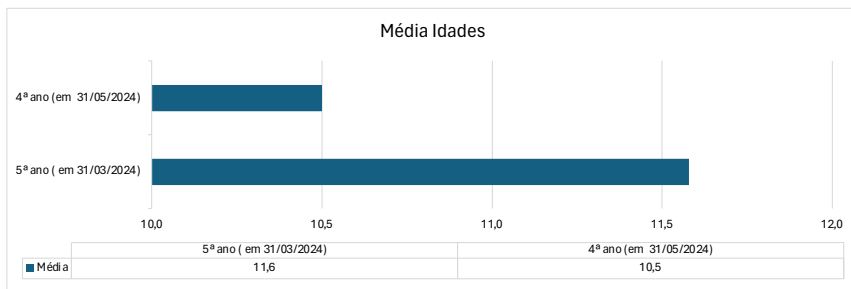
Veloso, J. (2022). Fonologia e ortografia do português europeu. In R. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências*. Lisboa: Fundação Belmiro de Azevedo.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

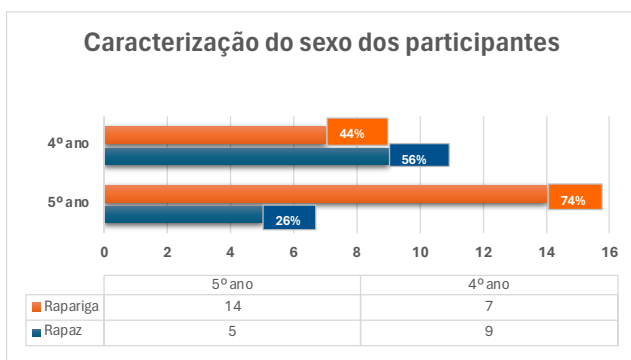
ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

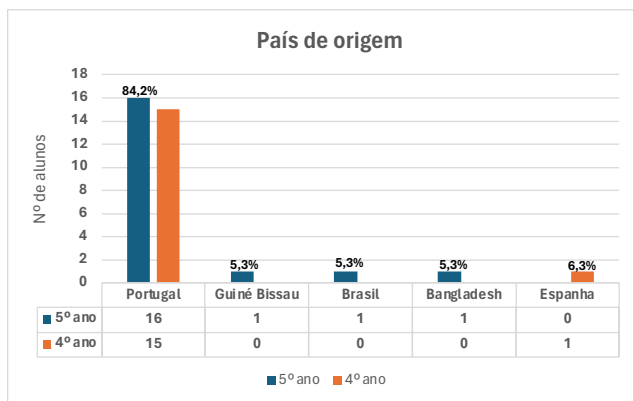
Anexo A - Média de Idades dos Alunos



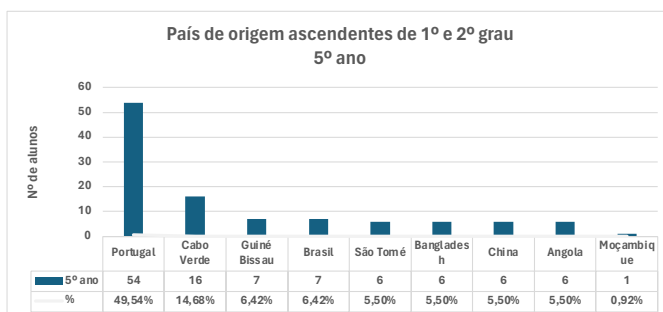
Anexo B - Caracterização do Sexo dos Participantes



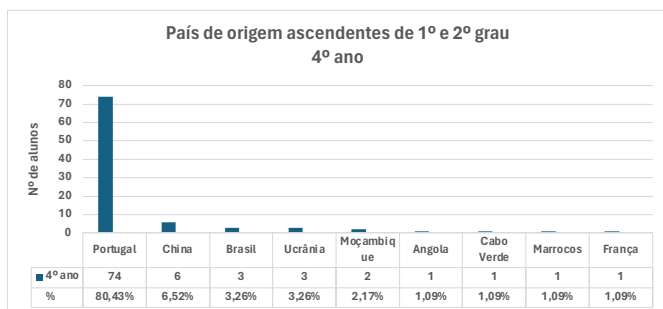
Anexo C - País de Origem dos Participantes



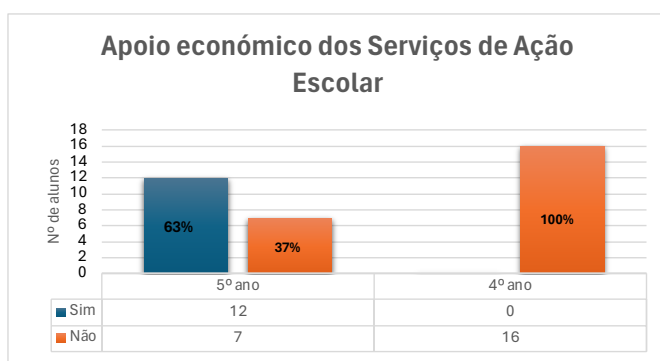
Anexo D - País de Origem dos Ascendentes de 1.º e 2.º grau dos Participantes do 5.º ano



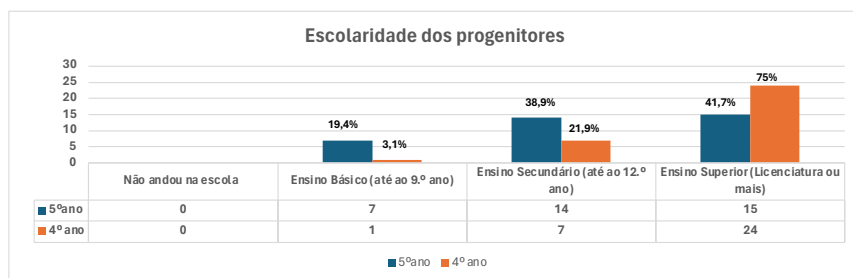
Anexo E - País de Origem dos Ascendentes de 1.º e 2.º grau dos Participantes do 4.º ano



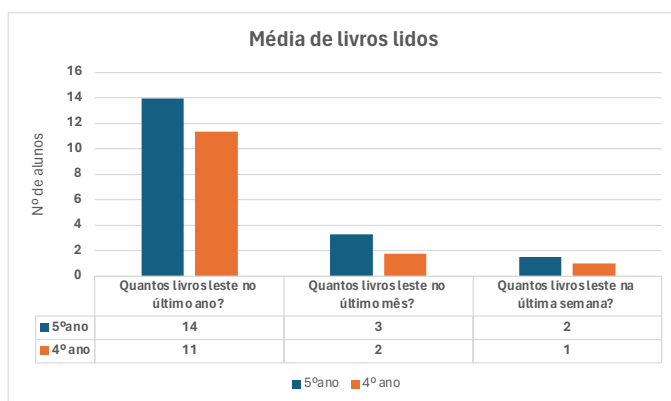
Anexo F - Apoio Económico dos Serviços de Ação Escolar



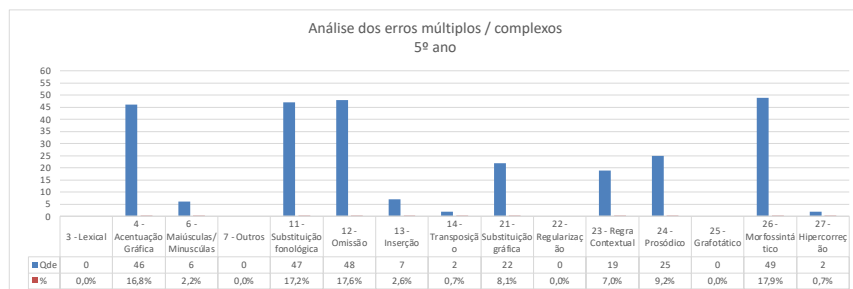
Anexo G - Escolaridade dos Progenitores dos Participantes



Anexo H - Média de Livros Lidos pelos Participantes



Anexo I - Análise dos Erros Múltiplos/Complexos dos Participantes de 5.º ano





Pretérito Imperfeito do Conjuntivo

Conjugação

1.^a Conjugação Verbo "Levantar"

Eu levanta**sse**
Tu levanta**sse**s
Ele/Ela levanta**sse**
Nós levantá**sse**mos
Vós levantá**sse**is
Eles/Elas levantá**sse**m

2.^a Conjugação Verbo "Inscrever"

Eu inscreve**sse**
Tu inscreve**sse**s
Ele/Ela inscreve**sse**
Nós inscrevê**sse**mos
Vós inscrevê**sse**is
Eles/Elas inscreve**sse**m

3.^a Conjugação Verbo "Vestir"

Eu vestisse
Tu vestisse**s**
Ele/Ela vestisse
Nós vestísse**s**mos
Vós vestísse**s**is
Eles/Elas vestisse**s**m

radical + vogal temática + **sse** + terminação

Aplicação

Frases afirmativas:

Se ele vestisse uma camisola, ficaria com menos frio.

Frases negativas:

Se ele **não** vestisses uma camisola, ficaria com frio.

Conjugação Pronominal Presente do Indicativo

Conjugação

1.ª Conjugação Verbo "Levantar"	2.ª Conjugação Verbo "Inscrever"	3.ª Conjugação Verbo "Vestir"
Eu levanto-me	Eu inscrevo-me	Eu visto-me
Tu levantas-te	Tu inscreves-te	Tu vestes-te
Ele/Ela levanta-se	Ele/Ela inscreve-se	Ele/Ela veste-se
Nós levantamo-nos	Nós inscrevemo-nos	Nós vestimo-nos
Vós levantai-vos	Vós inscreveis-vos	Vós vestis-vos
Eles/Elas levantam-se	Eles/Elas inscrevem-se	Eles/Elas vestem-se

radical + terminação + pronome pessoal átono

Aplicação

Frases afirmativas:

Ele veste-se todos os dias.

Frases negativas:

Ele não se veste todos os dias.

! na forma negativa o pronome pessoal átono fica atrás do verbo

