

Refletindo sobre a utilização da estratégia *Ler para Aprender*
como meio de redução de erros ortográficos de alunos de 3.º ano
de escolaridade

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Vanessa Alexandra Gualdino Pinheiro

Trabalho realizado sob a orientação de

Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Doutor Luís Filipe Tomás Barbeiro

Leiria, setembro de 2017

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUPERVISIONADAS

Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Professor Supervisor de Prática Pedagógica em Educação de Infância | 1.º ano | 1.º e 2.º semestres

Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II | 2.º ano | 1.º e 2.º semestres

DEDICATÓRIA

Para a minha **Maria Vitória**, a minha avó.

Porque sei que onde quer que esteja guiou este caminho e agora aplaude esta conquista. Este não é o meu, mas
o nosso sonho.

Ao **Rúben** por ter sido a miniestrela que me levou a decidir por este percurso.

Junto da minha avó, sei que agora sorris por mim.

AGRADECIMENTOS

Porque nenhum percurso se faz sozinho, é importante para mim agradecer todo o apoio que me foi proporcionado,

Ao professor Luís Barbeiro, à professora Clarinda Barata e ao professor Miguel Oliveira, pela disponibilidade, apoio e ensinamentos que me levaram a ser o que sou hoje.

A todo o corpo docente que me acompanhou nas instituições onde tive o privilégio de realizar as minhas Práticas Pedagógicas.

Às crianças que tanto me ensinaram.

Às melhores parceiras que podia ter tido, Joana e Daniela, pelas guerras, pelos risos e choros e pela amizade.

Aos meus pais, irmão e avó pela paciência que tiveram e pela força dada.

À restante família, tios/as, primos/as e cunhadas que sempre acreditaram que este caminho iria ser feito com sucesso.

Ao Roberto, pelas lágrimas limpas, pelas palavras de incentivo e por me ajudar a acreditar.

Aos amigos da vida Francisco, Ana e Soraia por estarem lá em todo e qualquer momento.

À Sara, à Filipa, à Patrícia, à Paula, à Ana e ao Filipe, os amigos que a universidade me trouxe e já não levará.

À Cláudia pelas palavras, risos e apoios e à Cristiana, especialmente por tudo.

A todos, OBRIGADA!

RESUMO

O relatório que se apresenta foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este encontra-se organizado em duas partes, sendo a primeira referente à Dimensão Reflexiva e a segunda parte à Dimensão Investigativa.

A primeira parte, subdividida em dois tópicos, consiste na apresentação do percurso vivenciado nos contextos de Educação de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizando uma análise crítica e reflexiva sobre as situações vividas geradoras de diversas aprendizagens a nível profissional, pessoal e social, recorrendo a fundamentação para as mesmas.

A segunda parte diz respeito à apresentação de um estudo investigativo de carácter predominantemente quantitativo, desenvolvido numa turma de 3.º ano de escolaridade. Este estudo pretende perceber o impacto da utilização da estratégia *Ler para aprender* na redução de erros ortográficos, tendo como principais objetivos: (1) Compreender as dificuldades ortográficas dos alunos; (2) Compreender o impacto da ação didática baseada na estratégia *Ler para Aprender*, na redução de erros ortográficos; (3) Propor estratégias para a superação de dificuldades ortográficas dos alunos, integradas no seu processo de aprendizagem da escrita e (4) Aumentar a motivação, cuidado e gosto pela escrita.

Os dados recolhidos revelam que a estratégia utilizada teve impacto na escrita dos alunos, levando a que estes diminuíssem os seus erros, tendo mais consciência da sua escrita. Os dados indicam também que o acompanhamento do professor possibilita que o aluno vá colmatando as dificuldades apresentadas.

Palavras chave

Aprendizagens, erros ortográficos, estratégia didática, leitura.

ABSTRACT

The present report was developed under the Master's degree in Preschool Education and Elementary School Teaching. It is organized in two parts: the first one is about the Reflexive Dimension and the second part refers to the Researching Dimension.

The first part, which is subdivided into two topics, consists in presenting the experience lived in the contexts of Preschool Education and in the Elementary School, carrying out a critical and reflexive analysis on the experienced situations leading to professional, personal and social learning, by using theoretical evidence for them.

The second part is related to the presentation of an investigation work of predominantly quantitative nature, developed with a group with 3 years of schooling. This study main aim is to understand the impact of using the *Reading to learn strategy* in the decrease of orthographic errors, with the following main goals: (1) Understanding the students' difficulties in orthography; (2) Understanding the impact of the *Reading to learn strategy*-based didactic action, in the decrease of orthographic errors; (3) Proposing strategies for overcoming students' difficulties in orthography, integrated in their learning process of writing; and (4) Increasing motivation, care and taste for writing.

The collected data reveals that the used strategy had an impact on the students' writing, leading them to decrease their errors, becoming more reliable on their writing. The data also shows that the teacher's monitoring enables the students to overcome their difficulties.

Keywords

Learning, orthographic errors, didactic strategy, reading.

ÍNDICE GERAL

Dedicatória.....	v
Agradecimentos	vii
Resumo	ix
Abstract.....	xi
Índice Geral.....	xiii
Índice de Fotografias.....	xix
Índice de Tabelas	xxi
Índice de Quadros	xxiii
Índice de Figuras.....	xxv
Abreviaturas.....	xxvii
Introdução	1
Parte I - Dimensão reflexiva	3
Notas introdutórias.....	3
Capítulo I – Educação de Infância	5
1.1. Contextos e intervenientes	5
1.2. Expectativas e receios	6
1.3. Observar, planificar e intervir: tempo, espaço e interações	8
1.4. Avaliar e refletir.....	12
1.4.1. Documentação pedagógica.....	13
1.4.2. Portefólio de Aprendizagens	14
1.4.3. Metodologia de trabalho por projeto	15
1.5. Desenvolvimento pessoal e profissional	18
1.5.1. Uma não investigação rica em aprendizagens.....	19
Capítulo II - 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
2.1. Contextos e intervenientes	21
2.2. Expectativas e receios	22

2.3.	Observar, planificar e intervir: gestão de tempo, de grupo e de espaço	23
2.4.	Avaliar e refletir	29
2.4.1.	Plano de Trabalho Individual	Erro! Marcador não definido.
2.5.	Desenvolvimento pessoal e profissional	33
2.5.1.	Da indisciplina à confiança – lidar com uma criança hiperativa.....	34
Capítulo III – Ser Educador/ Professor Reflexivo, Cooperativo e Investigativo.....		37
Capítulo IV- Considerações finais		39
Parte II – Dimensão Investigativa.....		41
Apresentação da investigação		41
Tema.....		41
Justificação e Pertinência do estudo		41
Problemática, pergunta de partida e objetivos		42
Capítulo I – Enquadramento teórico		45
1.1	A ortografia.....	45
	Além da ortografia	47
	O erro ortográfico	48
	Categorização dos erros ortográficos.....	49
	Insucesso ortográfico: o papel do professor.....	50
1.2	Da leitura à escrita	50
	Ler para aprender a escrever	50
	Look, cover, remember, write, check.	52
	Um meio para um fim: o ditado e a escrita criativa.....	53
Capítulo II – Metodologia.....		55
Descrição do estudo		55
Opções metodológicas		57
População do estudo e contexto educativo		58
Técnicas, instrumentos e Procedimentos de recolha de dados		59

Técnicas e procedimentos de tratamento e análise de dados	60
Capítulo III – Apresentação e discussão de resultados	65
Resultados Globais: Comparação entre pré-teste e pós-teste.....	65
Resultados específicos na aprendizagem nas tarefas	67
Manutenção da Aprendizagem: resultados das tarefas, teste intermédio e ditado final	71
Capítulo IV – Considerações Finais	77
Resposta à pergunta de partida	77
Limitações do estudo	78
Sugestões para futuras investigações	78
Conclusão.....	81
Referências Bibliográficas	83
Anexos	90
Anexo 1 – Reflexões em contexto creche.....	1
A- 1.ª semana – 21.09 a 25.09.2015.....	1
B- 2.ª semana – 28.09 a 02.10.2015.....	1
Anexo 2 – Reflexões em contexto jardim de infância	2
A- 6.ª semana – 04.03 a 08.03.2016.....	2
B- 7.ª semana – 11.04 a 15.04.2016.....	4
C- 11.ª semana – 09.05 a 13.05.2016.....	4
D- 12.ª semana – 16.05 a 20.05.2016.....	6
E- 13.ª semana – 23.05 a 27.05.2016.....	6
Referências bibliográficas.....	8
Legislação	8
Anexo 3 – Planificações.....	8
A- Design semanal	8
B- Planificação 1.º CEB.....	8
Anexo 4 – Registos de observação	9

A-	Exemplo de Ficha de observação.....	9
B-	Ficha interpretativa	9
C-	Folha de desempenho.....	9
Anexo 5 – Reflexões em contexto 1.º CEB I.....		10
A-	1.ª semana – 21.09.2016	10
B-	2.ª semana – 26.09 a 28.09.2016.....	10
C-	6.ª semana – 24.10 a 26.10.2016.....	11
D-	11.ª semana – 28.11 a 30.11.2016.....	12
E-	12.ª semana – 05.12 a 07.12.2016.....	14
F-	13.ª semana – 12.12 a 14.12.2016.....	15
Anexo 6 – Reflexões em contexto 1.º CEB II.....		16
A-	1.ª e 2.ª semanas – 21.02 a 08.03.2017	16
B-	6.ª e 7ª semanas – 03.04 a 19.04.2017	17
C-	8.ª semana – 24.04 a 26.04.2017	19
D-	13.ª e 14ª semanas – 29.05 a 07.06.2017	20
Anexo 7 – Textos e palavras exploradas (a vermelho)		22
A-	Tarefa 1	23
B-	Tarefa 2	23
C-	Tarefa 3	23
D-	Tarefa 4	24
E-	Tarefa 5	24
F-	Tarefa 6	25
Anexo 8 – Palavras ditadas nos testes (a verde)		25
A-	Teste intermédio.....	25
B-	Ditado Final	26
Anexo 9 – Instrumentos de recolha de dados		26
A.	Pré e pós-Teste	26

B.	Quadro de pré-exploração.....	26
C.	Ficha de escrita	26
D.	Quadro de teste intermédio	26
E.	Quadro de Ditado Final.....	27
Anexo 10 – Instrumentos de análise de dados		27
A.	Categorização dos erros ortográficos por Categorias	27
B.	Quantificação de incorreções por momentos (tarefas iniciais + textos finais e testes) – grupo de alunos com dislexia.....	69
C.	Quantificação de incorreções por momentos (tarefas iniciais + textos finais e testes) – turma	79
D.	Quantificação de incorreções das tarefas iniciais e testes – grupo de alunos com dislexia	98
E.	Quantificação de incorreções das tarefas iniciais– turma	99
F.	Quantificação de incorreções das tarefas iniciais e testes– grupo de alunos com dislexia	100
G.	Quantificação de incorreções das tarefas iniciais e testes – turma	101

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Criança M a explorar o plástico de bolhas.....	10
Fotografia 2 - Criança F a explorar a gelatina na mesa de luz.....	10
Fotografia 3 - Criança F a espreitar para o interior da caixa.....	11
Fotografia 4- Crianças A e AT a explorar a caixa	11
Fotografia 5- Explorações com luz por parte das crianças	14
Fotografia 6- Plano de investigação.....	16
Fotografia 7- Caracóis recolhidos pelas crianças.....	16
Fotografia 8 - Pesquisas das crianças.....	17
Fotografia 9 - Construção do terrário.....	17
Fotografia 10- Pesquisas das crianças na biblioteca	17
Fotografia 11- Terrário	17
Fotografia 12- Construção de caracóis de cerâmica	17
Fotografia 13- Criança LF a jogar ao “jogo do caracol”	17
Fotografia 14- Teatro de divulgação da criança M.....	18
Fotografia 15- Criança S a libertar um caracol.....	18
Fotografia 16- Turma de 1.º ano a assistir a um vídeo	25
Fotografia 17- Turma de 3.º ano a realizar o PeddyPapper	25
Fotografia 18- Alunos da turma de 3.º ano a trabalhar em grupo.....	29
Fotografia 19- I a realizar trabalhos de Expressão Plástica	35
Fotografia 20- I a realizar o seu trabalho final de Natal	35
Fotografia 21- I a dançar na visita à Aldeia Natal	35

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Modelo de análise individual e auto-correção das incorreções	56
Tabela 2 - Calendarização dos momentos de recolha de dados	57
Tabela 3 - Modelo de tabela de contagem de erros	60
Tabela 4 - Comparação entre Pré-teste e Pós-teste da turma (grupo geral).....	66
Tabela 5- Comparação entre Pré-teste e Pós-teste dos alunos disléxicos.....	66
Tabela 6 - Comparação por tipos de erros entre Pré-teste e Pós-teste da turma (grupo geral).....	66
Tabela 7 - Comparação por tipos de erros entre Pré-teste e Pós-teste dos alunos disléxicos.....	66
Tabela 8 - Análise das Tarefas 1, 2 e 3 da turma (grupo geral).....	67
Tabela 9 - Análise das Tarefas 4, 5 e 6 da turma (grupo geral).....	67
Tabela 10 - Análise das Tarefas 1, 2 e 3 dos alunos disléxicos.....	67
Tabela 11 - Análise das Tarefas 4, 5 e 6 dos alunos disléxicos.....	68
Tabela 12- Comparação por tipos de erros das tarefas aplicadas com a turma (grupo geral)	69
Tabela 13 - Comparação por tipos de erros das tarefas aplicadas com o grupo de disléxicos	70
Tabela 14 - Comparação entre Tarefas e Teste intermédio da turma (grupo geral)	72
Tabela 15 - Comparação entre Tarefas e Teste intermédio do grupo de alunos disléxicos.....	72
Tabela 16- Comparação entre Tarefas e Ditado Final do grupo da turma (grupo geral).....	72
Tabela 17- Comparação entre Tarefas e Ditado Final do grupo de alunos disléxicos.....	72
Tabela 18 - Comparação de tipos de erros entre as Tarefas Iniciais e o Teste intermédio do grupo da turma (grupo geral)	73
Tabela 19 - Comparação de tipos de erros entre as Tarefas Iniciais e o Teste intermédio do grupo de alunos disléxicos	73
Tabela 20- Comparação de tipos de erros entre as Tarefas Iniciais e o Ditado Final do grupo da turma (grupo geral).....	74
Tabela 21- Comparação de tipos de erros entre as Tarefas Iniciais e o Ditado Final do grupo de alunos disléxicos	74

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 -Exemplo de registo de ocorrências significativas – Turma de 3.º ano	30
Quadro 2 - Modelo de categorização de erros ortográficos	61
Quadro 3 - Modelo de quantificação de erros por aluno	62
Quadro 4 - Modelo de quantificação de erros por turma	62
Quadro 5 - Modelo de Comparação Tarefas iniciais com testes por aluno e turma	62
Quadro 6 - Modelo de quantificação de palavras ditadas por tarefa.....	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de Plano Individual de Trabalho.....	33
---	----

ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EI – Educação de Infância

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria

FA – Frequência Absoluta

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEEP – Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente

PEA – Perturbação do Espectro de Autismo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIT – Plano Individual de Trabalho

PP – Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este tem como principal objetivo a apresentação do percurso por mim vivenciado ao longo das Práticas Pedagógicas (PP) nos contextos de creche, jardim de infância e 1.º CEB.

Tendo em conta os objetivos do relatório, o mesmo encontra-se dividido em duas grandes partes, sendo a primeira referente à Dimensão Reflexiva e a segunda à Dimensão Investigativa. Cada uma dessas partes tem os seus objetivos específicos, sendo estes respondidos em diferentes tópicos. Assim, a Dimensão Reflexiva apresenta uma reflexão sobre o percurso vivenciado ao longo das diferentes PP, focando dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas, enquanto a Dimensão Investigativa, como o próprio nome indica, apresenta o desenvolvimento de uma pesquisa e investigação através do aprofundamento de uma temática por mim escolhida.

A Dimensão Reflexiva é iniciada com uma breve introdução, seguida de dois capítulos (Educação de Infância e 1.º CEB) onde são apresentados aspetos que se destacaram nos percursos realizados nesses níveis educativos e os pressupostos teóricos relacionados com esses aspetos. Por fim, antes das considerações finais desta dimensão, apresento um terceiro capítulo referente a algo que acho pertinente, o ser educador/professor reflexivo, cooperativo e investigativo.

A Dimensão Investigativa corresponde à apresentação de um trabalho de investigação desenvolvido no contexto de 1.º CEB, realizado com uma turma de 3.º ano. Este trabalho centra-se na meta de redução de erros ortográficos através de uma estratégia específica. Esta parte do relatório encontra-se dividida em três capítulos antecedidos por uma introdução, correspondentes ao enquadramento teórico, à metodologia seguida e à apresentação e discussão de resultados, sendo esta parte finalizada com as considerações finais.

A parte final deste relatório conta com a apresentação de uma conclusão, que sintetiza as aprendizagens realizadas, surgindo em destaque as dificuldades sentidas e a pertinência deste processo reflexivo e investigativo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Durante todo o caminho por mim percorrido no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, foram vários os momentos de reflexão sobre questões relacionadas com toda a ação educativa. Assim, sendo a reflexão uma das maiores aprendizagens que levo para o meu futuro pessoal e profissional e, ainda, a dimensão onde encontrava respostas para as questões surgidas, fazendo com que melhorasse a minha prática educativa, em diferentes assuntos que se interligam entre si, a reflexão encontra-se presente como núcleo desta parte do relatório.

A Dimensão Reflexiva do presente documento surge como o culminar de todo o processo reflexivo vivenciado ao longo de todas as práticas educativas, pretendendo, de forma fundamentada e analisada, traduzir as vivências realizadas, em todos os contextos educativos. Assim, tendo realizado as minhas PP, nas valências de creche e JI em contexto de Educação de Infância (EI) e nas valências de 1.º ano e 3.º ano de escolaridade no contexto de 1.º CEB, a dimensão reflexiva recairá sobre as aprendizagens efetuadas nas mesmas.

Para elaborar esta reflexão global, relativa a todo o percurso vivido ao longo de dois anos, procurei realizar uma leitura não só crítica como reflexiva e cuidada, de todos os documentos utilizados na prática, sendo estes planificações, reflexões semanais e avaliações, às quais farei referência.

Deste modo, a Parte I – Dimensão Reflexiva, está organizada em quatro grandes partes: Educação de Infância, na qual irei refletir sobre todo o percurso desenvolvido neste contexto; 1.º CEB, na qual, tal como no contexto anterior, irei refletir sobre aspetos importantes das práticas nesta valência; Ser educador e professor reflexivo, cooperativo e investigativo, na qual irei focar-me na importância de refletir sobre a ação educativa, de trabalhar em equipa e em parceria e de investigar para conhecer; e, por fim, as Considerações Finais.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A reflexão sobre a prática nesta valência, apresentada de seguida, conta com diversos tópicos sobre os quais de extrema pertinência refletir, tais como: (1.1) Contextos e intervenientes, em que caracterizo, de forma sucinta, os contextos, os grupos de crianças e corpo docente; (1.2) As expectativas e receios, onde refiro a minha ação e pensamento ocorridos no início das PP; (1.3) Observar, planificar e intervir: tempo, espaço e interações, onde faço referência a aspetos importantes como as rotinas, as interações, a planificação e a intervenção; (1.4) Avaliar e refletir, onde, através de subtópicos abordo a avaliação utilizada, incluindo a metodologia de trabalho de projeto, que tive a oportunidade de colocar em prática no contexto de JI; e, por fim (1.5) Desenvolvimento pessoal e profissional, onde incluo alguns aspetos marcantes como, uma investigação específica que realizei e que me trouxe diferentes visões sobre a morte vista pelas crianças.

1.1. CONTEXTOS E INTERVENIENTES

Ao longo do primeiro ano de frequência neste mestrado, foi-me proporcionado vivenciar a PP em contexto de EI na valência de creche, no primeiro semestre, e, na valência de JI, no segundo semestre. Ambas as instituições se encontram situadas no concelho de Leiria, sendo a primeira uma instituição particular fundada em 2013, com capacidade para cento e dez crianças dos 6 meses aos 6 anos e a segunda uma instituição pública, tutelada pelo Ministério da Educação, abrangendo quarenta crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Em contexto de creche, durante quinze semanas, contactei com um grupo de dez crianças, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, das quais cinco eram do género masculino e cinco do género feminino. Neste grupo, as crianças apresentavam um desenvolvimento considerado normal, para o expectável nestas idades, sendo que, à data de término todas elas se encontravam com a marcha adquirida, manuseando objetos, sem perder o equilíbrio, coordenando, no geral, os seus movimentos e procurando solução para os seus problemas através de tentativa e erro. A linguagem encontrava-se no início do seu desenvolvimento e aquisição, no entanto, cada vez mais as crianças comunicavam verbalmente, fazendo com que também a interação criança-criança, ganhasse mais forma.

Os interesses destas crianças variavam muito entre objetos luminosos, livros, animais e caixas que pudessem pintar e/ou usá-las como esconderijos.

Em contexto de JI, contactei, também durante quinze semanas, com um grupo de vinte crianças, sendo dez do género masculino e dez do género feminino. Existiam nesta sala crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo que três delas eram portadoras de Perturbações do Espectro do Autismo e uma delas portadora de Hiperatividade e Défice de Atenção. Este era um grupo que apresentava alguma diversidade cultural, existindo crianças de etnia cigana, duas crianças de nacionalidade árabe, duas de nacionalidade brasileira e uma de nacionalidade francesa. Relativamente aos interesses do grupo, as crianças

gostavam de explorar o *Cantinho das Letras*, explorar legos e realizar construções, e ainda explorar elementos naturais encontrados no parque exterior da instituição.

A sala “Verdi” (onde realizei a PP em contexto de creche) encontrava-se situada no piso inferior da instituição e era constituída por uma área do tapete que apresentava por trás uma parede sensorial, uma área de brinquedos tradicionais, uma área de brinquedos de fim aberto (objetos do quotidiano como latas, paus, plásticos, etc.), uma área de almofadas, uma área com um espelho e mesa de luz, e ainda uma área com esconderijos. Esta sala era auxiliada por um fraldário e ainda um wc.

A sala “B”, da PP em JI contava com a área de acolhimento, a área de jogos de mesa, o cantinho dos animais e das bonecas, a área da pintura, a biblioteca, a área da matemática e da escrita, a área do computador, a área de atividades e ainda a área do faz-de-conta. Esta era uma sala que tinha alguma arrumação para materiais que eram necessários ao dia-a-dia, mas em que os armários para a arrumação enchiam demasiado a sala.

No que respeita aos restantes intervenientes das PP, além de ser acompanhada pela minha parceira de PP, tive o privilégio de interagir e aprender com diversas educadoras, assistentes operacionais, animadoras de AAAF, entre outros funcionários. Na valência de creche estavam como responsáveis de sala uma educadora, sendo também esta a coordenadora pedagógica da instituição e ainda uma assistente operacional. Na valência de JI, além da educadora responsável pela sala, existiam também duas assistentes operacionais (sendo que a presença destas na sala de atividades acontecia de forma rotativa e semanal), e ainda uma auxiliar de serviços gerais.

Todos estes intervenientes, desde as crianças aos adultos foram fulcrais para a minha aprendizagem neste percurso educativo, deixando-me por vezes com alguns medos e expectativas, que de seguida explico.

1.2. *EXPECTATIVAS E RECEIOS*

Com a entrada neste mestrado e conseqüentemente com o iniciar das PP numa valência nunca antes experienciada, foram vários os receios e expectativas que criei. Se por um lado, lidar com crianças tão pequenas, não saber quais os cuidados a ter com elas, que cuidados ter com a sua alimentação e o lidar com as doenças delas foram alguns dos meus receios, por outro lado, através da vontade de aprender e por acreditar que esta PP seria um ótimo meio para adquirir conhecimentos e auxiliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, os receios iniciais tornaram-se nas minhas expectativas. Esses receios foram ultrapassados, o que em muito devo, além da pesquisa efetuada, à relação criada com todos os intervenientes da PP que me auxiliavam e esclareciam dúvidas, ajudando-me a perceber que era através das rotinas que também adquiriríamos conhecimentos e relações com as crianças pois, é também através das interações pessoais e carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene que as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o adulto que as cuidam e educam, o educador (Post & Hohmann, 2011). No entanto, aprendi que, durante todo este processo, seja nos momentos de higiene, na alimentação ou na hora da sesta, o educador se deve manter atento e observador, mas de forma tranquila de modo a que também as crianças se sintam tranquilas.

A relação entre o educador e crianças em idade de creche era algo que me criava bastantes dúvidas, sendo que sabia que era necessário estas criarem uma ligação de segurança e confiança com os adultos presentes na sala. Mas como poderia fazer isso? De que forma conseguiria que o grupo de crianças sentisse confiança numa desconhecida que agora entrava na sala? Auxiliando o meu pensamento, Portugal (2012) afirma que é à medida que o adulto se torna capaz de prever as necessidades das crianças que estas aprendem um sentido de segurança e confiança, sustentando assim a sua estabilidade emocional, acreditando também que as outras pessoas lhes oferecem experiências interessantes. Foi então, deste modo, que tentei basear a minha relação com as crianças da sala Verdi e a partir da qual consegui estabelecer interações que me trouxeram tantas aprendizagens.

O facto da primeira instituição se reger por uma filosofia diferente, inspirada em Reggio Emilia, originou o meu maior receio nesta PP, tal como afirmei na reflexão referente à primeira semana de prática, “esta filosofia deixou-nos um pouco apreensivas pois, apesar de já a conhecermos, na teoria, nunca a vivenciámos na prática” (reflexões em contexto de creche – reflexão da 1.ª semana)¹.

Após reunião inicial com a cooperante e a primeira semana em estágio, percebi que nesta filosofia era dada uma autonomia incrível às crianças, pois este modelo desenvolve-se colocando a criança como um sujeito com direitos, um ser competente, um aprendiz ativo que continuamente constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia (Filgueiras, 2010). Antes de frequentar esta PP, a visão que tinha sobre a criança é que esta em idade de creche era um ser extremamente dependente. Neste sentido, um dos meus receios era adaptar-me à autonomia das crianças, achava que era importante perceber que haveria muitas vantagens se a minha visão se alterasse. Este foi um receio que ao longo do tempo foi sendo ultrapassado. A criança em idade de creche é, sem dúvida, um ser capaz, tendo cada uma delas o seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem devido a cada uma delas ser um ser único. Este desenvolvimento e aprendizagem implica diversas mudanças, sendo estas progressivas, contínuas e múltiplas (Post & Hohmann, 2011), mudanças essas que resultam de reorganizações internas através das relações e interações que as crianças estabelecem consigo, com o objeto, com outras crianças e com os adultos (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

Já em relação à segunda PP, tendo eu trabalhado num JI como animadora de AAAF, e estagiado, na licenciatura de Educação Básica, com um grupo de crianças das mesmas idades, não receei muito esta PP, pelo menos até ao primeiro dia de observação. Aquando do primeiro dia, e depois de observar que no grupo de crianças existiam crianças com Perturbações do Espectro do Autismo e alunos com Hiperatividade e Défice de Atenção, os meus receios começaram a surgir, pois não sabia se seria capaz de lidar com estas crianças, e consequentemente proporcionar às crianças experiências que as levassem a aprender e desenvolver as suas competências, embora estivesse consciente que seria uma oportunidade para aprender mais sobre estas Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente (NEEP).

¹ Ver anexo 1A

As Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE) de 1997 referem que “reconhecer laços de pertença social e cultural, respeitando outras culturas faz também parte do desenvolvimento da identidade” (Ministério da Educação, 1997, p.54) e por isso, a multiculturalidade presente nas crianças da sala B,

foi, desde o primeiro dia, alvo do meu interesse e cuidado, pois, ao existirem na sala duas crianças marroquinas, uma criança cigana, duas descendentes de brasileiros e ainda uma criança francesa, levou-me a pesquisar e perceber que a nossa (dos profissionais de educação) ação educativa é determinante no que respeita à educação multicultural e à educação para a cidadania, bem como ao respeito que pretendemos desenvolver com o grupo . (reflexões em contexto de JI – reflexão da 6.ª semana)².

Esta ação educativa foi possível de colocar em prática, observando no grupo respeito e aceitação do outro, juntamente com alguma curiosidade sobre a forma de vida dos colegas. Isto foi possível através de ações e tarefas planificadas pelo par pedagógico, tal como houvera referido querer fazer numa das reflexões de uma das semanas de prática em JI:

assim, e na impossibilidade de trazer familiares destas crianças à sala, através de partilhas de canções, ensinamento de palavras noutra língua, conhecer as culturas e em grupo realizar atividades como danças tradicionais, confeccionar bolos regionais e realizar leituras de histórias culturais queremos dar continuidade à educação multicultural, alertando para a diferença, sem desrespeitá-la (reflexões em contexto de JI – reflexão da 6.ª semana)³.

Em ambas as instituições, apesar dos receios, aquando na nossa chegada (par pedagógico), senti-me bastante confortável e bem recebida por todos os intervenientes, dando-me oportunidade de contactar não só com as crianças da sala, mas com todas as crianças inscritas na instituição.

Foram estes receios e estas expectativas que me permitiram questionar, refletir e aprender. Assim sendo, perante tudo o apresentado, a observação foi o primeiro e contínuo passo mais importante para conseguir prosseguir a minha aprendizagem e assim ultrapassar alguns obstáculos, planificando e intervindo em sala de atividades.

1.3. OBSERVAR, PLANIFICAR E INTERVIR: TEMPO, ESPAÇO E INTERAÇÕES

Segundo Sarmiento (2004), citado por Mendes, Clemente, Rocha e Damásio, (2012, p.58) “observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização”. Este processo de observação “é um instrumento afinado, [...], permitindo detetar informações que posteriormente são recolhidas, organizadas, compreendidas e relatadas”, sendo essas informações provenientes de um foco de atenção. Foi na valência de creche que iniciei a afinação deste processo e comecei assim a colmatar algumas das minhas dificuldades e a olhar para as crianças com outros olhos.

Desde a licenciatura que nos foi inculcada a importância do observar, no entanto foi-me difícil de perceber e colocar em prática a essência desta observação. Na sala Verdi, através de conversas com a educadora cooperante, apercebi-me de que esta afirmava ser necessário parar e observar, o que para mim, na altura não fazia sentido, uma vez que achava ser necessário contactar e interagir com as crianças para conseguir perceber as suas necessidades e dar-lhes materiais e coisas para fazer, que as levasse a, de alguma forma, desenvolver e aprender. Foi quando realmente decidi seguir os conselhos da educadora A que me sentei e percebi que o

² Ver anexo 2A

³ Ver anexo 2A

tempo paradas no tapete, apenas a observar, era essencial e, ao fazê-lo comecei a captar certos momentos, interesses e necessidades de cada criança em que antes não reparara. O A, quando não tinha atenção, escondia-se nos esconderijos, a G mordida os colegas quando se sentia frustrada, a C gostava de se sentar ao nosso lado, observando também os colegas, o F escondia-se e aparecia em frente ao espelho, descobrindo as características do mesmo e a V colava e descolava o velcro. Observar situações como estas, dando também tempo às crianças para nos descobrirem naquele momento livre, interagindo connosco, recebendo e dando mimo, foi fulcral para que noutros momentos descontraísse um pouco e observasse outros fatores importantes não só para a minha atuação, mas para melhorar a relação com as crianças.

A aprendizagem desta observação ou escuta ativa, como aprendi a chamar-lhe na primeira PP, ajudou-me a ter outra visão sobre a criança, o que me veio a facilitar nas restantes práticas, incluindo, a de JI, em que, principalmente com as crianças portadoras de PEA, a observação sem atuação foi extremamente importante para que me conseguisse relacionar com elas e assegurar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Tal como refere Parente (2011), é ao realizar observações significativas, escutando a criança que é possível os adultos conhecerem e aprenderem sobre cada criança como ser único, assegurando que estão bem colocados para planear, estimular e responder aos interesses e necessidades individuais de cada uma.

Assim, terminei a PES em JI com uma nova forma de pensar, com um novo olhar sobre as crianças e tudo aquilo que elas são capazes ou não de realizar, tendo em conta o tempo e ritmo de cada criança. Através da observação, consegui perceber que posso oferecer às crianças parte do que elas necessitam, e, com isso, tenho a possibilidade de lhes proporcionar momentos significativos e realmente prazerosos. Desta forma a minha visão relativamente às crianças foi-se modificando, porque ao observá-las fui compreendendo como cada uma é um ser único, como cada uma tem o seu ritmo e a sua forma de agir perante os diferentes momentos. Esse novo olhar permitiu-me pensar em diferentes estratégias para agir com cada uma das crianças, permitiu-me pensar nos materiais, no espaço e no tempo de que cada uma necessitava para que o seu desenvolvimento e aprendizagem fossem significativos, sendo estes três fatores essenciais na ação educativa. Assim, entendi que

perante cada situação, nós, futuros educadores e professores temos de olhar para cada situação com um olhar diferente e, mesmo que num curto espaço de tempo, perceber que vantagens e aprendizagens trarão essa cena à criança e qual a atitude a tomar (reflexões em contexto de creche – reflexão da 2.^a semana)⁴.

Tendo em conta este novo olhar e esta forma de estar perante as crianças, fez sentido modificar as planificações, para que estas estivessem de acordo com os meus ideais ao nível da EI. Não me fazia sentido ter uma planificação pouco flexível, uma vez que a minha visão sobre a criança e as suas competências havia sido alargada.

Ainda que flexíveis, as planificações em ambos os contextos de EI foram um pouco diferentes. Em contexto creche, seguindo o definido pela instituição (e uma vez que as planificações eram afixadas semanalmente para os familiares poderem ver), criávamos semanalmente um *design semanal*⁵ baseado nos interesses demonstrados pelas crianças em semanas anteriores, nunca esquecendo o tempo e o espaço. Estas

⁴ Ver anexo 1B

⁵ Ver anexo 3A

planificações quase nunca foram seguidas à risca, sendo que nem sempre conseguíamos fazer todas as “provocações”, i.e., situações ou elementos indutores ou desencadeadores das aprendizagens, ou por fatores externos que suscitavam novas ideias no momento, ou porque as crianças não se sentiam predispostas a isso, ou ainda porque as crianças aderiam tanto à “provocação” (sendo estas novos objetos na sala, nova disposição de materiais, etc.) que a mantínhamos por mais tempo na sala. Exemplos disso foram três situações proporcionadas às crianças que são de seguida descritas. A primeira provocação foi a de colocar plástico de bolhas na sala de atividades, por termos (par pedagógico) observado o interesse de uma criança por rebentar sacos de plástico e, no momento, apenas uma outra criança se interessou pelo objeto, sendo este ignorado pelas outras crianças (fotografia 1). Uma outra provocação que suscitou interesse imediato por parte de todo o grupo e, por isso, foi repetida mais do que um dia, foi a de colocar gelatina na mesa de luz (fotografia 2). Esta atividade foi realizada no wc que se encontrava ao lado da sala, devido a ser um local mais resguardado em que as crianças poderiam explorar de forma mais calma e individual (ou a pares, nalguns casos). A última provocação que acho pertinente referir foi uma colocação de objetos na sala que realizei por dois dias separados: no primeiro dia coloquei caixas de cartão pequenas que não geraram nas crianças o interesse que esperava, sendo que apenas algumas crianças as exploraram (fotografia 3) e, no segundo dia (por sugestão da educadora A), coloquei na sala caixas de cartão com maior dimensão, gerando estas muitas e diferentes explorações em todas as crianças do grupo (fotografia 4). Deste modo, após reflexão sobre o sucedido, percebi que corroborando o que dizem os autores, “as crianças pequenas não são encaminhadas correndo ou sequencialmente apressadas de uma atividade para outra diferente, são sim encorajadas, a repetir experiências fundamentais, a observar a considerar, a representar e a repetir esses processos tendo cada uma delas o seu ritmo e o seu tempo para explorar, conhecer e assim desenvolver as suas capacidades” (Edwards, Gandini & Forman, 1999).



Fotografia 1 - Criança M a explorar o plástico de bolhas



Fotografia 2 - Criança F a explorar a gelatina na mesa de luz



Fotografia 3 - Criança F a espreitar para o interior da caixa



Fotografia 4- Crianças A e AT a explorar a caixa

As planificações em JI, existindo assuntos a explorar em cada semana, tiveram de ser um pouco alteradas face ao primeiro semestre. Ainda assim, tentei sempre ir ao encontro do interesse das crianças e das suas necessidades, auxiliando sempre a criação dos planos com os documentos orientadores, nomeadamente as OCEPE, algo que era escasso em creche. Exemplo dessas planificações e, conseqüentemente intervenções são os casos do trabalho de projeto sobre os caracóis, explicitado mais à frente neste documento, e ainda a atividade sobre as emoções, decorrida da necessidade das crianças começarem a lidar com as suas próprias emoções e com as dos colegas. Tal como referi numa reflexão semanal desta valência,

o educador, ao atribuir importância às emoções das crianças cria um bem-estar emocional na mesma, levando também a que a criança perceba que a emoção vem antes da razão e que, por isso devemos exprimir a nossa emoção, percebendo-a e lidando com a mesma. Criar e proporcionar atividades que abordem as emoções, de modo a que as crianças as conheçam, as identifiquem, as compreendam e saibam lidar com as mesmas, leva a que estas desenvolvam a sua inteligência emocional e sejam capazes de desenvolver o seu poder pessoal e criar uma maior qualidade de vida, preparando-se para o futuro (Catarreira, 2015) (reflexões em contexto de JI – reflexão da 11.ª semana)⁶.

Em ambos os contextos, a minha intervenção (e ainda que com alterações) tentou sempre ir ao encontro da planificação, não sendo esta para mim apenas um documento orientador, mas sim um documento que, salvaguardando sempre os interesses e necessidades das crianças, dava importância à gestão do tempo, nunca esquecendo o tempo individual da criança e as suas rotinas, sendo estas também proporcionadoras de experiências significativas de bem-estar às crianças, transmitindo-lhes confiança e permitindo-lhes fortalecer as relações afetivas com o educador (Post & Hohmann, 2011), e à gestão do espaço, que em todas as intervenções teve a sua importância, uma vez que o espaço deve acomodar e responder aos sentimentos, pensamentos, projetos e necessidades das crianças, criando os materiais oportunidades e possibilidade de serem responsivos ao ritmo, à identidade e aos interesses de cada criança (Formosinho & Araújo, 2013).

O espaço que rodeia as crianças é essencial para elas. Neste sentido percebi que o espaço da sala deve conter recursos que permitam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nele se encontram. Portanto, é importante que haja uma boa organização, que o espaço sendo bem estruturado e pensado para que possibilite um ambiente rico e estimulante de aprendizagem (Forneiro, 1998).

Também nas minhas intervenções, uma das maiores aprendizagens que realizei foi a de perceber quando devo ou não interagir na exploração da criança; para isso consegui adquirir o princípio de refletir perante a situação e responder a três questões referidas por Jablon, Dombro e Dichlemler, (2009), sendo elas: 1. se me devo

⁶ Ver anexo 2C

afastar e dar espaço à criança para realizar a sua descoberta ou a sua resolução de problemas de forma independente; 2. se a criança realmente necessita que eu intervenha; 3. se eu intervir, o que devo ou não devo fazer. Perante esta aprendizagem, acho que é importante darmos espaço à criança para as suas explorações e consequentes descobertas, porque, caso contrário estamos a impedir que tomem decisões e que tenham iniciativa. O facto de lhes darmos espaço para explorarem livremente os objetos também lhes estamos a possibilitar um momento de resolução de problemas (como encaixar os objetos, colocar e retirar alguma coisa de um recipiente, limpar o espelho para que observem o ser reflexo, etc.).

Toda a observação, planificação e intervenção existem com um propósito e com objetivos, recaindo esses sobre a avaliação e reflexão. Estas são processos decorrentes do processo anterior, sendo parte do ciclo que é a ação educativa.

1.4. AVALIAR E REFLETIR

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.14) “observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual” e, deste modo, a avaliação esteve também presente no meu ciclo de ação educativa como educadora estagiária. No entanto, esta foi desde cedo a minha maior dificuldade ao longo da prática, apesar de perceber que “só refletindo e avaliando a sua ação, o profissional fica ciente dos seus atos e da repercussão que estes têm sobre o grupo de crianças podendo proporcionar experiências significativas” (reflexões em contexto de JI – reflexão da 13.^a semana)⁷. Tal como afirma Leite (2003, p.19),

uma análise reflexiva, envolverá a ponderação cuidadosa, persistente e activa das suas crenças e práticas à luz da lógica da razão que a apoia. Nessa reflexão, estarão envolvidas, com a mesma intensidade, a intuição, a emoção e a paixão e a lógica da razão e da emoção, estas estão atreladas entre si e caracterizam-se pela visão ampla de perceber os problemas. As pessoas com acções reflexivas não ficam presas a uma só perspectivas e examinam criteriosamente as alternativas que a elas se apresentam como viáveis, como também aquelas que lhes parecem mais distantes da solução, com o mesmo rigor, seriedade e persistência.

Avaliar no contexto de creche foi algo que me suscitou alguma dúvida de como realizar esse processo. No entanto, após perceber o funcionamento da instituição e as suas práticas e depois de realizar alguma pesquisa percebi que existem diversas formas de avaliar neste contexto, tendo eu adaptado para a minha prática, a criação de um portefólio de aprendizagens, sendo esta apoiada por registos de observação⁸ realizados diariamente, e ainda a documentação pedagógica, instrumentos de avaliação típicos da abordagem Reggio Emilia, explicitados mais abaixo.

No contexto de JI, o par pedagógico optou por não realizar portefólio de aprendizagem completo e descritivo, do que, de certa forma, agora me arrependo, pois isso iria permitir que conseguisse uma avaliação mais completa de uma ou mais crianças, e, uma vez que as crianças a avaliar estariam numa faixa etária de idade pré-escolar, seria possível, e bastante interessante, participarem na construção do seu próprio meio de avaliação. Assim, nesta valência, optámos por utilizar as grelhas de observação que compilei no final do ano

⁷ Ver anexo 2E

⁸ Ver anexo 4A

letivo, de modo a fazer uma interpretação de todos os dados recolhidos, documentação pedagógica e ainda a avaliação do trabalho por projeto.

Em suma, ao completar a prática destes dois contextos sinto que poderia ter explorado mais o processo de avaliação, pois, tal como afirma Pais e Monteiro (1996, p.52-54), “só diversificando instrumentos e procedimentos se pode avaliar de forma correcta a aprendizagem, as capacidades e as atitudes”. Ainda assim, penso que os instrumentos que utilizei, e ainda que com sugestões e ajustes ao longo da prática, foram bons instrumentos que me deram algum conhecimento para a minha prática futura.

1.4.1. Documentação pedagógica

A documentação pedagógica é uma dimensão já abordada desde a licenciatura, no entanto, apenas no mestrado me foi possível construir este instrumento, começando logo pela PP de 1.º semestre, na valência de creche.

Sendo a documentação pedagógica uma “forma narrativa que se refere às experiências e actividades que as crianças realizam no quotidiano do jardim de infância e integra uma variedade de registos” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.114) e constituindo esta um conteúdo e um processo, pois, além de integrar o “material que regista o que a criança faz e diz [...], envolve o uso de material como meio para reflectir de uma forma sistemática e rigorosa sobre o trabalho pedagógico” (*idem*) senti que era importante utilizar este instrumento de avaliação na minha PP.

Ao circular pelos corredores e salas da instituição onde realizei a minha prática em contexto de creche, observava diversas e diferentes documentações e sentia vontade de fazer algo do género. Foi por observar este interesse e com o intuito de querer fazer-nos aprender e experienciar o máximo possível neste contexto que a educadora cooperante propôs ao par pedagógico a construção de três documentações pedagógicas, sendo a primeira a pares e as outras duas de modo individual, uma realizada por mim e outra realizada pelo meu par pedagógico, referentes às semanas de intervenção de cada uma.

A primeira documentação, sendo pedida na hora, sem qualquer tipo de preparação foi realizada numa hora de almoço das mestrandas, lembrando apenas o observado e o anteriormente estudado, recorrendo aos registos e fotografias recolhidas. Construámos então uma documentação com base numa provocação em que as crianças exploraram frutos da época (outono), que, quando mostrada à educadora cooperante, percecionámos que continha diversas falhas, pois colocámos o foco da documentação na atividade e não na criança, o que determinou todas as outras falhas. Deste modo e após algumas correções da educadora A, reformulámos o documento e este foi exposto na sala. Depois desta falha, optei por esperar algumas intervenções até realizar a documentação que me foi destinada e, durante esse tempo, observar atentamente outras documentações e realizar algumas pesquisas. Foi desse modo que consegui perceber, entre outras coisas, que para realizar uma documentação pedagógica necessitamos de responder a seis questões importantes, sendo elas: 1) *o quê?*; 2) *para quem?*; 3) *com quem?*; 4) *como?*; 5) *quando?* e 6) *onde?* (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Perante o observado e o pesquisado, consegui então construir um documento que respondesse a estas questões, no entanto, este ainda não estava de acordo com o pedido pela educadora A, o que me fez perceber que a teoria e a observação não são suficientes para que algo fique totalmente bem feito, sendo necessária também a experiência. Este documento foi exposto nos corredores da instituição de modo a que pudesse ser visto por pais que não os das crianças da sala Verdi. Por motivos de sigilo, não foi possível anexar esta documentação a este relatório, no entanto é possível observar abaixo algumas das fotografias utilizadas na mesma.



Fotografia 5- Explorações com luz por parte das crianças

No final deste processo, percebi que documentação do processo educacional é um instrumento essencial à construção da imagem da criança como ser competente e uma forma de tornar pais, profissionais e visitantes conscientes do potencial das crianças, das suas capacidades em desenvolvimento e de tudo o que se passa no JI. Este serve ainda de instrumento de reflexão que possibilita a (re)construção do trabalho pedagógico. É a documentação que traz questões substantivas do quotidiano praxiológico, ao facultar ao educador momentos para refletir sobre a sua prática, a sua imagem da criança e o seu papel como educador (Cardoso, 2013).

Considero importante salientar ainda o facto de, apesar de a documentação ter sido pedida como algo individual, em ambos os trabalhos as mestrandas recorreram ao par pedagógico, a educadoras e auxiliares de educação da instituição, para retirar dúvidas e pedir sugestões de modo a trabalhar em equipa, um aspeto que ambas consideram de extrema importância.

1.4.2. *Portefólio de Aprendizagens*

Numa das minhas reflexões, referi que

um educador, antes de avaliar deve conhecer o grupo de crianças com quem está a trabalhar e, para isso, deve realizar uma observação/avaliação contínua e estruturada, de modo a conhecer o perfil real da criança, estando nele inseridos os interesses, capacidades, conhecimentos e necessidades da mesma. Nesse sentido, o educador tem de recolher informação que lhe permita observar os efeitos da sua ação educativa, tornando assim intencional o seu olhar e que lhe permita uma análise reflexiva (reflexões em contexto de JI – reflexão da 12.^a semana)⁹.

Sendo a avaliação considerada um elemento formativo, processual, contínuo e interpretativo que valoriza a criança¹⁰ e sendo o portefólio uma compilação organizada e “devidamente planeada de documentação recolhida pelo educador ao longo de um dado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão alargada e tão pormenorizada quanto possível das aprendizagens da criança” (Cardoso, 2013, p.88), neste primeiro ano de mestrado e conseqüentemente de PP, foi possível realizar este documento, ainda que não

⁹ Ver anexo 2D

¹⁰ Circular 4/DGIDC/DSDC/2011

tenhamos conseguido recolher um alargado número de informações e dados devido a estarmos apenas quinze semanas na instituição e obtermos nos três dias de intervenção por semana, apenas uma amostra dos desenvolvimentos e aprendizagens das crianças.

Para a realização destes portefólios recorri aos dados recolhidos nas observações que fui realizando ao longo da prática, que registei em fotografias e vídeos, registos escritos como a ficha de observação¹¹ e a ficha interpretativa¹² e ainda a folha de desempenho¹³ (esta mais utilizada durante as provocações).

O portefólio é, no meu ponto de vista, um documento da criança e por isso esta deve participar na construção do mesmo, no entanto, nos dois portefólios que construí isso não aconteceu e agora, após refletir sobre esse aspeto, percebo a importância e as vantagens que essa participação traria à criança. No caso da prática em contexto de creche, devido a estar a avaliar uma criança tão pequena como a G (18 meses) e esta não poder opinar sobre o que fazia e o que optei por colocar no documento, este foi apenas construído por mim, com base em fotografias de ações, de situações e de trabalhos que a criança realizava (uma vez que não era permitido às mestrandas ficar com os trabalhos das crianças do grupo). Já o portefólio realizado no contexto de JI, uma vez que existiam grelhas de avaliação pré-definidas pelo agrupamento, foi construído com base nas mesmas, tendo como complemento os registos de observação realizados ao longo da PP, e foi apenas nestes registos, após eu lhe mostrar algumas fotos (de forma não aleatória, existindo fotos de momentos significativos de cada área de conhecimento) que a criança R auxiliou a escolha de momentos a avaliar.

Refletindo sobre os dois casos, percebo que para que o instrumento fosse construído de forma a ser mais correto, demonstrando um percurso mais completo e real da criança, muita coisa poderia ter sido alterada, como colocar evidências do que a criança foi realizando, colocar a opinião da criança sobre ela própria, pedir aos pais que participassem e, no caso da criança R, pedir à irmã, que estava na mesma sala que participasse também na construção do documento (Shores & Grace, 2001). Perante esta reflexão consigo afirmar que não possibilitei às crianças um processo de avaliação de forma ativa, o que agora me faz olhar para este instrumento de outra forma, percebendo que no futuro irei querer aplicar e construir este instrumento de forma mais cuidada, espelhando a observação continuada da criança no seu dia a dia, construído com recurso a outros documentos como registos do que a criança faz ou diz, focando também o contexto em que esta está inserida (Parente, 2015).

1.4.3. Metodologia de trabalho por projeto

No contexto de JI a metodologia de trabalho por projeto era uma perspetiva pedagógica que queria muito experienciar, no entanto era-me difícil perceber como é que podia criar uma situação que desencadeasse o início de um projeto. Isto porque sentia que o ponto de partida não vinha de situações espontâneas, mas sim de algo que talvez para mim fosse interessante. No entanto, após conversa com o professor supervisor, percebi que a situação iria surgir e quanto menos ansiedade demonstrasse, mais atenta estaria a pequenos pormenores,

¹¹ Ver anexo 4A

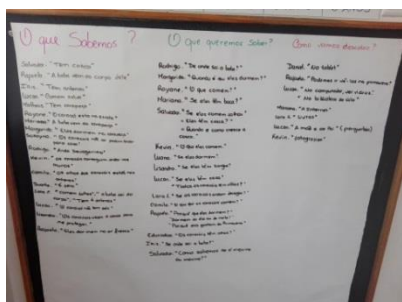
¹² Ver anexo 4B

¹³ Ver anexo 4C

o que aconteceu passado uns dias. Assim, a “Fase I – definição do problema” (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau & Sousa, 2012) foi definida numa hora em que as crianças encontraram um caracol enquanto exploravam o exterior do JI, e

as questões começaram a surgir, entre elas, “de onde vem o ranho do caracol” e “o que é que eles comem?”. Perante esta situação, já na sala de atividades, explorámos um pouco o assunto, questionando as crianças sobre o que já sabiam sobre o animal, o que queriam saber e como poderíamos descobrir e dar respostas a todas as questões colocadas, iniciando assim o nosso trabalho por projeto (reflexões em contexto de JI – reflexão da 7.^a semana)¹⁴.

Os conhecimentos científicos adjacentes a um projeto são importantes, mas, para além disso, é importante que as crianças, através desta metodologia, desenvolvam hábitos da mente, sendo estes, a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar e de inquirir (Félix, 2014), sendo que foi a partir disso que partimos para a fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos *et al.*, 2012). Nesta fase as crianças em grande grupo fizeram connosco (par pedagógico) um quadro de ideias (fotografia 6) onde foram colocadas as suas ideias sobre o que já sabiam, as suas questões sobre o que queriam saber e como iriam descobrir. Foi também definido um plano de trabalho em que as crianças decidiram trabalhar em grupos, sendo que todos pesquisavam, mas na sala de atividades, cada grupo fazia uma tarefa de forma rotativa (construir a “casa dos caracóis”; limpar e dar comida aos caracóis que levaram para a sala (fotografia 7) e construir o livro com as informações dos caracóis).



Fotografia 6- Plano de investigação



Fotografia 7- Caracóis recolhidos pelas crianças

Definido o plano, o grupo chegou à penúltima fase do projeto – Fase III - execução (Vasconcelos *et al.*, 2012). Nesta fase as crianças realizaram todo o processo de pesquisa, sendo que as pesquisas foram realizadas em casa, com auxílio dos encarregados de educação, na sala através de livros e outras pesquisas e ainda na biblioteca do agrupamento de escolas. Foram realizadas também algumas atividades planeadas pelas crianças e experiências com orientação do par pedagógico. O grupo de crianças, no seu projeto contou ainda com a ajuda da comunidade, na construção de caracóis em cerâmica, em conjunto com os alunos de um curso profissional.

¹⁴ Ver anexo 2B



Fotografia 8 - Pesquisas das crianças



Fotografia 9 - Construção do terrário



Fotografia 10- Pesquisas das crianças na biblioteca



Fotografia 11- Terrário



Fotografia 12- Construção de caracóis de cerâmica



Fotografia 13- Criança LF a jogar ao “jogo do caracol”

Ao fim de seis semanas o grupo da sala “B” chegou à fase final deste projeto intitulado “Os caracóis”, a “fase IV – divulgação/avaliação” (Vasconcelos *et al.*, 2012). Nesta fase as crianças apresentaram teatros entre o grupo, relembrando o aprendido, apresentaram um teatro e uma explicação sobre todo o projeto à sala “A” e deixaram ainda o livro construído na entrada da instituição, bem como os caracóis de cerâmica de modo a que todos os pais e encarregados de educação observassem tudo o que havia sido realizado. No final de todo o projeto, partiu das crianças a ideia de “devolver” os caracóis à natureza e, por isso, soltaram os animais no jardim da instituição.



Fotografia 14- Teatro de divulgação da criança M



Fotografia 15- Criança S a libertar um caracol

Com a experiência vivenciada neste contexto, não tendo tido oportunidade de implementar a metodologia de trabalho por projeto em creche, percebi que ao realizarmos projetos, possibilitamos às crianças que aprendam e se desenvolvam de forma ativa, sendo eles próprios os construtores dessas aprendizagens e desenvolvimentos. Segundo Katz e Chard (2009, p.3), “incluir o trabalho de projeto no currículo promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente” trabalhando de forma motivada. A realização deste projeto contribuiu muito para a minha formação enquanto estudante e futura educadora/professora uma vez que me permitiu compreender a importância de cada fase do projeto, valorizando cada ideia da criança e dando-me uma visão mais ampla e a certeza de que as crianças são seres competentes e ativos no seu crescimento.

Já a aprendizagem das crianças neste projeto foi um aspeto que me suscitou interesse e orgulho, pois, no final do mesmo, todas as crianças da sala eram capazes de falar sobre este ser vivo com clareza e conhecimento, apresentando valores antes não observados. O cuidado a ter com o ambiente e seres vivos, a capacidade de conseguir falar com outros colegas, interagir e cooperar com outras crianças e ainda respeitar-se a si mesmo, foram competências observadas nas crianças deste grupo.

1.5. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

Ao longo deste primeiro ano de mestrado e do convívio com as crianças fui percebendo e observando cada criança como um ser único, como um ser competente e a não generalizar o grupo inteiro no seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, percebi também que a forma como o educador olha para a criança e a conceção que este tem da mesma poderá influenciar a sua autonomia. O educador deverá ver a criança, tal como já referido, como um ser humano capaz e competente, com características e capacidades para fazer coisas sozinho e resolver alguns problemas com que se depara no seu quotidiano, demonstrando muitas potencialidades. Esta conceção define também o trabalho do educador, sendo que influencia a forma como planeia o dia das crianças e, conseqüentemente, o desenvolvimento e aprendizagens destas.

Ainda que tenham existido diversas aprendizagens, e que houvesse um crescimento da minha parte (pessoal e profissional), considero que existe ainda um longo caminho a percorrer. No entanto, foi a capacidade de escuta ativa (ou parte dela), que comecei a perceber e adquirir no primeiro contexto de PP, que me

proporcionou observar uma situação em PP JI. Essa situação despertou-me interesse e motivação para que conseguisse fazer alguma coisa a favor de uma criança que se demonstrava, e era considerada pelos adultos da sala como “problemática”. Esta é uma situação que me fez crescer e perceber que todo o ato da criança tem razões e por isso achei pertinente referi-la na secção abaixo.

1.5.1. Uma não investigação rica em aprendizagens

Aquando da chegada à PP na valência de JI e de nos ter sido dito que existia na sala uma criança que tinha perdido o pai, a minha atenção ficou desperta pois a forma como as crianças lidam com a morte e como realizam o seu luto é um assunto pelo qual sempre me interessei. Nas semanas de observação, não conhecendo ainda as crianças e tentando estabelecer relações com as mesmas, reparei que a criança LF era uma menina desafiadora, tentando sempre chamar a atenção do adulto e, caso isso não acontecesse, ficava “chateada”, chorando, gritando e tratando mal os colegas, chegando a empurrá-los e pontapeá-los. O mesmo acontecia com os adultos da sala, pois, sempre que a menina fazia algo considerado errado e era repreendida com uma chamada de atenção ou a colocação numa cadeira em castigo, deitava a língua de fora, fazia birra e em casos extremos, dava murros e pontapés. Com exceções destas situações a LF demonstrava ser uma criança calma e meiga. Numa das minhas observações reparei que,

no tapete, durante a reunião antes da hora de almoço, foi pedido à criança imensas vezes para tentar estar um pouco mais calma e cantar em conjunto com os colegas, esta ignorava o que lhe era dito e pontapeava o que estava à frente. Quando a criança pontapeou uma das colegas, foi encaminhada para uma cadeira, ficando de castigo e sendo excluída da reunião. A L começou a chorar e demonstrando-se chateada, recusava-se a ficar no sítio onde lhe mandaram ficar. Todas estas situações, em conjunto com as das semanas anteriores e de algumas conversas com a educadora e com o professor supervisor levaram-me a refletir de forma mais crítica sobre o assunto e sobre a minha ação em sala de atividades, realizando alguma pesquisa (reflexões em contexto de JI – reflexão da 11.ª semana)¹⁵.

A certa altura comecei a sentir alguma frustração por não conseguir perceber a criança e levá-la a mudar de atitude. Foi-me dito “que não valia a pena” e mesmo que a criança “não tinha emenda”. No entanto, e ainda que houvesse alturas que achasse não ser possível”, tentei perceber a criança e de certa forma, ajudá-la no seu comportamento e na sua gestão de emoções, fazendo com que se sentisse integrada no grupo, uma vez que nem as outras crianças queriam brincar com a LF devido à sua agressividade.

Sendo que

o educador, ao atribuir importância às emoções das crianças cria um bem-estar emocional na mesma, levando também a que a criança perceba que a emoção vem antes da razão e que, por isso devemos exprimir a nossa emoção, percebendo-a e lidando com a mesma (reflexões em contexto de JI – reflexão da 11.ª semana)¹⁶.

Iniciei a minha estratégia de chegar a esta criança através de conversa e muito carinho, de que ela própria dizia sentir falta. Em conversas ela referia que sentia saudades do pai e que se portava mal para ver se este voltava para casa. Segundo Louzette e Gatti (2007), o luto é um processo em que quem sofre a perda reorganiza e reconstrói o seu lado emocional e cognitivo com o qual é um desafio lidar, não sendo as crianças exceção, pois especialmente com menos de 6 anos de idade, as crianças têm o desejo de reunir-se com o falecido. É mais difícil para a criança do que para o adulto aceitar a irreversibilidade da morte, tratando esta

¹⁵ Ver anexo 2C

¹⁶ Ver anexo 2C

como uma fantasia e não tendo recursos internos para superar este momento, a criança pode reagir de diferentes formas, sendo essa reação particular de cada uma (*idem*). No caso da LF a reação à morte do pai, e sendo que esta se encontrava com 5 anos de idade e a perceber cada vez mais o que acontecera, a forma de reação era a agressividade verbal e física. Perante o pesquisado percebi então que “não falar da dor não significa não a sentir” (*ibidem*) e ao não falarem, as crianças sofrem e revoltam-se, tal como confirmam Salvagni, Savegnago, Gonçalves, Quintana, e Beck, (2013) “a criança possui grande capacidade de observação e, nas situações em que o adulto evita falar sobre a morte com ela, pode reagir pela manifestação de sintomas”.

A minha estratégia de intervenção foi, antes de mais, pedir autorização à encarregada de educação para abordar este assunto com a criança, e após a resposta positiva, falar com a LF sobre a minha própria experiência com o lidar com a morte. Deste modo consegui captar a atenção e confiança da criança, levando a que esta falasse abertamente comigo sobre o pai. Depois disso, a menina realizou desenhos sobre a morte e falou com colegas sobre o assunto. Esta situação levou a que conversasse também com outras crianças sobre a morte, levando a que estas compreendessem a LF e o porquê de ela reagir por vezes de forma agressiva.

Toda esta situação levou a que iniciasse uma investigação para o relatório, no entanto, devido à escassa fundamentação e às falhas na recolha de dados não dei seguimento à mesma, realizando outra num outro contexto. Contudo, esta minha observação, pesquisa e posterior intervenção levaram a que houvesse alguma mudança no comportamento da LF, bem como das outras crianças para com ela, o que me fez sentir realizada e sentir que constatei o que achava e previa, o facto de ser possível as crianças perceberem a morte e ser bom para elas lidar com o luto, mesmo havendo ainda negação por parte de adultos, achando estes ser um tema tabu com os mais pequenos.

Terminei a PES neste contexto com a vontade de querer voltar para estar de novo com crianças destas idades. Foi uma experiência única, na qual fiz muitas aprendizagens e que me fez ver as crianças e as suas competências com um novo olhar. Embora já tivesse alguns conhecimentos sobre como era o trabalho em EI, devido às PP que realizei na licenciatura de Educação Básica e ao trabalho realizado antes da licenciatura, esta prática permitiu-me realizar outras aprendizagens. Essas aprendizagens fizeram-me compreender melhor todos os assuntos relacionados com o JI e com as crianças, principalmente, o dia-a-dia com toda a envolvência da comunidade e das pessoas que possam surgir, a importância do trabalho em equipa, as interações e as experiências educativas.

CAPÍTULO II - 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A reflexão desta valência conta, tal como a anterior, com os tópicos que achei mais pertinentes. Assim, optei por referenciar os mesmos tópicos, (e seus subtópicos), que nas valências anteriores. Assim, este capítulo encontra-se dividido em: (2.1) Contextos e intervenientes; (2.2) As expectativas e receios; (2.3) Observar, planificar e intervir: gestão de tempo, de grupo e de espaço; (2.4) Avaliar e refletir, onde é abordado um método de avaliação utilizado pelo par pedagógico, o PIT e, por fim, (2.5) Desenvolvimento pessoal e profissional, onde incluo alguns aspetos marcantes como, a interação com uma criança hiperativa.

2.1. CONTEXTOS E INTERVENIENTES

O segundo ano do mestrado que frequentei é destinado às Práticas Pedagógicas na valência de 1.º CEB e, deste modo, as minhas duas PP decorreram em instituições públicas, ambas localizadas no concelho de Leiria. A primeira instituição abrangia apenas alunos de 1.º Ciclo e apresentava uma capacidade para cento e cinquenta e cinco alunos, enquanto a segunda, abrangendo também a valência de JI integrava quarenta e quatro alunos nesta valência e oitenta e dois na valência de 1.º CEB.

A PP de 1.º semestre do segundo ano de mestrado decorreu então numa turma de 1.º ano de escolaridade, constituída por dezoito alunos, sendo nove do género masculino e nove do género feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade. Nesta turma, era possível ainda observar alguma diversidade cultural, existindo alunos de etnia cigana e alunos com nacionalidade brasileira. Sendo um início de ano letivo e a primeira vez destes alunos na escola, todos eles se encontravam em adaptação, apresentando, com o avanço da PP, mais dificuldades na área do Português.

A última PP foi realizada com uma turma de 3.º ano de escolaridade, constituída por vinte e dois alunos, sendo onze do género masculino e onze do género feminino, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos de idade. No geral a turma apresentava mais dificuldades na área do português, sendo a área do estudo do meio a sua preferida e onde, conseqüentemente, apresentavam menos dificuldades. Esta era uma turma interessada, no entanto, apresentava alguns alunos que perturbavam um pouco o clima da sala de aula, por serem faladores.

Existiam em ambas as turmas alunos com NEE, sendo que no 1.º ano existia um aluno com Hiperatividade e défice de atenção e no 3.º ano existiam cinco alunos com dislexia, um aluno com Hiperatividade e Déficit de Atenção e ainda um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo.

O espaço de ambas as salas apresentava uma disposição de mesas de acordo com o ensino tradicional, apresentando as mesas de frente para o quadro, em filas, com a mesa da professora virada para os alunos. Nas duas salas, existiam armários de arrumação, uma zona multimédia e um lavatório. A sala de 3.º ano apresentava uma biblioteca e uma zona de jogos de mesa.

Em relação ao corpo docente, acompanharam-me nestas PP, além da minha parceira (que neste 2.º ano foi diferente da do 1.º ano), duas professoras cooperantes, uma em cada PP. Além das professoras, quando

necessário, a turma era apoiada por professores de apoio, auxiliares de ação educativa e tarefeiras, com quem também me relacionei.

Este segundo ano foi também suscitador de receios e expectativas, assim, na secção seguinte estas são apresentadas de forma pormenorizada.

2.2. *EXPECTATIVAS E RECEIOS*

Um dos maiores receios que surgiu neste segundo ano de mestrado foi o de ter me adaptar a um novo par de PP, num novo contexto, quando já tinha algum método de trabalho com o par anterior; no entanto, este foi um receio fácil de eliminar, pois depressa iniciei uma boa relação com a minha colega, trabalhando em equipa, o que considero fundamental. Na minha opinião, indo ao encontro de alguns autores, quando os intervenientes na educação de uma criança trabalham em equipa, garantem à criança um desenvolvimento e um percurso de aprendizagem mais completos e integrados (Homem, 2002).

A turma de 1.º ano com a qual contactei contava também com alguma diversidade cultural, no entanto, não foi isso o que me deixou mais receosa, foi sim, o facto de uma das crianças destabilizar muito o ambiente em sala de aula, andando constantemente em pé, insultando a professora titular e após ganhar confiança, também a nós, par pedagógico, roubando por vezes material dos colegas. Perante esta criança, fiquei um pouco assustada, não sabendo se conseguiria arranjar estratégias para lidar com ela. No entanto, ao longo da PP, fui observando, conhecendo e assim escutando esta criança, pois “o papel do adulto é acima de tudo de ouvinte, de observador” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 160), e foi assim que consegui ganhar a sua confiança e ela a minha, fazendo com que o comportamento da mesma se alterasse e, de certa forma, acalmasse o ambiente em sala de aula, no entanto, esta será uma situação que abordarei de forma mais descritiva e fundamentada no decorrer do relatório.

Um outro receio surgido nesta valência foi “o facto de não saber ao certo como ensinar as crianças a ler e escrever e poder, de alguma forma, induzi-los em erro” (reflexões em contexto de 1.º CEB I – reflexão da 1.ª semana)¹⁷. Este receio foi colmatado através da observação, de conversas com a orientadora cooperante e ainda com a adoção de estratégias que levassem os alunos a aprenderem de forma clara e motivada e, claro, também com pesquisa e estudo antes das intervenções, pois um professor deve estar em constante formação, renovando ideias e adaptando estratégias, com objetivos explícitos e deliberados (Lopes & Silva, 2011).

Na turma de 3.º ano, à semelhança das outras valências, surgiram também alguns receios:

o facto de ser um ano de aprendizagens, com o qual nunca trabalhei, não estando totalmente dentro dos programas, assustou-me um pouco, principalmente, no que respeita à área de Matemática, por não me sentir totalmente à vontade para a lecionar. A este receio acrescentou-se ainda o facto de ter calhado numa escola onde já algumas colegas estiveram, dando boas referências, fazendo-me sentir um pouco sob pressão; o facto de ser uma turma numerosa e um pouco irrequieta, sendo difícil controlá-la e manter a atenção e ainda o facto de ter alunos com NEE e ter de adaptar estratégias e tarefas a estes, de maneira a conseguir fazer com que estes percebam e evoluam (reflexões em contexto de 1.º CEB II – reflexão da 1.ª semana)¹⁸.

¹⁷ Ver anexo 5A

¹⁸ Ver anexo 6A

Todos estes receios foram ultrapassados, sendo alguns dos meios para isso apresentados nos tópicos seguintes, uma vez que foi nas observações, planificações e intervenções que o consegui fazer.

As expectativas em ambas as práticas eram as de integração fácil no grupo, ser aceite e respeitada pelas crianças, respeitando-as também, realizar aulas dinâmicas e proporcionadoras de um bom ambiente educativo, e ainda a de ter um bom relacionamento com os pais e corpo docente da instituição. Todas estas expectativas foram superadas, existindo nas duas PP uma boa relação com os alunos e uma certeza de lhes ter proporcionado bons momentos e ricas aprendizagens, bem como eles a mim. No entanto, na valência de 1.º ano (1.º semestre de 2.º ano de mestrado), não foi possível atingir a expectativa de bom relacionamento com os pais e corpo docente. Esta situação deveu-se ao par pedagógico não poder assistir a reuniões de pais e ainda à não permissão de trazer pais e encarregados de educação à escola para participar em atividades, uma vez que, devido a existirem alguns conflitos entre eles, isto não era habitual na escola. Também com o corpo docente não estabeleci tanta relação e interação como nas outras práticas, uma vez que realizei esta PP num horário duplo da tarde e existia apenas o intervalo da tarde como interrupção em que observávamos os alunos no recreio. Ainda assim, foi-nos possível contar com o apoio de algumas professoras e algumas funcionárias que se encontravam pela escola da parte da tarde.

Sendo, como já referido neste documento, a observação o principal ingrediente para a receita que é a ação educativa, apresento de seguida, à semelhança do capítulo I, o percurso percorrido desde a observação até à intervenção.

2.3. OBSERVAR, PLANIFICAR E INTERVIR: GESTÃO DE TEMPO, DE GRUPO E DE ESPAÇO

Ao iniciar a prática em 1.º Ciclo, numa turma de 1.º ano, foi difícil observar rotinas e a gestão de tempo e de grupo, uma vez que a turma ainda se encontrava em adaptação, no entanto, por outro lado, foi gratificante fazer parte dessa adaptação e criar, com os alunos, rotinas e regras para o bom funcionamento da sala de aula, o que não aconteceu na segunda PP do segundo ano, uma vez que a iniciámos em fevereiro, estando os alunos já a meio do ano letivo com regras e rotinas já adquiridas, sendo que algumas foram adquiridas em anos anteriores.

Em ambos os contextos, revelaram-se essenciais os dias de observação sem intervenção pois, sendo este um ensino formal, foi importante ver a introdução de novos conteúdos e como abordar a consolidação de outros. Nesta situação, tivemos (par pedagógico) um grande auxílio por parte das professoras cooperantes, explicando e tirando dúvidas sobre como agir perante certas situações, o que de certa forma me deixou mais tranquila, uma vez que o principal objetivo era dar continuidade ao trabalho das professoras e ajustar a minha ação ao que os alunos estariam habituados, (ainda que no primeiro semestre me sentisse extremamente receosa de induzir os alunos em erro).

Partindo da observação e de conversas informais com as cooperantes, foi relativamente fácil chegar a uma estrutura de planificação que fosse de fácil leitura e intervenção para todos. Esta planificação¹⁹ permitiu uma gestão de tempo e de espaço adequadas, sendo que a gestão de tempo no primeiro contexto, devido aos alunos terem o seu ritmo de aprendizagem muito próprio e distinto e ser difícil para os alunos perceberem todos os grafemas e fonemas associados, por vezes tivesse falhas. Ainda que na gestão de tempo não houvesse muitas falhas (em ambos os contextos), algumas vezes a planificação teve de sofrer alterações devido a contratemplos, como por exemplo o facto de os alunos precisarem de mais tempo na exploração de um conteúdo, pois, tal como Vasconcelos (2007) afirma, cada criança precisa do seu tempo e este deva ser respeitado pelo adulto ou receber visitas inesperadas na sala de aula, de outras turmas a apresentar trabalhos ou visitas de mascotes de projetos (o que acontecia muito no segundo contexto deste segundo ano). Tal como afirma Ferreira (2014, p.14),

entende-se assim que a planificação tem um carácter orientador das práticas educativas. É um esboço incompleto, sujeito a mudanças e ajustamentos que podem ser entendidos como um documento de apoio que facilita ao professor a sua ação.

No que respeita ao espaço, ambas as salas apresentavam uma disposição semelhante, por filas, o que nem sempre facilitava a circulação pela sala e a atenção a toda a turma. No entanto, tentei sempre manter alguma mobilidade na sala, circulando pelo espaço e permitindo o envolvimento dos alunos nas atividades. Ainda que a sala estivesse disposta dessa forma, em ambos os contextos, devido a tarefas planificadas, pude alterar a disposição da sala, o que facilitou a comunicação entre alunos e entre os alunos comigo. No que respeita à sala de aula, e concordando com os autores, todos os espaços e materiais devem ser cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, professores e os pais se sintam em casa” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 104).

No que respeita à gestão do grupo, consigo afirmar que as duas turmas apresentavam diferenças, primeiro porque cada criança é diferente e segundo pelas idades e consequente maturidade.

Em ambos os contextos, senti dificuldades e por isso fui tentando adaptar a minha atuação de acordo com as características dos grupos, embora nem sempre o conseguisse fazer ou nem sempre achasse que as estratégias eram as mais adequadas. Com o grupo de 1.º ano, sendo um horário de duplo da tarde e existindo ainda na turma um elemento mais desestabilizador, por vezes, era difícil manter a concentração e atenção da turma levando a que sentisse bastantes dificuldades. Na sexta semana em prática, referi numa das minhas reflexões que

quando os alunos são confrontados com questões orais e/ou explicações sobre as tarefas, é notória a falta de atenção e disciplina da turma, não ouvindo o que lhes é dito, respondendo ao calhas, questionando novamente o que é para fazer, respondendo mal ou simplesmente ignorando o que lhes é dito, brincando com o material ou com os colegas (reflexões em contexto de 1.º CEB I – reflexão da 6.ª semana)²⁰.

Situações como estas e também as de comportamento incorreto em sala de aula levavam a que os alunos fossem chamados à atenção e tivessem como consequência o ficar na sala na hora do intervalo. No decorrer da

¹⁹ Ver anexo 3B

²⁰ Ver anexo 5C

PP tanto eu como o meu par pedagógico já éramos as próprias a fazer isto, o que, após reflexão, nos desagradou e nos levou a querer mudar de atitude pois

segundo o autor Greenspan (2007), quando castigadas, as crianças regridem o seu comportamento, tornando-se impulsivas e distraídas, tendo maior dificuldade em disciplinar-se. O tipo de disciplina a ser trabalhado com crianças não é a de castigo, mas sim a de autodisciplina pois, tal como o autor afirma, “é a disciplina que ajuda a criança a aprender a concentrar-se” (Greenspan, 2007, p.127), (reflexões em contexto de 1.º CEB I – reflexão da 6.ª semana)²¹.

Perante esta reflexão, o par pedagógico optou por adotar estratégias que captassem a atenção dos alunos levando a que estivessem mais concentrados e conseqüentemente com melhor comportamento. Esta foi também uma atitude tomada na turma de 3.º ano, no segundo semestre, uma vez que a turma era um pouco irrequieta e faladora, levando a que tivesse, muitas vezes, de elevar o tom de voz, o que me

assustou e desanimou um pouco uma vez que terminava os dias de intervenção com a sensação de ter passado o tempo a gritar, a pedir aos alunos que se calassem e se comportassem (reflexões em contexto de 1.º CEB II – reflexão da 6.ª semana)²².

De entre todas as estratégias, as que apliquei em conjunto com a minha parceira de estágio e através das quais observámos melhorias na turma foram, a utilização das TIC, proporcionando aos alunos um ambiente mais descontraído e diferente do ensino tradicional; a introdução de novos elementos/personagens em sala de aula (o fantoche no caso do 1.º ano e os bichos da seda no 3.º ano), que permitiram trabalhar de forma interdisciplinar, sendo esta considerada um ideal de formação integrada (Marques, 2012); jogos didáticos, uma vez que o jogo é importante para o desenvolvimento global da criança existindo uma associação entre os conceitos de jogo, aprendizagem e desenvolvimento (Nogueira, 2013); o uso de material manipulável, que no caso da matemática auxiliou muito os alunos, uma vez que, estes, só aprendem se estiverem fisicamente e ativamente envolvidos nas atividades, sentindo e tocando (Marques, 2013); jogos dramáticos e ainda jogos no exterior que os fizessem gastar alguma energia, como o caso do peddy-papper realizado com a turma de 3.º ano.



Fotografia 16- Turma de 1.º ano a assistir a um vídeo



Fotografia 17- Turma de 3.º ano a realizar o PeddyPaper

²¹ Ver anexo 5C

²² Ver anexo 6B

De todas as semanas de intervenção destaco as semanas em que foram realizadas visitas de estudo e o trabalho interdisciplinar nas salas, sendo que as duas situações foram possíveis de realizar nos dois contextos.

A visita de estudo pode ser considerada uma estratégia de aprendizagem contextualizada e esta é um conceito comprovado que incorpora diversas pesquisas mais recentes na ciência cognitiva, cujo objetivo é proporcionar a transferência de conhecimento dos alunos para novas situações. A visita de estudo fornece diversos ingredientes ao ensino, ingredientes esses que motivam o aluno, aumentando o seu interesse, levando assim a uma melhor aprendizagem, tal como aconteceu com os alunos da turma (Rebelo, 2014). Por isso, esta deve ter sempre uma preparação prévia, criando objetivos e fazendo com que haja, nessa saída, aprendizagens a realizar pelas crianças (e por nós, professores).

A visita de estudo realizada com a turma de 1.º ano foi uma atividade de que as mestrandas tiveram conhecimento no próprio dia, não tendo conseguido planeá-la como desejavam. Percebendo qual era a visita e o que iriam as crianças ver/fazer foi fácil perceber os seus objetivos, uma vez que iam assistir a um teatro, ou seja, iam contactar com esta arte, despertando-lhes interesse por isso e ainda passear pela Aldeia Natal, realizando atividades com a comunidade, conhecendo assim o meio local. Foi nesta saída que observei algo que me trouxe algumas aprendizagens, percebendo que é também nestas visitas que conhecemos e descobrimos coisas dos alunos que não conseguimos observar em sala de aula. Quando a peça de teatro se iniciou observei em duas crianças (I e J) dois comportamentos distintos, sendo que o I se demonstrava entusiasmado e o J tinha perdido o sorriso, suspirando com cara de tédio. Após questionar o J sobre o seu comportamento e obter a resposta de que o que estavam a ver não era real e que as personagens eram apenas pessoas a fingir ser o que não eram, a criança I

fazendo cara de chateado, disse ao colega que este estava a mentir e que quem estava no palco eram sim anjos e pediu para que o J observasse bem as asas dos arcanjos. O aluno J, olhando para mim, encolheu novamente os ombros e disse: “ele não sabe a verdade pois não Vanessa? Por isso é que ele está a gostar. Eu não. Os meus pais já me disseram que ser ator é uma profissão” (reflexões em contexto de 1.º CEB I – reflexão da 12.ª semana)²³.

Ainda que me tivesse surpreendido com a resposta do J, expliquei-lhe que os pais tinham razão e que se tratavam de atores no palco, no entanto ele ainda poderia assistir à peça de teatro e vê-la como algo divertido e possível de obter aprendizagens. Pedi então à criança que imaginasse estar a ouvir uma história e a ver as personagens que tinham saído do livro, pois, dando também asas à sua imaginação, iria apreciar a peça a que assistia. A criança acenou, e no final do espetáculo afirmou que gostava mais de ver filmes na televisão, porque aí, era mais real.

Verifiquei que, apesar de ambas as crianças terem 6 anos de idade e se encontrarem no período escolar, encontravam-se em estádios diferentes. Nesta idade

o desenvolvimento cognitivo das crianças permite aprendizagens rápidas e um pensamento mais lógico (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007). À medida que a criança avança no seu desenvolvimento, questiona, explora e adquire novos conhecimentos, adquirindo também um tipo de pensamento mais complexo e evoluído, coisa que foi observável na criança J. A criança I, através da sua intervenção, permitiu-me perceber que não se encontra no mesmo patamar do colega, uma vez que ao afirmar que os atores eram, na realidade,

²³ Ver anexo 5E

anjos, demonstra um pensamento mágico e imaginativo, ou seja, um pensamento simbólico (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007), (reflexões em contexto de 1.º CEB I – reflexão da 12.ª semana)²⁴. Esta observação e reflexão fizeram-me então perceber que esta é mais uma prova de que cada criança é um ser único que tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, não sendo mais ou menos, pior ou melhor que qualquer outra criança.

As visitas de estudo realizadas com a turma de 3.º ano deram oportunidade às mestrandas de realizar o que no contexto anterior não conseguiram: o planificar uma saída enriquecedora de conhecimentos para os alunos.

A primeira visita de estudo foi realizada ao Museu Escolar dos Marrazes e, esta surgiu de uma ideia das mestrandas, após abordar em sala de aula a revolução de 25 de abril de 1974. Esta saída, por constituir um instrumento de potencialidade pedagógica, foi planificada e preparada, passando o par pedagógico por todas as etapas, desde marcação de horário no museu, pedido de transporte, envio de autorizações a encarregados de educação e convite a uma outra turma para realizarem a visita connosco. A última e mais importante preparação foi a realizada com a turma, sendo que, horas antes da visita, os alunos, preencheram um guião de modo a se preparem para o que iriam ver e daí obter aprendizagens. Tal como afirma Monteiro (1995), citado por Rebelo (2014), “o roteiro, pode ser entendido como um guião que engloba as informações básicas da visita apresenta o dia, horário da partida e da chegada, material necessário, percurso (...) contudo, se incluir outros elementos, poderá constituir um instrumento que oriente e rendibilize a visita de estudo” (p.20), tendo sido isso o

que aconteceu, pois, este guião, contendo uma parte para a escrita de questões e conceções das crianças, acabou por auxiliar, no dia da visita, a focalização em aspetos fundamentais para cada aluno (reflexões em contexto de 1.º CEB II – reflexão da 8.ª semana)²⁵.

À semelhança desta primeira visita, a preparação para a visita de estudo de final de ano fez também parte do trabalho realizado pelo par pedagógico. E por isso, de modo a realizar uma preparação diferente da já referida, foi criado um roteiro diferente, sendo que este acompanhou os alunos durante a visita, para que pudessem registar as suas aprendizagens. O passaporte da viagem, (nome que lhe foi dado) fez com que os alunos durante a visita observassem melhor o local, identificando locais de que haviam falado em aula e que se encontravam no documento guia. Esta foi uma estratégia adotada que resultou com esta turma e que me traz a certeza de que um professor deve, perante a sua observação e deteção de problemas, adaptar e adotar novas estratégias que sejam benéficas para os alunos.

Em ambas as turmas, foi possível trabalhar um pouco de forma interdisciplinar, algo que me deixou além de entusiasmada, um pouco aliviada por largar as divisões de áreas e os manuais, coisa que foi poucas vezes possível, principalmente no primeiro semestre deste 2.º ano de mestrado.

Segundo Marques (2012, p.22), citando Piaget (1972), “a interdisciplinaridade aparece como intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...tendo) como resultado um enriquecimento recíproco”. Também a autora, citando Pacheco (2000), afirma que “a interdisciplinaridade curricular representa o ideal da

²⁴ Ver anexo 5E

²⁵ Ver anexo 6C

formação integrada, aspirando a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas” (*idem*). É, desta forma, importante trabalhar deste modo, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem se caracteriza pelo progressivo desenvolvimento de capacidades mentais dos alunos e dos professores (Santos, 2012).

Em ambas as turmas, consegui observar uma motivação que não observei antes, verificando que se empenhavam bastante nas tarefas. No caso do 1.º ano, a turma trabalhou de forma interdisciplinar através da introdução de um novo elemento na sala, a arara Malú, um fantoche que chegou à turma com diversos problemas por resolver, precisando da ajuda dos alunos para esta resolução. Para a resolução desses problemas, os alunos tiveram de realizar tarefas como o estudo da letra M, resolução de problemas matemáticos, uma dramatização, pesquisa e recolha de dados sobre Educação Ambiental e ainda dramatizações para alegrar a personagem.

Trabalhar desta forma auxiliou os alunos na aquisição de conhecimentos, no entanto, existiu uma situação que me fez refletir de forma mais pormenorizada, a resolução de problemas, uma vez que foi a primeira vez que a turma resolveu problemas. As maiores dificuldades observadas foram

a explicação das estratégias, sendo que algumas crianças copiavam pelos colegas e depois também não conseguiam explicar; o registo consoante o pensamento e ainda o consenso nas explicações. Esta última dificuldade foi extremamente observada num caso específico, quando a criança L me explicou a sua estratégia e eu a aceitei e, após recolha das fichas e correção por parte da Daniela, esta chamou a aluna para lhe explicar o raciocínio (uma vez que este parecia errado), e esta deu uma outra explicação, tornando então o seu registo e raciocínio, errado. Esta situação levou a que percebesse também a minha dificuldade desta semana, pois deveria ter sido mais correta, específica e rigorosa na correção dos exercícios, quando circulava pela sala, não levando a este tipo de confusões. Ao exigir de forma mais rigorosa e cuidadosa a explicação por parte das crianças, ajudá-las-ia a clarificar o seu pensamento e o seu registo (reflexões em contexto de 1.º CEB I – reflexão da 11.ª semana)²⁶.

A Matemática é algo que os alunos irão utilizar sempre, no seu quotidiano e, por isso, deve ser explorada e desenvolvida desde cedo. A resolução de problemas é então uma das possibilidades de ajudar os alunos a desenvolver o seu pensamento matemático, sendo também uma oportunidade de valorizar os seus conhecimentos. Ao realizarem, na resolução de problemas, uma leitura e interpretação de enunciados, os alunos mobilizam conhecimentos de factos, conceitos e relações, selecionam e aplicam regras e procedimentos, previamente estudados e treinados, reveem a estratégia preconizada e interpretam os resultados finais (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013) . Apesar desta ter sido a primeira vez que os alunos resolveram problemas, e por ter sido observável as dificuldades que surgiram, o par pedagógico optou por recorrer mais vezes à resolução de problemas, o que levou à diminuição de dificuldades. A resolução de problemas constitui um fator importante na atividade matemática e um caminho fundamental para o desenvolvimento do conhecimento da mesma, pois esta constitui um contexto universal de aprendizagem que deve ser integrada de forma natural nas atividades realizadas em sala de aula (Castelhana, 2016, p.30). Tal como é referido no Programa de Matemática de 2013,

a resolução de problemas não deve confundir-se com atividades vagas de exploração e de descoberta que, podendo construir estratégias de motivação, não se revelam adequadas à concretização de uma finalidade tão exigente. Embora os alunos possam começar por apresentar estratégias de resolução mais informais, recorrendo

²⁶ Ver anexo 5D

a esquemas, diagramas, tabelas ou outras representações, devem ser incentivados a recorrer progressivamente a métodos mais sistemáticos e formalizados (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p. 5).

Esta foi também uma dificuldade observada na PP na turma de 3.º ano que, também com recorrência a esta estratégia durante várias vezes, levaram à melhoria dos alunos.

Na turma de 3.º ano, tive então oportunidade de trabalhar de forma interdisciplinar mais do que uma vez, e foi na semana em que os alunos realizaram atividades relacionadas com o 25 de abril que observei as vantagens do trabalho em grupo. Depois de observar quais os brinquedos que se usavam na altura da revolução, os alunos foram desafiados a criar os seus próprios brinquedos, trabalhando em grupo.

Tal como afirma Dees (1990), citado por Fernandes (1997) “os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente” e assim, a perceber que podem atingir os seus objetivos se, e só se, todos os colegas atingirem também. Através deste método de trabalho, existe uma quebra no ambiente competitivo e é dado valor às interações. Deste modo, os alunos irão aprender a ouvir, compreender e aceitar mais o outro, tornando-se assim um cidadão respeitador e completo (Fernandes, 1997, p. 564). Durante todo o processo de criação foi isto que observei, os alunos a trabalharem de forma cooperativa, ouvindo e aceitando a opinião dos outros, ainda que por vezes se tenham ouvido discussões e desavenças que eles próprios resolveram.



Fotografia 18- Alunos da turma de 3.º ano a trabalhar em grupo

Perante o referido acima, considero que na minha prática tentei ir observando, intervindo e refletindo sobre a minha ação educativa e senti necessidade de adotar estratégias e alterar planos, pois, tal como afirma Lopes e Silva (2011, p.105), “a necessidade de desenvolvimento profissional do professor, entendido como uma atividade deliberada e com objetivos explícitos de renovação de ideias e de práticas, é hoje, mais do que nunca, considerada fundamental para a melhoria do ensino”. É perante estas ações que aperfeiçoamos também aquilo que no 1.º CEB foi uma das minhas maiores dificuldades, a avaliação.

2.4. AVALIAR E REFLETIR


Todas as planificações e intervenções, tendo sempre objetivos concretos, são um meio para um fim, pertencem ao ciclo da ação educativa, sendo que, depois da planificação e intervenção, vem sempre a avaliação e respetiva reflexão que permitem iniciar um novo ciclo.

Para avaliar as turmas de 1.º e 3.º anos, recorri a dois tipos de avaliação, a formativa e a sumativa. A avaliação formativa, sendo a que acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando as aprendizagens e

as dificuldades (Ribeiro & Ribeiro, 1997) é a que mais valorizo. No entanto, fazendo também parte do ensino formal e conseqüentemente da avaliação do 1.º CEB, a avaliação que incide apenas sobre o produto, avaliando o produto e não o processo fez também parte da minha prática, sendo um complemento à avaliação formativa.

Diversificando em alguns aspetos, em ambos os contextos foram utilizadas grelhas de verificação ou escalas de estimação, sendo um instrumento que focaliza os comportamentos específicos dos alunos, apresentando vantagens de serem práticos e adequados ao preenchimento, após os acontecimentos. Além das grelhas, foram utilizados também registos de ocorrências significativas (quadro 1) e ainda se procedeu à correção e interpretação de trabalhos realizados pelas crianças, como fichas de trabalho, testes e outros trabalhos. Ao corrigir os documentos dos alunos era possível verificar onde é que estes apresentavam mais ou menos dificuldade, sabendo assim onde deveria intervir.

Quadro 1 -Exemplo de registo de ocorrências significativas – Turma de 3.º ano

Data: 9 de maio	Hora: 15H
Tempo de observação: 5 minutos	Intervenientes: Daniela e Vanessa
Contexto: Esta observação ocorreu na aula de aula de expressão motora, especificamente na parte fundamental da aula, na execução do rolamento à frente.	
<p>Foto</p> 	<p>Interpretação: O aluno estava bastante receoso em realizar o exercício. É um aluno com bastantes dificuldades motoras, principalmente de coordenação, manipulação, demonstrando em sala de aula dificuldades a nível do desenvolvimento da motricidade fina. Durante a aula de expressão motora, este aluno tentou evitar realizar os exercícios várias vezes e, quando chegou a sua vez demonstrava estar bastante nervoso e inseguro. Não conhecia a posição base para realizar o rolamento à frente e, dessa forma, a mestranda exemplificou e acompanhou-o em todo o processo. Através do que foi descrito, o aluno mostrou bastante empenho em tentar realizar o exercício, apesar de ter a consciência que não o tinha executado da forma mais correta. Contudo, a mestranda tentou auxiliá-lo sempre, dando-lhe confiança em todo o processo.</p>
<p>Descrição: Os alunos estavam a realizar um circuito, que começava com um rolamento à frente, depois saltavam à corda, de seguida derrubavam os pines chutando uma bola e, por fim, saltavam para dentro de três arcos a pés juntos. Durante o primeiro exercício, o aluno do lado esquerdo nunca tinha realizado um rolamento à frente, dessa forma a Daniela estava a exemplificar todos os movimentos que eram necessários para a realização do exercício. - F vamos lá, primeiro colocamo-nos de cócoras E o aluno colocou-se - Depois colocamos as mãos à frente do corpo, mas os braços têm de esticados, assim como eu - Está bem - disse o F - Agora o queixo junto ao peito, sem nunca o movimentares para outro sítio, mas primeiro olha para mim - Assim Daniela? – disse o F com alguma insegurança na voz - Isso mesmo, estás a fazer muito bem, não tenhas medo, deixa-te cair que estou aqui para te ajudar Nesse momento o aluno realiza o rolamento à frente com algumas dificuldades sempre apoiado pela Daniela. - Conseguiste! Estás bem? - Sim, não foi lá muito bem – disse F - Não tem problema nenhum, da próxima vez já vai correr melhor, não percas a confiança.</p>	

Na turma de 1.º ano, decidido em par pedagógico, optei por utilizar diferentes grelhas de avaliação para cada planificação contendo cada uma delas descritores de desempenho que eram atingíveis com as propostas educativas. Além destas grelhas e como já referido da análise dos trabalhos dos alunos, neste contexto, realizei também uma avaliação completa de cada aluno por área, sendo que nela estavam contidos todos os descritores de desempenho a serem atingidos no primeiro e segundo períodos do 1.º ano. Estas não foram grelhas fáceis

de preencher, uma vez que não era nosso objetivo alcançar todos os descritores com as atividades realizadas pelas mestrandas e, por isso, tornou-se um pouco incompleta. Foi também neste contexto que fomos convidadas a preencher as avaliações finais de 1.º Período de alguns dos alunos da turma. Nesse momento, e por nunca ter realizado documentos desse gênero, fiquei um pouco apreensiva, mas, com apoio da professora cooperante, percebi que seria capaz de o fazer. Sendo a avaliação um meio “para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens” (Estanqueiro, 2010, p.83), a atenção e cuidado, realizando uma análise minuciosa a todas as informações recolhidas, fizeram parte da minha ação educativa, uma vez que “o posicionamento do professor pode determinar o sucesso escolar dos alunos, já que este depende das avaliações realizadas” (Lopes & Silva, 2012, p.7). Aquando da análise, fora da instituição, de todos os registos efetuados e dados recolhidos, percebi também que ainda que nos surgissem dúvidas em relação à recolha de dados no que respeita a avaliação, conseguimos (par pedagógico) recolher todos os dados necessários para efetuar uma avaliação completa no documento oficial de avaliação final. Isto também só foi possível devido à cooperação existente entre o par e a professora titular, uma vez que completámos informações. Considero, assim, essencial o cruzamento de dados efetuado uma vez que a cooperação é um processo interativo em que as pessoas envolvidas assumem o compromisso de trabalhar em conjunto, visando alcançar objetivos discutidos

Tal como referi na mesma reflexão, apesar de ter concluído a construção destes instrumentos, não foi algo com que me identifiquei, nem me senti realizada ao fazê-lo. Nesse momento senti que rotulava os alunos, que os categorizava por níveis de conhecimento, o que sempre rejeitei e afirmei não querer fazer pois vai contra aquilo em que acredito e aquilo que também nos foi explicitado desde o primeiro ano de licenciatura, de que a criança é um ser único, tendo cada uma o seu próprio tempo de desenvolvimento e de aprendizagem. Toda esta situação fez-me refletir e colocar questões a mim mesma, como se estaria correta, se seria justo catalogar crianças como pouco participativas apenas por serem tímidas, se seria justo categorizar os alunos pelas suas aprendizagens, comparando alunos, quando cada um tem o seu ritmo de aprendizagem, entre outras. Depois desta experiência,

consigo concluir que não é este tipo de avaliação que gostaria de fazer (ainda que a legislação assim o obrigue), uma vez que gostaria de dar visibilidade a cada criança, valorizando todo o seu esforço e processo de aprendizagem, não o comparando com os colegas. Assim, como futura professora, gostaria de, (à semelhança da avaliação com a qual tive contacto na valência de creche), valorizar mais o processo do que o produto, enaltecendo mais os alunos e a forma como estes produziram o seu processo de conhecimento (reflexões em contexto de 1.º CEB I – reflexão da 13.ª semana).

Na turma de 3.º ano, o par pedagógico iniciou o mesmo processo de avaliação do contexto anterior, utilizando grelhas de verificação com descritores e critérios definidos nas planificações, bem como a análise da documentação dos alunos. Por achar que a avaliação do semestre anterior tinha sido pouco diversificada, neste semestre o par pedagógico decidiu incluir ainda a autoavaliação e a heteroavaliação. No entanto, foi perante a incapacidade de gestão de tempo dos alunos devido a ensaios, interrupções das aulas e ainda a distrações e atrasos ao lecionar os conteúdos que optámos por incluir um novo instrumento de avaliação, esse discutido e decidido com os alunos, fazendo eles parte da construção da sua própria avaliação. Foi assim que após

reflexão e sugestões por parte das mestrandas concluímos e decidimos implementar um Plano Individual de Trabalho, explicitado no tópico seguinte.

A avaliação foi um processo um pouco difícil e que me levou a algumas reflexões individuais, a par e com as professoras orientadoras e professora supervisora. Foi algo que senti ser a minha maior dificuldade e ao mesmo tempo, algo que sempre quis fazer mais e melhor, tentando e escutando as sugestões que me eram feitas. No final, sinto que melhorei bastante no que respeita à avaliação, no entanto tenho ainda um longo caminho a percorrer, tendo a certeza que será uma vertente a que darei muita importância no meu futuro profissional, optando mais pela avaliação formativa do que pela sumativa e fazendo com que a criança construa e participe na sua própria avaliação.

2.4.1. Plano de Trabalho Individual

Depois da observação e da reflexão, apenas a par, sobre a introdução de um novo instrumento de avaliação que pudesse facilitar a gestão de tempo e assim as aprendizagens dos alunos, concluímos que um Plano Individual de Trabalho seria o adequado a esta turma. Assim após pesquisa e auxílio de um professor conhecedor do Movimento Escola Moderna, percebemos o funcionamento e aplicação deste instrumento e, aquando da reflexão conjunta da turma e após estes apresentarem a ideia de criar um plano diário de tarefas, apresentámos este documento. Antes da turma aceitar este novo instrumento, também a professora cooperante pensara ser uma boa hipótese para o grupo e facilitou o arranjo de um dossiê individual onde cada um dos alunos pudesse colocar os seus PIT semanais.

Assentando na cooperação e autonomia dos alunos, o PIT vem assumir-se como um roteiro que guia o trabalho das crianças ao longo da semana (Correia, 2014). Com o entusiasmo dos alunos e os novos instrumentos prontos, iniciámos a aplicação do mesmo. Este consistia

no preenchimento de um plano semanal à segunda-feira, em que os alunos escreviam tudo o que tinha de ser feito nessa semana, preenchendo no final da mesma se o trabalho foi conseguido ou não, porquê e quais as aprendizagens e dificuldades sentidas. Deste modo os alunos melhoraram a sua gestão de tempo (salvo exceção de quando existia interrupções imprevistas devido a fatores externos), refletindo sobre a sua prática e a das mestrandas atuantes. Também através deste documento, tanto os alunos recebiam o feedback das docentes sobre o seu desempenho e tentavam melhorar os aspetos em que sentiam dificuldades, como as mestrandas tinham conhecimento de onde teriam de intervir mais, levando a que os alunos melhorassem o seu desempenho (reflexões em contexto de 1.º CEB II – reflexão da 13.ª e 14.ª semanas)²⁷.

²⁷ Ver anexo 6D

Figura 1 - Exemplo de Plano Individual de Trabalho

Nome: _____ Semana de ___/___/___ a ___/___/___

Avaliação do meu trabalho:
 Trabalhei: ___ muito ___ pouco ___ assim assim
 Não terminei as tarefas porque...

o que tenho de fazer?	Trabalho sozinho	Trabalho em grupo/professora	Fiz
Português			
Matemática			
Estudo do Meio			
Expressões			

o que aprendi?	Dificuldades que senti
Opinião da professora	

A aplicação deste instrumento começou na semana de 2 a 7 de maio, tendo sido realizado até ao término da PP das mestrandas, na semana de 5 a 9 de junho. Na primeira semana o preenchimento deste documento foi um pouco confuso, no entanto, depressa os alunos perceberam o seu funcionamento, sendo, nas semanas seguintes, a turma a relembrar as mestrandas sobre o preenchimento do mesmo.

Ainda que o par pedagógico não tenha aplicado este roteiro de forma pormenorizada como este modelo curricular (MEM) preconiza, trabalhar através dele de forma adaptada foi uma mais-valia para a turma e o seu trabalho, dado que foi também através deste que os alunos se tornaram mais responsáveis e reflexivos quando elaboram a sua autoavaliação, tendo consciência de si mesmos. Assim, após aplicação deste instrumento, consegui observar que nos ajudou (mestrandas), ajudando também os alunos a gerir melhor o tempo, conseguindo realizar na semana tudo o que fora planeado. Por vezes, eram os alunos que tentavam despachar os colegas, pedindo para que estes trabalhassem, uma vez que havia muito para fazer. Já a reflexão por parte dos alunos foi notória, também com ajuda dos comentários finais das mestrandas, no PIT, que lhes indicavam o que melhorar e onde se encontravam mais à vontade e com melhor desempenho. Os alunos foram percebendo onde poderiam melhorar e onde deveriam estudar mais e recebiam alguma motivação através dos nossos *feedbacks* positivos. Ainda que este instrumento tenha sido aplicado apenas durante seis semanas, considero que foi uma das mais-valias da prática, uma vez que através dele observei melhorias na turma, na sua e nossa (par) gestão de tempo e grupo. Este é um instrumento que considero ter sido eficaz com esta turma e que, com possibilidade para mais tempo de PP, seria continuado.

2.5. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

No percurso em 1.º CEB, foram várias as vezes que coloquei em causa a minha ação educativa, questionando-me se estava a agir bem, a escolher estratégias e metodologias que não colocassem em causa a aprendizagem dos alunos e se criava um bom ambiente educativo. No entanto foi o questionamento constante, as conversas e *feedbacks* com o par pedagógico e com as professoras orientadora e supervisora que me foram dando confiança, levando a que conseguisse sentir mais segurança em mim e assim tirar partido da experiência vivenciada. Fui percebendo que a constante pesquisa, as planificações, as reflexões e as avaliações são

espelho de um bom profissional, no entanto, nada disto faz sentido sem uma boa relação entre professor e alunos e, porque também fazem parte da educação de uma criança, uma boa relação entre escola-família e escola-comunidade.

Todos os alunos com quem convivi foram-me ensinando tanto ou mais do que eu lhes consegui ensinar. Foi com eles que iniciei a percepção do que é ser professora e de como agir perante certas situações e por isso levo cada um deles comigo com a certeza de que me lembrarei deles sempre, lembrando que foi com eles que comecei o meu percurso. Em todas as valências existiram situações que de certa forma me marcaram, trazendo muitas aprendizagens e fazendo-me sentir realizada e com a certeza de que esta é uma profissão que vale a pena. O contexto de 1.º CEB não foi exceção e por isso, na secção abaixo refiro uma das situações que me suscitou muitas reflexões e algumas conquistas.

2.5.1. Da indisciplina à confiança – lidar com uma criança hiperativa

Na turma do 1.º ano existia um aluno de etnia cigana, quem reação ao qual, no início da PP nos foi dito que se encontrava em observação médica devido a estar referenciado como um aluno hiperativo e com défice de atenção. Desde a primeira aula que o observávamos a sair do lugar, gritar com os colegas, dizer asneiras, retirar coisas das bolsas dos colegas e até a ter atitudes menos próprias com os adultos da instituição. Num dos primeiros dias de observação (2.ª semana), a criança I teve um comportamento menos próprio e, ao ser repreendido pela professora titular, recusou-se a fazer os seus trabalhos, afirmando não ser capaz. Perante tal situação, dirigi-me à criança e questionei-o sobre o comportamento e o porquê de não estar fazer o seu trabalho, ao qual me respondeu que não era capaz e não queria fazer sozinho. Expliquei-lhe que ficaria ao lado dele para o auxiliar mas que este teria de prestar atenção à aula, pois tal como os outros alunos, ele era capaz de fazer tudo. O I fez-me prometer então que ficava a seu lado e iniciou o seu trabalho, recebendo da minha parte expressões como “boa!”, “vês que consegues? Eu sabia que conseguias!” e “continua que estás a fazer bem!”. Senti que

mesmo este sendo um aluno considerado “difícil”, fazendo com que ganhe autoconfiança e motivação, colocando também alguns limites, é um aluno capaz e com o qual é possível trabalhar e estabelecer interações positivas que se tornem benéficas para o adulto e para ele mesmo (reflexões em contexto de 1.º CEB I – reflexão da 2.ª semanas)²⁸.

Este foi o primeiro contacto com a criança e, apesar de ter sido positivo, quando o aluno I começou a ganhar confiança comigo, começou também a desafiar-me quando o incentivava a fazer algo, fazendo gestos de asneiras, mandando-me calar, dizendo asneiras e recusando-se a fazer as tarefas, mandando os seus materiais para o chão. Depois do sucedido em pré-escolar com a criança LF, eu tinha a convicção de que teria de fazer alguma coisa pelo I, levando-o a mudar o seu comportamento. Assim, conversei com a professora cooperante, com a professora supervisora e com a Daniela (par pedagógico) de modo a decidir estratégias a adotar. Foi então que definimos a troca de lugar da criança para junto da mestranda que não estivesse a atuar de modo a que esta tivesse atenção individualizada até ganharmos a sua total confiança, e ele conseguisse perceber que o apoiávamos.

²⁸ Ver anexo 5B

A adoção desta estratégia foi positiva, no entanto, reparávamos que esta criança tinha muita necessidade de se sentir aceite pelos outros e de ter sempre os exercícios corretos, pois, quando isto não acontecia ele recusava-se a fazer mais trabalho, voltando a ser agressivo. Perante esta situação e num ato reflexo disse ao I que, se ele não fizesse, não me iria preocupar, porque se me encontrava ao lado dele e ele não queria o meu apoio, então eu poderia ir auxiliar outros alunos. Neste momento, senti um aperto no braço, sendo o I a agarrar-me para que não saísse de perto dele enquanto pedia desculpa. Apesar de sentir que ignorar a criança não era a estratégia mais adequada, a verdade é que, com esta criança, o facto de lhe dar apoio, levando a que percebesse que dependia também dele o conseguir ou não este apoio, resultou com o I e este começou a demonstrar melhorias no seu comportamento e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Moura (2014, p.30) afirma que “os adultos devem igualmente possibilitar às crianças ocasiões onde seja possível o desenvolvimento da auto-estima e confiança em si e nos outros, agir autonomamente, colocar questões e tomar decisões, através de interações positivas e seguras”, tendo sido isso o que tentei fazer, em parceria com o par pedagógico e a professora titular. Tal como afirma o filósofo Al-Ghazali citado por Santos (2011, p.16), “o verdadeiro objetivo da Educação não é meramente prover informação, mas o estímulo de uma consciência interna” e percebi que isso foi adquirido quando ao término da PP as mudanças no aluno I eram bastantes, sendo já capaz de colocar o dedo no ar e pedir para dar resposta às questões, não ficando tão frustrado quando não conseguia responder corretamente. Esta mudança foi observada quando, no último dia de prática das mestrandas, ao despedir-se de nós (par), o aluno pediu para partilhar algo com a turma (coisa que era comum nos finais de dia, nesta turma) e afirmou “*eu quero dizer que vou ter saudades das estagiárias e que gosto muito delas porque elas ensinaram-me muito!*”. Esta simples, mas tão complexa, frase fez com que percebesse que não devemos nunca desistir de uma criança, devemos sim observá-la, conhecê-la, percebê-la e levá-la a conhecer-se a si mesma.



Fotografia 19- I a realizar trabalhos de Expressão Plástica



Fotografia 20- I a realizar o seu trabalho final de Natal



Fotografia 21- I a dançar na visita à Aldeia Natal

CAPÍTULO III – SER EDUCADOR/ PROFESSOR REFLEXIVO, COOPERATIVO E INVESTIGATIVO

Concluídos os dois anos de mestrado e assim as quatro PP considero que consigo refletir e perceber qual o papel de ser profissional de educação. Para mim, a reflexão, a cooperação e a investigação fazem parte de um conjunto de valores e aspetos que valorizo enquanto educadora/professora. Isto porque me permitem pensar na ação que realizo para com as crianças enquanto mediadora de aprendizagens e do desenvolvimento das mesmas. Por exemplo, considero que a reflexão me possibilita um alargamento e uma melhoria da minha visão relativamente às crianças. Em momentos distanciados, ou não, posso pensar noutras estratégias que poderia ter utilizado em determinada situação e, assim, posso melhorar a minha ação. Porque em educação, a reflexão consiste numa ação que leva à construção e reconstrução de práticas educativas para uma interação e desenvolvimento global da criança (Marques *et al*, 2007), importa referir que a reflexão antes, durante e após permite uma melhor adequação das experiências a proporcionar, sendo esse um hábito que quero levar para o meu futuro como profissional da educação.

Devido ao objetivo de a educação ser a construção de relações fortes e facilitadoras (Post & Hohmann, 2011), um outro fator que considero que possibilita um ambiente harmonioso é, sem dúvida, o trabalho em equipa. A meu ver, quando todos avançam no mesmo sentido, com a mesma linha de pensamento e de ideias, tudo flui, tudo é natural. O trabalho em equipa permite que as crianças cresçam de forma tranquilizante e que valorizem também esta prática, que, a meu ver, é importantíssima para o futuro, uma vez que precisamos uns dos outros para tudo. Nas diferentes práticas consegui relacionar-me e trabalhar em equipa com identidades que considero essenciais na formação e educação de uma criança, sendo eles os familiares e encarregados de educação, a comunidade (com a qual, por muitas vezes trabalhei em parceria), outro pessoal docente, o par pedagógico e ainda professores da ESECS e colegas de mestrado com quem partilhei ideias e situações.

A par destes valores, acredito que uma investigação constante nos possibilita proporcionar o melhor às crianças. Tal como afirmam Sousa & Baptista (2011), uma investigação é um processo de estruturação do conhecimento sobre algo, neste caso, sobre as crianças. Permite-nos conhecê-las melhor nos seus gostos e interesses, nas suas características e nas suas capacidades. Além disso permite-nos crescer enquanto profissionais. É, sem dúvida, um desafio constante, mas traz inúmeras vantagens para todos, principalmente para as crianças, que são quem mais irá beneficiar. Ao longo destes dois anos, realizei três grandes investigações, considero que com elas aprendi muito. Obtive conhecimentos que mudaram a minha ação e a minha visão sobre diversos assuntos que podem surgir no dia-a-dia. É, por isso, que considero a investigação uma mais-valia no nosso dia a dia.

CAPÍTULO IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as Práticas Pedagógicas terminadas e tendo refletindo e aprendido muito em cada uma delas, considero que fui, ao longo deste percurso, uma privilegiada, partilhando situações e contextos com crianças que me proporcionaram momentos de partilhas, carinho e muitas aprendizagens, fazendo com que levasse cada uma delas comigo para o meu futuro profissional.

Uma dos motivos pelos quais me considero extremamente privilegiada é o facto de ter sido possível lidar com vários alunos com NEE/ NEEP, nos diferentes contextos e com eles ter conhecido mais e percebido que esta é também uma especialização que me interessa e que nos permite aprender bastante.

Enquanto educadora e professora tenho a certeza que tenho ainda um longo caminho a percorrer, no entanto, com estas aprendizagens consigo intervir e refletir de diferente forma, tendo a certeza de que o adulto em sala é um exemplo para as crianças e, por isso, este deve fazer tudo para que a criança se sinta feliz, aceitando, percebendo e ajudando-a nos seus problemas, nas suas necessidades e vontades, levando a que esta tenha um desenvolvimento completo.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

As aprendizagens ao longo da PES foram, como já referido na Parte I, numerosas. Sendo o Português a nossa área de maior interesse, desde bastante cedo neste processo de formação ficou claro que se pretendia realizar a componente de investigação nesta área. A partir do segundo semestre, estava formada a convicção de que o domínio a estudar seria a aprendizagem da escrita por parte das crianças e a forma de superar uma dificuldade observada, de um modo bastante generalizado, nessa aprendizagem.

Acreditando ser desde a idade pré-escolar que se deve preparar os alunos para a leitura e para a escrita, foi desde a prática nesse nível que se iniciou o estudo sobre o assunto, com vista à realização da investigação. No entanto, foi no último estágio da PES, que no âmbito de aula, se tomou consciência de um problema, o das dificuldades ortográficas, em relação ao qual se sabia que teria de existir intervenção de modo a, de alguma forma, levar os alunos a superar as suas dificuldades. Assim, optou-se por realizar o ensaio investigativo precisamente nesta área.

A dimensão investigativa agora apresentada encontra-se dividida em cinco partes: **apresentação da investigação**, na qual estão explicitados o tema, a justificação a pertinência do estudo, a problemática, a pergunta de partida e os objetivos definidos; **enquadramento teórico**, onde, através de autores de referência, é apresentada a fundamentação teórica que alicerça a investigação; **metodologia** correspondendo este capítulo à descrição do estudo, às opções metodológicas, à população e amostra do estudo, ao contexto educativo e às técnicas e procedimentos de recolha e de tratamento e análise de dados; **apresentação e discussão de resultados**, onde são confrontados os dados recolhidos com as teorias de autores consultados e, por último, são apresentadas as **considerações finais**, onde se pretende dar resposta à questão inicialmente formulada, bem como explicitar algumas limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.

APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

TEMA

O tema escolhido para a dimensão investigativa do Relatório de PES foi a ortografia e, especificamente, a utilização de estratégias propostas pelo programa *Reading to Learn – (Ler para Aprender)*, em sala de aula, com o objetivo de reduzir os erros ortográficos na escrita dos alunos.

JUSTIFICAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O interesse e gosto, por parte da mestranda, pela área do Português e pela escrita esteve presente ao longo das PP. Na última, desenvolvida no 3.º ano de escolaridade, durante as semanas de observação e apoio à professora cooperante, constatou-se que era frequente a presença de erros ortográficos na escrita dos alunos. Assim, procurou-se perceber qual o papel que como professora estagiária, a mestranda poderia adotar de modo a contribuir para o melhoramento dessa dificuldade dos alunos.

Tendo por base os documentos legais que atualmente orientam a aprendizagem dos alunos do 1.º CEB, bem como o gosto dos alunos em realizar tarefas fora daquilo que lhes é habitual, optou-se por aplicar em sala de aula uma sequência pedagógica que tinha por base as estratégias do programa *Ler para Aprender*. Nesta sequência, em articulação com a exploração do texto, eram introduzidas atividades focadas na forma ortográfica das palavras. Desta forma, tentou-se também perceber o contributo da estratégia utilizada para a redução de erros ortográficos nas produções escritas dos alunos.

PROBLEMÁTICA, PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

Através de pesquisas realizadas e de reflexões sobre o assunto, percebeu-se que tanto a leitura de textos como a reflexão sobre os mesmos são processos importantes para a aprendizagem da escrita, isto porque permitem compreender o modo de produção do texto que é lido. Assim, a leitura torna-se um fator determinante para o ensino da escrita e para a escrita correta por parte do escritor (Pereira & Azevedo, 2005).

Neste sentido, conhecedores das potencialidades de partir da leitura para a escrita e procurando estabelecer a relação com os gostos e interesses da turma, a investigação surge como forma de perceber a influência e o contributo desta estratégia para a melhoria da escrita, especificamente para a diminuição de erros ortográficos no grupo de 3.º ano de escolaridade.

A pergunta de partida foi assim formulada: “Qual o impacto da utilização de estratégias baseadas nas propostas do programa *Ler para Aprender* na redução de erros ortográficos na escrita de alunos de 3.º ano?”.

Formulada a questão-problema, definiu-se alguns objetivos, baseados naquilo que se pretendia investigar, sendo os mesmos apresentados abaixo.

Objetivos gerais:

- 1) Compreender as dificuldades ortográficas dos alunos;
- 2) Compreender o impacto da ação didática baseada na estratégia *Ler para Aprender*, na redução de erros ortográficos;
- 3) Propor estratégias para a superação de dificuldades ortográficas dos alunos, integradas no seu processo de aprendizagem da escrita;
- 4) Aumentar a motivação, cuidado e gosto pela escrita;

Objetivos específicos:

- a) Conhecer o desenvolvimento dos alunos do 3.º ano de escolaridade em relação à escrita, no que diz respeito ao domínio da ortografia;
- b) Identificar, contabilizar e categorizar os tipos de erros praticados pelos alunos;
- c) Diminuir os erros ortográficos dos alunos nas suas produções textuais;

- d) Comparar o desenvolvimento dos alunos em relação à escrita, antes e após a implementação da sequência pedagógica.
- e) Interpretar e compreender o alcance da aplicação de forma integrada (conjunta) da estratégia didática baseada no programa *Ler para Aprender*, como meio de redução de erros ortográficos, quer em relação aos alunos da turma sem problemas de dislexia, quer em relação aos alunos com dislexia.

Este ensaio investigativo foi desenvolvido com fundamentos teóricos e segundo um percurso metodológico que são apresentados nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, será apresentada a fundamentação teórica que sustenta o estudo. O mesmo encontra-se dividido em dois grandes tópicos. No primeiro tópico, correspondente à ortografia, procura-se evidenciar a sua definição e a sua importância, dividindo-a depois em subtópicos relevantes para a aprendizagem neste domínio, como a consciência linguística e fonológica e o aspeto em que se foca o estudo, os erros ortográficos. Neste último subtópico da ortografia, são apresentados os tipos de erros ortográficos existentes, bem como as causas do insucesso ortográfico e ainda as atitudes pedagógicas que se podem adotar. O segundo tópico diz respeito ao processo percorrido da leitura até à escrita, especificando a estratégia utilizada nesta investigação, *ler para aprender a escrever*, procurando explicitar os seus fundamentos, as suas estratégias e as suas vantagens.

Segundo Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 11), “ensinar a escrever não é só ensinar a utilizar uma ferramenta, mas contribuir para uma arquitetura mental diferente na espécie humana”. Deste modo, sabendo que o processo de escrita é um processo ativo e que se encontra em constante desenvolvimento, é necessário haver atenção no que diz respeito às atividades a implementar numa turma (Barbeiro, 2007).

Quanto ao processo de escrita, a aprendizagem implicada pela dimensão gráfica e ortográfica constitui para os alunos uma dificuldade suplementar, comparando-o com o processo de aquisição da linguagem oral (Fayol, 2016), pois a escrita fonográfica constitui uma representação das unidades da própria linguagem oral, especificamente, o “fonema”, no caso da escrita alfabética. Assim, torna-se pertinente e necessário trabalhar de forma completa, ou seja, não focando apenas a escrita, mas focando também a oralidade e a consciência linguística e fonológica dos alunos.

1.1 A ORTOGRAFIA

Uma das componentes da escrita é a ortografia. Esta pode ser definida como uma codificação das formas linguísticas em formas escritas, tendo essa codificação o carácter de um contrato social respeitado e aceite por toda a sociedade (Horta & Martins, 2004). Segundo Barbeiro (2007, p. 30), é nessa codificação que “a palavra ganha identidade formal, que se afasta em maior ou menor grau de realizações fonéticas susceptíveis de variação”.

Referindo-se a ortografia à representação de palavras na forma escrita, esta implica, segundo Ferreira (2005), citando Chiss e Davis (1992), regras e competências dominadas pelos sujeitos instruídos. Como tal, a ortografia exige diversas competências relativas à representação gráfica das unidades da linguagem oral, não se limitando a uma transcrição do oral.

Uma vez que a ortografia é também um reflexo histórico e cultural da língua que representa, é de extrema importância saber ortografar e, para que isso aconteça, é necessária uma aprendizagem formal, sendo também necessário perceber os processos que esta aprendizagem atravessa (Horta & Martins, 2004).

A escrita ortográfica é algo complexo e, até a criança a dominar, existe um processo de desenvolvimento da grafia infantil pelo qual os indivíduos geralmente passam. Este é um processo de aprendizagem contínua que tem início formal no ensino básico e é construído ao longo dos anos; no entanto, a sua abordagem é iniciada desde cedo, em idade de pré-escolar. De acordo com Niza e Neves (2000), o processo de escrita atravessa três etapas, sendo estas a escrita pré-silábica, a escrita silábica e a escrita com fonetização.

No que diz respeito à escrita pré-silábica, esta etapa caracteriza-se pela falta de capacidade da criança em tomar a escrita como uma representação da própria linguagem oral. A criança apenas distingue uma ilustração de um texto escrito, sendo capaz de afirmar que uma palavra com mais letras corresponde a uma ilustração maior, como por exemplo a palavra <escaravelho> ser para um animal grande e a palavra <cão> ser para um animal pequeno.

Quanto à escrita silábica, pode dizer-se que o aluno nesta etapa representa a linguagem oral, no entanto os grafemas podem não corresponder à sequência de fonemas. Emerge nesta fase a sílaba como unidade de representação, o que gera alguma dificuldade devido à pronúncia das sílabas e dos fonemas presentes na mesma.

Relativamente à escrita com fonetização, pode dizer-se que, nesta etapa, a escrita é orientada por critérios linguísticos, ou seja, a escolha dos grafemas para representar a oralidade não é aleatória, mas baseia-se em valores fonéticos de letras presentes em palavras familiares para as crianças. A fonetização da escrita, ocorrida nesta etapa, irá conduzir à descoberta do princípio alfabético, sendo este a descodificação e correspondência entre fonema e grafema, ou seja, a descoberta de que um grafema (letra) representa um som da língua. É nesta fase que a criança inicia a utilização de uma estratégia alfabética, sendo a mesma baseada na análise e reflexão sobre as palavras e letras que as constituem, na associação de letras a sons e na síntese desses mesmos sons (Citoler, 1996; Golder, *et al.*, 1998; Morais, 1997; Ribeiro, 2005).

É importante salientar que cada criança apresenta o seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem e, por isso, estas não são etapas estanques, não sendo adquiridas exatamente ao mesmo tempo em todo um grupo. No entanto, quando uma criança se encontra na etapa da escrita com fonetização, surgem novas aprendizagens, como a escrita alfabética, ou seja, a escrita que toma o fonema como unidade linguística para a sua representação (podendo em algumas crianças ser atingida apenas na escolaridade formal), e, mais tarde, a escrita ortográfica, dizendo esta respeito à aprendizagem formal na escola e definindo-se como o domínio do sistema cultural complexo quanto às relações entre grafemas e fonemas (Barbeiro, 2007).

Na aprendizagem da escrita ortográfica, os alunos enfrentam algumas dificuldades. Estas prendem-se com a complexidade das relações som-grafema e com a existência de uma forma ortográfica única. A primeira “dá origem a que a maior parte dos sistemas ortográficos não apresente uma correspondência de um para um entre os sons e os grafemas que os representam”, e a segunda origina que diferentes formas de articular uma palavra sejam representadas na escrita, pela mesma forma ortográfica (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 52).

No que respeita à complexidade das relações sons-grafema, é possível afirmar que esta leva a uma maior dificuldade na escrita dos sons, o que faz com que os alunos apresentem dificuldades ao nível da escrita, no entanto, em simultâneo possam ter alguma fluência na leitura. Este domínio pode ser adquirido através de duas vias, via direta e indireta. A via direta recorre à identificação de fonemas e à aplicação de regras que estabelecem a representação do som, em diferentes contextos, efetuando assim a conversão de fonemas em grafemas de um modo correto. A via indireta recorre às representações ortográficas das palavras que vamos guardando no nosso léxico mental. Esta última desenvolve-se na sequência do contacto com a forma escrita da palavra e associa-se com um outro tipo de conhecimento que temos sobre a palavra, como por exemplo a sua pronúncia, originando a ativação das regras de escrita, partindo desse conhecimento (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011; Barbeiro, 2007; Lopes, 2011).

A existência de uma forma ortográfica única referindo-se à existência de apenas uma forma de escrever uma determinada palavra face às diferentes formas de a proferir (variantes dialetais, socioletais ou ideoletais), é outra das dificuldades apresentadas pelos alunos em idade escolar, aquando da aprendizagem da escrita ortográfica. Esta acarreta um ponto de vista social e político uma vez que a ortografia se assume numa comunidade linguística com um código específico. No entanto, devido às diferentes pronúncias entre regiões, em Portugal, pode-se constatar que existem diferentes formas de pronunciar as palavras. Portanto, compreende-se que a maneira como a palavra é pronunciada de região para região possa não ser a que mais se assemelha à escrita correta da mesma, o que pode levar à escrita com erros (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

Perante as dificuldades acima apresentadas, tal como já foi referido, é importante para a aprendizagem da escrita que o aluno tenha perceção do oral, dos grafemas e dos fonemas. Assim, é de extrema importância trabalhar a consciência linguística pois, tal como sugere Barbeiro (2007), existe uma relação entre a sequência de grafias e a linguagem oral, o que favorece a aprendizagem inicial da escrita, principalmente a aprendizagem do código ortográfico. Como tal, no tópico seguinte, será abordada a questão da consciência fonológica e da consciência linguística.

Além da ortografia

Para escrever corretamente, são necessários muitos desenvolvimentos e muitos fatores a ter em conta. Desde o desenvolvimento da consciência fonológica e consciência linguística, envolvendo aspetos como a gramática, o léxico e a morfologia das palavras, todos, estes aspetos, em parceria com aspetos sociais e motivacionais são fatores importantes para que um indivíduo se torne um escritor fluente e correto.

A consciência fonológica define-se como a capacidade de identificar e manipular as unidades da linguagem oral, na vertente sonora, ou seja, a capacidade de identificar e operar conscientemente com sílabas e fonemas de modo isolado (Freitas, Alves, & Costa, 2007). Uma vez que a escrita constitui uma representação ou codificação da linguagem oral, se a criança tiver esta consciência desenvolvida, ela vai aprender a escrever de forma mais fluida e correta. A consciência fonológica e a sua importância para a ortografia é, segundo Horta e

Martins, (2004, p. 214), “um dado adquirido para todos os autores que estudam estas questões”. Gomes e Santos (2005, p.141) afirmam que “a aprendizagem escrita (...) vai apelar à consciência fonológica, ao conhecimento do código alfabético e ao conhecimento das correspondências que se estabelecem entre grafemas e fonemas”. Esta é uma ferramenta chave para que o aluno tenha sucesso na escrita e, por isso, cabe ao docente realizar atividades e tarefas e oferecer um ambiente educativo propício ao seu desenvolvimento.

Para que a criança tenha fluência na leitura e escreva bem, é necessário que tenha consciência linguística (Duarte, 2008), isto porque na escrita é necessário analisar aspetos como a gramática, a sintaxe e a morfologia, (outros domínios da consciência linguística), para além da componente fonológica.

De acordo com a mesma autora, para se atingir um nível elevado de desempenho na competência de escrita, é necessário um conhecimento linguístico extenso e explícito (Duarte, 2008).

Em suma, a escrita envolve então uma reflexão consciente, analisando e manipulando fonemas, grafemas e outras unidades linguísticas que juntamente com a experiência com material escrito melhora/facilita o processamento ortográfico do aluno, evitando que este produza, na sua escrita, erros ortográficos.

O erro ortográfico

É considerado erro ortográfico toda a falha na escrita de uma palavra tal como se encontra estabelecida normativamente, sendo tomado socialmente como algo a evitar, mesmo que o leitor consiga reconstruir a forma fonética da palavra. Ainda assim, a existência de uma norma ortográfica não deve ser impeditivo da procura nas incorreções dos alunos do que estas nos podem dizer sobre a aprendizagem da forma escrita. Pinto (1998, p.142) afirma que

(...) convém lembrar que o erro pode ter leituras distintas e não é possível dizer-se que já exista quando o aprendente ainda desconhece o alvo que se pretende atingir. O erro, neste caso o erro ortográfico, apresenta duas leituras. Uma das leituras está relacionada com a visão clássica da falha e constitui objecto de «censura» com vista a melhores desempenhos de acordo com a norma ortográfica estabelecida e transmitida aos aprendentes. A outra leitura do erro encontra-se porventura menos vulgarizada. Trata-se, com efeito, de uma via que nos permite penetrar no modo como a escrita se pode revelar um objecto em construção a partir dos conhecimentos que a criança possui no momento. E confere-nos, por isso, a capacidade de acompanhar o processo inerente ao desenvolvimento do conhecimento.

Analisando o erro ortográfico dado pelo aluno, consegue-se perceber, por exemplo, se este se centra na forma fonológica e não na sua forma ortográfica, ou seja, tal como já referido, é necessário perceber o que se encontra na base do erro (Correia, 2016). Barbeiro (2007, p. 104) acrescenta que “as dificuldades podem não se situar apenas no nível linguístico, mas encontrar raízes mais profundas, no nível cognitivo” e que, se assim for, “ganha relevo a perspectiva psicológica que procura a relação do erro ortográfico com outras perturbações cognitivas” (*idem*), como por exemplo perturbações da percepção auditiva, perturbações ao nível da visão, da lateralidade ou dislexia.

Observando e analisando os erros ortográficos praticados pelas crianças, é também possível categorizá-los, segundo uma determinada tipologia.

Categorização dos erros ortográficos

As propostas relativamente à categoria dos erros ortográficos e de como os categorizar não são estanques e têm sido alvo de procura de sistematização por vários autores. Barbeiro (2007) dá-nos a conhecer que Mateus (1962) construiu a sua categorização partindo da distinção entre erros respeitantes à ortografia das regras gramaticais e erros relativos ao vocabulário (sendo esta dividida em erros de disfunção fonética e disfonética). Nelson (1980) optou por estabelecer três categorias, os erros de sequência, os erros de imprecisão fonética e os erros de ortografia incorreta. Pinto (1998) seguiu Girolami-Boulinier (1984), considerando quatro categorias, sendo duas de menor importância, (os erros de género e os erros de uso) e duas de maior importância (os erros fonéticos e os erros linguísticos). Por sua vez, Gomes (1987, 1989) apresentou cinco categorias que se dividem em microcategorias envolvendo aspetos como erros que resultam da não-correspondência som/letra, erros de morfossintaxe, erros de acentuação, erros de pontuação e erros semântico-pragmáticos. Rio-Torto (2000) considerou apenas três categorias de erros ortográficos, os erros de uso, os erros fónicos e os erros morfológicos e morfo-lexicais. Zorzi (2003) considerou categorias genéricas e específicas para estabelecer a tipologia de análise de erros ortográficos, como as representações múltiplas, o apoio na oralidade, as omissões, a junção/separação, o acréscimo de letras, as letras parecidas, as inversões e ainda uma categoria para os outros diversos aspetos existentes. Sendo a sistematização usada para analisar os dados recolhidos, Barbeiro (2007) apresenta a seguinte categorização:

- T1-** Incorreções por falhas de transcrição, dizendo estas respeito ao processamento dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o fonema correto;
- T2-** Incorreções por transcrição da oralidade, sendo estas as correspondentes à transcrição de formas ligadas a variedades e registos que diferem da forma representada na norma ortográfica;
- T3-** Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, sendo estas contextuais ou relativas à posição acentual;
- T4-** Incorreções por inobservância de regras de base morfológica, ou seja incorreções na representação de morfemas;
- T5-** Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras, a qual não é predizível por regras, ou seja o critério lexical;
- T6-** Incorreções de acentuação;
- T7-** Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas, de acordo com as regras ortográficas;
- T8-** Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra, ou seja, a junção de palavras, a separação de elementos da mesma e a utilização de hífen;
- T9-** Incorreções de translineação.

Perante a análise dos erros ortográficos praticados pelos alunos, cabe ao professor determinar estratégias de forma a combater este insucesso na escrita e assim auxiliar os alunos nas suas aprendizagens e desenvolvimentos.

Insucesso ortográfico: o papel do professor

No início da escolaridade, o acompanhamento na aprendizagem da ortografia é fulcral para o desenvolvimento do aluno, pois, caso contrário este irá demonstrar dificuldades que, quando não eliminadas, podem permanecer até à idade adulta. Segundo Barbeiro (2007, p.7),

a questão ortográfica coloca-se todos os dias durante a fase inicial da aprendizagem da escrita. Em vez de ficar rapidamente resolvida, para muitos alunos essa questão continua a colocar-se ao longo de todo o percurso escolar, mesmo para além do ensino básico. As dificuldades ortográficas continuam ainda a acompanhar alguns adultos, como profissionais, quando têm que recorrer à escrita.

Pereira e Azevedo afirmam (2005, p. 50) que o erro faz parte da aprendizagem e os autores expressam esta ideia na seguinte citação:

o erro não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência da arbitrariedade convencional da língua escrita e deve ser visto como algo de inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem, processo de construção de conhecimento sobre a escrita.

Para Ferreira (2005), o erro ortográfico é um instrumento de trabalho para o professor, na medida em que irá conduzir as suas ações de maneira a ir ao encontro das necessidades de cada aluno, de modo a combatê-las. A autora refere ainda que essa incorreção é normal em tempo de aprendizagem da língua materna e que proporciona o acesso a novos saberes, pela descoberta do erro.

Deste modo, cabe ao professor diagnosticar as dificuldades dos alunos e que “as saiba dissecar e explicar calmamente, que mobilize as estratégias mais eficazes para os ultrapassar” (Rio-Torto, 2000, p. 618).

As estratégias que o professor adota deverão então ser adaptadas à turma e aos alunos de modo individual, captando a sua atenção e levando a que estes melhorem a sua escrita, abordando os erros não como uma censura mas sim como uma oportunidade de aprendizagem. Procurou-se neste ensaio investigativo adotar esta perspetiva e estratégias correspondentes, as quais serão descritas no tópico seguinte.

1.2 DA LEITURA À ESCRITA

Para esta investigação e de modo a implementar na turma estratégias que levassem à redução dos erros ortográficos, realizou-se uma adaptação da estratégia *look, cover, remember, write, check* proposta por Browne (1993), que constitui uma das estratégias referidas e integradas, para a aprendizagem da ortografia, no programa *Reading to Learn (Ler para Aprender)*, proposto por Rose e Martin (2012a) e Rose e Martin (2012b).

Ler para aprender a escrever

A metodologia de Rose e Martin (2012a) é definida e baseada em ciclos de aprendizagem. Nesta metodologia, o ponto de partida é um texto de determinado género, estando presentes três níveis principais de estratégias para os alunos desenvolverem a leitura e a escrita: um **ciclo externo**, que incide sobre a unidade

correspondente ao texto e propõe atividades que consistem na *preparação para a leitura, na construção conjunta* do texto segundo as características do gênero em causa, para se atingir a *escrita autónoma*; um **ciclo intermédio**, que incide sobre as unidades menores que o texto, como o parágrafo, e que propõe atividades que consistem em *leitura detalhada* dessas unidades, que são desconstruídas com a ajuda do professor, para serem depois objeto de reescrita, como menor ou maior grau de variação ou reformulação, primeiro em conjunto, *reescrita conjunta*, e depois individualmente, *reescrita individual*. O **ciclo interno** incide sobre unidades ainda mais específicas, como o período e as palavras, incluindo a ortografia, sendo as atividades propostas dirigidas para a *reconstrução de períodos, a ortografia e a escrita de períodos*.

Como princípio geral, o programa *Reading to Learn (Ler para Aprender)* realça a importância da ligação entre a leitura e a escrita, ou seja, a importância do trabalho com os textos lidos para que a criança apreenda as características estruturais dos textos que deverá escrever, as características “estilísticas” da própria linguagem a utilizar na escrita desses textos e também as características formais das unidades linguísticas, o que inclui a ortografia.

Para este ensaio investigativo, em conjunto com a turma, o trabalho incidiu na *Preparação para a Leitura*, focando-se ainda a *Leitura Detalhada* e a *Reescrita Individual*, percorrendo-se um percurso que vai do texto em geral até chegar à *ortografia*.

Na fase da *Preparação para a Leitura* o docente deve recorrer a estratégias que mobilizem conteúdos e que permitam ao aluno uma total compreensão do texto. De acordo com Sim-Sim (2007, p.8), as estratégias de preparação da leitura são muito importantes pois “a compreensão da leitura é afectada pelo conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e pelo conhecimento das palavras que surgem no texto”, levando depois a uma melhor escrita. Seguindo a *Preparação para a Leitura*, deve então proceder-se ao resumo oral do texto em estudo, passo a passo, pois, tal como referem Rose e Martin (2012a, p.3) “this provides more support for students to follow a challenging text, than simply telling them what it is about”.

Realizada a primeira parte, segue-se então a *leitura detalhada*. Nesta, tal como realizado na sequência didática de intervenção, são explicitados pelo docente os significados das palavras desconhecidas, bem como são focadas as palavras que poderão suscitar erros, sendo chamada também a atenção para a forma de escrita das palavras e as respetivas regras ortográficas.

A *leitura detalhada*, na sequência de tarefas aplicada, não foi feita do texto completo, mas sim de uma pequena passagem do mesmo, uma vez que esta serve para auxiliar os alunos na leitura e na preparação da escrita. Esta primeira etapa da metodologia segue, segundo os autores, cinco passos específicos:

in the first cycle the teacher **Prepares** the meaning of the sentence, then reads it aloud. Then she **Prepares** the students to **Identify** the first wording in the sentence, by telling them where to look (...) and what to look for (...) She **Affirms** the response, and **Instructs** them highlight the exact words she wants (Rose & Martin, 2012a, citado por Sequeira, 2013, p.20).

Na fase acima referida, recorreu-se também ao questionamento, levando a que os alunos opinassem e refletissem sobre o observado, criando assim na turma um diálogo sobre o texto. Nesta discussão, de modo a

ser bem sucedida, de acordo com Arends (1995, p.429), “o professor deve centrar claramente a discussão, mantê-la no caminho certo, redirecionando as divagações dos alunos, encorajar a participação, ouvindo cuidadosamente todas as ideias e pontos de vista”.

A ortografia, sendo um dos domínios em foco na pedagogia *Ler para Aprender*, é trabalhada durante todo o processo uma vez que, como já referido, durante a exploração das palavras e do texto estas são estudadas pelo seu significado, forma de escrita e regras ortográficas. Na estratégia específica *look, cover, remember, write, check* a ortografia foi analisada e consolidada, sendo depois verificada na reescrita do texto, através da escrita criativa ou do ditado. Estas estratégias e atividades são explicitadas e fundamentadas de seguida.

Look, cover, remember, write, check.

O desenvolvimento da ortografia pode ser auxiliado por estratégias e técnicas que façam incidir a atenção do aluno sobre a forma ortográfica da palavra. Entre várias estratégias, Ann Browne (1993) apresenta e explicita a estratégia *look, cover, remember, write and check*, proposta por Peter e Cripps (1980). Uma vez que é difícil para uma criança receber informações auditivas e traduzi-las em imagem visual, esta atividade, que pode ser traduzida por *olha, esconde, lembra-te, escreve e verifica*, consiste numa estratégia para consolidar a aprendizagem da forma ortográfica correta (Browne, 1993), tendo por base as componentes visual e fonológica. Por exemplo, na palavra *circo*, o primeiro <c> soa como [s] e o segundo <c> soa como [k], logo, como refere a autora, “this may be confusing for a young child” (*idem*).

Nesta estratégia, tal como aconteceu na aplicação realizada no âmbito deste estudo, o professor opta por escrever ou mostrar uma palavra e pedir aos alunos que a observem, tentando fixar como é a forma de escrita da mesma. De seguida, a palavra é escondida e é então pedido aos alunos que a escrevam apenas recorrendo à sua memória, sendo a mesma posteriormente verificada. Caso a palavra escrita pelo aluno esteja correta, este pode incorporá-la na sua escrita, caso contrário, o docente verifica e dialoga com a criança sobre a forma ortográfica da palavra, comparando as duas formas e depois repete o processo (Browne, 1993). Ao acompanhar o aluno nesta tarefa, o docente permite que a criança tome consciência dos seus problemas na escrita, levando a que este reflita sobre a sua ação e sobre o seu conhecimento, promovendo o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, a sua melhoria na ortografia.

Tal como afirma Browne (1993), citando o escrito no NCC (1990), este tipo de estratégia ajuda a que o aluno memorize a ortografia, olhe para a palavra como uma unidade inteira e obtenha o padrão visual geral da palavra, para além de poder recorrer à correspondência entre fonemas e grafemas. Esta estratégia torna-se ainda mais benéfica quando utilizada em parceria com outras, tais como as que são explicitadas no tópico abaixo.

Um meio para um fim: o ditado e a escrita criativa

Neste ensaio investigativo e na definição e aplicação da sequência pedagógica, para além da estratégia acima referida, foram utilizados, como meio de verificação da presença ou não de erros ortográficos, o ditado e a composição, recorrendo-se à escrita criativa.

O ditado, sendo a reescrita da palavra ou do texto a partir da realização oral de outra pessoa, não permite ao escritor verificar, através da visão, a grafia correta da palavra, ficando restringido aos seus conhecimentos e à sua memória (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). No que respeita a esta estratégia e ao seu contributo para a aprendizagem, as opiniões de diversos autores são díspares, afirmando alguns que esta é uma tarefa sem significado, devido ao facto de, durante a sua realização não ser prestado nenhum auxílio ao aluno quando este é confrontado com problemas, e ao facto de não haver garantias que os erros dados pelos alunos não serão retomados. Outros autores defendem que esta é uma tarefa com dimensões significativas para o aluno, uma vez que esta tarefa revela os conhecimentos ortográficos; acentuam as virtualidades do ditado preparado, ou seja, do ditado em que, antes de ser feito, é dada oportunidade de explorar as palavras, a sua forma e significado, tal como realizado na aplicação desta sequência (*idem*). O ditado é então uma estratégia que, quando explorada, proporciona implicações ao nível dos conhecimentos linguísticos, ortográficos, caligráficos e de convenções de escrita (Sousa, 2014).

De acordo com Sousa (2014, p. 118), “escrever uma composição é partir de um conjunto de ideias e criar um universo de referência. Um universo adequado, coerente e coeso” e, ao realizar esta tarefa de escrita de uma composição criativa, damos oportunidade às crianças de pensarem criticamente e de tomarem posição em relação ao que as rodeia. Devido à escrita criativa ser, segundo Santos e Serra (2007), citados por Pedro (2015, p. 7) “descrita como sendo a mais desembaraçada e ainda a mais livre e criativa”, esta tarefa leva a que os alunos alarguem o seu léxico, utilizando palavras não exploradas, o que poderá originar erros ortográficos.

Assim, ambas as estratégias demonstram ser atividades complementares ao ensino da escrita, existindo nas duas vantagens e desvantagens, sendo, por isso, necessária a atenção para a sua utilização de acordo com as necessidades das crianças, em sala de aula.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Este capítulo do relatório debruçar-se-á sobre a metodologia utilizada durante o ensaio investigativo realizado. Deste modo, de seguida, serão apresentados pontos como a descrição do estudo, o método de investigação, o tipo de estudo, a população do estudo e o contexto educativo, as técnicas de recolha de dados, os procedimentos de recolha de dados, as técnicas de tratamento e análise de dados e ainda os procedimentos seguidos para esse tratamento e análise.

DESCRIÇÃO DO ESTUDO

O estudo decorreu durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de 1.º CEB, num 3.º ano de escolaridade. Como já referido, o estudo surgiu após verificação da presença de diversos erros ortográficos nas produções escritas dos alunos. Perante isto, foi sentida a necessidade de trabalhar este problema com a turma e, conseqüentemente, perceber se as estratégias selecionadas apresentariam ou não contributos para a melhoria da situação.

A investigação participativa “pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco, 1993 citado por Coutinho, 2014, p.28). O estudo decorreu em três diferentes fases, entre 8 de março e 23 de maio.

Inicialmente, foi realizado, um pré-teste em que os alunos, de forma autónoma e apenas tendo como referente o espaço da ação ser o castelo de Leiria, escreveram uma narrativa.

Seguiu-se a fase de intervenção, que decorreu durante seis semanas. A intervenção caracterizou-se pelas seguintes atividades, a que correspondeu o trabalho com seis textos diferentes:

- começava por ser realizado o ditado de algumas palavras, que os alunos tinham de escrever numa coluna da ficha distribuída, sem lhes ser facultado qual o contexto das mesmas;

- o passo seguinte era a exploração de um texto onde estavam inseridas essas palavras; essa exploração decorria através de preparação para a leitura, atividade na qual eram dadas algumas informações aos alunos sobre o texto, como o tema, o espaço, o tempo, as personagens e a ação; era também revelado que as palavras ditadas inicialmente se encontravam no texto; cada aluno tinha uma cópia do texto de modo a acompanhar a leitura e a tirar dúvidas sobre algumas palavras desconhecidas; a mestrandia procedia à leitura total do texto, realizando depois uma leitura detalhada de algumas passagens, onde eram dadas pistas sobre as palavras ditadas, levando a que os alunos as descobrissem, conhecessem e sublinhassem;

- antes da atividade seguinte, os alunos realizavam uma leitura silenciosa em que lhes era dado tempo para se concentrarem, procurarem no dicionário palavras desconhecidas, tirar dúvidas e ainda sublinhar partes importantes do texto e, de seguida, era feita uma leitura em voz alta, sendo que cada aluno lia um parágrafo, respondendo também a perguntas de interpretação;

- de seguida era realizada a atividade que consistia na estratégia *look, cover, remember, write, check*; nesta, eram mostrados cartões com as mesmas palavras ditadas inicialmente e era dado algum tempo aos alunos para as observarem, sendo os cartões escondidos, de seguida; os alunos deviam, então, escrever a palavra em causa; realizada esta parte, eram mostrados de novo os cartões para os alunos verificarem se acertaram na escrita da palavra, caso tivessem escrito a palavra corretamente, preenchiam o local indicado em “acertei”, na primeira ficha distribuída e inventavam, escrevendo, uma frase com a palavra em questão; caso tivessem errado, os alunos marcavam no local indicado “errei”, escreviam novamente a palavra numa outra coluna, antes de inventarem e escreverem também a frase;

- por fim, os alunos procediam, numa nova ficha, à reescrita do texto, tendo sido esta realizada através de escrita criativa nas primeiras três semanas (15 março; 20 de março e 27 de março) e de ditado, nas últimas semanas (3 de abril; 19 de abril e 24 de abril).

Após a estratégia aplicada e correção dos erros, estes eram corrigidos e registados na tabela abaixo, procedendo-se ainda a uma análise individual com os alunos, para que estes pudessem verificar e refletir sobre os seus erros.

Tabela 1 - Modelo de análise individual e auto-correção das incorreções

Data	Escrevi...	Devia ter escrito...	Agora escrevo... <i>(inventa uma frase com a palavra correta)</i>

Por forma a ilustrar melhor o referido acima, é abaixo apresentada a descrição de estratégias utilizada na planificação referente à segunda tarefa, do dia 20 de março de 2017, baseada no texto “Uma Primavera especial”.

Atividades e Estratégias
<p>Depois dos alunos falarem um pouco sobre o seu fim-de-semana e de novidades que tenham (10’), é-lhes explicado que irão realizar uma atividade semelhante à da semana anterior, e que para isso, terão de prestar atenção. É distribuído aos alunos, uma ficha de ortografia e é-lhes explicado o que irão fazer. Primeiramente, sem situar o contexto e os conteúdos, são ditadas algumas palavras e os alunos escrevem-nas na primeira coluna (10’). De seguida, é-lhes revelado pela professora que essas palavras se encontram no texto que irão explorar e inicia a atividade de Preparação para a Leitura do texto relativo à Primavera – “Uma Primavera Especial” do livro <i>Brincar às Escondidas e outras histórias da Mãe Natureza</i> de Rosário Alçada Araújo. Nessa preparação, é referido pela mestranda a estação que se inicia nesse dia (10’). Realizada essa parte, os alunos ouvem o texto através de uma primeira leitura, realizada pela mestranda realizando depois a atividade de Leitura Detalhada (5’), focada nas palavras que exploraram anteriormente, presentes na primeira parte do texto (os dois primeiros parágrafos). Nesta atividade a mestranda lê as frases e dá pistas (semânticas) para a identificação das palavras indicadas e é chamada também a atenção dos alunos para as características e dificuldades ortográficas das palavras (10’). O restante texto é lido pelos alunos através de uma leitura silenciosa onde vão realçando com um marcador as palavras de que se recordam da ficha de ortografia (10’). Por fim, os alunos realizam uma leitura em voz alta, sendo que cada aluno irá ler um parágrafo e respondem, oralmente, a questões de interpretação (15’). São focados também os aspetos do texto narrativo dialogal, fazendo assim uma preparação para a atividade seguinte e revisão para o teste de avaliação. Com vista à consolidação do conhecimento ortográfico, são mostrados aos alunos cartões com as palavras que estiveram em foco e é-lhes pedido que as leiam e lhes prestem atenção. Depois disso e depois dos cartões escondidos, os alunos escrevem as palavras na segunda coluna da ficha de ortografia (10’). Os alunos voltam a ver as palavras e marcam com um X no local correto da ficha, indicando se acertaram ou não. Caso não o tenham feito, copiam a palavra correta para o respetivo local, antes de toda a turma inventar uma frase com cada uma das palavras (10’). Por fim, os alunos, na ficha de escrita distribuída, redigem, inventando, um diálogo entre as personagens (10’).</p>

Na semana 4, foi realizado um teste intermédio, com o objetivo de aferir o nível de prossecução dos objetivos pretendidos, em relação à aprendizagem da ortografia. Nesse teste, era ditado um número igual de palavras exploradas nas tarefas e de palavras não exploradas, de forma alternada.

Após a intervenção, na semana seguinte, os alunos realizaram um pós-teste, com as mesmas indicações do pré-teste. Por fim, de modo a finalizar a recolha de dados e a perceber se a estratégia aplicada foi benéfica para os alunos, e os seus efeitos se mantinham, quatro semanas após a intervenção, no dia 23 de maio, os alunos realizaram um ditado final, de seguimento, com as características semelhantes ao teste intermédio. A tabela abaixo mostra a calendarização das tarefas de acordo com os momentos e referência aos textos explorados.

Tabela 2 - Calendarização dos momentos de recolha de dados

Momento	Data
Pré-Teste ²⁹ – narrativa com o Castelo de Leiria como espaço.	8 de março
Tarefa 1 – 8 palavras ditadas, exploração do texto “Meu Pai” ³⁰ e escrita criativa com a continuação da história.	15 de março
Tarefa 2 – 8 palavras ditadas, exploração do texto “Uma Primavera Especial” ³¹ e escrita criativa com a continuação da história.	20 de março
Tarefa 3 – 8 palavras ditadas, exploração do texto “A Carochinha” ³² e escrita criativa com a continuação da história.	27 de março
Tarefa 4 – 10 palavras ditadas, exploração do texto “Que há por baixo da cama?” ³³ ditado do mesmo	3 de abril
Teste intermédio – 48 palavras ditadas (24 exploradas e 24 não exploradas) ³⁴	4 de abril
Tarefa 5 – 10 palavras ditadas, exploração do texto “Brincar às Escondidas” ³⁵ e ditado do mesmo	19 de abril
Tarefa 6 – 10 palavras ditadas, exploração do texto “25 de abril” ³⁶ ditado do mesmo	24 de abril
Pós-Teste – narrativa com o Castelo de Leiria como espaço.	3 de maio
Ditado Final – 36 palavras ditadas (18 exploradas e 18 não exploradas) ³⁷	23 de maio

É de salientar que todos os textos explorados eram escolhidos com a professora cooperante, por forma a enquadrar a investigação com os conteúdos que os alunos se encontravam a explorar.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

Numa investigação, é sempre necessário definir o método de investigação, sendo que isso depende dos objetivos da investigação. Se, nesta investigação, alguns dos objetivos formulados nos poderiam remeter, em maior grau, para uma análise documental, pela natureza dos dados, e assim para estudos de natureza qualitativa, por outro lado, existem outros que nos dão a opção de seguir pela via quantitativa.

Apesar de alguns autores proporem uma dissociação total entre métodos qualitativos e quantitativos, outros afirmam o contrário. Robson e Foster (1989) afirmam que é inapropriado pensar apenas em termos de

²⁹ Ver anexo 9A

³⁰ Ver anexo 7A

³¹ Ver anexo 7B

³² Ver anexo 7C

³³ Ver anexo 7D

³⁴ Ver anexo 8A

³⁵ Ver anexo 7E

³⁶ Ver anexo 7F

³⁷ Ver anexo 8B

pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa. Existem investigações, como a apresentada neste relatório, em que os dois tipos de pesquisa assumem papéis complementares (Robson & Foster, 1989; Poeschl, 2006; Serapioni, 2000, Serrano, 2004, citado por Denzin & Lincoln, 2006).

Segundo Anguera (1985), citado por Coutinho (2013, p.32),

um investigador não tem de aderir cegamente a um dos paradigmas, podendo eleger livremente uma relação de atributos que, indistintamente, provenham de um ou outro, se assim se conseguir uma adaptação flexível à sua problemática.

Tendo em conta que os investigadores devem utilizar as estratégias que melhor se adaptam à sua investigação, o investigador deve partir para a sua investigação tendo sempre em atenção a adoção de uma estratégia flexível pois esta deve ser não só adotada ao problema como à forma como a pesquisa irá decorrer.

Esta investigação, apresenta um carácter predominantemente quantitativo, pois os indicadores adotados remetem para o número de incorreções ortográficas. No entanto, a análise e categorização dos erros, ainda que mantenha frequentemente a contabilização também pode relacionar-se com uma dimensão qualitativa que procura compreender e interpretar a natureza das incorreções produzidas. Tenha-se ainda em conta que a investigação realizada procurou responder a um problema encontrado, por parte do investigador, enquanto professor, na situação de PP, colocando em ação propostas pedagógico-didáticas e acompanhando essa ação com a recolha de dados que permitissem fundar a ação didática na componente de investigação.

Uma vez que nesta investigação existem variáveis manipuladas e existe um estudo dos efeitos da variável independente sob as variáveis dependentes, proporcionando um método quantitativo na análise de dados, esta investigação apresenta alguns aspetos de um estudo quase-experimental, que não é pleno, pois não foi possível incluir no estudo um grupo de controlo e assegurar uma amostra aleatória. Por conseguinte, pela própria ligação à PP e à procura de soluções para um problema nela sentido, tendo em conta as limitações referidas quanto ao desenho experimental, pode considerar-se que esta investigação assume características de um estudo exploratório.

É importante referir ainda que o foco do estudo foi apenas os erros ortográficos, tendo em conta a respetiva categorização, não havendo valorização de concordância de frases, de pontuação e de verificação de partes constituintes, bem como presença das características básicas da narrativa.

POPULAÇÃO DO ESTUDO E CONTEXTO EDUCATIVO

A investigação recaiu sobre uma turma do 3.º ano de escolaridade, de uma escola pública pertencente a uma das freguesias do concelho de Leiria. Esta turma era constituída por vinte e dois alunos, sendo que onze eram do género masculino e onze do género feminino, todos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade.

Por forma a manter o anonimato das crianças, salvaguardar a sua identidade e a facilitar o tratamento de dados e a abordagem aos mesmos ao longo da Dimensão Investigativa, optou-se pela utilização de letras para a identificação dos alunos.

Relativamente a situações de alunos com NEE, existiam na turma um aluno com Hiperatividade e Défice de Atenção (RM), cinco alunos com dislexia (LA, LP, LV, LuA e LM), sendo que dois ainda se encontravam, no término da PES, à espera de relatório médico (LM e LuA), e um aluno com Perturbação do Espectro de Autismo (AO). Seis dos alunos da turma frequentavam apoio pedagógico.

Esta turma caracterizava-se pelo interesse e participação nas propostas educativas. No que respeita aos ritmos de aprendizagem, os alunos apresentavam ritmos diferentes, havendo alunos com um desempenho acima do satisfatório e outros com muita dificuldade em concentrar-se e obter os resultados esperados. Quanto aos interesses e gostos dos alunos, esta turma demonstrava mais dificuldades na área do Português, sendo esta a área de que afirmavam gostar menos.

As habilitações literárias dos pais variavam entre o 4.º ano de escolaridade e o doutoramento, sendo que cinco frequentaram apenas o Ensino Básico, sete o Ensino Secundário e dez o Ensino Superior.

Para esta investigação em relação à intervenção, optou-se por estender o trabalho à turma, ainda que, no âmbito da análise tenha sido considerado à parte o grupo dos alunos disléxicos (os cinco alunos referidos), apresentando os seus resultados de forma autónoma, para poder verificar qual o desempenho e possível evolução deste grupo, tendo em conta as estratégias utilizadas. Desta forma, foi possível verificar os diferentes resultados da aplicação da estratégia, tendo em conta a diversidade de níveis de aprendizagem, conseguindo também assim um estudo mais amplo.

É importante salientar que, devido a esta investigação ter sido realizada em tempo letivo, não interferindo com nenhuma outra atividade letiva ou extracurricular, ao longo das tarefas, existiram alguns alunos que não participaram em algumas fases das tarefas ou interromperam as mesmas (como a exploração do texto ou o preenchimento dos quadros) devido a ensaios para uma festividade. São esses os alunos LC, MF, MA, SP, AO, LV e MR.

Por motivos de doença e outras faltas justificadas alguns alunos também falharam fases. Assim, a aluna LP não realizou a tarefa 4 e a tarefa 6 e o aluno LuA não participou na tarefa 6. O Aluno MR não realizou o pós-teste. Já o teste intermédio não foi realizado pelos alunos LM, LP, RM, LuA e LV. O grupo correspondente à turma apresenta assim, na sua constituição um número de alunos que varia entre 11 e 17, considerando os diferentes momentos.

TÉCNICAS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os métodos de recolha de dados são determinados tendo em conta a natureza e problemática da investigação. Recorreu-se à observação participante, decorrente da aplicação da estratégia adotada, e à realização de testes.

A observação participante é considerada aquela em que o investigador se envolve com os sujeitos, assumindo o seu papel de estudioso junto da população. Esta é uma técnica mais ligada à investigação qualitativa, no entanto, foi aplicada a esta investigação devido aos dados que proporcionou (Sousa & Baptista, 2011). Durante esta observação, como investigadora, a mestranda participava nas tarefas com os alunos, explicando-

lhes o que fazia e dinamizava a tarefa com a turma. Para além disso, decorrente dessa participação, houve acesso à forma como os alunos resolviam as tarefas, nos materiais aplicados na fase de intervenção, e estes puderam ter tidos em conta na análise.

Uma outra técnica utilizada nesta investigação foi constituída pelos testes, sendo que estes se destinam à avaliação de conhecimentos (Coutinho, 2013). O mesmo teste³⁸ foi aplicado antes e depois da intervenção (sequência aplicada), de forma a verificar a existência de diferenças entre os dois momentos e, assim, a influência da estratégia utilizada.

Durante a condução da aplicação, foram também recolhidos dados para posterior análise, sendo estes inseridos como instrumentos, na técnica dos testes. Assim, foram preenchidos por parte dos alunos quadros³⁹ e fichas de escrita⁴⁰, bem como testes intermédios⁴¹ e finais⁴² com palavras ditadas.

Tendo sempre como foco a pergunta de partida e os objetivos delineados, a recolha de dados decorreu no período de frequência de PES, sendo que se iniciou na data de 8 de março de 2017 e terminou a 23 de maio do mesmo ano. Esta recolha de dados decorreu durante nove semanas, sendo que devido à interrupção de Páscoa, foi interrompida de 4 a 19 de abril. De modo a perceber a influência da sequência, com algum distanciamento, o último momento de recolha de dados (ditado final), foi realizado vinte dias depois da realização do Pós-Teste.

Os dados foram recolhidos através da análise documental das produções escritas dos alunos e de observação participante. Assim para posteriormente ajudar no tratamento de dados, procedeu-se à construção da tabela abaixo apresentada. Nesta tabela, após correção e verificação dos erros, estes eram contados e escritos no respetivo local, tendo em conta cada aluno.

Tabela 3 - Modelo de tabela de contagem de erros

Alunos	Pré-Teste	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Teste intermédio	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	Pós-Teste	Ditado Final

TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Esta fase da investigação é um processo no qual se organizam os dados recolhidos, para que depois seja possível compreender o que neles está contido (Bogdan & Biklen, 1994; Fortin, 2009).

³⁸ Ver anexo 9A

³⁹ Ver anexo 9B

⁴⁰ Ver anexo 9C

⁴¹ Ver anexo 8A e 9D

⁴² Ver anexo 8B e 9E

A análise de dados, tendo em conta que se trata de um estudo de carácter predominantemente quantitativo, tomou como variáveis o número de incorreções, os momentos, os alunos que as praticaram e o número de vezes que estas ocorreram.

Este estudo pretende fazer uma análise da evolução da escrita dos alunos e na conseqüente diminuição de erros ortográficos e, por isso, a análise de dados teve como auxílio suportes teóricos que levassem à realização de um paralelismo entre os dados e a fundamentação teórica, recorrendo também a uma reflexão pessoal e crítica face ao observado. Assim, os dados recolhidos são analisados através de uma categorização e posteriormente considerados de uma forma quantitativa.

Embora a amostra não tenha sido constituída de forma aleatória e tenha uma dimensão reduzida, para reforçar o rigor da análise e apreender a extensão de eventuais alterações, procedeu-se a uma análise estatística, com utilização do SPSS, versão 23. Recorreu-se ao teste estatístico *t*, organizando os resultados em pares, para os mesmos sujeitos, ou seja, comparando os valores iniciais e os valores alcançados num momento posterior, após a intervenção realizada.

Feita a recolha de dados e a organização dos mesmos, procedeu-se ao seu tratamento. Tal como anteriormente referido, para que a análise de dados ficasse completa e por forma a chegar aos objetivos estabelecidos e assim dar resposta à questão-problema definida, foi necessário proceder a uma categorização de erros ortográficos (Quadro 2), focando o seu autor, o momento em que o fez, a categoria da incorreção e ainda a quantidade de vezes que esta foi repetida. Esta foi realizada com base nas produções textuais dos alunos, inscrita nas tabelas apresentadas.

Quadro 2 - Modelo de categorização de erros ortográficos

Incorreção	Forma correta	Momento	Aluno	Descrição	Categoria	N.º Vezes

Feita a categorização dos erros ortográficos, foi realizada então a respetiva contabilização, de acordo com cada momento e cada aluno, tendo sempre em conta o número total de palavras escritas pelos alunos. As grelhas apresentadas correspondem aos modelos utilizados para a quantificação dos erros, de modo a ser possível fazer comparações.

Os quadros 2 e 3 são modelos de quantificação das incorreções onde os erros são colocados por momento, por categorias e por alunos, sendo depois contabilizados por turma, separados por dois grupos, os alunos com dislexia e a restante turma.

Quadro 3 - Modelo de quantificação de erros por aluno

Pré-Teste																													
Categoria	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorreções		Total Palavras com incorreção		Total sem Erros		Total Palavras				
	Aluno	FA	%	Aluno	FA	%	Aluno	FA	%	Aluno	FA	%	Aluno	FA	%	Aluno	FA	%	Aluno	FA	%	Aluno	FA	%	Aluno	FA	%	Aluno	FA
Valores		0,0%			0,0%			0,0%			0,0%			0,0%			0,0%			10,7%			0,0%			100,0%			100%

Quadro 4 - Modelo de quantificação de erros por turma

TOTAIS							
Total incorreções		Total Palavras com incorreção		Total sem Erros		Total Palavras	
FA	%	FA	%	FA	%	FA	%

Dado que durante a exploração de textos foram ditadas algumas palavras específicas, sentiu-se necessidade de analisar a quantidade de erros dados nessas palavras. Para tal, foi criado o quadro 4 que permitia verificar se ao longo do período de investigação a quantidade de erros aumentou, diminuiu ou manteve. Já o quadro 5 diz respeito à análise das tarefas, tendo por base as palavras ditadas e exploradas. Através dele, foi possível fazer uma comparação entre as palavras ditadas sem exploração, as palavras escondidas nos cartões e as que foram escritas no texto final.

Quadro 5 - Modelo de Comparação Tarefas iniciais com testes por aluno e turma

Aluno / Palavras	Tarefas		Teste intermédio				Ditado Final			
	Ditadas	%	Exploradas	%	Não exploradas	%	Exploradas	%	Não exploradas	%
Nº de palavras	54	100%	24	100%	24	100%	18	100%	18	100%
		0%		0%		0%		0%		0%
Turma	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Quadro 6- Modelo de quantificação de palavras ditadas por tarefa

<u>Aluno / Palavras</u>	Tarefa 1						Totais					
	Ditadas	%	Escondidas	%	Texto final	%	Ditadas	%	Escondidas	%	Texto final	%
<u>Nº de palavras</u>	8	100 %	8	100 %	8	100 %	54	100 %	54	100 %	54	100%
<u>Valores</u>												

Este tipo de análise permite uma análise mais detalhada, sendo possível verificar todas as possíveis evoluções do desempenho dos alunos, tirando assim conclusões do analisado. No capítulo seguinte serão apresentadas as tabelas finais onde são visíveis as alterações ocorridas antes e depois da sequência de tarefas, bem como a análise dos dados recolhidos durante as tarefas.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Dizendo respeito este terceiro capítulo à apresentação e discussão de resultados, são abaixo apresentados os resultados da análise realizada aos dados recolhidos. No âmbito da discussão, é apresentado um confronto entre esses mesmos resultados e as posições de diversos autores sobre o assunto em estudo.

O presente capítulo conta então com três grandes secções, **resultados gerais: comparação entre pré-teste e pós-teste**, na qual são verificados os valores e é respondida a questão de partida, demonstrando também quais os tipos de incorreções que os alunos apresentavam inicialmente e quais os que mostraram maior resistência à aprendizagem, no final da intervenção; a apresentação dos resultados relativa aos **resultados específicos: a aprendizagem nas tarefas**, na qual se mostra os resultados nos dois tipos de atividades adotadas (escrita criativa e ditado), apresentando os valores de incorreções nas palavras ditadas no início das tarefas, das palavras constantes dos cartões e depois, na reescrita final do texto, bem como os tipos mais frequentes em cada tarefa; e, por fim, de modo a verificar se as aprendizagens ocorreram apenas no momento ou se se prolongavam, a **manutenção da aprendizagem: resultados das tarefas, teste intermédio e ditado final**, fazendo referência apenas às palavras que foram exploradas nas tarefas e ditadas nos testes, comparando-as com as ditadas e não exploradas.

É importante salientar que os resultados neste capítulo incluirão a indicação da percentagem. Tal facto é devido à diferença entre o número de palavras totais dos textos e ainda às faltas de alguns alunos a algumas tarefas. Deste modo, é possível apresentar e comparar os resultados, estabelecendo as equivalências devidas.

RESULTADOS GLOBAIS: COMPARAÇÃO ENTRE PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

Realizado o pré-teste como teste diagnóstico para averiguar a quantidade e tipos de incorreções dos alunos, bem como um pós-teste de modo a apreender eventuais alterações ocorridas, pode-se verificar no quadro abaixo que a turma iniciou o ensaio investigativo com 204 incorreções em 2417 palavras, o que corresponde a uma percentagem de 8,4% incorreções. Como existem palavras com mais de uma incorreção, o valor total de palavras com incorreção é de 187, que corresponde a 7,7% de palavras com incorreções. No pós-teste, estes valores diminuem para 2,7% e 2,5% respetivamente. Também no caso dos alunos com dislexia, como se pode observar na tabela 5, foi possível verificar uma melhoria no que respeita às incorreções ortográficas, apresentando um valor de 14,3% no pré-teste e de 5,8% no pós-teste.

Apesar da dimensão da amostra ser pequena (16 sujeitos com resultados no pré e no pós-teste), a aplicação do teste t para resultados emparelhados revela que as diferenças encontradas entre o pré-teste e o pós-teste, no grupo geral (turma), são estatisticamente muito significativas: $t_{15} = 5,448$, $p=,000$, para o número de incorreções; $t_{15} = 5,683$, $p=,000$, para o número de palavras com incorreção; e $t_{15} = 6,062$, $p=,000$, para a percentagem de palavras com incorreção.

A aplicação paralela do teste t para amostras emparelhadas ao grupo dos alunos disléxicos revela também diferenças muito significativas (neste caso, a amostra é ainda mais reduzida, pelo que a generalização fica

muito condicionada): $t_4 = 6,253$, $p=,003$, para o número de incorreções; $t_4 = 6,351$, $p=,003$, para o número de palavras com incorreção; e $t_4 = 6,48$, $p=,003$, para a percentagem de palavras com incorreção.

Tabela 4 - Comparação entre Pré-teste e Pós-teste da turma (grupo geral)

	Total incorreções		Total Palavras com incorreção		Total Palavras	
<i>Pré-Teste</i>	204	8,4%	187	7,7%	2417	100%
<i>Pós-Teste</i>	55	2,7%	51	2,5%	2024	100%

Tabela 5 - Comparação entre Pré-teste e Pós-teste dos alunos disléxicos

	Total incorreções		Total Palavras com incorreção		Total Palavras	
<i>Pré-Teste</i>	96	14,3%	84	12,6%	669	100%
<i>Pós-Teste</i>	33	5,8%	29	5,1%	571	100%

Após análise⁴³ e categorização⁴⁴, foi possível verificar que nos dois casos (turma e alunos com dislexia), houve uma diminuição de incorreções, por categorias. Tal como é possível verificar na tabela 6, na turma, todas os tipos reduziram, com exceção do tipo 9 (incorreções por translineação), que não ocorreu em nenhuma tarefa ocorrendo a maior diminuição o tipo 5 (incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras) e a menor, o tipo 1 (incorreções por falhas de transcrição). No caso dos alunos com dislexia, a maior diminuição ocorreu no tipo 5 e a menor, no tipo 4 (incorreções por inobservância de regras de base morfológica), tendo o tipo 7 (incorreções na utilização de maiúsculas e minúsculas) e o tipo 9 mantido a sua percentagem de 0% e o tipo 8 (incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra) ter aumentado 0.2%.

Tabela 6 - Comparação por tipos de erros entre Pré-teste e Pós-teste da turma (grupo geral)

	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9	
<i>Pré-Teste</i>	19	0,8%	37	1,5%	17	0,7%	12	0,5%	54	2,2%	42	1,7%	9	0,4%	14	0,6%	0	0,0%
<i>Pós-Teste</i>	14	0,7%	11	0,5%	2	0,1%	0	0,0%	14	0,7%	9	0,4%	0	0,0%	5	0,2%	0	0,0%

Tabela 7 - Comparação por tipos de erros entre Pré-teste e Pós-teste dos alunos disléxicos

	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9	
<i>Pré-Teste</i>	15	2,2%	13	1,9%	7	1,0%	4	0,6%	34	5,1%	21	3,1%	0	0,0%	2	0,3%	0	0,0%
<i>Pós-Teste</i>	7	1,2%	3	0,5%	4	0,7%	2	0,4%	8	1,4%	6	1,1%	0	0,0%	3	0,5%	0	0,0%

Estes resultados apontam no sentido de se poder afirmar que a estratégia resultou e que a redução de erros ortográficos reflete o reforço da aprendizagem da ortografia. No entanto, podemos colocar a questão se a redução se deve mesmo à estratégia ou se os alunos terão diminuído as incorreções devido a realizarem o mesmo tipo de texto entre os dois momentos, apesar da distância temporal entre eles, ou devido à evolução que aconteceria, de qualquer modo, com a continuação das atividades letivas durante essas semanas. Na

⁴³ Ver anexo 10D, E, F e G

⁴⁴ Ver anexo 10A

ausência de um grupo de controlo, interessa compreender e acompanhar com mais pormenor os efeitos a par e passo da estratégia aplicada, pelo que, se discrimina na análise os resultados que foram sendo obtidos nos restantes momentos, ao longo das tarefas.

RESULTADOS ESPECÍFICOS: A APRENDIZAGEM DAS TAREFAS

As tabelas abaixo apresentam os resultados relativos às tarefas aplicadas durante as seis semanas. Estas encontram-se divididas em três momentos por tarefas, ou seja, o primeiro momento – *ditado de palavras* – onde são visíveis os dados apenas da escrita das palavras ditadas sem exploração; o segundo momento – *atividade* – em que são apresentados os dados relativamente à escrita após a estratégia *look, cover, remember, write, check* e ainda o terceiro momento – *reescrita* – onde são representados os dados relativos à reescrita para cada tarefa, sendo que nas três primeiras estas foram através de escrita criativa e nas três últimas, através de ditado de texto.

Tabela 8 - Análise das Tarefas 1, 2 e 3 da turma (grupo geral)

<u>Turma / Palavras</u>	Tarefa 1						Tarefa 2						Tarefa 3					
	Ditado de Palavras	%	Atividade	%	Reescrita Final	%	Ditado de Palavras	%	Atividade	%	Reescrita Final	%	Ditado de Palavras	%	Atividade	%	Reescrita Final	%
Nº de palavras	136	100%	136	100%	136	100%	136	100%	136	100%	136	100%	136	100%	136	100%	136	100%
<i>Incorreções</i>	52	38,2%	24	17,6%	4	2,9%	64	47,1%	14	10,3%	1	0,7%	41	30,1%	17	13,3%	2	1,5%

Tabela 9 - Análise das Tarefas 4, 5 e 6 da turma (grupo geral)

<u>Turma / Palavras</u>	Tarefa 4						Tarefa 5						Tarefa 6					
	Ditado de Palavras	%	Atividade	%	Reescrita Final	%	Ditado de Palavras	%	Atividade	%	Reescrita Final	%	Ditado de Palavras	%	Atividade	%	Reescrita Final	%
Nº de palavras	170	100%	170	100%	170	100%	170	100%	170	100%	170	100%	170	100%	170	100%	170	100%
<i>Incorreções</i>	62	36,5%	2	1,2%	1	0,6%	46	27,1%	9	5,3%	2	1,2%	52	30,6%	10	5,9%	3	1,8%

Tabela 10 - Análise das Tarefas 1, 2 e 3 dos alunos disléxicos

<u>Turma / Palavras</u>	Tarefa 1						Tarefa 2						Tarefa 3					
	Ditado de Palavras	%	Atividade	%	Reescrita Final	%	Ditado de Palavras	%	Atividade	%	Reescrita Final	%	Ditado de Palavras	%	Atividade	%	Reescrita Final	%
Nº de palavras	40	100%	40	100%	40	100%	40	100%	40	100%	40	100%	40	100%	40	100%	40	100%
<i>Incorreções</i>	20	50,0%	12	30,0%	4	10,0%	21	52,5%	10	25,0%	0	0,0%	19	47,5%	6	18,8%	0	0,0%

Tabela 11 - Análise das Tarefas 4, 5 e 6 dos alunos disléxicos

<u>Turma / Palavras</u>	Tarefa 4						Tarefa 5						Tarefa 6					
	Ditado de Palavras	%	Atividade	%	Reescrita Final	%	Ditado de Palavras	%	Atividade	%	Reescrita Final	%	Ditadas	%	Atividade	%	Reescrita Final	%
<u>Nº de palavras</u>	50	100%	50	100%	50	100%	50	100%	50	100%	50	100%	50	100%	50	100%	50	100%
<i>Incorreções</i>	16	40,0%	3	7,5%	2	5,0%	26	52,0%	4	8,0%	3	6,0%	15	50,0%	3	10,0%	1	3,3%

As duas tarefas iniciais foram mantidas durante as seis semanas da sequência, e, em todas elas (tanto na turma como no grupo de alunos disléxicos) podemos verificar que, comparando as palavras ditadas inicialmente com a escrita após visualização e ocultação dos cartões, existiu claramente uma diminuição de incorreções. Tal facto pode dever-se ao facto da estratégia *look, cover, remember, write, check* auxiliar a concentração do aluno, uma vez que este junta a sua audição com a visão, permitindo também que tome consciência da forma correta da escrita da palavra.

No que respeita a reescrita de cada tarefa, na tabela 8 e 10, foi possível observar uma melhoria em todas as tarefas, na escrita dos alunos, em relação aos momentos iniciais. No entanto, durante a investigação e aplicação da sequência pedagógica, e após uma análise superficial dos dados, foi observado que a estratégia da reescrita do texto não apresentava uma redução progressiva de erros ortográficos entre tarefas. Tal situação veio-se a confirmar após análise mais pormenorizada, tal como pode ser verificado nas tabelas.

Nas tabelas 8, 9, 10 e 11, podemos verificar que a percentagem de incorreção das produções textuais varia muito, não sendo constante a sua diminuição ao longo das 6 tarefas. Como razões para o facto de não haver uma redução constante, pode-se apontar o facto do nível de dificuldade de textos e palavras ter aumentado e também o facto de algumas tarefas serem realizadas em dias que os alunos se encontravam com diversos fatores externos que podem ter influenciado a sua concentração e motivação, tais como as tarefas 2, 4 e 6 que foram realizadas em dias de ensaios, véspera de interrupção da Páscoa e ainda véspera de feriado e de visita de estudo.

Na tabela 10, verifica-se que na tarefa 2 e 3 existe uma percentagem de 0%, no entanto, isto não se deve ao facto de não existirem erros nas produções textuais dos alunos, deve-se sim ao facto dos alunos não terem utilizado as palavras exploradas na sua escrita, utilizando outras que vieram a gerar novas incorreções como é possível verificar na grelha de análise das produções textuais e testes⁴⁵.

Pedro (2015) afirma que a escrita criativa, ao proporcionar aos alunos uma escrita livre, alarga o léxico dos mesmos podendo gerar erros ortográficos, sendo que poderá ter sido esta a razão para o sucedido nas

⁴⁵ Ver anexo 10B e C

primeiras tarefas, levando a que reorientasse a estratégia de recolha de dados, em relação ao terceiro momento, pois de outra forma seria impossível verificar com rigor a influência da estratégia aplicada.

O ditado, focando-se nos conhecimentos ortográficos e uma vez que utiliza as palavras anteriormente exploradas na Leitura Detalhada, facilita a escrita e aumenta também a atenção dos alunos, originando uma produção escrita com menor frequência de incorreções. Nas tabelas 9 e 11, é possível observar o efeito da estratégia das tarefas iniciais e do ditado, verificando que existe uma grande diminuição das palavras ditadas para as escondidas, havendo de seguida também uma diminuição no texto final, sendo estes valores mais rigorosos devido à presença neste, das palavras exploradas.

No geral, é possível afirmar que houve evolução nas tarefas existindo uma diminuição comparando a primeira tarefa com a última, mesmo existindo oscilação nos dois grupos, durante as restantes tarefas, de acordo com os fatores já descritos.

Perante esta análise geral, foi necessário verificar qual o efeito da estratégia de forma mais específica, ou seja, qual o efeito nos diversos tipos de incorreções. A tabela abaixo mostra esses dados.

Tabela 12- Comparação por tipos de erros das tarefas aplicadas com a turma (grupo geral)

Categorias	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorreções		Total palavras		
	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA		
Tarefa 1	17	1,5%	9	0,8%	4	0,4%	8	0,7%	41	3,6%	20	1,8%	5	0,4%	15	1,3%	0	0,0%	0	0,0%	63	5,6%	1129
Tarefa 2	23	1,8%	19	1,5%	14	1,1%	5	0,4%	53	4,2%	18	1,4%	2	0,2%	27	2,2%	0	0,0%	0	0,0%	48	3,8%	1252
Tarefa 3	21	1,2%	12	0,7%	8	0,5%	13	0,8%	48	2,8%	18	1,1%	8	0,5%	15	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	64	3,8%	1686
Tarefa 4	12	0,5%	2	0,1%	1	0,0%	0	0,0%	39	1,6%	52	2,1%	3	0,1%	8	0,3%	0	0,0%	0	0,0%	46	1,9%	2426
Tarefa 5	17	0,5%	13	0,4%	8	0,2%	20	0,6%	90	2,6%	13	0,4%	5	0,1%	3	0,1%	0	0,0%	0	0,0%	111	3,3%	3400
Tarefa 6	10	0,3%	21	0,7%	4	0,1%	30	1,0%	59	1,9%	11	0,4%	7	0,2%	16	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	75	2,4%	3122
Total Geral	100	0,8%	76	0,6%	39	0,3%	76	0,6%	330	2,5%	132	1,0%	30	0,2%	84	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	407	3,1%	13015

Perante esta tabela, podemos verificar que a turma diminui as suas incorreções em todas as categorias, exceto no tipo 4 (incorreções por inobservância de regras de base morfológica, ou seja incorreções na representação do morfemas), que aumentou 0,3%. Ainda que tenha havido diminuição nos tipos de erros

ao longo das tarefas, existiram algumas oscilações, havendo tarefas em que o valor aumentou ocasionalmente em vez de diminuir constantemente. A categoria que apresenta (apesar da sua redução de incorreções), a percentagem mais elevada é o tipo 5 (incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra) e a que apresenta menor percentagem (com exceção do tipo 9 que nunca esteve presente), é o tipo 3 (incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica).

Na tabela relativa ao grupo dos alunos disléxicos, é possível observar, à semelhança da turma, que os tipos 1, 5, 6 e 7 diminuíram os valores, mantendo-se ainda o tipo 5 com a quantidade de incorreções mais elevada. Esta situação, no caso destes alunos, pode dever-se à dificuldade presente nesta Necessidade Educativa Especial. Sofrendo estes alunos não só de dislexia mas também de disortografia, é comum apresentarem mais dificuldades na escrita de palavras cuja representação ortográfica tem de ser aprendida e integrada no conhecimento sobre a palavra, não permitindo à criança ter qualquer tipo de fator externo que lhes permita estabelecer relações e assim não produzir incorreções (Barbeiro, 2007).

O tipo 3, no grupo de alunos com dislexia manteve-se praticamente igual, tendo ao longo das tarefas sofrido apenas algumas oscilações nos valores.

Tabela 13 - Comparação por tipos de erros das tarefas aplicadas com o grupo de disléxicos

Categorias	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorreções		Total palavras
	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA
Tarefa 1	15	3,5%	6	1,4%	4	0,9%	2	0,5%	20	4,6%	7	1,6%	2	0,5%	7	1,6%	0	0,0%	63	14,6%	431
Tarefa 2	12	3,9%	1	0,3%	7	2,3%	0	0,0%	24	7,8%	3	1,0%	0	0,0%	1	0,3%	0	0,0%	48	15,7%	306
Tarefa 3	13	2,2%	4	0,7%	4	0,7%	4	0,7%	25	4,2%	4	0,7%	2	0,3%	8	1,3%	0	0,0%	64	10,7%	596
Tarefa 4	9	1,6%	1	0,2%	4	0,7%	3	0,5%	15	2,7%	9	1,6%	0	0,0%	5	0,9%	0	0,0%	46	8,3%	555
Tarefa 5	28	2,8%	9	0,9%	8	0,8%	11	1,1%	44	4,4%	10	1,0%	0	0,0%	1	0,1%	0	0,0%	111	11,0%	1008
Tarefa 6	12	2,2%	8	1,5%	5	0,9%	14	2,6%	24	4,4%	6	1,1%	0	0,0%	6	1,1%	0	0,0%	75	13,8%	542
Total Geral	89	2,6%	29	0,8%	32	0,9%	34	1,0%	152	4,4%	39	1,1%	4	0,1%	28	0,8%	0	0,0%	407	11,8%	3438

MANUTENÇÃO DA APRENDIZAGEM: RESULTADOS DAS TAREFAS, TESTE INTERMÉDIO E DITADO FINAL

Uma vez que o foco da atividade desenvolvida se encontrava nas palavras que usam sendo exploradas de tarefa para tarefa, colocou-se a questão de saber em que medida a apreensão da representação escrita das palavras perdurava no tempo. Os resultados comparativos entre o momento de reescrita nas tarefas, o teste intermédio e do ditado final (num momento de seguimento, decorridos vinte dias sobre a intervenção), são indicadores do grau de manutenção da aprendizagem, para lá de cada tarefa.

É de salientar que no ditado final, ao contrário do teste intermédio, não foram ditadas todas as palavras exploradas nas tarefas. Tal situação deveu-se ao facto do ditado final ser aplicado numa altura em que os alunos se encontravam com diversos trabalhos e ensaios para a festa de final de ano, o que levou à seleção, em conjunto com a professora cooperante, de três palavras de cada texto explorado. Desta forma não é apresentada nas tabelas abaixo uma comparação direta entre as tarefas e os dois testes, é sim apresentada uma comparação entre as tarefas e cada um dos testes de forma individual.

Nas tabelas 14 e 15 que dizem respeito à comparação entre as tarefas e o teste intermédio, da turma (grupo sem os alunos disléxicos) e do grupo de alunos disléxicos, podemos observar que a turma diminuiu os valores absolutos e a percentagem de incorreções, sendo também esta menor do que as incorreções que surgem nas palavras não exploradas. A análise estatística revela que as diferenças são muito significativas, comparando as incorreções das tarefas iniciais com os resultados da palavras exploradas, nos testes intermédios, quer para os valores absolutos ($t_{15} = 6,230$, $p=,000$), quer para os valores percentuais ($t_{15} = 5,570$, $p=,000$). Em relação às palavras não exploradas, também se encontram diferenças significativas ($t_{15} = 5,578$, $p=,000$, para a frequência absoluta, e $t_{15} = 3,972$, $p=,000$ para as percentagens). Assinale-se a maior redução em relação às palavras exploradas, mas também a diminuição, em relação às palavras não exploradas, o que pode indiciar uma maior atenção dada à ortografia, de um modo geral, a partir da intervenção realizada.

Os alunos com dislexia apresentam uma diminuição de erros em comparação às tarefas iniciais da sequência. A diminuição acentuada diminuição das incorreções, incluindo nas palavras não exploradas, pode dever-se ao facto de, nesse momento, ter havido quatro destes alunos que foram auxiliados na escrita e na repetição de palavras pelos parceiros de mesa, o que levou a que não apresentassem incorreções e condicionou a análise comparativa. As incorreções reportam-se, assim, a um único aluno, que apresenta um valor de incorreções menor (11 vs 8) nas palavras não exploradas. Em relação a este caso, podemos realizar a interpretação do grau de dificuldade apresentado pelas palavras que foram exploradas, com repercussões quanto à dificuldade da sua aprendizagem, de forma consolidada por parte deste aluno.

Tabela 14 - Comparação entre Tarefas e Teste intermédio da turma (grupo geral)

	Tarefas Iniciais		Teste intermédio			
	24 palavras exploradas		24 palavras exploradas		24 palavras não exploradas	
	Inc.	%	Inc.	%	Inc.	%
Turma	178	44%	56	15%	77	20%
Total	408	100%	384	100%	384	100%

Tabela 15 - Comparação entre Tarefas e Teste intermédio do grupo de alunos disléxicos

	Tarefas Iniciais		Teste intermédio			
	24 palavras exploradas		24 palavras exploradas		24 palavras não exploradas	
	Inc.	%	Inc.	%	Inc.	%
Grupo	68	57%	11	46%	8	33%
Total	120	100%	24	100%	24	100%

No ditado final, com o cuidado de cada aluno realizar a tarefa de forma individual e não sendo auxiliado pelos colegas, as palavras foram ditadas, dando origem aos dados abaixo apresentados.

Tabela 16- Comparação entre Tarefas e Ditado Final do grupo da turma (grupo geral)

	Tarefas Iniciais		Ditado final			
	18 palavras exploradas		18 palavras exploradas		18 palavras não exploradas	
	Inc.	%	Inc.	%	Inc.	%
Turma	128	42%	21	7%	28	9%
Total	306	100%	306	100%	306	100%

Tabela 17- Comparação entre Tarefas e Ditado Final do grupo de alunos disléxicos

	Tarefas Iniciais		Ditado final			
	18 palavras exploradas		18 palavras exploradas		18 palavras não exploradas	
	FA	%	FA	%	FA	%
Grupo	53	59%	9	10%	10	11%
Total	90	100%	90	100%	90	100%

Observando as tabelas acima (16 e 17) é possível então verificar que nos dois casos (turma e grupo de disléxicos) existiu uma diminuição acentuada de incorreções entre as mesmas palavras ditadas nas tarefas durante a intervenção e no ditado final. As diferenças estatísticas mostram esse queda significativa em relação aos valores absolutos e intermédios (turma: $t_{16}=12,274$, $p=,000$, para a frequência absoluta, e $t_{16}=13,789$, $p=,000$ para as percentagens; grupo de alunos disléxicos: $t_4=6,487$, $p=,003$, para a frequência absoluta, e

$t_4=14,333$ $p=,000$ para as percentagens). Tal como nos quadros anteriores, também em relação ao ditado final, a diminuição significativa encontra-se não apenas em relação às palavras exploradas, mas também em relação às palavras não exploradas (turma: $t_4=7,335$, $p=,002$, para a frequência absoluta, e $t_4=13,860$, $p=,000$ para as percentagens).

Também existe diferença entre as palavras exploradas e as palavras não exploradas no ditado final, tendo estas últimas maior percentagem.

Comparando agora os dois testes, através das tabelas acima, pode-se verificar que existiu uma diminuição de incorreções, sendo comparados os valores iniciais de teste intermédio de 15% face a 7% de palavras exploradas no ditado final, na turma e ainda os valores de 46% no teste intermédio reduzidos a 10% no ditado final, nos alunos com dislexia. Estes valores vêm assim confirmar que a aprendizagem não ocorreu apenas momentaneamente nas tarefas, mas que permaneciam nos alunos algum tempo depois.

Perante os dados gerais já apresentados, é importante também verificar mais especificamente as categorias e quais as alterações ocorridas quanto aos resultados para cada uma. Assim, as tabelas abaixo apresentam os dados relativos a uma comparação entre as tarefas e o teste intermédio e as tarefas e o ditado final, para cada categoria.

Tabela 18 - Comparação de tipos de erros entre as Tarefas Iniciais e o Teste intermédio do grupo da turma (grupo geral)

Categorias	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorreções		Total de palavras exploradas			
	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%		
Tarefas iniciais	30	8%	16	4%	12	3%	7	2%	74	19%	6	1,5%	8	2%	25	6,5%	0	0%	0	0%	178	46%	384	100%
Teste intermédio	9	2%	0	0%	2	1%	2	1%	28	7%	5	1%	0	0%	10	3%	0	0%	0	0%	56	15%	384	100%

Tabela 19 - Comparação de tipos de erros entre as Tarefas Iniciais e o Teste intermédio do grupo de alunos disléxicos

Categorias	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorreções		Total de palavras exploradas			
	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%		
Tarefas iniciais	13	11%	3	3%	4	3%	1	1%	39	33%	2	2%	2	2%	4	3%	0	0%	0	0%	68	57%	120	100%
Teste intermédio	1	4%	0	0%	2	8%	1	4%	6	25%	1	4%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	11	46%	24	100%

Analisando as tabelas acima (18 e 19), pode-se verificar que na turma, existiu diminuição em todos os tipos de incorreções, com exceção do tipo 9, que se manteve a 0%. Todas as categorias diminuíram mais de 2%, com exceção do tipo de incorreção 6 (incorreções de acentuação). Já no grupo dos alunos disléxicos não existiu aumento em nenhum tipo, tendo cinco das categorias (1, 2, 5, 6 e 8) diminuído e as restantes permanecido iguais. De referir, então, que neste momento do ensaio investigativo, manteve-se como categoria mais resistente à aprendizagem, em ambos os casos, o tipo 5. Apesar de diminuir, manteve-se com uma maior percentagem em relação aos outros, algo que também surge no ditado final como se pode verificar abaixo. Este tipo de incorreção foi das mais frequentes em todos os momentos do ensaio investigativo, podendo significar que os alunos não conseguem ainda relacionar as palavras com a sua forma correta de escrita devido a não terem a via lexical desenvolvida (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

Tabela 20- Comparação de tipos de erros entre as Tarefas Iniciais e o Ditado Final do grupo da turma (grupo geral)

Categorias	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorreções		Total de palavras exploradas	
	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%
Tarefas iniciais	15	5%	3	1%	0	0%	2	1%	101	33%	3	1%	0	0%	4	1%	0	0%	128	42%	306	100%
Ditado final	5	2%	1	0%	0	0%	0	0%	14	5%	1	0%	0	0%	0	0%	0	0%	21	7%	306	100%

Tabela 21- Comparação de tipos de erros entre as Tarefas Iniciais e o Ditado Final do grupo de alunos disléxicos

Categorias	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorreções		Total de palavras exploradas	
	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%
Tarefas iniciais	7	8%	2	2%	1	1%	0	0%	40	44%	2	2%	0	0%	1	1%	0	0%	53	59%	90	100%
Ditado final	2	2%	0	0%	1	1%	0	0%	5	6%	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%	9	10%	90	100%

Analisando as duas últimas tabelas, pode-se verificar que em ambos os grupos houve diminuições na quantidade de incorreções por categorias, sendo que apenas três tipos de erros se mantiveram iguais para os alunos disléxicos, com uma percentagem de 0%, sendo estes os tipos 3, 7 e 9, nunca tendo esta última estando presente em nenhum dos dados recolhidos. Nestes dois momentos, os dois grupos tiveram desenvolvimentos iguais, sendo que foi no tipo 5 que existiu uma diminuição maior, de 38% para o grupo de disléxicos e de 28% para a turma. Ainda assim esta, como já referido foi o tipo de incorreção que apresentou mais percentagens de incorreções.

Relacionando agora todos os momentos e observando os dados possíveis de recolher neles, é possível afirmar que a estratégia que obteve grande diminuição das incorreções foi a de *look, cover, remember, write, check*,

tanto na turma em geral, como nos alunos com dislexia. Desta forma confirma-se que o contacto frequente com a forma ortográfica e a possibilidade dos alunos verificarem imediatamente onde erraram e como corrigir são uma mais-valia para qualquer um dos alunos daquela turma.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final deste percurso investigativo, é importante apresentar alguns tópicos que culminam o mesmo. Assim, serão apresentados de seguida a **resposta à pergunta de partida**, fazendo também referência aos objetivos e ao facto de estes terem sido ou não atingidos; **as limitações do estudo**, onde serão abordadas algumas dificuldades e obstáculos surgidos neste percurso e ainda as **sugestões para futuras investigações**.

RESPOSTA À PERGUNTA DE PARTIDA

Através do alcance dos objetivos inicialmente definidos, ou seja, compreender que os alunos apresentavam dificuldades ortográficas e quais apresentavam, propor estratégias de superação de dificuldades ortográficas integradas no processo de aprendizagem da escrita, foi possível então compreender o impacto da ação didática, conseguindo desse modo dar resposta à questão de partida.

Face à questão: *Qual o impacto da utilização de estratégias baseadas nas propostas do programa Ler para Aprender na redução de erros ortográficos na escrita de alunos de 3.º ano?* e com a conclusão deste ensaio investigativo é possível apresentar algumas respostas.

O impacto desta estratégia revelou-se bastante positivo uma vez que colocou os alunos perante o desafio de melhorar a sua escrita através de estratégias diferentes das habituais que os levaram a ficar motivados e atentos a pormenores que lhes eram, em parte, indiferentes antes da aplicação da sequência. Tanto ao nível da turma, como ao nível do grupo de alunos disléxicos este impacto foi positivo, sendo que, nas tarefas os alunos disléxicos mostraram grande evolução, revelada principalmente através do ditado, face à evolução também ocorrida em textos de escrita criativa. Perante isto, é possível afirmar que tanto para esta turma como para estes alunos com NEE a estratégia aplicada foi positiva, levando a que melhorassem muito a sua escrita.

Contudo, reconhece-se que poderiam ter sido obtidos resultados ainda mais elevados e que, caso esta sequência de tarefas se mantivesse por mais tempo e de forma mais rigorosa, não havendo fatores externos a ser obstáculo para a concentração e empenho dos alunos, isso seria possível.

As propostas baseadas na estratégia *Ler para Aprender* são sem dúvida uma boa estratégia de redução de erros ortográficos, contudo, não se pode afirmar que resulta em todas as turmas, pois trabalhamos apenas com um grupo-turma específico e o professor deve adaptar as suas estratégias à turma com a qual trabalha, observando e refletindo sobre as dificuldades da mesma, tal como foi feito com esta turma de 3.º ano de escolaridade.

É de referir ainda que o último objetivo geral foi também atingido, uma vez que no início desta PP os alunos afirmavam não gostar de escrever e atividades de escrita serem aborrecidas e, no final, toda a turma se empenhava na escrita, questionando sobre a forma correta das palavras, procurando no dicionário e sugerindo tarefas de escrita, como foi o caso do Diário de Férias na interrupção letiva da Páscoa e ainda pedindo atividades de escrita para que pudessem melhorar e continuar a diminuir os seus erros ortográficos. Os alunos procuravam ainda após diálogo individual, perceber a quantidade de erros que davam e as categorias dos

mesmos, aplicando algumas regras em novas palavras, pedindo também para que, após a análise de dados, os informar de qual tinha sido o seu desenvolvimento, algo que se prometeu fazer no início do ano letivo seguinte.

Ainda que este ensaio investigativo tenha suscitado bons resultados, foram alguns os obstáculos e as limitações surgidas, sendo estas abaixo descritas.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao longo deste ensaio investigativo surgiram algumas limitações, nomeadamente, a inexperiência da investigadora, acrescentando o facto de assumir em simultâneo o papel como professora estagiária. Neste sentido, nem sempre se conseguiu recolher todos os dados desejados, sabendo que estes permitiam perceber alguns outros aspetos importantes para a investigação, como por exemplo, comentários entre alunos durante as tarefas, ações dos alunos, entre outros. De facto, a existência de um par pedagógico em PP foi essencial neste processo, auxiliando a investigadora sempre que possível, mas, ainda assim, seria importante focar outros aspetos em relação aos quais não foi possível recolher dados sobre eles.

Ter optado por realizar uma investigação predominantemente quantitativa tornou-se uma limitação a esta investigação, na medida em que ao analisar dados essencialmente de forma quantitativa é necessário um extremo rigor no seu tratamento, podendo, à mínima falha comprometer os resultados da mesma. Por outro lado, se a realização do estudo integrado na PP apresentou virtualidades, designadamente quanto à condução das atividades num contexto conhecido, a inexistência de um grupo de controlo limita o alcance dos resultados obtidos quanto às potencialidades da estratégia adotada, por comparação com outras estratégias.

Um outro fator condicionante foi o tempo. O prolongamento destas tarefas, a não limitação de tempo para a concretização e a não interrupção da mesma poderiam ter ajudado a colmatar algumas dificuldades dos alunos.

Por último, considera-se como limitação o facto de se ter alterado a estratégia de produção textual a meio da sequência, uma vez que ao realizar sempre o mesmo modo de utilização das palavras na reescrita poderia ter obtido resultados mais rigorosos e perceber de forma mais complexa o impacto da estratégia nestes alunos.

SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

É no culminar desta investigação que se consegue continuar a refletir sobre a mesma e perceber que ao realizá-la de novo seriam alguns os aspetos a alterar, deixando agora algumas sugestões para novas e possíveis investigações sobre o mesmo assunto.

Neste sentido, considera-se que seria interessante realizar esta tarefa numa turma de 2.º ano uma vez que é nessa altura que os alunos, tendo já o princípio alfabético adquirido, podem iniciar a sua reflexão sobre a escrita, de forma sistematizada, tomando cuidado com a mesma. Talvez, desta forma, ao iniciar estratégias

como as aplicadas nesta investigação, os alunos começassem cedo a melhorar a escrita, evitando mais tarde a ocorrência de erros ortográficos.

O alargamento de tempo de aplicação da estratégia e o cuidado da não interferência de fatores externos durante a mesma (ainda que em sala de aula existam muitos fatores externos inesperados), seriam outras formas de obter resultados mais rigorosos e colmatar lacunas de cada aluno.

Por último, o ter dois grupos, um grupo de intervenção (grupo experimental), em que seriam aplicadas as estratégias, e um grupo de controlo em que as estratégias em foco não seriam adotadas, traria resultados que permitiriam a comparação, levando a uma melhor verificação do impacto da estratégia. Para além disso, neste desenho experimental seria desejável alargar o número de participantes, para tornar mais sólidos os resultados obtidos.

CONCLUSÃO

Com o concluir deste relatório, concluo também aquele que foi o melhor percurso formativo que já realizei, o mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O presente documento espelha todo o percurso realizado através de testemunho próprio das aprendizagens realizadas e dificuldades sentidas.

A Dimensão Reflexiva foi uma etapa fundamental para mim, no entanto, constituiu o maior desafio que já realizei, uma vez que foi difícil selecionar para um número limite de páginas tudo aquilo que considerava essencial. Todo este processo de reflexão, (incluindo as reflexões realizadas semanalmente) sofreu uma evolução tornando-se crucial e indispensável para o meu futuro profissional e pessoal.

A Dimensão Investigativa, tendo sido por duas vezes alterada a investigação até chegar à que apresento, tornou-se um pouco frustrante, mas apaixonante. Aquando da decisão da investigação, eu sabia que além de ir ao encontro das necessidades observadas no grupo ou turma, teria de ser algo que me cativasse e me fizesse sentir realizada. Assim, depois de abandonar a investigação sobre competências coemergentes da leitura e da escrita e a investigação sobre a morte, tendo verificado já algumas coisas que deviam ou não fazer numa investigação de modo a recolher de forma mais correta e rigorosa os dados, optei pela investigação apresentada. Esta foi então uma investigação que me proporcionou uma informação mais ampla sobre como agir perante a verificação de erros ortográficos na escrita dos alunos.

Considero então essencial a escrita deste relatório uma vez que este espelha o trabalho que um educador/professor realiza ao longo de toda a sua ação educativa, o de refletir e investigar, contendo estes todos os aspetos já referenciados.

A nível pessoal e profissional, este relatório auxiliou-me a construir e reconstruir a minha identidade, sentindo-me agora um ser capaz de refletir, de seguir os meus ideais partilhando conquistas, sem nunca desistir do que acredito ser capaz e possível e tendo a certeza de que nesta profissão (como deveria ser em todas), a formação nunca acaba, pois só com formação constante nos mantemos bons profissionais, capazes de proporcionar o melhor às crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F. (2007). *Aprendizagem da ortografia*. Porto: Edições ASA.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Browne, A. (1993). *Helping children to write*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cardoso, G. (2013). Avaliação em contextos socioconstrutivistas. In M. Oliveira, & A. S. Godinho, *bordagem Óbidos Criativa - Práticas Pedagógicas em contextos de participação e criatividade* (pp. 81-94). Leiria: Folheto Edições e Design; Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Castelhano, S. (2016). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB: A resolução de problemas de adição e subtração num turma de 1.º ano*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo - Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Correia, M. F. (2014). *Trabalho autónome e diferenciação: Potencialidades e problemas*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação.
- Correia, R. V. (2016). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica: consciência fonológica e erros ortográficos - um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de educação e Ciências Sociais de Leiria.

- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. V.N. Famalicão: Grupo Almedina.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *Planejamento da Pesquisa Qualitativa - teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fayol, M. (2016). *A Aquisição da Escrita*. Lisboa: Gradiva.
- Félix, M. (2014). *A metodologia de trabalho de projeto na prática profissional supervisionada em jardim de infância*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4, pp. 563-572.
- Ferreira, I. (2014). *A planificação como prática de uma professora em processo de formação*. Porto: Universidade do Porto.
- Ferreira, P. (2005). *A reformulação do texto*. Porto: Edições ASA.
- Filgueiras, M. S. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo - Quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora .
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). São Paulo: Artmed.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização* . Loures: Lusociência.

- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Golder, C., & Gaonac'h, D. (1998). *Lire et Comprendre: Psychologie de la lecture*. Paris: Hachette Éducation.
- Gomes, I., & Santos, N. L. (2005). *Literacia emergente - é de pequenino que se torce o pepino!* Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família - As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.
- Horta, I. V., & Martins, M. A. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: implicações educacionais. (I. I. Aplicada, Ed.) *Análise Psicológica*, XXII, pp. 213-223.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichlemler, M. L. (2009). *O poder da observação - Do nascimento aos 8 anos*. São Paulo: ArtMed.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, F. T. (2011). *Dificuldades de escrita: o erro ortográfico, revelador do conhecimento metafonológico do escrevente aluno do ensino básico*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença - Na aprendizagem dos alunos; na realização escolar dos alunos; no sucesso dos alunos*. Porto: Lidel.
- Louzette, F. L., & Gatti, A. L. (2007). Luto na infância e as suas consequências no desenvolvimento psicológico. *Iniciação científica*, 1, pp. 77-79.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.

- Marques, A. A. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula, no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Algarve: Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, pp. 12-142.
- Marques, T. I. (2013). *A implementação de materiais pedagógicos no 1.º Ciclo*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física. *Exedra - Revista Científica*, p. 58.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e Programas- 1º Ciclo - Expressões*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moura, J. F. (2014). *Interações adulto(s)-criança(s): A partilha de controlo em jardim-de-infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Niza, I., & Neves, M. (2000). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nogueira, R. P. (2013). *A jogar também se aprende... - O contributo do jogo no desenvolvimento de competências matemáticas na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M., & Godinho, A. S. (2013). *Abordagem Óbidos Criativa - Práticas Pedagógicas em contextos de participação e criatividade*. Folheto Edições e Design. Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação - Uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.

- Parente, C. (2011). *Observar e Escutar na Creche para aprender sobre a criança*. Obtido em 3 de outubro de 2015, de http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%202.pdf
- Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem. In A. S. A. Filho, *Educação de infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 29-41). Santo Tirso: De facto Editores.
- Pedro, P. N. (2015). *A escrita criativa como meio de redução dos erros ortográficos*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências - Escola de Educação e Desenvolvimento Humano.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Pinto, M. (1998). *Saber viver a linguagem - Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora.
- Poeschl, G. (2006). *Análise de dados na investigação em Psicologia: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, B. J. (2014). *Visitas de Estudo: Uma estratégia de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias- Instituto de Educação.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1997). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, M. F. (2005). *"Ler bem para aprender melhor": um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

- Rio-Torto, G. (2000). Para uma pedagogia do erro. *Atas do V Congresso Internacional de Didática e da Literatura, I*, pp. 595-618.
- Robson, S., & Foster, A. (1989). *Qualitative Research in Action*. London: Edward Arnold.
- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Reading to Learn - Book I, Preparing for reading and writing*.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn - Genre, knowledge and Pedagogy in the Sidney School*. South Yorkshire: Equinox Publishing.
- Salvagni, A., Savegnago, S. D., Gonçalves, J., Quintana, A. M., & Beck, C. L. (Jul-Dez de 2013). Reflexões acerca da abordagem da morte com crianças. *Mudanças - Psicologia da Saúde*, pp. 48-55.
- Santos, E. M. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.
- Santos, P. L. (2011). *Adaptação curricular: professor facilitador da aprendizagem*. Rio de Janeiro - Magé: Universidade Candido Mendes.
- Sequeira, A. R. (2013). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica. Conceções de poesia e produções poéticas dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em Saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciências da Saúde Coletiva*, 5 (1), pp. 187-192.
- Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual de portfólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação .
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* . Lisboa: Pactor.

Sousa, O. C. (2014). O ditado como estratégia de aprendizagem. *Exedra - Revista Científica ESEC, Educação e Formação*, 9, pp. 116-127.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., et al. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vasconcelos, T. (2007). A importância da Educação na construção da cidadania. *Revista Saber (e) Educar*, p. N.º12.

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril – Avaliação na Educação Pré-Escolar

ANEXOS

ANEXO 1 – REFLEXÕES EM CONTEXTO CRECHE

A- 1.ª SEMANA – 21.09 A 25.09.2015

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância, na valência de creche, inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, foi-me proposto a elaboração de reflexões semanais sobre o trabalho de observação e intervenção desenvolvido na mesma. Esta prática, a decorrer neste primeiro semestre, encontra-se a ser realizada no [REDACTED], localizado na localidade [REDACTED].

As expectativas para esta prática são elevadas, pois, estagiar em creche foi algo nunca feito por mim e acho que isso me fará evoluir bastante como profissional de educação, proporcionando-me novas aprendizagens como saber lidar com crianças em idades de creche, tendo atenção a todos os cuidados a ter. Aprender a realizar atividades com crianças com idades dos 0 aos 3, aprender tudo o que respeita a alimentação nestas idades, observar os diferentes desenvolvimentos do grupo de crianças e ainda perceber como lhes proporcionar um bom desenvolvimento sendo educadoras e não só cuidadoras, são algumas das minhas expectativas para este estágio. No entanto, não ter parceira definida e não saber o local deste estágio foi algo que me deixou receosa, na primeira reunião.

Após a reunião inicial e ter definidos o local, o supervisor e a parceira de estágio, eu e a minha colega rapidamente fizemos a pesquisa sobre o local e deparámo-nos com algo desconhecido para nós, o facto de a instituição ter como base da sua prática educativa, a abordagem Reggio Emilia. Esta filosofia deixou-nos um pouco apreensivas pois, apesar de já a conhecermos, na teoria, nunca a vivenciámos na prática. Ainda assim, o grupo sentiu-se receptivo e entusiasmado com a mesma.

No dia 22 de setembro, desloquei-me com a minha colega até à instituição, onde fomos simpaticamente recebidas. A educadora cooperante colocou-nos à vontade, dando-nos liberdade para interagir com as crianças durante o acolhimento. Ainda na parte da manhã, a educadora A reuniu com o grupo de modo a explicar o funcionamento do colégio e a filosofia de Reggio Emilia e de seguida mostrou-nos as instalações, apresentando-nos a toda a equipa. Participámos também na hora da refeição, auxiliando todas crianças, que, durante a manhã se mostraram curiosas com a nossa presença, mas da parte da tarde já interagiram connosco.

Nesta fase inicial, e após a conversa informal com a educadora, senti-me um pouco assustada, caindo as minhas preocupações sobre as atividades e as planificações e de como as realizar, sendo que, nesta filosofia não existem planificações nem atividades, mas sim designs semanais, provocações e documentações. No entanto, penso que irei tirar partido desta experiência e irei adquirir aprendizagens que me serão úteis no futuro.

Algo que me surpreendeu nesta instituição e nesta filosofia foi a autonomia dada às crianças uma vez que, este modelo desenvolve-se “em torno da construção da imagem da criança que, segundo esta perspectiva, é vista como sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo, e que continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que a rodeia” (Filgueiras, 2010, p. 38) e os materiais utilizados na sala, sendo que, todos eles são dotados de diferentes texturas proporcionando às crianças diferentes experiências sensoriais, pois estas “nascem com uma capacidade genética enorme que lhes permite explorar, discernir e interpretar a realidade através dos seus sentidos” e estas experiências são essenciais para a “construção do conhecimento e de formação da personalidade” (Ceppi & Zini, 2013, pp. 24,25).

Considero esta fase de observação fundamental para a realização desta Prática Pedagógica, uma vez que através dela iremos adquirir conhecimentos dos hábitos e rotinas da instituição e do grupo de crianças que nos irão deixar mais aptas para não nos diferenciarmos de toda a equipa do [REDACTED] e assim, intervir de forma correta, estando já inseridas na abordagem de Reggio Emilia.

No que respeita ao trabalho em grupo, cooperámos uma com a outra, no sentido de conseguir organizar a informação sobre o meio, a instituição e as crianças. Para recolher estas informações, optámos por uma conversa informal nesta primeira ida à instituição e pela leitura dos documentos educativos. Recorremos ainda a conversas informais com a educadora e a auxiliar de ação educativa e ainda a observação direta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ceppi, G., & Zini, M. (2013). *crianças, espaços, relações - como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso; Filgueiras, M. S. (2010). *o espaço e o seu impacto educativo - quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil*. Lisboa: Universidade Aberta.

B- 2.ª SEMANA – 28.09 A 02.10.2015

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – creche, a decorrer no [REDACTED], desloquei-me à instituição na semana de 28 de setembro a 2 de outubro de 2015, com o objetivo de observar a instituição, o grupo e o meio.

No que respeita a esta semana, foram vários os medos superados, as aprendizagens feitas e novos medos surgidos.

Falando inicialmente dos medos superados, o que me deixou, no primeiro dia desta prática, bastante receosa, como a filosofia e as provocações realizadas para as crianças, na segunda-feira deixou-me mais calma pois, ao observar uma provocação realizada pela educadora e a reação das crianças, logo me surgiram imensas ideias para provocações, uma vez que as crianças demonstraram diferentes interesses. Assim, perante diversas situações, prestando atenção às atitudes e interesses das crianças, será relativamente mais fácil, conseguir pensar em provocações que levem a um bom desenvolvimento das crianças. Quanto à filosofia, sinto que ainda me estou a adaptar, no entanto, com as indicações da orientadora cooperante, o esclarecimento de qualquer dúvida e uma escuta ativa, começo a perceber a autonomia dada às crianças e como lhes proporcionar um desenvolvimento natural. Tal como refere Parente, (2011, p.6) “realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança”, assim e indo de acordo com o autor, sinto que para esta prática, neste contexto, a observação vai ser fundamental para todas as intervenções que se avizinham, pois permite-nos estar mais aptos para compreender as crianças e desenvolver com elas relações de confiança e segurança, sendo a relação a base da educação.

No último dia de estágio da semana, após uma reunião com a educadora cooperante onde, em conjunto, refletimos sobre a prática decorrente, foram abordados temas como o percurso do grupo, o que correu bem e mal e onde foram feitas algumas questões que me levaram a refletir de forma diferente da que houvera refletido durante a prática e me levaram a obter novas aprendizagens não só no que respeita a crianças de 12-24 meses, mas também da forma como agir e estar numa instituição educativa. Essas aprendizagens recaem sobre o papel do educador, que não só cuida, mas educa e que deve analisar todas as situações ocorridas como algo de interesse para a criança e para ele próprio. Uma das situações analisadas, que não falada em grupo, me passaria despercebida, foi quando uma das crianças agarrou numa folha de uma planta e a minha colega de estágio, nervosa, rapidamente lhe retirou a folha com medo que ele a ingerisse e a educadora fez o contrário, ou seja, deixou a criança experimentar e colocar a folha na boca, mostrando-se calma. Em conversa, percecionámos que a nossa postura perante a criança tem influência positiva ou negativa e que a folha não lhe faria mal, tendo a criança oportunidade de experimentar, explorar e descobrir livremente. Assim, entendi que, perante cada situação, nós futuros educadores e educadores temos de olhar para cada situação com um olhar diferente e mesmo que num curto espaço de tempo, perceber que vantagens e aprendizagens trarão essa cena à criança e qual a atitude a tomar.

Uma outra aprendizagem conseguida esta semana foi o facto de como profissional de educação ter sempre de perceber os porquês de tudo o que realizamos e que consequências, isso trará. Ou seja, momentos como o acolhimento, a hora da sesta, a alimentação, as provocações realizadas ou até mesmo uma atitude momentânea que tenhamos perante uma situação e uma criança terão de ter sempre um objetivo.

Relativamente aos novos medos surgidos esta semana, estes incidem sobre a saúde das crianças e o medo de que algo aconteça, não estando eu preparada para a situação, levando-me a bloquear ou piorar a mesma e ainda, o medo de confundir por vezes assertividade com agressividade quando me dirijo a uma criança. Para superar estes medos, penso que, para o primeiro, a unidade curricular de Didática de Educação de Infância, no módulo de Cuidados Promotores de Saúde, pesquisas científicas sobre saúde infantil e ainda conversas com técnicos de saúde me darão alguma segurança para enfrentar situações menos agradáveis, mas que fazem parte da infância, como quedas, gripes, alergias, ou qualquer outra doença que ocorra nas crianças. Para superar o segundo medo, questionar a educadora cooperante, a auxiliar de educação ou até mesmo os pais das crianças e refletir antes, durante e depois de uma situação, me levarão a aprender a linha ténue que separa a agressividade da assertividade e assim melhorar a minha prestação.

Em suma, nesta semana considero que perceber a importância de refletir foi a minha maior aprendizagem pois, ao refletir sobre as minhas ações e sobre as situações ocorridas o educador torna-se mais capaz, sendo que “a melhor forma de pensar é pela reflexão uma vez que o pensamento reflexivo, permite tornar uma situação mais clara, através de um encadeamento ordenado de ideias com vista a um fim comum” (Silva, 2011, p. 23). Para promover uma ação reflexiva, segundo Dewey, são necessárias três atitudes promotoras dessa ação, sendo elas a abertura de espírito, sendo capaz de ouvir outras opiniões, admitindo a possibilidade de erro; a responsabilidade, implicando a aceitação das consequências e ainda o empenho. Segundo Silva (2011, p. 23), abordando Dewey, “estas três atitudes, são, na opinião do autor, as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que deverá ser responsável pela sua aprendizagem”. Refletindo, o educador torna-se também mais culto (uma vez que as reflexões também levam a pesquisa de novos conhecimentos), e consecutivamente, mais feliz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Parente, C. (2011). Observar e Escutar na Creche para aprender sobre a criança. *CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade*; Silva, M. d. (2011). *A prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.

ANEXO 2 – REFLEXÕES EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA

A- 6.ª SEMANA – 04.03 A 08.03.2016

Em resultado de mais uma semana decorrida no [REDACTED], e desta vez já em intervenção conjunta, esta reflexão semanal recairá sobre o tema da diversidade cultural na sala de atividades e ainda as dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas durante os dias de intervenção.

A diversidade cultural na nossa sala de atividades foi, desde o primeiro dia, alvo do meu interesse e cuidado, pois ao existirem na sala duas crianças marroquinas, uma criança cigana, duas descendentes de brasileiros e ainda uma criança francesa, levou-me a pesquisar e perceber que a nossa, (dos profissionais de educação), ação educativa é determinante no que respeita à educação multicultural e à educação para a cidadania, bem como ao respeito que pretendemos desenvolver com o grupo. Tal como é afirmado nas OCEPE, “reconhecer laços de pertença social e cultural, respeitando outras culturas faz também parte do desenvolvimento da identidade” (Ministério da Educação, 1997, p. 54), sendo que a aceitação da diferença é promotora da igualdade de oportunidades e isso deve ser trabalhado com as crianças.

O nosso grupo de crianças demonstra ser um grupo respeitador e aceitador das diferenças, não discriminando as diferentes culturas existentes, no entanto, se isto é possível, em muito se deve à ação educativa e ao trabalho realizado pela educadora. É sabido que a coexistência de diferentes e variadas culturas na sociedade e consequentemente na sala de atividades, cria desafios à educação e ensino, e é por isso que a educação intercultural e multicultural constitui mais que uma necessidade, um imperativo na educação de infância. (Marques & Borges, 2012). O educador deve ser capaz de “identificar com rigor o “mosaico cultural” que o rodeia e conhecer, com profundidade possível, os traços culturais e identitários das crianças com quem trabalha, isto é, deve procurar ultrapassar os estereótipos frequentemente folclorizantes do senso comum” (Marques & Borges, 2012, p. 99) e criar práticas que procurem dar respostas educativas à diversidade cultural.

Ainda que o grupo esteja já “ensinado”, é de salientar a importância da continuação de práticas inter e multiculturais, para não cair em esquecimento e assim se tornarem mais tarde alunos, adultos e acima de tudo cidadãos respeitadores.

Como estagiárias, também nós queremos e devemos dar continuidade a estas práticas. Assim, e na impossibilidade de trazer familiares destas crianças à sala, através de partilhas de canções, ensinamento de palavras noutra língua, conhecer as culturas e em grupo realizar atividades como danças tradicionais, confeccionar bolos regionais e realizar leituras de histórias culturais queremos dar continuidade à educação multicultural, alertando para a diferença, sem desrespeitá-la.

No que diz respeito à ação educativa do grupo, é-me possível afirmar que desde a planificação das atividades e da preparação de materiais para as mesmas, até à gestão do tempo e de grupo, foram várias as dificuldades sentidas e detetadas após reflexão com a cooperante.

Relativamente à planificação das atividades, o grupo após esta primeira semana consegue perceber que estas foram excessivas, acabando por, na sua realização, desvalorizar um pouco cada uma delas. Havendo uma atividade como o projeto das caixas, esta seria suficiente pois daria para fazer muito com as crianças e não nos levaria a cometer o erro de haver crianças que no final do segundo dia, ainda não tivessem nada começado, enquanto outras crianças já terminavam o seu projeto, como aconteceu nesta prática. Um dos maiores erros cometidos por mim esta semana foi o facto de não testar na totalidade a pasta de papel e de não realizar todo o processo à frente de todas as crianças, fazendo com que estas não percebessem e não tivessem total contacto com esta atividade, fazendo assim com que não tenha ocorrido nenhuma aprendizagem significativa no grupo.

A gestão do tempo, também devido à planificação de várias atividades, levou a que colocasse alguma pressão sobre mim e sobre as crianças, chegando até a confundir as horas e fazer com que estas lanchassem antes da hora.

A gestão do grupo foi algo que me deixou reticente e até um pouco triste, uma vez que existem ainda algumas crianças que não tomam atenção ao que eu ou a minha colega de grupo dizemos, chegando por vezes a ignorar-nos ou até enfrentar-nos, fazendo o que dizemos para não fazer, tal como sucedeu com uma das crianças do grupo que após pedirmos para que se sentasse, para dar início à hora do conto, esta olhando para nós foi para outro lado da sala dizendo que ficaria ali. Apenas quando fomos perto dela e pedimos várias vezes para que se sentasse, esta se sentou, continuando a contrariar-nos quando contávamos a história e lhe pedíamos para ouvir e não falar.

Todas estas situações me levaram a refletir e a perceber que de agora em diante terei de colocar “menos pressão” e deixar que as crianças tenham o seu tempo, não querendo fazer tudo num dia. Fazendo isto conseguirei dar mais atenção a cada criança, às suas necessidades e interesses, percebendo e conseguindo que estas consigam realmente aprender e por conseguinte, desenvolverem-se em pleno. Na gestão de grupo, e por termos um grupo bastante heterogéneo e irrequieto, penso que levarei mais tempo a conseguir alcançar essa gestão, no entanto, demonstrando confiança, respeito, segurança e pesquisando e aplicando novas estratégias, tentarei fazê-lo.

Nem tudo se cingiu a aspetos negativos durante estes dias de intervenção. Situações como o interesse das crianças após iniciarem o projeto das caixas, a dinamização da hora de expressão motora/dramática e a descoberta dos indutores do nosso possível trabalho por projeto (sobre caracóis ou lagartas e borboletas) foram algumas das coisas que, como grupo, nos levaram a querer fazer mais e melhor, deixando-nos motivadas para as intervenções seguintes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Marques, J. F., & Borges, M. G. (2012). Educação inter/multicultural no jardim de infância – os livros infantis e as suas imagens da alteridade. *Educação, Sociedade e Cultura*, n.º36, pp. 81-102; Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

B- 7.^a SEMANA – 11.04 A 15.04.2016

Decorrida a sétima semana, no [REDACTED] em que fui eu a intervir, é possível agora refletir sobre um tema que me suscitou inicialmente algum receio e agora, bastante interesse e entusiasmo, sendo este o trabalho por projeto.

A metodologia de trabalho por projeto é uma abordagem pedagógica centrada nos problemas, sendo que estes são encontrados pelas crianças e partem de um interesse seu. Do nosso grupo, surgiu, na hora em que brincavam no exterior, já na semana anterior, a curiosidade sobre um caracol. Esta semana, de novo com um caracol na mão de uma criança, as questões começaram a surgir, entre elas, “de onde vem o ranho do caracol” e “o que é que eles comem?”. Perante esta situação, já na sala de atividades, exploramos um pouco o assunto, questionando as crianças sobre o que já sabiam sobre o animal, o que queriam saber e como poderíamos descobrir e dar respostas a todas as questões colocadas, iniciando assim o nosso trabalho por projeto.

Os conhecimentos científicos adjacentes a um projeto são importantes, mas para além disso, é importante que as crianças, através desta metodologia, desenvolvam hábitos da mente, sendo estes, a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar e de inquirir (Félix, 2014). Para isso, sob orientação das mestrandas, é importante que sejam seguidas todas as etapas de um trabalho por projeto, ou seja a definição de um problema, a planificação de atividades, o desenvolvimento do trabalho, a execução, a avaliação e finalmente a divulgação. Assim, e estando já definido o problema, e parte da planificação (ida à biblioteca, recolha de informações com os pais e construção de uma casa de caracóis), na semana que se segue, o grupo irá definir mais algumas atividades, executá-las tendo em conta as informações recolhidas, avaliar em grupo o desempenho, as aprendizagens e como correu o projeto e, no final, divulgar aos colegas da sala A todo o trabalho desenvolvido.

Segundo Katz & Chard, (2009), “incluir o trabalho de projeto no currículo promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente” (p.3). Assim, esta abordagem é uma forma de promover aprendizagens significativas.

Pressupondo esta metodologia, uma investigação coletiva, centrada nos problemas, sou da opinião que esta será uma mais-valia para o grupo de crianças, uma vez que existe uma grande necessidade de estas realizarem trabalho cooperativo e assim aprenderem a respeitar-se mais. No entanto, no que me diz respeito, estou um pouco receosa com as falhas que possam ocorrer neste projeto, tais como o desinteresse das crianças, a não recolha de informação (ainda que, caso isso aconteça, as mestrandas proporcionem essa informação) ou a falha em alguma das etapas no trabalho por projeto, que leve a que não ocorra, nas crianças, aprendizagens significativas. Ainda assim, tentarei que tudo corra conforme planeado, levando a que ocorram essas aprendizagens, tendo sempre em conta e atenção algumas falhas que possam ocorrer.

No que diz respeito à minha prestação nesta semana de intervenção, penso que apesar de ter sentido melhorias da semana anterior, há ainda alguns aspetos a melhorar, sendo estes a gestão do grupo, o facto de por vezes perder o fio condutor e fazer com que as crianças se dispersem e ainda um aspeto apontado também pela educadora cooperante, o de chamar a atenção das crianças durante a hora do conto e arranjar estratégias para manter o silêncio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Félix, M. (2014). *A metodologia de trabalho de projeto na prática profissional supervisionada em jardim de infância*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.; Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

C- 11.^a SEMANA – 09.05 A 13.05.2016

No seguimento das semanas anteriores, esta semana, sendo a décima primeira semana em prática, decorreram mais três dias de intervenção, com a minha colega, na sala B, no [REDACTED] Desta vez, as intervenções decorreram na mesma de modo individual, sendo eu a mestranda a intervir.

Ao longo destas semanas na prática, tenho observado algumas situações em que são bastante visíveis as emoções e a dificuldade de lidar com estas, por parte das crianças. Por isso, esta semana a minha reflexão recai sobre esse tema, exemplificando com algumas situações observadas especificamente esta semana.

Foram já várias as situações de incapacidade de lidar com as emoções, ou àquilo que vulgarmente chamamos de “frustração”, verificadas em todas, ou quase todas, as crianças da nossa sala. No entanto, existem quatro crianças em que trabalhar as emoções se tem demonstrado um pouco mais difícil, sendo com elas as situações explicadas a seguir.

Na primeira situação, o [REDACTED], após lhe ser pedido para trocar com uma colega, na área do computador, e deixar esta jogar, recusou-se, começando a choramingar. Ainda depois de lhe ser explicado que teriam de jogar à vez e que agora era a vez da sua colega, a criança recusou-se a sair do computador, dizendo “não!” enquanto abanava a cabeça e fazia beicinho. Sob alguma resistência da minha parte, a criança cedeu, mantendo-se na mesma com um ar chateado.

A segunda situação ocorreu com o [REDACTED], uma criança que demonstra regularmente alguma frustração quando repreendido. Ao estar na área da casinha com a sua colega [REDACTED] e após ter sido desligada a ficha do computador (que se encontra nesta área da sala), as duas crianças foram questionadas sobre quem teria mexido na ficha elétrica. Por nenhuma ter respondido, em conjunto com a minha colega de prática, pedimos às duas crianças que se sentassem numa outra zona e pensassem, pois só poderiam ir brincar novamente quando a verdade nos fosse dita. Ainda que não tenha sido o [REDACTED] a mexer na ficha, este, até a colega se acusar demonstrou-se choroso e com alguma raiva.

A terceira situação ocorreu durante a tarde, num momento de brincadeira nas diferentes áreas da sala quando, a [REDACTED], num espaço de 20 minutos me pediu para trocar de áreas quatro vezes. Quando lhe disse que não poderia trocar e que teria de esperar um pouco mais porque já me tinha pedido muitas vezes para trocar e não poderia fazê-lo, começou a chorar. Com voz calma, tentei explicar a situação à menina, no entanto, esta apenas chorava, recusando-se a ouvir. A mesma situação, de chorar quando um adulto lhe explica que não pode fazer as coisas de certa forma ocorreu também, na segunda-feira, quando desenhava flores e animais em vez de desenhar a família como lhe era pedido.

A quarta e última situação ocorreu com uma criança que regularmente demonstra alguma frustração e desafia um pouco quem a repreende, a [REDACTED]. No tapete, durante a reunião antes da hora de almoço, foi pedido à criança imensas vezes para tentar estar um pouco mais calma e cantar em conjunto com os colegas, esta ignorava o que lhe era dito e pontapeava o que estava à frente. Quando a criança pontapeou uma das colegas, foi encaminhada para uma cadeira, ficando de castigo e sendo excluída da reunião. A [REDACTED] começou a chorar e demonstrando-se chateada, recusava-se a ficar no sítio que lhe mandaram ficar.

Todas estas situações, em conjunto com as das semanas anteriores e de algumas conversas com a educadora e com o professor supervisor me levaram a refletir de forma mais crítica sobre o assunto e sobre a minha ação em sala de atividades, realizando alguma pesquisa.

As emoções são “uma reação súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas, cognitivas e comportamentais” (André & Lelord, 2002, citado por Catarreira, 2015). Estas são assistidas por comportamentos físicos e o rosto é onde estas se tornam mais visíveis.

Existem quatro emoções ditas como principais e básicas na vida do ser humano, sendo elas, o medo, a raiva, a tristeza e a alegria (ibidem). Segundo a mesma autora, as emoções são algo fundamental e necessário para a vida do ser humano uma vez que cada emoção prepara o corpo para um tipo de resposta diferente.

É sabido que a criança, a partir dos três anos, exprime o seu estado emocional, estando apta para atribuir significados emocionais às vivências do dia-a-dia, tendo como referências experiências passadas, por isso, é de extrema importância que os jardins-de-infância valorizem as emoções e o desenvolvimento emocional da criança.

O educador, ao atribuir importância às emoções das crianças cria um bem-estar emocional na mesma, levando também a que a criança perceba que a emoção vem antes da razão e que, por isso devemos exprimir a nossa emoção, percebendo-a e lidando com a mesma. Criar e proporcionar atividades que abordem as emoções de modo a que as crianças as conheçam, as identifiquem, as compreendam e saibam lidar com as mesmas, leva a que estas desenvolvam a sua inteligência emocional e sejam capazes de desenvolver o seu poder pessoal e criar uma maior qualidade de vida, preparando-se para o futuro. (Catarreira, 2015).

Tendo por base tudo o que foi referido anteriormente e fazendo um paralelismo com o que foi conversado na reunião com o supervisor, consigo afirmar que parte do que acontece no que respeita as emoções das crianças, não é bem explorado por mim e pela minha colega, também porque não sabemos lidar de forma correta com estas situações, fazendo com que ajudemos as crianças a lidar com as suas próprias emoções. Assim, e só possível após alguma pesquisa, na próxima semana em que eu intervir tentarei fazer algumas atividades que levem as crianças a lidar mais com as suas emoções e a saber trabalhá-las, tais como pintar ao som de diversas músicas, um quadro de emoções e ainda outras propostas. Estas atividades serão apenas um ponto de partida, uma vez que este assunto não é algo a ser trabalhado esporadicamente e de forma isolada, mas sim de forma contínua.

No caso da [REDACTED], em específico, sendo esta uma criança hiperativa e considerada a criança mais difícil da nossa sala, em conjunto com a minha colega determinámos estratégias que iremos aplicar de modo a compreender melhor a criança e as suas atitudes, levando a que esta lide melhor com as suas emoções e nós lidemos melhor com ela, não desistindo dela (como sinto que temos vindo a desistir), e não a colocando de parte de modo a ser vista como a menina mal comportada, tal como já é vista pelos outros colegas da sala. Assim, a partir desta semana, serão dadas tarefas à criança, levando a que esta tenha alguma responsabilidade e seja valorizada quando faz algo positivo, desvalorizando um pouco mais as coisas negativas.

Em suma, as emoções e a inteligência emocional são algo a trabalhar desde cedo com as crianças e cabe aos educadores levá-las a ser emocionalmente inteligentes. O educador apenas consegue fazer isso se ele próprio conseguir lidar com as

suas emoções e se se propuser a conhecer e compreender a criança e as suas atitudes, pois, todas as ações das crianças têm por trás delas um porquê e é essa explicação que nos ajudará a lidar e apoiar a criança.

Após toda esta reflexão, acho importante terminá-la com uma frase que me acompanhará durante toda a minha ação educativa e que depois de refletir sobre todas as situações referidas e outras tantas que já ocorreram me faz total sentido:

“É com o coração que vemos claramente; o que é essencial é invisível aos nossos olhos”(Antoine de Saint-Exupéry).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Catarreira, C. S. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre - Instituto Politécnico de Portalegre.; Pereira, F. N. (2015). *Conceções e práticas sobre emoções em faz-de-conta no jardim de infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa - Instituto Politécnico de Lisboa.

D- 12.^a SEMANA – 16.05 A 20.05.2016

No seguimento das semanas anteriores, esta semana, sendo a décima segunda semana em prática, decorreram mais três dias de intervenção, com a minha colega, na sala B, no [REDACTED]. Desta vez, as intervenções decorreram na mesma de modo individual, sendo a minha colega a intervir.

Nesta semana, após refletir sobre cada dia, percebi que existe um ponto que necessito prestar mais atenção, uma vez que apenas, em conjunto com a minha colega, preencho grelhas de observação, sem focar intencionalidades específicas, podendo por vezes haver falhas que dificultem a avaliação das crianças.

Assim, nesta semana a minha reflexão, após alguma pesquisa e revisão de literatura, recai sobre a avaliação e ainda as mudanças que pretendo fazer, nos instrumentos.

Um educador, antes de avaliar deve conhecer o grupo de crianças com quem está a trabalhar e, para isso deve realizar uma observação/avaliação contínua e estruturada, de modo a conhecer o perfil real da criança, estando nele inseridos os interesses, capacidades, conhecimentos e necessidades da mesma. Nesse sentido, o educador tem de recolher informação que lhe permita observar os efeitos da sua ação educativa, tornando assim intencional o seu olhar e que lhe permita uma análise reflexiva.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) “a avaliação do processo permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender” e, por sua vez, a avaliação dos efeitos “possibilita ao educador saber se e como o processo educativo contribui para o desenvolvimento e aprendizagem [...]. Permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos” (p.93-94).

A avaliação deve então ser entendida como um caminho a percorrer, tanto pelo educador como pelas crianças. Estas devem ser integradas na sua própria avaliação e, reflexões no final do dia sobre o que foi feito, o que correu bem, mal e o porquê, são uma ajuda não só a essa avaliação, como à avaliação na nossa ação educativa.

Tal como já foi referido, anteriormente, eu e a minha colega de prática, perante dados relevantes das atividades, registávamos uma grelha de observação ou uma ficha de desempenho. No entanto, percebemos que isso nos traria falhas na avaliação uma vez que no final, haveria falta de informação das crianças que nos encontramos a avaliar ([REDACTED]), e muitos dos dados recolhidos, não iriam ao encontro das nossas intencionalidades. Assim, a partir da próxima semana, serão elaboradas grelhas de avaliação com tópicos definidos, tendo em conta as nossas intencionalidades, sendo os restantes instrumentos utilizados como apoio, para outros dados relevantes que suscitem interesse a avaliar.

Na minha opinião, grelhas como estas irão facilitar o nosso trabalho, não retirando o nosso tempo às crianças e dando, no final, uma avaliação mais completa das crianças, sendo esta apoiada com dados recolhidos através de conversas com a educadora cooperante e consultas de outras avaliações e instrumentos de avaliação. No entanto, dependendo da semana, iremos adaptar os nossos instrumentos de avaliação à planificação. Tal como afirma Pais & Monteiro (1996), “só diversificando instrumentos e procedimentos se pode avaliar de forma correcta a aprendizagem, as capacidades e as atitudes (...) pois as crianças são todas diferentes umas das outras” (p.52-54). Assim, a avaliação dependerá da forma como se planifica e se organiza o dia das crianças e com as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.; Pais, A.; Monteiro, M. (1996). *Avaliação- Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença; Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

E- 13.^a SEMANA – 23.05 A 27.05.2016

No seguimento das semanas anteriores, esta, sendo a décima segunda semana em prática, decorreram mais três dias de intervenção, com a minha colega, na sala B, no [REDACTED]. Desta vez, as intervenções decorreram na mesma de modo individual, sendo eu a intervir.

Nesta semana, estando já a prática adiantada e tendo já vivenciado diversas situações em que aprendi a melhorar a minha prestação como educadora, sinto necessidade de refletir sobre o que é afinal ser educador e quais as suas funções, tendo em conta a triangulação necessária entre observação/avaliação, planificação/intervenção e reflexão.

Segundo o Decreto-lei n.º240/2001 de 30 de agosto, “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p.2).

A primeira função de um educador e, na minha opinião, a mais importante, é a de conhecer o grupo de crianças, pois só assim consegue realizar uma planificação de actividades e projetos adequados às necessidades e interesses das mesmas e aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Um educador de infância correto, deve então, durante a sua ação, realizar uma observação/avaliação contínua, que tenha como base as futuras planificações/ intervenções de modo a que todas as atividades desenvolvidas estejam sustentadas nas necessidades das crianças, tendo para isso, o profissional de ter um conhecimento efetivo de todos os contextos em que a criança está inserida. No nosso caso de prática pedagógica, a observação foi de extrema importância pois, ainda que o tempo seja limitado, conseguimos conhecer as crianças e algumas das suas necessidades e interesses, conseguindo planificar e intervir de acordo com as mesmas, como foi o exemplo do projeto das caixas, do trabalho por projeto sobre os caracóis e outras atividades.

Tendo em conta o referido anteriormente, considero que a triangulação entre observação/avaliação, planificação/intervenção e reflexão deverá ser bastante clara uma vez que só observando e avaliando o grupo, o educador consegue planificar e intervir, realizando depois uma reflexão sobre o sucesso das propostas educativas com o intuito de avaliar as crianças, mas também a sua ação educativa. Só refletindo e avaliando a sua ação, o profissional fica ciente dos seus atos e da repercussão que estes têm sobre o grupo de crianças podendo proporcionar experiências significativas. Tal como afirma Leite (2003),

uma análise reflexiva, envolverá a ponderação cuidadosa, persistente e activa das suas crenças e práticas à luz da lógica da razão que a apoia. Nessa reflexão, estarão envolvidas, com a mesma intensidade, a intuição, a emoção e a paixão e a lógica da razão e da emoção, estas estão atreladas entre si e caracterizam-se pela visão ampla de perceber os problemas. As pessoas com acções reflexivas não ficam presas a uma só perspectivas, examinam criteriosamente as alternativas que a elas se apresentam como viáveis, como também aquelas que lhes parecem mais distantes da solução, com o mesmo rigor, seriedade e persistência (p.19).

A meu ver, e ainda que tenhamos tido algumas dificuldades e limitações, (uma vez que estamos apenas cerca de quatro meses com as crianças), penso que tanto eu como a minha colega temos vindo a conhecer o grupo, percebendo as suas ideias, interesses e necessidades, planificando de acordo com as mesmas. Após e durante as nossas intervenções, a reflexão acima referida, sendo esta individual, entre par pedagógico, com orientador cooperante ou com o professor supervisor, tem vindo a fazer com que melhoremos a nossa ação, eliminemos alguns erros e, ainda com um longo caminho a percorrer, nos tornemos melhores profissionais.

Outro aspeto fundamental do “ser educador” é a relação que este deve ter com as famílias. Ainda que, este contexto, comparando com o anterior, seja mais limitado nessa relação escola-família, sinto que os pais do grupo de crianças da Sala B, (e tendo também em conta as conversas com a educadora cooperante), são participativos. Tal como afirma Mata (2008), este tipo de interação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na sala de atividades.

A dimensão pessoal do educador é algo que, de modo individual, tenho vindo a refletir bastante e a detetar alguns erros na minha ação. O educador é, sem dúvida, um modelo para as crianças e para o desenvolvimento da personalidade das mesmas. Por essa razão não pode ter atitudes discriminatórias, agressivas, conflituosas e que influenciem negativamente as crianças. Durante os meus dias de frequência no contexto, sinto que não cumpro totalmente esta dimensão, uma vez que, tenho por vezes atitudes discriminatórias e que influenciam negativamente, em especial, uma criança. O facto da [REDACTED] ser uma criança irrequieta e desafiadora, leva a que, algumas vezes a descrimine em relação às outras crianças, e por isso, provoque nela comportamentos menos positivos. Estas situações levam a que, perante as outras crianças ela seja vista como a “má” e a “que se porta muito mal”, o que não abona a favor do comportamento da criança e a afete. Toda esta dimensão é algo que tenho vindo a tentar melhorar, tentando arranjar novas estratégias que elevem a autoestima da criança e, por consequência, alterem também o comportamento dos outros com a [REDACTED].

Uma outra função do educador, que como mestranda tendo realizar é a de proporcionar às crianças o desenvolvimento de aprendizagens cooperativas. O grupo da sala B sente ainda alguma dificuldade em trabalhar a pares ou em equipa, por isso, é importante proporcionar estas propostas cooperativas, uma vez que aprender com os pares torna-se numa aprendizagem muito enriquecedora e dinâmica.

Em suma, são diversas as funções que um educador deve ter de modo a proporcionar um desenvolvimento da criança, em pleno. Para isso, este não deverá ser apenas um cuidador, mas sim um educador atento, observador, reflexivo e proporcionador de bom ambiente educativo.

Assim, e tendo respondido já anteriormente sobre o que é ser educador, resta-me apenas responder à minha própria questão sobre que educadora sou/serei. Estando ainda a iniciar o meu percurso nesta profissão, consigo apenas afirmar que como profissional de educação, quero que os interesses e necessidades das crianças do meu grupo prevaleçam sempre, tentando, como também já referido, não ser discriminatória, lutando sempre pelo bem estar de cada criança. Para

isso, terei de realizar uma correta e bem aplicada triangulação entre observação/avaliação, planificação/intervenção e reflexão, nunca esquecendo as outras dimensões abordadas neste documento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Leite, Carlinda. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA; Mata, Lourdes (2008), *A descoberta da Escrita – textos de apoio para Educadores de Infância*, Lisboa.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e de professor dos ensinos básico e secundário*.

ANEXO 3 – PLANIFICAÇÕES

A- DESIGN SEMANAL

Design Semanal – Ficha de Plano de Ação		Semana de 30 de novembro a 3 de dezembro de 2015
Sala: <u>Verde</u>	Equipa: _____	
Propostas Emergentes (a partir da criança): Duas das crianças do nosso grupo de meninos têm demonstrado curiosidade pela terra. Que descobertas poderiam fazer ao explorar a terra na sala? Será que a única forma de explorar a terra será com as mãos?	Provocações (propostas pela educadora/atelierista): - Exploração de tabuleiros com terra- conceito "encher" e "vazar" - Exploração de um túnel construído com caixas – conceito "dentro" e "fora". - Exploração de rolos de papel higiénico	
Intencionalidades Educativas: <u>Domínio Físico-Motor:</u> promover a motricidade fina através do exercício de retirar os objetos submersos nos tabuleiros; do colocar e retirar intencionalmente objetos dos tabuleiros; encher e vaziar os tabuleiros ou outros objetos e agarrar e empurrar o rolo; promover a motricidade global através da adaptação do seu corpo e locomoção aos vários contextos, neste caso dentro e fora do túnel e atirar, rasgar, desenrolar e pontapear o rolo de papel higiénico. <u>Domínio Cognitivo:</u> Promover a educação sensorial, através da exploração da terra através da visão, tato e paladar; promover a comunicação/ linguagem através da repetição da palavra terra ao longo da atividade; promover o raciocínio através do conceito "dentro" e "fora".	Avaliação: A avaliação será feita com base em observação direta e participante pelas estagiárias que registarão por escrito e por fotografias as observações efetuadas, realizando mais tarde a documentação de algumas atividades, bem como a análise das intencionalidades educativas conseguidas.	
Rotinas da sala a contemplar: - Reunião inicial: diálogo, histórias: "Todos no sofá"; "A toupeira" e "Moncho e a Mancha" e "Todos no Sofá" - Momentos de higiene: oportunidade para interação individual; - Sesta ao som de música clássica; - Sessão de música com _____.	Rotinas institucionais a garantir: - Snack da manhã; - Almoço; - Lanche; - Snack da tarde.	
Exploração autónoma das crianças/grupos: - Caixas de materiais de fim aberto: cones de cartão e plástico, abóboras, etc. - Parede sensorial - Tabuleiros de arroz colorido - Cesto de Livros	- Móveis - Pinhas - Tabuleiros de terra	

C- PLANIFICAÇÃO 1.º CEB

3 de abril de 2017


Área	Domínio	Conteúdos	Descritores de desempenho/Objetivos
Português	Leitura e Escrita	Fluência de Leitura	5.4 Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 110 palavras por minuto.
		Compreensão do texto	6.1 Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; notícias, cartas, convites e banda desenhada; 8.2 Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas; 8.4 Referir, em poucas palavras, o essencial do texto.
		Ortografia e pontuação	12. Desenvolver o conhecimento da ortografia (12.1 a 12.3) 13. Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação; 15.1 Utilizar uma caligrafia legível; 15.2 Respeitar as regras de ortografia;
		Produção de texto	16.1 Escrever pequenos textos, incluindo os elementos constituintes <i>quem, onde, quando, o quê e como</i> 20. Rever textos escritos
Atividades e Estratégias			
<p>Depois dos alunos falarem pouco sobre o seu fim de semana e de novidades que tenham (10^o), é-lhes explicado o que irão realizar uma atividade semelhante à da semana anterior, e que para isso, terão de prestar atenção. É distribuído aos alunos, uma ficha de ortografia e é-lhes explicado o que irão fazer. Primeiramente, sem situar o contexto e os conteúdos, são ditas algumas palavras e os alunos escrevem-nas na primeira coluna (10^o). De seguida, é-lhes revelado pela professora que essas palavras se encontram no texto que irão explorar e inicia a atividade de Preparação para a Leitura do texto relativo aos solos, do livro “O que há por baixo da cama?” de Mick Marning (10^o). Realiza da essa parte, os alunos ouvem o texto através de uma primeira leitura, realiza da pela mestranda realizando depois a atividade de Leitura Detalhada (5^o), focada nas palavras que exploraram anteriormente, presentes na primeira parte do texto (os dois primeiros parágrafos). Nesta atividade a mestranda lê as frases e dá pistas (semânticas) para a identificação das palavras indicadas e é chamada também a atenção dos alunos para as características e dificuldades ortográficas das palavras (10^o). O restante texto é lido pelos alunos através de uma leitura silenciosa onde ao realçando com um marcador as palavras de que se recordam da ficha de ortografia (10^o). Por fim, os alunos realizam uma leitura em voz alta, sendo</p>			

ANEXO 4 – REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

A- EXEMPLO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO

Data: 28/09/2015	Hora: 10h45
Tempo de observação: 5 min	Intervenientes: ██████████
Contexto: Exploração Livre	
Descrição: Na hora de exploração livre, ██████████ encontra-se pela terceira vez, nesta manhã em frente ao espelho. A ██████████ observa o que os pares fazem com atenção. O ██████████ coloca e tira os cones da caixa.	

B- FICHA INTERPRETATIVA

Data: 11 de janeiro de 2016	Hora: 10h07m
Tempo de observação: 8 minutos	Intervenientes: ██████████ e mestranda Vanessa
Contexto: Na mesa de trabalho na sala, numa atividade um pouco mais dirigida – pintura com aguarelas.	
Descrição: Na mesa de trabalho, com a mestranda Vanessa sentada ao lado, a ██████████ agarra no pincel e passa-o na folha. A mestranda diz-lhe para que passe o pincel na tinta (que já continha gotas de água) e depois que pinte na folha. A criança passa o pincel na tinta amarela e depois passa-o na folha, deixando rasto amarelo e pinta de seguida a mesa.	
Fotografia:	Interpretação do profissional:
	<p>Apenas com as indicações do adulto, a ██████████ foi capaz de colocar tinta no pincel, pintando de seguida a folha e a mesa. A criança demonstra capacidade de saber escutar, de comunicar com o adulto, de perceber frases mais complexas e ainda a capacidade de atenção ao proferido pelo adulto, uma vez que revela compreensão ao executar os pedidos que lhe eram formulados. Ao nível físico e motor, a ██████████ demonstra capacidade de agarrar no pincel com a mão toda, e fazer movimentos de vaivém, pintando.</p>

C- FOLHA DE DESEMPENHO

Criança	Desempenho
██████████	
██████████	

ANEXO 5 – REFLEXÕES EM CONTEXTO 1.º CEB I

A- 1.ª SEMANA – 21.09.2016

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico, inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, foi-me proposto a elaboração de reflexões semanais sobre o trabalho de observação e intervenção desenvolvido na mesma. Esta prática, a decorrer neste primeiro semestre, encontra-se a ser realizada com o 1.º ano de escolaridade, na ██████████

Para esta prática pedagógica, o saber que iria trocar de valência, estando agora no 1.º Ciclo, trouxe-me já algumas expectativas e também alguns receios.

Conhecer e trabalhar com uma turma de 1.º ano, com crianças de diferentes nacionalidades e etnias, e diferentes níveis de desenvolvimento é para mim um grande desafio, deixando-me um pouco receosa, mas ao mesmo tempo entusiasmada. Juntando a este, considero ainda, como a maior dificuldade e receio o facto de não saber ao certo como ensinar as crianças a ler e escrever e poder, de alguma forma, induzi-los em erro. No entanto, após conversa com a orientadora cooperante, sei que poderei contar com o seu apoio de modo a não prejudicar as crianças da turma.

Para esta PES mantenho as expectativas de conseguir integrar-me facilmente no grupo/turma, ser aceite pelas crianças, ser respeitada e em conjunto com as mesmas realizar aulas dinâmicas e criar momentos ricos em desenvolvimentos e aprendizagens, tanto para as crianças como para mim.

Para que me integre na turma, de forma a conhecer as crianças, as suas rotinas, os seus interesses, as necessidades e todo o funcionamento da turma, da sala e da instituição em geral, considero que os dias de observação são de extrema importância, uma vez que a observação é um instrumento fundamental, pois enquanto futura profissional é fundamental o contacto direto e indireto não só com a turma, mas também com o meio que as envolve, para assim ser possível garantir que as experiências e rotinas diárias da criança, bem como a sua cultura, assegurem a satisfação das suas necessidades e me coloquem como professora integrada.

Ainda que apenas tenha realizado, com o meu par pedagógico, um dia de observação, recorri a grelhas de observação em que fosse possível registar os dados relativos ao meio, à instituição, à sala de aula e à turma, grelhas de rotinas, onde foram registados todos os momentos de rotina diária, consulta dos processos individuais das crianças da turma e ainda consulta de outros documentos importantes como projeto de turma, regulamento interno, etc.. O preenchimento das grelhas e consulta de documentos serão realizados também nos outros dias de observação, não só para conhecimento do par pedagógico, mas também para a posterior realização da caracterização do contexto educativo. Ainda que haja semanas específicas para observação, esta não deverá ficar apenas por estas semanas, mas deverá ser contínua, sendo este o nosso melhor instrumento de trabalho, pois, tal como acontecia na valência de JI, “o papel do adulto é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em situação de aprendizagem” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 160).

Relativamente a mudanças, a grande e mais notória é a troca de valência, estando, como já referido anteriormente, esta prática a decorrer com um 1.º ano de escolaridade. Apesar de já ter realizado uma prática pedagógica com este ano de escolaridade, não foi logo no início do ano letivo, realizando apenas atividades de consolidação de conhecimentos, o que se torna totalmente diferente desta prática.

Perante estas e outras mudanças menos significativas, espero aprender bastante nesta prática. A gestão da turma, a metodologia utilizada pela professora, a atitude a tomar perante algumas situações menos favoráveis (tais como controlar as crianças mais ativas e desafiadoras da turma) e a forma como uma aula deve ser dinamizada, foram algumas das aprendizagens efetuadas, no entanto, a serem aperfeiçoadas ao longo dos dias de observação e até mesmo de intervenção.

Em suma, o balanço do primeiro dia de observação é positivo, e ainda que com algum receio, encontro-me disposta a aprender, ensinar e proporcionar bons momentos e boas aprendizagens não só à turma como a mim mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.

B- 2.ª SEMANA – 26.09 A 28.09.2016

Decorrida a segunda semana da prática pedagógica na sala de 1.º ano, ██████████, é-me possível refletir sobre alguns aspetos que observei ao longo da mesma. Assim, esta segunda reflexão recairá sobre algumas interações efetuadas em contexto escolar.

A interação encontra-se, a diversos níveis, no interior da profissionalidade dos docentes de educação. Seja interação com as crianças, com os pais, com colegas de trabalho ou outros parceiros, a procura da qualidade passa por esses relacionamentos (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 60). Nos dias que estive na prática, foi-me possível observar momentos de diferentes interações entre a professora e os diferentes intervenientes. Deste modo, no presente documento irei abordar mais especificamente aquela que, para mim, é a mais importante, a interação do professor com o aluno, recorrendo também à descrição de uma situação que observei.

É sabido que os relacionamentos entre os alunos e os professores são a base para a criança aprender na sala. Relembrando a infância, muitos adultos afirmam não ter gostado de certo professor e de como isso afetou a sua aprendizagem. Assim, esses deverão ser relacionamentos positivos, para que a criança se sinta segura e motivada na escola.

Desde cedo que eu e a minha colega começamos a tentar estabelecer relação com as crianças, pois, uma vez que iremos estar com elas ao longo de quinze semanas, e com elas iremos aprender e proporcionar aprendizagens, é importante promover relacionamentos positivos. Tal como afirma Stipek (2006), citado por Jablon et al (2009, p.23), “à medida que as crianças desenvolvem confiança em seus professores, é mais provável que encarem novos desafios, que tentem e façam perguntas quando se sentirem confusas (...) esses comportamentos promovem a aprendizagem” (Jablon, Dombro, & Dichlelmiller, 2009). Uma das situações que me suscitou uma observação um pouco mais pormenorizada e perceber ainda mais a importância desta interação foi com um aluno de etnia cigana, referenciado com Hiperatividade e Défice de Atenção. O ■■■■, segundo o que foi observado nos dias de prática e segundo conversas informais com a professora cooperante, é uma criança que destabiliza a turma e requer muita atenção por parte do adulto. No último dia da segunda semana de observação, esta criança, após ter tido um comportamento menos próprio e ser repreendido pela professora, no seu lugar, recusava-se a fazer o trabalho, afirmando não ser capaz. Nessa altura, dirigindo-me a ele e sentando-me ao seu lado, questionei-o sobre o seu comportamento e o porquê de não estar a realizar o trabalho, questões às quais a resposta que obtive foi “não sou capaz porque não sei e não quero fazer sozinho”. Calmamente, expliquei-lhe que se prestasse atenção e visse bem a tarefa proposta iria perceber que iria ser capaz, porque tal como os colegas, ele também estava a aprender e só iria conseguir se tentasse. Fazendo-me prometer que ficava a seu lado, a criança iniciou o seu trabalho, mostrando-me cada etapa conseguida, sendo presenteado da minha parte com palavras positivas.

Perante esta situação, senti que, mesmo este sendo um aluno considerado “difícil”, fazendo com que ganhe autoconfiança e motivação, colocando também alguns limites, é um aluno capaz e com o qual é possível trabalhar e estabelecer interações positivas que se tornem benéficas para o adulto e para ele mesmo.

Tal como afirma Silva (2011), citando Callegari (2004), estando a motivação ligada a desafios, o professor assume um papel de extrema importância, “uma vez que este pode – e deve – trabalhar como orientador na busca da motivação de cada aluno” (p.29). Moura (2014), acrescenta ainda que “os adultos devem igualmente possibilitar às crianças ocasiões onde seja possível o desenvolvimento da auto estima e confiança em si e nos outros, agir autonomamente, colocar questões e tomar decisões, através de interações positivas e seguras” (p.30), e isso foi o que aconteceu na situação anteriormente descrita.

A observação, para estas interações, é uma ferramenta essencial para o professor. Este ato, promove estes relacionamentos, fazendo com que nós, profissionais façamos três coisas essenciais: conhecer as crianças; respeitar e entender as crianças e intervir de forma que propicie que as crianças sejam aprendizes bem-sucedidos (Jablon, Dombro, & Dichlelmiller, 2009, p. 24).

Em suma, o papel do professor não se prende apenas com o ensinar, mas sim com o compreender e conhecer os alunos, levando-os a serem crianças motivadas, confiantes e mentalmente saudáveis. Como mestranda em prática, e futura professora, criar um ambiente propício a estes fatores, proporcionar interações que sejam benéficas para ambas as partes, dando e exigindo respeito, é algo que deverá (e tentarei que esteja), sempre na ordem da minha ação educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichlelmiller, M. L. (2009). *O poder da observação - do nascimento aos 8 anos*. São Paulo: ArtMed.; Moura, J. F. (2014). *Interações adulto(s)-criança(s): a partilha de controlo em jardim de infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.; Oliveira-Formosinho, J. (2000). *Infância e Educação - A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança*. Porto: Porto Editora; Silva, M. d. (2011). *A interação professor-aluno nas salas de aula de inglês dos núcleos de línguas e culturas do Estado de Pernambuco da GRE Recife-Sul*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Instituto de Educação.

C- 6.ª SEMANA – 24.10 A 26.10.2016

Decorrida a sexta semana de PP e tendo sido esta a semana de intervenção do meu par pedagógico, é-me possível refletir sobre alguns aspetos por mim observados.

A turma, no geral, demonstrou uma leve melhoria na sua concentração, durante a realização de algumas tarefas, no entanto, a falta de atenção é algo que preocupa tanto o par pedagógico como a professora titular um vez que esta é a maior originadora das dificuldades apresentadas pela turma.

Quando os alunos são confrontados com questões orais e/ou explicações sobre as tarefas, é notória a falta de atenção e disciplina da turma, não ouvindo o que lhes é dito, respondendo ao calhas, questionando novamente o que é para fazer, respondendo mal ou simplesmente ignorando o que lhes é dito, brincando com o material ou com os colegas. Perante todas estas situações, achei importante pesquisar e aprender um pouco mais sobre o assunto, percebendo, enquanto professora, o que terei de alterar/fazer, de modo a melhorar a atenção dos alunos e consequentemente, o seu aproveitamento escolar.

Quando uma criança demonstra distração ou até comportamentos impulsivos e indisciplina, é frequente que nós, adultos, façamos ameaças à criança de punições, sendo esta a de castigo. No caso desta prática pedagógica, é frequente que, também nós, mestrandas, digamos às crianças que caso não alterem o seu comportamento, ficarão sem intervalo. Mas, situações como esta fizeram com que me questionasse sobre até que ponto seria esta a atitude correta? Estaria eu a agir em prol das crianças?

Segundo o autor Greenspan (2007), quando castigadas, as crianças regridem o seu comportamento, tornando-se impulsivas e distraídas, tendo maior dificuldade em disciplinar-se. O tipo de disciplina a ser trabalhado com crianças não é a de castigo, mas sim a de autodisciplina pois, tal como o autor afirma, “é a disciplina que ajuda a criança a aprender a concentrar-se” (Greenspan, 2007, p.127).

No que respeita a estratégias que possam melhorar a atenção, concentração e disciplina da criança, dar-lhe uma responsabilidade, de modo a que esta possa iniciar e terminar a tarefa, sabendo que o sucesso desta depende dela, é uma boa forma de iniciar o processo de autodisciplina. Também estratégias como usar elementos surpresa, baixar ou elevar o tom de voz de forma repentina, bater as palmas e assobiar, ou até mesmo conversar de forma séria, segurando a cara ou os ombros do aluno, sem fazer pressão, levando a criança a perceber que o seu comportamento está errado, são algumas opções que o adulto deve ter em conta com crianças desatentas e indisciplinadas (Brazelton & Sparrow, 2003, p.51).

Ainda que a nossa turma de PP não seja extremamente indisciplinada, é uma turma irrequieta, com alguns comportamentos menos positivos e ainda muito desatenta. Como tal, irei colocar em prática algumas destas estratégias, de modo a melhorar o seu comportamento e consequentemente, o seu aproveitamento escolar.

Falando agora do observado em geral, nos dias de intervenção do meu par pedagógico, posso afirmar que deveria ter sido dada mais atenção à leitura dos ditongos e dos grupos silábicos possíveis de criar com a letra P, de modo a consolidar melhor este conteúdo nos alunos. No entanto, à exceção desta situação, as aulas correram bem, existindo nelas momentos muito positivos, tais como a cooperação entre alunos – quando uma das crianças mais desenvolvidas ajudou, de livre vontade a colega ao lado que apresentava algumas dificuldades, e o uso de material didático – crocodilos de cartolina quando lecionado o conteúdo de maior, menor ou igual, na área da matemática.

Durante estes dias, a dificuldade das crianças, tal como já referido, foi a falta de atenção que os impediu de perceber o que lhes era ensinado e pedido. Também se prendeu com isto a dificuldade da atuante, uma vez que foi difícil captar a atenção das crianças, tendo até de ser necessário registar negativamente o comportamento de algumas crianças, ao pintar de vermelho o dia de quarta-feira.

À semelhança das semanas anteriores, a área em que a turma demonstra haver menos dificuldades, tanto para os alunos como para a professora estagiária é a Matemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2003). *O método Brazelton: a criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença;
Greenspan, S. I. (2007). *A criança e o seu desenvolvimento: um guia essencial para que os seus filhos se sintam mais felizes e seguros em casa, na escola e no mundo que os rodeia*. Lisboa: Editorial Presença.

D- 11.ª SEMANA – 28.11 A 30.11.2016

Decorrida a décima primeira semana em prática pedagógica e tendo sido eu a mestranda atuante, pela quarta vez, cabe-me agora, no presente documento, refletir sobre os dias de intervenção. Para isso, vou focar aspetos como o plano, as atividades que proporcionaram, aos alunos e a mim, mais ou menos dificuldades, as reformulações e ainda os progressos observados.

Abordando o primeiro ponto, afirmo que nesta semana não alteraria o plano, no entanto, modificava apenas a gestão de uma ou outra situação. Ao ser inserido, na turma, um fantoche, de forma a, através dele, trabalhar todas as áreas e motivar mais as crianças, este plano tornou-se mais interessante.

Segundo Marques (2012, p.22), citando Piaget (1972), “a interdisciplinaridade aparece como intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...tendo) como resultado um enriquecimento recíproco”. Também a autora, citando Pacheco (2000), afirma que, “a interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação integrada, aspirando a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas” (*Ibidem*). É, desta forma, importante trabalhar

deste modo, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem se caracteriza pelo progressivo desenvolvimento de capacidades mentais dos alunos e dos professores (Santos, 2012).

Deste modo, não alterava em nada o plano, uma vez que trabalhei de forma interdisciplinar. No entanto, tentava manusear mais o fantoche, coisa que, por me encontrar um pouco doente, me foi difícil.

Focando agora as dificuldades das crianças, além da habitual dificuldade na leitura, nestes dias, mais precisamente na segunda-feira, observei alguma dificuldade na resolução de problemas. Tendo sido a primeira vez que as crianças realizaram problemas através de uma ficha e de forma a serem livres de expressar o seu raciocínio, houve alguma confusão. Depois de ler uma questão e de explorar a solução da mesma em grande grupo, eu circulava pela sala, verificando os registos das crianças, pedindo-lhes que me explicassem o raciocínio/estratégia utilizada. De seguida, escrevendo no quadro algumas estratégias usadas ou outras diferentes, dava a conhecer aos alunos diferentes tipos de raciocínios.

As grandes dificuldades observadas foram a explicação das estratégias, sendo que algumas crianças copiavam pelos colegas e depois também não conseguiam explicar; o registo consoante o pensamento e ainda o consenso nas explicações. Esta última dificuldade foi extremamente observada num caso específico, quando a criança L me explicou a sua estratégia e eu a aceitei e, após recolha das fichas e correção por parte da Daniela, esta chamou a aluna para lhe explicar o raciocínio (uma vez que este parecia errado), e esta deu uma outra explicação, tornando então o seu registo e raciocínio, errado.

Esta situação levou a que percebesse também a minha dificuldade desta semana, pois deveria ter sido mais correta, específica e rigorosa na correção dos exercícios, quando circulava pela sala, não levando a este tipo de confusões. Ao exigir de forma mais rigorosa e cuidadosa a explicação por parte das crianças, ajudá-las-ia a clarificar o seu pensamento e o seu registo.

É sabido que a grande finalidade da matemática nos primeiros anos de escolaridade é a de promover nos alunos o desenvolvimento de capacidades para usar a matemática eficazmente no seu quotidiano, assim, é importante partir dos conhecimentos dos alunos, pois “torna-se fundamental que nos primeiros anos, as crianças tenham a possibilidade de realizarem uma aprendizagem ativa, onde impere a linguagem matemática e onde estas possam desenvolver as suas capacidades de pensamento (Castelhano, 2016, p.29). A resolução de problemas é uma dessas possibilidades.

O Programa de Matemática de 2013 refere que, na resolução de problemas, os alunos deverão realizar uma leitura e interpretação de enunciados, mobilizando conhecimentos de factos, conceitos e relações, seleção e aplicação adequada de regras e procedimentos, previamente estudados e treinados, a revisão da estratégia preconizada e a interpretação dos resultados finais (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013). Também o mesmo documento orientador refere que

Deste modo,

“a resolução de problemas não deve confundir-se com atividades vagas de exploração e de descoberta que, podendo construir estratégias de motivação, não se revelam adequadas à concretização de uma finalidade tão exigente. Embora os alunos possam começar por apresentar estratégias de resolução mais informais, recorrendo a esquemas, diagramas, tabelas ou outras representações, devem ser incentivados a recorrer progressivamente a métodos mais sistemáticos e formalizados” (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013, p. 5).

Assim, de modo a melhorar a resolução de problemas, a capacidade de raciocínio e a diversificação e compreensão de estratégias dos alunos e também o meu trabalho e papel em todo este processo, esta é uma atividade que quero repetir com a turma.

Posso considerar que, devido ao empenho, atenção e interesse, também por causa da personagem presente na sala, tirando a atividade acima descrita, não houve mais atividades em que foram sentidas muitas dificuldades, muito pelo contrário. Foi em Educação Ambiental e em Expressão Dramática que os alunos se revelaram pela positiva.

A hora de Educação Ambiental, tendo sido inserida com a projeção de um vídeo, captou a atenção das crianças, levando a que, mais tarde, no diálogo com a turma, muitas crianças partilhassem ideias e situações referentes à poluição e à reciclagem.

A criança N, por exemplo, partilhou com a turma o facto de ter assistido a um homem a colocar lixo no chão, afirmando que isso não se fazia porque era poluição do solo e quando visse alguém fazer isso ia, segundo ela “dizer que é feio e não se faz mal ao planeta porque estamos a fazer mal a nós!”. Com isto a criança demonstrou aprendizagem dos conteúdos.

A Expressão Dramática, inserida pela primeira vez esta semana, tornou-se uma surpresa. Através dos seus próprios fantoches, os alunos, em grupos e após treino, apresentaram uma história (por eles criada), aos colegas e professoras. Todos os alunos se demonstraram capazes de realizar a apresentação, sem muita vergonha, sendo apenas necessário trabalhar a colocação da voz. Esta é uma atividade a repetir, uma vez que, além de eles terem gostado, “a Expressão Dramática é fundamental em todos os estádios da Educação (...) pois consegue compreender e coordenar todas as outras formas de Educação pela Arte” (Almeida, 2012, p.13) e trabalhar ainda de forma interdisciplinar.

Na quarta-feira foi possível verificar algumas aprendizagens dos alunos quando, após término de todas as tarefas, através da arara Malú, lhes foi pedido para resumirem os três dias de aulas e explicarem o que aprenderam. Perante a questão, as crianças abordaram as aprendizagens ao nível do Português (melhor leitura e aprendizagem da letra M) e ao nível da

Matemática (desafios da Malú, sendo estes a resolução de problemas, a adição e a subtração). No entanto, foi dado grande ênfase à Educação Ambiental, fazendo referência a problemas do planeta e a ações que devem e vão tomar para proteger o ambiente e os animais.

Com tudo isto, consigo afirmar que o facto de nesta semana ter trabalhado através de um fantoche e de atividades como a projeção de filmes, fez com que as crianças prestassem mais atenção, empenhando-se mais e consecutivamente, melhorassem as suas aprendizagens.

Para esta semana de intervenção, além de aprofundar conhecimentos sobre a forma de lecionar as letras, a leitura e o abordado em Matemática, foi na Educação Ambiental que aprofundei mais conhecimentos. O como abordar o tema da poluição e da reciclagem sendo perceptível para crianças de 1.º ano de escolaridade, era para mim uma preocupação. Como tal, após pesquisa, percebi que estas eram as melhores pessoas para introduzir este tema, criando assim, desde já, cidadãos cuidadosos. Para isso, optei por lhes apresentar um filme sobre o tema, captando-lhes a atenção logo deste o início.

Também ao longo da semana, consoante o comportamento das crianças (e um pouco também o meu estado de saúde), fui reformulando ideias, deixando de usar a arara, que os motivava e deixava contentes. Com isto, as crianças percebiam que através da mudança de comportamentos, eram, ou não, recompensados com algo que lhes agradava. Ainda não confirmando se esta foi uma estratégia correta, senti que foi algo que funcionou com a maioria dos alunos da turma.

Assim sendo, também devido ao referido anteriormente, os progressos observados na turma, esta semana foram o empenho e consecutivamente a melhoria no comportamento e na leitura, ainda que esta tenha de ser muito treinada.

Dando por concluído este documento, posso afirmar que ainda que por vezes seja difícil, tenho tentado melhorar a minha atuação através de treino, estudo e empenho, coisa que, já me fez sentir diferente e um pouco melhor, esta semana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a Expressão Plástica*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores - Departamento de Ciências de Educação.;Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência; Castelhana, S. (2016). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB: a resolução de problemas de adição e subtração num turma de 1.º ano*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria; Marques, A. A. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula, no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Algarve: Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação; Santos, E. M. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.

E- 12.ª SEMANA – 05.12 A 07.12.2016

Decorrida a décima segunda semana em prática pedagógica na sala de 1.º ano, é-me possível refletir sobre alguns aspetos que observei ao longo da mesma, enquanto mestranda observante. Assim, esta segunda reflexão recairá, não só sobre os referentes sugeridos pelo documento orientador desta UC, de forma muito sucinta, uma vez que as dificuldades das crianças se prenderam novamente com a leitura e com a escrita, mas sim sobre a saída ao exterior que a turma fez na terça-feira e alguns aspetos que acho relevantes.

Estando esta semana um pouco mais ocupada, ajudando as crianças a terminar decorações e trabalhos da época festiva que se avizinha, no que respeita as atividades de sala de aula, não consegui prestar a toda a atenção no desenvolvimento da turma, no entanto, percebi que apesar de haver algumas melhorias na leitura, a falta de atenção continua a ser um fator prejudicial para as crianças. Na ficha de avaliação de matemática, esta foi notória através das respostas das crianças.

Na terça-feira, a turma dirigiu-se à Aldeia Natal, em Leiria, sendo a sua primeira paragem no teatro José Lúcio da Silva de modo a assistirem à peça “A missão do anjo trapalhão”. Havendo lugares marcados para a turma, eu fiquei com seis crianças numa fila, ficando do meu lado direito o aluno I e do meu lado esquerdo, o aluno J. Enquanto a peça de teatro não começava, ambas as crianças se demonstravam felizes, observando os alunos e professores de outras escolas a entrarem, observando todo o interior do edifício, luzes e trabalhadores, questionando-me por vezes sobre o que faziam e qual era o seu trabalho. No entanto, foi quando a peça iniciou que observei uma mudança repentina, numa das crianças. Enquanto o aluno I continuava entusiasmado, rindo, fazendo perguntas e tentando interagir com os atores quando estes faziam perguntas ao público, a criança J tinha perdido o sorriso e, apoiando o queixo no braço, suspirava de tédio. Observando esta situação, questionei este último aluno sobre o porquê da sua mudança de humor e se não estava a gostar da peça. Olhando para mim, encolheu os ombros e respondeu-me “eu não gosto de teatros, são uma seca. Eles não são a sério, são pessoas que estão ali a fazer de conta que são anjos!”. Ouvindo isto, a criança I, fazendo cara de chateado, disse ao colega que este estava a mentir e que quem estava no palco eram sim anjos e pediu para que o J observasse bem as asas dos arcanjos. O aluno J, olhando para mim, encolheu novamente os ombros e disse: “ele não sabe a verdade pois não Vanessa? Por isso é que ele está a gostar. Eu não. Os meus pais já me disseram que ser ator é uma profissão”. Perante esta situação, um pouco triste por perceber a perda de interesse e de encanto do aluno J, expliquei-lhe que os pais tinham razão, que as pessoas em palco eram atores e que interpretavam uma história, no entanto, esta continuava a ser

interessante porque era como se contassem uma história com personagens a mexer. Pedi à criança para imaginar que estava a ver um livro com personagens vivas e questionei “não achas que ver um livro com personagens a mexer seria giro?”, ele acenou afirmativamente e eu acrescentei “então vais olhar para o palco e imaginar isso, e no final, diz-me se gostaste, pode ser?”, a criança voltou a acenar e assistiu a toda a peça, atento. No final da apresentação, sem eu lhe questionar, o J dirigiu-se a mim e afirmou “até tinhas razão, a pensar que as personagens saíram do livro é giro, mas mesmo assim não gosto muito. Prefiro ver filmes na televisão”.

Segundo alguns autores, certas situações são um foco para as observações docentes e ajudam na busca de respostas (Jablon, Dombro, & Dichlelmiller, 2009). Por isso, a situação descrita fez com que através de gestos e expressões faciais, bem como a entoação no diálogo percebesse o estado dos alunos J e I e procurasse respostas para perceber a diferença entre as crianças. Instantaneamente percebi que as duas crianças (I e J) se encontravam em estádios diferentes e isso fez-me procurar, estudar e refletir um pouco mais sobre a situação, construindo, de uma forma “menos escolarizada e formatada”, o quadro sobre o desempenho e conhecimento das crianças.

Ambas as crianças se encontram com seis anos de idade, ou seja, no período escolar. Nesta idade, o desenvolvimento cognitivo das crianças permite aprendizagens rápidas e um pensamento mais lógico (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007). À medida que a criança avança no seu desenvolvimento, questiona, explora e adquire novos conhecimentos, adquirindo também um tipo de pensamento mais complexo e evoluído, coisa que foi observável na criança J.

A criança I, através da sua intervenção, permitiu-me perceber que não se encontra no mesmo patamar do colega, uma vez que ao afirmar que os atores eram, na realidade, anjos, demonstra um pensamento mágico e imaginativo, ou seja, um pensamento simbólico (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007).

Apesar das duas crianças demonstrarem pensamentos distintos, nenhuma delas é mais ou melhor que a outra pois, cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento e de aprendizagem. O facto de ambas se encontrarem em desenvolvimentos distintos, nesta situação em concreto, indica que existem não só fatores internos e inerentes, como também fatores externos que ajudam e fomentam o desenvolvimento da criança. No caso da criança J, o facto de ter conversado com os pais sobre as peças de teatro, os atores e as histórias representadas trouxe-lhe conhecimentos que a criança I ainda não adquiriu, talvez também devido aos seus fatores externos ainda fomentarem o pensamento simbólico, que em nada tem de errado, sendo apenas opções que os educandos tomam.

Em suma, esta foi uma semana um pouco diferente, sendo mais atarefada e direcionada para o Natal, no entanto, o trabalho dos conteúdos não foi desvalorizado e foram visíveis diversas aprendizagens, sendo que, nas próximas semanas a leitura e escrita terão de ser bastante treinadas. Também nesta semana, e como é possível verificar ao longo do presente documento, pude concluir e consolidar o saber que apesar de se encontrarem na mesma faixa etária, no mesmo ano de escolaridade e a adquirir escolarmente as mesmas aprendizagens, as crianças não são todas iguais e cada uma se desenvolve ao seu ritmo, consoante, também, o seu meio e os seus estímulos exteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichlelmiller, M. L. (2009). *O poder da observação - do nascimento aos 8 anos*. São Paulo: ArtMed.; Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

F- 13.^a SEMANA – 12.12 A 14.12.2016

Decorrida a décima terceira semana em prática pedagógica na sala de 1.º ano, em que fui eu a mestranda atuante, cabe-me agora refletir sobre alguns aspetos que considero importantes. Esta semana, tendo tido um ritmo um pouco mais acelerado devido às decorações e prendas de Natal, fez com que não me focasse tanto no plano, como tal, no presente documento irei abordar não os referentes habituais, mas sim, uma situação que me suscitou mais interesse para refletir e da qual retirei algumas aprendizagens.

Ao longo das semanas de intervenção, apesar de saber da sua importância, senti que os instrumentos de avaliação por mim criados ficavam aquém daquilo que pretendia e realmente imaginava. Foi devido a isto que, em conjunto com o meu par pedagógico decidimos criar uma grelha de avaliação geral, em que, através dos objetivos e descritores de desempenho presentes nos documentos orientadores das diversas áreas, conseguíamos perceber, identificando com uma X quando as crianças o conseguiam fazer, o nível de aprendizagem dos alunos. Estas grelhas, em conjunto com as grelhas semanais que continuávamos a fazer para cada intervenção, com fotografias, vídeos e todos os outros registos elaborados por nós, vieram auxiliar-nos no momento que iniciámos nesta semana, a avaliação de final de período, da turma.

Quando nos foi referido que teríamos de elaborar pelo menos uma avaliação final de uma criança da turma, confirmo que fiquei receosa por nunca ter elaborado tal documento ao longo da minha formação e por não saber como este se preenche. No entanto, aquando de conversa com a professora cooperante, e desta nos explicar como se faz uma avaliação e quais os aspetos que temos de ter em conta, percebi que seria capaz de o fazer. Sendo também a avaliação um meio “para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens” (Estanqueiro, 2010, p.83), senti que deveria ter ainda mais atenção e

cuidado neste assunto, analisando de forma minuciosa todas as informações por nós recolhidas, uma vez que, “o posicionamento do professor pode determinar o sucesso escolar dos alunos, já que este depende das avaliações realizadas” (Lopes & Silva, 2012, p.7).

Já fora da instituição, quando analisávamos todos os documentos, sendo estes as grelhas de observação por nós criadas e preenchidas ou o documento oficial de avaliação final, percebi que conseguimos recolher os dados necessários, no entanto, os instrumentos nem sempre se adequavam à situação ou, encontravam-se muito incompletos. Deste modo, considero essencial toda a informação cruzada entre o par pedagógico e a professora cooperante, uma vez que ambas completámos as informações dos alunos, realizando assim um trabalho cooperativo. Tal como afirma Silva (2002) citando Friend & Cook (2000), a cooperação é um processo interativo em que as pessoas envolvidas assumem o compromisso de trabalhar em conjunto, visando alcançar objetivos discutidos e estabelecidos.

Ainda que tenha concluído as avaliações, no meu ponto de vista, com sucesso, foi algo que não me identifiquei nem me senti realizada a fazê-lo. Apesar de saber que, no futuro terei de o fazer, ao preencher as grelhas de avaliação, senti que me encontrava a rotular os alunos como muito bons, bons, médios ou insuficientes, categorizando-os em níveis melhores ou piores. Tudo isso levou a colocar-me questões como: estarei correta? Até que ponto é justo catalogar uma criança como pouco participativa apenas por esta ser tímida e não se sentir à vontade para responder perante os colegas? Até que ponto é justo categorizar alunos pelas suas aprendizagens, comparando-os, quando cada um é único e tem o seu ritmo de aprendizagem? É justo categorizar uma criança como “má aluna” quando achamos que esta tem NEE e não consegue ir mais além não apenas por ser “preguiçosa”? Todas estas questões continuam ainda sem resposta, no entanto, depois de tudo isto, consigo concluir que não é este tipo de avaliação que gostaria de fazer (ainda que a legislação assim o obrigue), uma vez que gostaria de dar visibilidade a cada criança, valorizando todo o seu esforço e processo de aprendizagem, não o comparando com os colegas. Assim, como futura professora, gostaria de, (à semelhança da avaliação com a qual tive contacto na valência de creche), valorizar mais o processo do que o produto, enaltecendo mais os alunos e a forma como estes produziram o seu processo de conhecimento. Transportando a afirmação que se encontra nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, para a prática do 1.º Ciclo do Ensino Básico, “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

Em suma, depois desta prática, de todas estas avaliações e das minhas dúvidas e aprendizagens, tentarei, numa próxima Prática Educativa Supervisionada, aquando da criação de instrumentos de avaliação com o meu par pedagógico, ser mais cuidadosa e atenta aos pormenores, levando a realizar uma recolha de informações o mais completa possível e ainda, tentar criar instrumentos e avaliações que vão ao encontro das minhas expectativas como professora, tal como referido anteriormente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença; Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas; Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação; Silva, J. M. (2002). *Cooperação entre professores: realidade(s) e desafios*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

ANEXO 6 – REFLEXÕES EM CONTEXTO 1.º CEB II

A- 1.ª E 2.ª SEMANAS – 21.02 A 08.03.2017

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico, inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, foi-me proposto a elaboração de reflexões semanais sobre o trabalho de observação e intervenção desenvolvido na mesma. Assim, o presente documento diz respeito à primeira reflexão nesta última Prática Educativa Supervisionada, a ser realizada na [REDACTED], com um 3.º ano de escolaridade, sob supervisão da professora supervisora Clarinda Barata e orientação da professora titular da turma, [REDACTED].

Dos cinco dias totais de observação, apenas me foi possível estar presente em 4, devido a ter adoecido no primeiro dia. No entanto, e mesmo depois da comunicação entre mim e o meu par pedagógico, as expectativas e receios foram as mesmas, senão, um pouco mais. Ao saber, através da professora supervisora que esta prática seria realizada com um 3.º ano de escolaridade, logo aí, os receios começaram a surgir. O facto de ser um ano de aprendizagens, com o qual nunca trabalhei, não estando totalmente dentro dos programas, assustou-me um pouco, principalmente, no que respeita a área de Matemática, por não me sentir totalmente à vontade para a lecionar. A este receio acrescentou-se ainda o facto de ter calhado numa escola onde já algumas colegas estiveram, dando boas referências, fazendo-me sentir um pouco sob pressão; o facto de ser uma turma numerosa e um pouco irrequieta, sendo difícil controlá-la e manter a atenção e ainda o facto de ter alunos com NEE e ter de adaptar estratégias e tarefas a estes, de maneira a conseguir fazer com que estes percebam e evoluam.

No entanto, contrariando esses meus receios, as expectativas eram/são de que esta prática decorra de forma saudável, proporcionando a mim e aos alunos, muitas aprendizagens e boas experiências que me façam sentir que estou num mestrado que vale a pena e mudem a minha opinião sobre lecionar em 1.º Ciclo.

À chegada da instituição, na quarta-feira, dia 22, depressa senti o bom ambiente e amabilidade de todos os intervenientes da mesma. A interação, tanto com as crianças como com os intervenientes, sendo estes professores, assistentes operacionais, educadoras ou auxiliares de educação, foi bastante boa, havendo bastante comunicação, o que me deixou “mais leve”, confiante e motivada.

Como afirma Muller (2002, p.276), “ a relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo”, acrescentando ainda que “essa relação deve ser baseada na confiança, afetividade e respeito”. Quando cheguei à sala toda a turma já tinha conhecimento de quem eu era e as questões sobre mim e o meu trabalho enquanto mestranda surgiram, havendo também espaço para as respostas às minhas questões. Nesse momento, senti a criar-se essa boa relação de professor-aluno, citada pela autora acima referida. Apesar de este ter sido apenas o primeiro contacto com a turma e de, nos restantes dias de observação, eu tentar manter essa relação, há ainda um longo caminho a percorrer, para o qual me tentarei esforçar e dar o meu melhor, pois como acrescentam Stipek (2006), citado por Jablon et al (2009, p.23) “à medida que as crianças desenvolvem confiança em seus professores, é mais provável que encarem novos desafios, que tentem e façam perguntas quando se sentirem confusas (...) esses comportamentos promovem a aprendizagem.”

A observação, na ação educativa, é uma ferramenta essencial para o professor. Através desta, além de promover relacionamentos, os profissionais conseguem conhecer as crianças de forma mais detalhada, respeitando-as e entendendo-as, e ainda intervir indo ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, fazendo com que sejam aprendizes bem-sucedidos (Jablon, Dombro, & Dichlelmiller, 2009, p. 24). Deste modo, e para que nós, par pedagógico conhecêssemos melhor a turma com a qual iremos trabalhar ao longo do semestre, além da observação direta, utilizámos outros instrumentos de recolha de informação, sendo estes grelhas de observação de situações críticas, grelhas de recolha de dados sobre instituição, meio, sala e turma e ainda dois inquéritos por questionário, tendo sido um realizado à professora cooperante e outro a todos os alunos da turma.

De todos estes instrumentos, e ainda que todos tenham sido extremamente úteis, foram, além da observação direta, o inquérito. Estes constituíram parte fundamental da nossa recolha de dados, pois deram-nos um conhecimento mais profundo da turma, havendo aspetos que, sem o inquérito nos poderiam passar ao lado. Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), o inquérito por questionário consiste em:

(...) colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, (...), ou ainda sobre outro ponto que interesse os investigadores (p. 188).

De forma a terminar o presente documento, é-me possível ainda acrescentar que as mudanças observadas, (comparando com as outras Práticas Pedagógicas), são notáveis, sendo que a faixa etária da turma é diferente, o nível social das famílias é mais elevado, o tipo de instituição difere também um pouco e as metodologias da docente também. Assim, considero que esta será uma prática rica em aprendizagens, dando-me uma nova perceção do ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichlelmiller, M. L. (2009). *O poder da observação - do nascimento aos 8 anos*. São Paulo: ArtMed; Muller, L. d. (Novembro de 2002). A Interação Professor-Aluno no Processo Educativo. *Pesquisa-Extensão N.º 31*, pp. 276-280 Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.ª ed.). Lisboa: Gradiva - Publicações, LDA.

B- 6.ª E 7ª SEMANAS – 03.04 A 19.04.2017

Após decorrida a sexta e sétimas semanas em PP, sendo a sexta também a minha segunda semana de intervenção, cabe-me agora refletir sobre alguns aspetos que considere importantes ao longo dos dias. Assim, a presente reflexão recairá sobre aspetos como a planificação, as dificuldades e facilidades dos alunos e minhas, sobre os progressos por mim observados e ainda sobre um aspeto que, de certa forma, me trouxe diferentes aprendizagens e diferente visão sobre a turma.

No que respeita a planificação, esta apenas sofreu uma alteração, uma vez que foi eliminada a ida aos Correios devido à vinda da instituição “[REDACTED]”.

A grande dificuldade observada na turma esta semana, prendeu-se com a Resolução de Problemas. Tal como planificado, foi proposto aos alunos um desafio matemático, em que o par pedagógico tinha como objetivo verificar os raciocínios e estratégias dos alunos, de modo a, perante os seus conhecimentos, aplicar esta estratégia, ou não, de forma frequente, nas aulas. Para isso, sem explicação, os desafios distribuídos e lidos, pedindo à turma que os resolvessem de forma individual. Ao contrário do que era esperado pelo par, os alunos não apresentaram escassas estratégias, eles apenas não

apresentaram nenhuma. A maioria dos alunos ficou extremamente nervosa, não conseguindo resolver o problema, chegando até a haver alunos a chorar por não conseguirem realizar a tarefa.

Perante isto, pude observar diversos aspetos que me trouxeram aprendizagens, fazendo com que também eu colocasse questões sobre a minha ação educativa. Terei selecionado um problema de elevado grau de dificuldade para a minha turma? Sendo uma avaliação diagnóstico para averiguar conhecimentos, deveria ter explorado mais e feito uma preparação para a resolução?



Após o sucedido e a minha reflexão crítica sobre o sucedido, considero que deveria ter selecionado um problema um pouco mais fácil, uma vez que já me era sabido que os alunos não contactavam muito com problemas e a sua resolução e porque, ao ser um desafio, de modo também a deixá-los calmos e motivados, deveria ter sido mais fácil. Outra opção para que tudo decorresse da melhor forma seria, por exemplo, os alunos trabalharem a pares, conversando, partilhando e explorando possibilidades. O facto de não explorar nada da tarefa antes da sua realização poderia não ser feito, uma vez que, tal como já referido, era uma avaliação diagnóstico. Considero também que a altura escolhida para a realização da tarefa não foi a mais adequada, uma vez que as crianças estavam agitadas e distraídas devido à visita de uma instituição externa, para a realização de atividades.



Ainda que, como referi acima, considere que na ação educativa haja alguns aspetos que poderiam ter sido melhorados, existe, na realidade, um défice na turma no que se refere à capacidade de resolução de problemas.

Tal como afirma Polya (1945), citado por Boavida, Paiva, Cebola, Vale, & Pimentel (2008, p.11), “aprendemos a resolver problemas, resolvendo-os” e, é impossível conceber a matemática sem conceitos, definições, axiomas, teoremas, algoritmos e fórmulas, no entanto

os problemas são a essência da Matemática (Boavida, Paiva, Cebola, Vale, & Pimentel, 2008, p. 13). Tendo em conta a baixa literacia matemática dos alunos, a Resolução de Problemas é algo essencial a praticar em sala de aula, uma vez que, através dela, os alunos aprendem Matemática e aprendem a raciocinar, arranjando soluções para desafios. Posto isto, e



de modo a melhorar as estratégias e raciocínios dos alunos, a Resolução de Problemas será algo que tanto eu como o par pedagógico gostaríamos de aplicar mais em sala de aula. Para isso, e de modo a criar um ambiente calmo, sem criar stress nos alunos e lhes bloquear o pensamento, optamos por, de agora em diante, aplicar, todas as semanas, esta estratégia, numa altura específica da semana. Neste tempo, serão dados aos alunos problemas/desafios que serão explorados e resolvidos, primeiramente em conjunto e mais tarde, aquando do ganho de confiança, de forma autónoma.



É de salientar ainda que este desafio não foi corrigido e explorado com os alunos, uma vez que não houve tempo. Deste modo esta acabou por ser uma atividade isolada que em nada beneficiou a turma. Assim, e por estes motivos, a minha grande dificuldade esta semana prendeu-se com a falta de tempo para a exploração de algumas tarefas.

A área de Estudo do Meio e a tarefa nela realizada foi o que menos dificuldade suscitou na turma.

Tendo de lecionar o conteúdo dos tipos de solo, foi planificado uma atividade experimental em que os alunos tinham de trabalhar em grupo para descobrir e chegar a algumas conclusões. O meu receio nesta atividade não foram os conteúdos a ser trabalhados, foi sim a forma como os alunos iriam trabalhar em grupo, uma vez que existem, na turma, alguns alunos “líderes” que costumam levar a sua opinião e decisão avante, não ouvindo os outros colegas. No entanto, a turma, tal como noutra situação esta semana, surpreendeu-me pela positiva. Os grupos de trabalho, embora um pouco barulhentos e com momentos de maior tensão em que cada um impunha a sua opinião e as mestrandas tinham de intervir, acalmados, funcionaram bem, realizando um bom trabalho.

No final da atividade, foi visível o trabalho cooperativo de cada grupo, aquando da apresentação das suas conclusões à turma. Esta será uma estratégia que também irei utilizar mais vezes, pois, além de ver os alunos motivados por fazer algo que não estão habituados, é importante que trabalhem em grupo. Quando trabalham em grupo, tal como afirma Dees (1990), citado por Fernandes (1997) “os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente” e assim, a perceber que podem atingir os seus objetivos se, e só se, todos os colegas atingirem também. Através deste método de trabalho, existe uma quebra no ambiente competitivo e é dado valor às interações. Deste modo, os alunos irão aprender a ouvir, compreender e aceitar mais o outro, tornando-se assim um cidadão respeitador e completo (Fernandes, 1997, p. 564).

Tal como já referido acima, houve um outro momento que me surpreendeu, deixando-me também orgulhosa dos nossos alunos. Nesta semana, os alunos foram visitados pela instituição “Os Malmequeres”, uma instituição que conta com utentes portadores de diferentes deficiências. Já tendo assistido a guerras e gozos por parte de alguns alunos da turma para com outros, tanto eu como o meu par pedagógico receámos algum momento inconveniente dos nossos alunos para com os utentes de “Os Malmequeres” e, por isso, antes de nos reunirmos, ainda na sala, dialoguei com os alunos sobre o facto de irem lidar com pessoas diferentes deles, mas que, em nada seriam piores que eles. Nesse momento, houve ainda alguns alunos a rir e a brincar com a situação e outros a demonstrar-me que percebem e aceitam a diferença.

Já no salão de festas, a turma brincou, conversou e trabalhou com os utentes e profissionais da instituição, aceitando a diferença e, de certa forma, dando-me a mim mesma uma lição, a de que, não existe grande diferença quando somos todos diferentes. A felicidade e diversão dos alunos da nossa turma e o ouvir frases como “Vanessa, foi a melhor maneira de terminar este período!” levou-me a querer realizar mais vezes este tipo de atividades. Atividades como esta, contactar com outras realidades, ainda que não esteja estipulado no currículo, traz muitas aprendizagens às crianças e acima de tudo, ajuda a formá-los como cidadãos de valor.

O dia 19 de abril, ainda não referido até aqui, foi um dia de intervenção conjunta que decorreu de forma calma, sendo possível realizar tudo o que fora planificado, sem grandes dificuldades. Os alunos partilharam as suas férias, realizaram um ditado, alguns exercícios de algoritmos e tiveram ainda uma visita da mascote de um projeto onde estão inseridos, o Curte Iogurte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boavida, A. R., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico - Programa de Formação contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.; Fernandes, E. (4 de 1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, pp. 563-572.

C- 8.ª SEMANA – 24.04 A 26.04.2017

A intervenção desta semana, sendo a nona em Prática Pedagógica, esteve ao cargo do meu par pedagógico, sendo eu a mestranda observadora. Assim, a reflexão desta semana focar-se-á em aspetos que me foram possíveis observar e dos quais geraram algumas aprendizagens e momentos reflexivos.

A planificação desta semana foi focada no dia 25 de abril e, por isso, a Daniela tinha planificado iniciar a aula de dia 24 com a projeção de imagens sobre o Estado Novo e, a partir daí, gerar o diálogo com os alunos sobre o tema, preparando-os também para a visita de estudo da manhã de dia 26. No entanto, devido à claridade da sala, a projeção não foi possível e a mestranda atuante rapidamente alterou a planificação, optando por realizar primeiro a partilha de pesquisas dos alunos e a exploração do texto sobre a Revolução dos Cravos. Deste modo, os objetivos da atividade ficaram um pouco alterados, uma vez que era intuito partir da imagem e perceber as conceções dos alunos antes das explicações. Tal como afirma Lopes (1883), citado por Jordão (2012, p.16), “a magia da imagem está em apelar mais para o não consciente. Uma imagem pode provocar-nos mil estranhas sensações numa fração de segundo, pode bulir com o mais recôndito de nós próprios” e isso, explorando primeiro as pesquisas dos alunos e um texto explícito sobre a data comemorativa, quebrou um pouco a “magia” falada pela autora que poderia surgir nos alunos.

Nas apresentações sobre o tema, realizadas pelos alunos e em alguns comentários por parte dos colegas, bem como em dúvidas surgidas, percebi que, para os alunos da turma, o tema em estudo era como se de uma história fictícia se tratasse. Para estas crianças, falar do 25 de abril de 1974, de como se vivia antigamente, de como se brincava, de como funcionava a escola, era, para eles, tudo muito imaginário, sendo bastante difícil eles perceberem que tudo o que fora falado, tinha realmente acontecido. Algumas crianças riam e brincavam com a situação dos alunos serem penalizados com palmatória quando se portavam mal ou não realizavam os trabalhos corretamente, outras não percebiam como se escrevia em ardósias, perguntando, também a rir, se não existiam cadernos e canetas. Toda esta situação levou-me a refletir sobre aquilo que já houvérmos estudado, o facto de, para as crianças, a noção de tempo histórico ser algo de tardia aquisição.

O tempo histórico, poderá não estar associado ao tempo pessoal, no entanto, está implícito no desenvolvimento da compreensão temporal, ou seja, para as crianças adquirirem a perceção temporal histórica, necessitam de saber as bases sobre a passagem do tempo, como as horas, dias, semanas, anos, etc.. Com base em Piaget, é possível afirmar que

“o tempo intuitivo é limitado às relações de sucessão e duração dadas na perceção imediata interna e externa e o tempo operatório, baseia-se no pensamento lógico e envolve relações de compreensão de simultaneidade, de sucessão e duração, e está também associado a operações lógicas quer quantitativas quer qualitativas. Nesta perspetiva, as crianças só são capazes de utilizar operações de tempo (baseado no pensamento lógico), quando atingem o estágio das operações formais, que surge por volta do começo da adolescência” (Solé, 2009, p.42)

Deste modo, e perante a fundamentação acima referida, é então perceptível que os alunos da turma, tendo entre 8 e 9 anos de idade, não tenham a perceção de tempo histórico, imaginando o sucedido na Revolução dos Cravos e no Estado Novo como algo que na realidade, não aconteceu.

Algo que, de certa forma, ajudou os nossos alunos a desenvolver o conceito acima explorado e que, por sua vez os deixou bastante entusiasmados, foi a visita de estudo ao Museu Escolar dos Marrazes

Ao ir ver, com os seus próprios olhos, materiais, vestimentas e fotografias reais sobre os modos de vida do antigamente, os alunos adquiriram mais a perceção de que o que haviam explorado e falado em sala de aula, tinha sido real.



Aquando das salas onde era possível mexer e tirar fotografias, foi notório o interesse dos alunos, observando, explorando e fazendo questões, não só à guia que nos acompanhava como também a nós mestrandas e à professora titular. Ao observar uma fotografia da escola que frequentam, há alguns anos atrás, foi interessante ver o interesse e surpresa dos alunos, percebendo e comentando as diferenças existentes. Um dos alunos, aquando da sua observação, chegou mesmo a comentar que “não havia a parte esquerda completa, onde nós temos aulas. E como a nossa escola tem dois lados, era um das meninas e outro dos meninos, não era Vanessa? Não se podia ter aulas todos juntos como nós!”

A visita de estudo pode ser considerada uma estratégia de aprendizagem contextualizada e, esta, é um conceito comprovado que incorpora diversas pesquisas mais recentes na ciência cognitiva, cujo objetivo é proporcionar a transferência de conhecimento dos alunos a novas situações. Esta fornece diversos ingredientes ao ensino, ingredientes esses que motivam o aluno, aumentando o seu interesse, levando assim a uma melhor aprendizagem, tal como aconteceu com os alunos da turma (Rebelo, 2014).

Esta visita de estudo, sabendo já o par pedagógico que qualquer visita de estudo, desde que bem planeada e contextualizada constitui um instrumento de grande potencialidade pedagógica, foi devidamente planificada e preparada. Para isso, além de toda a logística de marcação de horário no museu, pedido de transporte e convite a outra turma para ir connosco, onde também nós par pedagógico assistimos e participámos, houve, com os alunos, uma outra preparação. Para isso, antes da visita de estudo os alunos preencheram e exploraram com a mestranda atuante um guião que os preparasse melhor para a visita, pois, tal como afirma Monteiro (1995), citado por Rebelo (2014), “o roteiro, pode ser entendido como um guião que engloba as informações básicas da visita apresenta o dia, horário da partida e da chegada, material necessário, percurso... Contudo, se incluir outros elementos, poderá constituir um instrumento que oriente e rendibilize a visita de estudo” (p.20). E foi o que aconteceu, pois, este guião, contendo uma parte para a escrita de questões e conceções das crianças, acabou por auxiliar, no dia da visita, a focalização em aspetos fundamentais para cada aluno.

Assim, a importância da visita de estudo, nesta turma e nesta semana, foi visível não só no dia, no museu, como também depois em sala de aula, quando os alunos partilharam e escreveram os momentos mais importantes e mais significativos para os mesmos.

Em jeito de conclusão, e sendo esta a semana de intervenção da Daniela, considero que, excetuando o facto de os alunos estarem um pouco inquietos e excitados com a visita de estudo e de não terem perceção do tempo histórico, não houve nenhuma atividade em que fossem notórias dificuldades significativas. Já a atividade que decorreu de forma mais natural, observando-se o entusiasmo e interesse dos alunos e da mestranda foi, a invenção e construção de brinquedos com material reciclável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jordão, S. M. (2012). *As funções pedagógicas da imagem: relatório de estágio pedagógico*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.; Rebelo, B. J. (2014). *Visitas de Estudo: uma estratégia de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias- Instituto de Educação.; Solé, M. G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.

D- 13.ª E 14ª SEMANAS – 29.05 A 07.06.2017

Decorridas as duas últimas semanas de Prática Pedagógica 1.º CEB II, e ainda que cada semana tenha ficado a cargo de uma mestranda, cabe-me agora refletir sobre esses dias. Assim, a presente reflexão contará com aspetos importantes observados nos dias de intervenção, mas, e tendo isso mais relevância neste documento, contará com uma breve exposição sobre a minha ação educativa, bem como dificuldades, aprendizagens e progressos efetuados.

Ao longo destas semanas surgiram vários aspetos e situações que foram alvo da minha observação, no entanto, houve duas situações que me suscitaram mais interesse para a reflexão, sendo esses a aula de dança (decorrida na minha semana de intervenção) e o peddy-paper (decorrido na semana de intervenção da Daniela).

Há muito que ambas as mestrandas queriam planificar uma semana dedicada à dança criativa, colocando em prática aquilo que aprenderam na UC de Didática de 1.º CEB II, na componente de Expressão Motora e isso foi possível no dia 31 de maio, quarta-feira. No salão de festas, os alunos iniciaram a aula circulando pela sala de diferentes formas e imitando diversas personagens. Depois disso, fazendo uma roda, os alunos imitaram-me a realizar alguns movimentos. Na mesma roda, os alunos à vez, realizavam movimentos para que os colegas imitassem. Por fim, e antes de proceder ao momento de relaxamento, os alunos puderam dançar livremente, ao som da música.

A dança é um conteúdo que se encontra definido no programa Curricular de Expressão Motora de 2004, tendo como principais objetivos “combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais” (Ministério da Educação, 2004, p. 57). Ainda assim, este é um conteúdo por vezes desvalorizado em tempo letivo, sendo mais utilizada para animar festas de final de ano ou épocas festivas como o Natal, a Páscoa, etc. Na minha

opinião, utilizar a dança nestas alturas não traz desvantagens, no entanto, esta não deve ser utilizada apenas e só nestas alturas.

As crianças entre os 6 e os 10 anos encontram-se no “período crítico” para o desenvolvimento de capacidades coordenativas e desenvolvimento motor, no geral (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007), e por isso, a estreita relação com a Dança é realmente importante (Sobral, 1992).

Segundo Machado (2015), o processo de ensino-aprendizagem da dança pressupõe três funções distintas, o *fazer*, o *criar* e o *apreciar*. Por isso, cabe ao professor planificar atividades de dança, levando a que os alunos façam, criem e apreciem a dança, os movimentos e a música e se desenvolvam ao nível motor. Por isso, planifiquei a aula de dança criativa acima descrita.

A dança criativa está relacionada com oportunidades de autoexpressão e a expressão de pensamentos, ideias e emoções através da dança tornou-se um grande meio de experiências educativas, além de que ajuda a criança a desenvolver a consciência do seu corpo e do corpo do outro (Machado, 2015), e isso foi visível quando pedimos aos alunos que fossem eles a criar movimentos para que os colegas imitassem. Também este momento foi importante para os alunos desenvolverem a sua criatividade, pois no meu ponto de vista e indo ao encontro da opinião de alguns autores, o Homem evolui e expressa-se através da criatividade (Arce & Dácio, 2007 citado por Machado, 2015).

No que respeita a motricidade e o desenvolvimento da mesma, e deste modo concluindo a importância por mim dada a esta aula de dança, é possível afirmar que o desenvolvimento motor consiste num conjunto de mudanças que ocorrem ao longo do ciclo vital e o movimento é o elemento central deste. Por isso, as habilidades motoras possíveis de adquirir através da dança são muitas (equilíbrio, flexibilidade, coordenação motora) e juntam-se a capacidades como a atenção, a motivação, o ritmo e a consciência do espaço, de si e do outro (Machado, 2015).

No último dia de intervenção, as mestrandas planificaram um peddy-paper interdisciplinar. O intuito inicial seria fazer o circuito do mesmo fora da escola, no entanto tal situação foi impossível devido a toda a logística que isso implicava e ao tempo que se ocupava. Assim, a turma foi dividida em cinco grupos que iniciaram o jogo recebendo uma pista. Depois de encontrarem os envelopes, as crianças resolviam desafios, que consistiam em realizar exercícios sobre os conteúdos lecionados desde o início da Prática das mestrandas e só depois disso (e de terem os exercícios totalmente corretos), recebiam, por parte da mestrandas atuante, a próxima pista. O jogo decorreu sempre deste modo, até os alunos receberam a última pista, referente ao tesouro final, que encontraram na sala de aula.

Toda a turma demonstrou-se empenhada, motivada e extremamente feliz, chegando um dos alunos a afirmar-me ser este “o melhor jogo que as estagiárias fizeram”.

Ferreira (1993) citado por Francishett (2005) afirma que a interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma ação de troca e de reciprocidade entre as diversas disciplinas. Pode-se dizer que a interdisciplinaridade é considerada, em educação, como um trabalho conjunto que abrange mais do que uma área curricular. Posto isto, a ideia das mestrandas foi que os alunos consolidassem e demonstrassem os seus conhecimentos através de um jogo que envolvesse todas as áreas. Ainda que as perguntas tenham sido distintas entre áreas, consideramos que este jogo tenha sido um elemento interdisciplinar que motivou os alunos, melhorando as suas aprendizagens.

No final desta PES, faz sentido para mim refletir sobre toda a minha ação educativa, bem como as aprendizagens efetuadas e dificuldades sentidas.

Ao iniciar esta Prática Pedagógica, a motivação não era muita uma vez que sentia “não estar na minha zona de conforto” e não ser a docência em 1.º Ciclo, aquilo que queria para o meu futuro. No entanto, tinha tomado a decisão que, sem colocar demasiada pressão no meu trabalho, iria dar o meu melhor para que tudo decorresse da melhor forma e retirasse da mesma diversas aprendizagens.

Ao longo do tempo, e ao relacionar-me com as crianças e outros intervenientes do corpo docente fui percebendo que este era um contexto diferente do que tinha frequentado e que, quando a docência é realizada com paixão e sem pressão, conseguimos realizar boas aprendizagens. Assim, ao longo desta prática fui-me apercebendo de que valia a pena investir na docência de 1.º Ciclo uma vez que, ao planificar e intervir me sentia cada vez mais interessada e empenhada, não colocando em mim tanta pressão quanto colocara em práticas anteriores, que acabou por me limitar algumas vezes. Nesta prática senti que alguns medos foram superados, fazendo com que conseguisse lecionar as aulas de forma diferente, mais motivada e sem medo das questões dos alunos e de os induzir em erro, pois, caso isso acontecesse, poderia recorrer a outras técnicas como pesquisa conjunta – como aconteceu, por exemplo, quando um dos alunos me questionou como eram construídos os lápis de cor e assumi que não sabia, acabando por pesquisar e aprender em conjunto com os alunos; questionar a professora titular – algo que acontecia em todas as semanas sobre diversos assuntos; questionar outros professores – uma vez que questionei algumas vezes o professor de apoio sobre ideias e construções de fichas ou até mesmo trabalho colaborativo com o meu par pedagógico.

Durante as semanas de intervenção, e ainda que tenha aprendido muito, foram várias as dificuldades que me surgiram. Dessas consigo destacar as que mais me fizeram refletir, sendo elas o inserir novos conteúdos, ter problemas em gerir o tempo e a gestão do grupo/turma.

Nas aulas de Matemática sentia muitas dificuldades quando tinha de inserir novos conteúdos, uma vez que esta era a área em que me sentia menos confortável. Para isso, tentei pesquisar e estudar bastante antes das aulas, e utilizar nas mesmas materiais mais manipuláveis que ajudassem os alunos a compreender os conteúdos, experimentando. Ao realizar o que referi anteriormente, senti que me libertei mais, não baralhando os alunos e conseguindo que estes aprendessem de forma natural, construindo também eles o seu próprio conhecimento.

A gestão do tempo foi algo que sempre me assustou em todas as práticas, e nesta não foi exceção. O facto de termos de trabalhar por áreas em horas específicas, de a turma estar envolvida em diversos projetos, de haver aulas em que os alunos “perdiam” demasiado tempo num assunto, levou a que tanto eu como o meu par pedagógico alterássemos algumas estratégias levando a que conseguíssemos gerir melhor o tempo. Assim, optámos por realizar um diferente modo de avaliação e acabámos por inserir os PIT (Plano Individual de Trabalho). Esta avaliação consistia no preenchimento de um plano semanal à segunda-feira, em que os alunos escreviam tudo o que tinha e ser feito nessa semana, preenchendo no final da mesma se o trabalho foi conseguido ou não, porquê e quais as aprendizagens e dificuldades sentidas. Deste modo os alunos melhoraram a sua gestão de tempo (salvo exceção de quando existia interrupções imprevistas devido a fatores externos), refletindo sobre a sua prática e a das mestrandas atuantes. Também através deste documento, tanto os alunos recebiam o feedback das docentes sobre o seu desempenho e tentavam melhorar os aspetos em que sentiam dificuldades, como as mestrandas tinham conhecimento de onde teriam de intervir mais, levando a que os alunos melhorassem o seu desempenho.

A ideia deste documento teve como base o aplicado em Movimento de Escola Moderna, uma vez que este modelo curricular propõe uma organização de tempo e espaço que tem em conta os alunos e as suas singularidades. Este modelo assenta na cooperação e autonomia dos alunos e o PIT vem assumir-se como um roteiro que guia o trabalho das crianças ao longo da semana (Correia, 2014). Ainda que o par pedagógico não tenha aplicado este roteiro de forma pormenorizada como neste modelo curricular, trabalhar através dele de forma adaptada foi uma mais-valia para a turma e o seu trabalho, pois também através deste os alunos tornaram-se mais responsáveis e reflexivos quando elaboram a sua autoavaliação, tendo consciência de si mesmo.

A gestão o grupo foi algo que me assustou e desanimou um pouco uma vez que terminava os dias de intervenção com a sensação de ter passado o tempo a gritar, a pedir aos alunos que se calassem e se comportassem. Nesta altura, cheguei a falar com a professora titular sobre este sentimento e de como poderia melhorar, que me afirmara ser com o tempo que isto melhoraria. Assim, ao longo do tempo comecei a adotar uma postura mais descontraída, levando a que os alunos não sentissem o meu stress, uma vez que notava que quanto mais stressada eu estava, mais irrequietos e “malcomportados” os alunos ficavam. Um outro aspeto que levava os alunos a estarem irrequietos era a forma como as aulas eram dinamizadas inicialmente (de forma mais expositiva), o que levou a que tanto eu como o meu par pedagógico adotássemos a ideia de todas as semanas realizar jogos exploratórios, jogos dramáticos, jogos de expressão motora e desafios que os motivassem e consequentemente, acalmassem o seu comportamento.

Ao longo desta PES consegui melhorar e eliminar algumas dificuldades e realizar diversas aprendizagens. Para isso, coloquei em prática uma postura de professora não só observadora mas também reflexiva que através disto melhorava a sua ação educativa. Tal como afirma Oliveira e Serrazina (2002, p.39), um professor deve ser sempre reflexivo uma vez que “a reflexão pode abrir novas possibilidades para a acção e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz”, tal como aconteceu comigo.

Em suma, esta foi das Práticas Pedagógicas em que mais senti ter crescido profissionalmente e pessoalmente. Ainda que tenha aprendido e superado algumas dificuldades, sinto que ficou muito ainda por fazer, por questionar, por refletir e por aprender, ainda assim durante estes meses, aprendi, questionando e refletindo, tal como deverei fazer ao longo de toda a minha vida profissional, pois, um professor está constantemente em formação, não só ensinando, mas aprendendo, e muito, com cada um dos seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Correia, M. F. (2014). Trabalho autónomo e diferenciação: potencialidades e problemas. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação.; Francischett, M. (2005). O Entendimento da Interdisciplinaridade no Cotidiano. Colóquio Promovido pelo Programa de Mestrado em Letras da UNIOESTE. Consultado em 8 jan. 2017. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>.; Machado, S. M. (2015). O ensino da dança na escola - uma perspetiva no 1.º Ciclo. Porto: Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.; Ministério da Educação. (2004). Organização curricular e Programas- 1º Ciclo - Expressões. Lisboa: Ministério da Educação.; Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Refletir e investigar sobre a prática profissional, pp-29-42. Lisboa: APM.; Sobral, F. (1992). A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico – Região Autónoma dos Açores. Dossier: A Educação Física no 1º ciclo. (pp.29-36). Boletim. Número 5/6. Sociedade Portuguesa de Educação Física; Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). Manual de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Porto: Porto Editora.

A- TAREFA 1

Meu pai

O meu pai trabalhava na terra, era lavrador. Eu ia com o meu pai para o campo logo de manhãzinha quando o galo canta e surge no céu a luz da madrugada.

Levantava-me cedo; às vezes ainda os meus olhos iam mal abertos, enquanto seguia o meu pai, em passo apressado.

O nosso cão ladrava, vinha lamber-nos as mãos **cajejadas**, pegar-se às pernas e queria acompanhar-nos. E o meu pai fingia **zangar-se**:

- Está sossegado, **Lanzão!** Fica a guardar a nossa casa mais a dona!

A dona era a minha mãe. A minha **formosa** mãe.

E Lanzão (**chamavam os-lhe** assim porque tinha um pelo com o lã de carneiro, negro e encaracolado) parecia entender-nos. Ladrava mais um pouco, até deixar morrer o ladrar. E depois, **encostava-se** às saias da minha mãe.

E nós partiam os. O nosso partir era uma música alegre e triste. Meu pai, ou eu em primeiro... era com o calhava, começava a cantar.

Meu pai, ao cantar, **parecia** crescer, tomar-se um homem imenso, um homem que podia tocar o próprio Sol.

Matilde Rosa Araújo

As Botas do Meu Pai

Livros Horizonte

(a adaptação retira da do livro *Giroflé, Língua Portuguesa – 3.º Ano*)

B- TAREFA 2

Uma primavera especial

A Maria e o João nasceram no dia 20 de Março.

O avô destes dois meninos, o senhor Joaquim, era jardineiro e vivia numa aldeia que não tinha telefone. Enquanto plantava uma árvore para **festejar** a chegada da Primavera, escutou um pombo **aproximar-se** com uma carta no bico, que anunciava:

*Hoje de manhãzinha, à chegada do primeiro raio de Sol, chegaram também dois meninos muito parecidos um com o outro, a Maria e o João, que enviaram um **abracinho** apertado aos queridos avós e esperam uma visita.*

***Ansiosos** por conhecer a avó Ana e o avô Joaquim, os netos já amigos,
Maria e João*

O senhor Joaquim correu a dar a boa notícia à dona Ana, que o abraçou, ao mesmo tempo que dava gargalhadas.

Então, os dois avós babados começaram a pôr num **cesto** de verga os presentes que tinham andado a juntar nos últimos meses: uma moeda de ouro e um lençol bordado; e ainda sementes de macieira, de **girassol** e de melancia. Tudo a multiplicar por dois.

E lá foram na sua carroça, puxada pelo burro Saltião, a caminho da maternidade, onde os bebés mais bonitos do mundo inteiro dormiam felizes.

Quando a Maria e o João começaram a crescer, tornaram-se grandes companheiros dos avós. A Maria ia sempre à capoeira com a avó Ana e dava de comer às galinhas que, à sua chegada, a recebiam com um canto popular. O João ajudava o avô Joaquim a tratar das flores e das árvores da quinta. O menino dizia que todas sorriam quando ele as visitava. E por mais que ninguém **acreditasse**, o João tinha a certeza de que era assim.

Quando ficaram mais crescidos, a Maria e o João foram morar para a cidade.

Embora vivessem longe dos avós, os meninos visitavam-nos sempre que podiam. E todos os anos, no dia 20 de Março, iam à aldeia da dona Ana e do senhor Joaquim festejar o seu aniversário. Faziam um piquenique à volta da árvore plantada no dia do seu nascimento, e toda a família cantava os parabéns aos três aniversariantes: à Maria, ao João e à árvore.

Quando cresceram ainda mais, estudaram muito, e a Maria tornou-se veterinária. O João é hoje arquitecto **paisagista** e ajuda a criar espaços verdes nas cidades, para que as pessoas que lá vivem tenham uma vida melhor.

Rosário Alçada Araújo

Brincar às escondidas e outras Histórias da Mãe Natureza

C- TAREFA 3

A Carochinha

Aparece a **Carochinha** (*queixando-se, enquanto varre*)

- Ó tristura de vida! Varrer, varrer, sempre a lidar! Sem tempo de a própria formosura contemplar! (*alvorçada*) Mas o que é aquilo que além tanto brilha?! Cinco réis! Cinco **reizinhos** eis o que cintila! Que feliz sou! Formosa e herdeira riquinha, pois achei cinco réis a varrer a cozinha! Some-te vassoura! Tenho de arranjar forma para o meu pé!

- Quero um marido, a gosto, elegante, olarilolé! - (*debruçada à janela*) - Quem quer casar com a Carochinha? Que achou cinco réis a **varrer** a cozinha?

Porco (entusiasmado):

- Tanta **formosura** quem pode **enjeitar**?! Não procures mais, querida Carochinha, aqui estou eu pronto a casar!

Carochinha (*atalhando*):

- Isto não é assim sem **inquirições**!... Preciso de me informar. Que comes tu? Es videiro? Sabes a vida levar?

Porco (*confiante*):

- Sou de boa boca... Que hei de eu comer? Tudo o que me dão é pró **bandulho** encher.

Carochinha (*desdenhosa*):

- O que te dão?! Vives de esmolos?! Fora! Fora! Não te quero, melhor marido ainda espero!

Lúcia Dacosta

Excerto de A Carochinha In Robertices, ASA, s/e, 2001

D- TAREFA 4

Que há por baixo da cama?

Que há por baixo da cama? Há o soalho, o **soalho** e o pó.

Que há por baixo da cama e do soalho? Há fios e canos. Fios elétricos e canos de água quente onde uma mãe rata fez o **ninho**.

Que há por baixo da cama, do soalho, dos fios e canos e do ninho de ratos? Há solo, solo e **raízes** de plantas onde vivem **vermes** e pequenos bichos.

Uma árvore tem mais ou menos tantas raízes **debaixo** da terra como ramos acima do chão. As raízes enterram-se no solo para encontrar comida e água para as plantas.

O solo é feito de bocadinhos de rocha misturados com ar, água e folhas **apodrecidas**...

No solo moram muitos bichos pequenos.

Que há por baixo da cama, do soalho, dos fios e canos, do ninho de ratos, do solo e das raízes? Há formigas, uma **colónia** de formigas **atarefadas**.

Que há por baixo da cama, do soalho, dos fios e canos, do ninho de ratos, do solo, das raízes e da colónia de formigas? Há barro, barro que esconde ossos e pontas de setas **deixadas** por pessoas há muito tempo.

E o que há por **baixo** disso?

*Adaptação de Que há por baixo da cama?
de Mick Manning e Brita Granstrom*

E- TAREFA 5

Brincar às Escondidas

Um dia, logo ao nascer do Sol, as conchas da praia decidiram brincar às escondidas. Desataram todas a correr, menos a concha Anita, que, de olhos fechados, contava até dez:

- Um Sol, duas marés, três peixes, quatro luas, cinco ondas, seis gaivotas, sete estrelas, oito algas, nove nuvens, DEZ CONCHAS!!! Ai vou eu!

A concha Anita abriu os olhos e foi à procura das suas amigas.

Entretanto, os meninos começavam a chegar à praia, para mais um dia na companhia do mar. Ao ver que as conchas tinham desaparecido, o Pedro ficou preocupado.

- Será da poluição? – perguntou, muito aflito.

A professora do Pedro explicara que, quando as praias não eram tratadas com cuidado - recebendo lixo na areia e petróleo no mar -, a água tornava-se suja e os animais ficavam doentes. Talvez as conchas tivessem decidido mudar de casa...

- Não te preocupes! Estamos a jogar às escondidas! Queres ir comigo procurar as minhas companheiras? – convidou a concha Anita, com um sorriso.

O Pedro disse logo que sim. Durante o resto do da manhã, foram escutadas fortes gargalhadas na praia. E que as conchas tinham ido parar a sítios tão cómicos que os dois companheiros não queriam acreditar: uma estava dentro do chineiro do banheiro, outras disfarçaram-se de colar no pescoço de uma senhora, e outras ainda fizeram passar-se por bóias, ordenando-se em roda, deitadas no mar. A última a ser encontrada estava em cima de um toldo, a ouvir a conversa das senhoras tagarelas. Tal era a confusão que ninguém tinha dado por ela.

- Que jogo tão divertido! – concluiu o menino, deliciado.

- Agora vamos descansar na areia molhada – disse a concha Anita – Mas amanhã vamos brincar outra vez e tu também podes jogar às escondidas connosco.

- Obrigado, cá estarei! – respondeu o Pedro. Com um sorriso maroto, acrescentou: - E quero ver se vocês me descobrem...

Rosário Alçada Araújo

Brincar às escondidas e outras Histórias da Mãe Natureza

F- TAREFA 6

25 de Abril

25 de Abril de 1974. De madrugada, militares do MFA ocuparam os estúdios do Rádio Clube Português e, através da rádio, explicaram à população que pretendiam que o País fosse de novo uma democracia, com eleições e liberdades de toda a ordem. E punham no ar músicas de que a ditadura não gostava, como Grândola Vila Morena, de José Afonso.

Ao mesmo tempo, uma coluna militar com tanques, comandada pelo capitão Salgueiro Maia, saiu da Escola Prática de Cavalaria, em Santarém, e marchou para Lisboa. Na capital, tomou posições junto dos ministérios e depois cercou o quartel da GNR do Carmo, onde se tinha refugiado Marcelo Caetano, o sucessor de Salazar à frente da ditadura.

Durante o dia, a população de Lisboa foi-se juntando aos militares. E o que era um golpe de Estado transformou-se numa verdadeira revolução. A certa altura, uma vendedora de flores começou a distribuir cravos. Os soldados enfiavam o pé do seu cravo no cano da espingarda e os civis punham a flor ao peito. Por isso se falava de Revolução dos Cravos. Foram dados alguns tiros para o ar, mas ninguém morreu nem foi ferido.

Ao fim da tarde, Marcelo Caetano rendeu-se e entregou o poder ao general Spínola, que, embora não pertencesse ao MFA, não pensava da mesma maneira que o governo acerca das colónias.

Um ano depois, a 25 de Abril de 1975, os portugueses votaram pela primeira vez em liberdade desde há muitas décadas.

Retirado de: <http://visao.sapo.pt>

ANEXO 8 – PALAVRAS DITADAS NOS TESTES (A VERDE)

A- TESTE INTERMÉDIO

Manhãzinha	Trabalhava	Calejadas	Ladrava	Zangar-se	Sossegado	Lanzão	Fingia
Formosa	Encaracolado	Chamávamos-lhe	Minha	Encostava-se	Calhava	Parecia	Homem
Festejar	Jardineiro	Aproximar-se	Árvore	Abracinho	Chegada	Ansiosos	Enquanto
Cesto	Notícia	Girassol	Macieira	Acreditasse	Certeza	Paisagista	Veterinária
Carochinha	Cintila	Alvorçada	Contemplan	Reizinhos	Vassoura	Varrer	Cozinha
Enjeitar	Casar	Formosura	Preciso	Inquirições	Encher	Bandulho	Esmolas

B- DITADO FINAL

Manhãzinha	Mandava	Calejadas	Lavava	Parecia	Acontecia	Festejar	Minha
Ansiosos	Enquanto	Cesto	Sesta	Carochinha	Cintila	Alvorçada	Contemplar
Formosura	Existem	Soalho	Cama	Deixadas	Tenho	Debaixo	Terra
Conchas	Toldo	Poluição	Chave	Petróleo	Circo	Posições	Explicaram
Eleições	Cravos	Democracia	Revolução				

ANEXO 9 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A. PRÉ E PÓS-TESTE

Ao olhar pela janela da sala de aula, consegues ver um belo castelo, o da nossa cidade. Já imaginaste quantas histórias por lá se passaram?

E se fosses tu o criador de uma delas?

Nas linhas abaixo redige uma narrativa em que o espaço da ação é o Castelo de Leiria.

B. QUADRO DE PRÉ-EXPLORAÇÃO

Palavras Ditadas	Palavras escondidas	Acertei	Errei	Corrijo	Agora escrevo...

C. FICHA DE ESCRITA

Tema		
Título		
Planificação		
<i>Introdução</i>	<i>Desenvolvimento</i>	<i>Conclusão</i>
Redação		

D. QUADRO DE TESTE INTERMÉDIO

1	9	17	25	33	41
2	10	18	26	34	42

3	11	19	27	35	43
4	12	20	28	36	44
5	13	21	29	38	45
6	14	22	30	38	46
7	15	23	31	39	47
8	16	24	32	40	48

E. QUADRO DE DITADO FINAL

1	9	17	25	33
2	10	18	26	34
3	11	19	27	35
4	12	20	28	36
5	13	21	29	
6	14	22	30	
7	15	23	31	
8	16	24	32	

ANEXO 10 – INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A. CATEGORIZAÇÃO DOS ERROS ORTOGRÁFICOS POR CATEGORIAS

Incorreção	Forma correta	Momento	Aluno	Descrição	Categoria	N.º Veze s
á	há	Pré-Teste	AO	Falta da letra <h>	T5	2
á	há	Texto 4	MV		T5	5
á	há	Pré-Teste	MA		T5	1
á	há	Pré-Teste	SV		T5	2
á	há	Pré-Teste	MI		T5	1
á	há	Pré-Teste	FM		T5	1
á	há	Pré-Teste	AM		T5	1
pedra	pedra	Pré-Teste	AM	Acrecento de <r> depois do <p>	T1	1
arvore	árvore	Texto 2	EM	Falta de acento no <a>	T6	1
arvore	árvore	Teste Intermédio	RC		T6	1

<i>arvore</i>	árvore	Pré-Teste	AM		T6	1
<i>felores</i>	flores	Pré-Teste	AM	Acrescento de <e> a seguir ao <f>	T2	1
<i>prisa</i>	brisa	Pré-Teste	AM	Troca de por <p>	T1	1
<i>serto</i>	certo	Pré-Teste	AM	Troca de <c> por <s>	T5	1
<i>reio</i>	rei o	Pré-Teste	AM	Junção de elementos	T8	1
<i>ouviro</i>	ouvir o	Pré-Teste	AM	Junção de elementos	T8	1
<i>Perpararem-se</i>	prepararem-se	Pré-Teste	AM	Troca de grupo <pre> por <per>	T2	1
<i>priocupada</i>	preocupada	Pré-Teste	AM	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>sarios</i>	sarilhos	Pré-Teste	AM	Falta do grupo <lh>	T1	1
<i>aver</i>	haver	Pré-Teste	MA	Falta da letra <h>	T5	1
<i>aver</i>	haver	Pré-Teste	AM		T5	1
<i>tambem</i>	também	Texto 2	MR	Falta de acento no <e>	T6	1
<i>tambem</i>	também	Texto 3	MA		T6	1
<i>tambem</i>	também	Texto 2	MF		T6	1
<i>tambem</i>	também	Pré-Teste	LuA		T6	1
<i>tambem</i>	também	Pré-Teste	AM		T6	1
<i>felis</i>	feliz	Pré-Teste	AM		Troca de <z> por <s>	T5
<i>rico</i>	Rico	Pré-Teste	AO	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	4
<i>vilam</i>	vilão	Pré-Teste	AO	Troca do ditongo <ão> por <am>	T3	1
<i>escoletos</i>	esqueletos	Pré-Teste	MR	Troca de <que> por <co>	T3	1
<i>escoletos</i>	esqueletos	Pré-Teste	FR		T3	3
<i>escoletos</i>	esqueletos	Pré-Teste	AO		T3	2
<i>súper</i>	super	Pré-Teste	AO	Acrescento de acento no <u>	T6	1
<i>vaiculos</i>	veículos	Pré-Teste	AO	Troca do ditongo <ei> por <ai>	T2	1
<i>qumeçaram</i>	começaram	Pré-Teste	MR	Troca do grupo <co> por <qu>	T5	1
<i>qumeçaram</i>	começaram	Pré-Teste	AO		T5	1
<i>capitam</i>	capitão	Pré-Teste	AO	Troca do ditongo <ão> por <am>	T3	1
<i>sítios</i>	sítios	Pré-Teste	SV	Falta de acento no <i>	T6	1
<i>priocupar</i>	preocupar	Pré-Teste	SV	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>planiar</i>	planear	Pré-Teste	SV	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>ás</i>	às	Texto 5	MA	Troca de acento	T6	1
<i>ás</i>	às	Pré-Teste	SV		T6	1
<i>ás</i>	às	Texto 4	FM		T6	1
<i>ás</i>	às	Texto 1	LC		T6	2
<i>ás</i>	às	Texto 1	SS		T6	1
<i>ás</i>	às	Texto 1	SP		T6	1
<i>ás</i>	às	Texto 1	LP		T6	1
<i>agradesseroam</i>	agradeceram	Pré-Teste	SV	Troca de <c> pelo grupo <ss>	T5	1
<i>prinsipalmente</i>	principalmente	Pré-Teste	SV	Troca de <c> po <s>	T5	1
<i>Atónio</i>	António	Pré-Teste	SV	Falta de <n>	T1	1
<i>a li</i>	ali	Pré-Teste	SS	Separação de elementos	T8	1
<i>impregada</i>	empregada	Pré-Teste	SS	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>vasoura</i>	vassoura	Pré-Teste	SS	Falta de um <s>	T3	1
<i>percoreram</i>	percorreram	Pré-Teste	SS	Falta de um <r>	T3	1

<i>pescina</i>	piscina	Pré-Teste	SS	Troca de <i> por <e>	T2	1
<i>supresa</i>	surpresa	Pré-Teste	EM	Falta de um <r> na primeira sílaba	T1	2
<i>prefeitais</i>	perfeitais	Pré-Teste	EM	Troca do grupo <per> por <pre>	T2	1
<i>fou</i>	vou	Texto 5	LM	Troca de <v> por <f>	T1	1
<i>fou</i>	vou	Pré-Teste	EM		T1	1
<i>vez</i>	fez	Pré-Teste	EM	Troca de <f> por <v>	T1	1
<i>comeo</i>	comeu	Pré-Teste	EM	Troca de <u> por <o>	T4	3
<i>átrás</i>	atrás	Pré-Teste	FM	Acrescento de acento no primeiro <a>	T6	1
<i>isiste</i>	existe	Pré-Teste	FM	troca do grupo <ex> por <is>	T2	1
<i>o</i>	O	Pré-Teste	FM	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>princepe</i>	príncipe	Pré-Teste	MR	Troca de <i> por <e>	T2	2
<i>princepe</i>	príncipe	Pré-Teste	LuA		T2	3
<i>princepe</i>	príncipe	Pré-Teste	LC		T2	3
<i>princepe</i>	príncipe	Pré-Teste	AR		T2	3
<i>princepe</i>	príncipe	Pré-Teste	LM		T2	3
<i>princepe</i>	príncipe	Pré-Teste	LP		T2	3
<i>princepe</i>	príncipe	Pré-Teste	MR		T6	2
<i>princepe</i>	príncipe	Pré-Teste	LuA	T6	3	
<i>princepe</i>	príncipe	Pré-Teste	LC	Falta de acento no primeiro <i>	T6	3
<i>princepe</i>	príncipe	Pré-Teste	AR		T6	3
<i>princepe</i>	príncipe	Pré-Teste	LM		T6	3
<i>princepe</i>	príncipe	Pré-Teste	LP		T6	3
<i>princepe</i>	príncipe	Pré-Teste	LP		T6	3
<i>priocupados</i>	preocupados	Texto 5	AO	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>priocupados</i>	preocupados	Pré-Teste	LP		T2	1
<i>curajoso</i>	corajoso	Pré-Teste	LP	Troca de <u> por <o>	T5	3
<i>panico</i>	pânico	Pré-Teste	LP	Falta de acento no <a>	T6	1
<i>baijar</i>	beijar	Pré-Teste	LP	Troca de ditongo <ei> por <ai>	T2	1
<i>da</i>	dá	Pré-Teste	LP	Falta de acento no <a>	T6	1
<i>Ouve</i>	Houve	Texto 2	RC	Omissão do <H>	T5	1
<i>Ouve</i>	Houve	Pré-Teste	RC		T5	1
<i>au</i>	ao	Pré-Teste	LC	Substituição do grupo <ao> por ditongo <au>	T5	1
<i>au</i>	ao	Texto 5	MA		T5	1
<i>au</i>	ao	Texto 1	LC		T5	1
<i>au</i>	ao	Texto 2	LV		T5	1
<i>au</i>	ao	Pré-Teste	RC		T5	1
<i>intersantes</i>	interessantes	Pré-Teste	RC	Falta de <e>	T2	1
<i>intersantes</i>	interessantes	Pré-Teste	RC	Falta de um <s>	T3	1
<i>estatuas</i>	estátuas	Pré-Teste	RC	Falta de acento no primeiro <a>	T6	1
<i>assustadoura</i>	assustadora	Pré-Teste	RC	Acrescento de ditongo <ou> em substituição do <o>	T2	1
<i>nossu</i>	nosso	Pré-Teste	RC	Troca de <o> por <u>	T5	2
<i>ja</i>	já	Pré-Teste	MA	Falta de acento no <a>	T6	1
<i>ja</i>	já	Pré-Teste	RM		T6	2
<i>ataquado</i>	atacado	Pré-Teste	RM	Troca do grupo <ca> por <qua>	T3	1

<i>equípa</i>	equipa	Pré-Teste	AO	Acrescento de acento no <i>	T6	2
<i>destroroido</i>	destruído	Pré-Teste	RM	Troca de <truí> por <toroi>	T2	1
<i>leiria</i>	Leiria	Pré-Teste	RM	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>tuneis</i>	túneis	Pré-Teste	RM	Falta de acento no <u>	T6	1
<i>espanhois</i>	espanhóis	Pré-Teste	RM	Falta de acento no <o>	T6	1
<i>esta</i>	está	Texto 2	MF	Falta de acento no <a>	T6	1
<i>esta</i>	está	Pré-Teste	LA		T6	1
<i>esta</i>	está	Pré-Teste	RM		T6	1
<i>comesaram</i>	começaram	Pré-Teste	MF	Troca de <ç> por <s>	T3	1
<i>estão</i>	Estão	Pré-Teste	MF	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>a tacar</i>	atacar	Pré-Teste	MF	Separação de elementos	T8	1
<i>guardas</i>	Guardas	Pré-Teste	MF	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>um a</i>	uma	Pré-Teste	MF	Separação de elementos	T8	1
<i>vazer</i>	fazer	Pós-Teste	LC	Troca de <f> por <v>	T1	1
<i>vazer</i>	fazer	Pré-Teste	MF		T1	1
<i>estrategia</i>	estratégia	Pré-Teste	MF	Falta de acento	T6	1
<i>cocordaram</i>	concordaram	Pré-Teste	MF	Falta de <n>	T1	1
<i>nomelhou-o</i>	nomeou-o	Pré-Teste	MF	Acrescento de grupo <lh>	T1	1
<i>abracaram</i>	abraçaram	Pré-Teste	MF	Troca de <ç> por <c>	T3	1
<i>estáva</i>	estava	Texto 6	MR	Acrescento de acento	T6	1
<i>estáva</i>	estava	Texto 5	LC		T6	1
<i>estáva</i>	estava	Texto 3	EM		T6	2
<i>estáva</i>	estava	Pré-Teste	LuA		T6	1
<i>estáva</i>	estava	Pré-Teste	MI		T6	1
<i>conceguiu</i>	conseguiu	Pré-Teste	MI	Troca de <s> pelo <c>	T5	1
<i>rial</i>	real	Pré-Teste	MI	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>fogir</i>	fugir	Pré-Teste	MI	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>gravido</i>	grávido	Pré-Teste	AR	Falta de acento	T6	1
<i>sofa</i>	sofá	Texto 3	FM	Falta de acento	T6	1
<i>sofa</i>	sofá	Pré-Teste	AR		T6	1
<i>levanto-se</i>	levantou-se	Pré-Teste	AR	Falta de u no ditongo <ou>	T4	1
<i>tar</i>	estar	Pré-Teste	AR	falta de grupo <es>	T2	1
<i>priocupação</i>	preocupação	Pré-Teste	AR	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>devou</i>	levou	Pré-Teste	AR	Troca de <l> por <d>	T1	1
<i>tava</i>	estava	Pós-Teste	AM	Falta de grupo <es>	T2	1
<i>tava</i>	estava	Texto 2	AR		T2	1
<i>tava</i>	estava	Pré-Teste	AR		T2	2
<i>medico</i>	médico	Texto 2	AR	Falta de acento	T6	1
<i>medico</i>	médico	Pós-Teste	MA		T6	3
<i>medico</i>	médico	Pré-Teste	AR		T6	3
<i>sucoros</i>	socorros	Pré-Teste	AR	Falta de grupo <rr>	T3	1
<i>sucoros</i>	socorros	Pré-Teste	AR	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>língua</i>	língua	Pré-Teste	AR	Falta de acento	T6	1
<i>levouos</i>	levou-os	Pré-Teste	MR	Junção de elementos	T8	1

<i>levouos</i>	levou-os	Pré-Teste	AR		T8	1
<i>voutou</i>	voltou	Pré-Teste	AR	Troca de <l> por <u>	T2	1
<i>preceber</i>	perceber	Pré-Teste	FR	Troca do grupo <per> por <pre>	T2	1
<i>A quilo</i>	Aquilo	Pré-Teste	FR	Separação de elementos	T8	1
<i>secalhar</i>	se calhar	Texto 2	AM	Junção de elementos	T8	1
<i>secalhar</i>	se calhar	Pré-Teste	FR		T8	1
<i>derrepente</i>	de repente	Pré-Teste	FR	Junção de elementos	T8	1
<i>paracia</i>	parecia	Pré-Teste	FR	Troca de <re> por <ra>	T2	1
<i>madrogada</i>	madrugada	Texto 6	RM	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>madrogada</i>	madrugada	Texto 6	LM		T5	1
<i>madrogada</i>	madrugada	Texto 1	RC		T5	1
<i>madrogada</i>	madrugada	Texto 1	RM		T5	1
<i>madrogada</i>	madrugada	Texto 1	LV		T5	1
<i>madrogada</i>	madrugada	Pré-Teste	FR		T5	1
<i>fiseram</i>	fizeram	Pré-Teste	MV	Troca de <z> por <s>	T5	2
<i>fiseram</i>	fizeram	Pré-Teste	LV		T5	1
<i>fiseram</i>	fizeram	Pré-Teste	FR		T5	1
<i>coquista</i>	conquista	Pré-Teste	FR	Falta de <n>	T1	1
<i>constróir</i>	construir	Pré-Teste	LM	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>caste lo</i>	castelo	Pré-Teste	LM	Separação de elementos	T8	1
<i>desboronou-se</i>	desmoronou-se	Pré-Teste	LM	Troca de <m> por 	T1	1
<i>construilo</i>	construi-lo	Pós-Teste	EM	Junção de elementos	T8	1
<i>construilo</i>	construi-lo	Pré-Teste	LM		T8	1
<i>catelo</i>	castelo	Pré-Teste	LM	Falta de <s>	T1	1
<i>selebrado</i>	celebrado	Pré-Teste	LM	Troca de <c> por <s>	T5	1
<i>ate</i>	até	Texto 5	RM	Falta de acento	T6	1
<i>ate</i>	até	Pré-Teste	LM		T6	1
<i>etava</i>	estava	Pré-Teste	LM	Falta de <s>	T1	1
<i>portogueses</i>	portugueses	Pré-Teste	LM	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>subreviveram</i>	sobreviveram	Pré-Teste	LM	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>fisemos</i>	fizemos	Pré-Teste	LM	Troca de <z> por <s>	T5	1
<i>nuveis</i>	nuvens	Pré-Teste	MR	Troca do grupo <en> por ditongo <ei>	T2	1
<i>forão</i>	foram	Texto 2	MR	Troca de grupo <am> por <ão>	T4	1
<i>forão</i>	foram	Texto 1	MR		T4	1
<i>forão</i>	foram	Pré-Teste	MR		T4	1
<i>tiverão</i>	tiveram	Pré-Teste	MR	Troca de grupo <am> por <ão>	T4	1
<i>avia</i>	havia	Texto 3	MV	Omissão do <H>	T5	1
<i>avia</i>	havia	Texto 2	MA		T5	1
<i>avia</i>	havia	Texto 2	AR		T5	1
<i>avia</i>	havia	Pré-Teste	MR		T5	1
<i>varias</i>	várias	Pré-Teste	MR	Falta de acento	T6	1
<i>familia</i>	família	Pré-Teste	MR	Falta de acento	T6	1
<i>Depoi</i>	Depois	Pré-Teste	MR	Falta de <s>	T1	1
<i>cuarto</i>	quarto	Pré-Teste	MR	Troca de <q> por <c>	T5	1

<i>tiatro</i>	teatro	Pré-Teste	MR	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>céculo</i>	século	Pré-Teste	MR	Troca de <s> por <c>	T5	1
<i>roinas</i>	ruínas	Pré-Teste	MR	Falta de acento no <í>	T6	1
<i>roinas</i>	ruínas	Pré-Teste	MR	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>chovoso</i>	chuvoso	Pré-Teste	LC	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>pressisavam</i>	precisavam	Pré-Teste	LC	Troca de <c> por <ss>	T5	1
<i>empertou</i>	importou	Pré-Teste	LC	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>Paresse</i>	Parece	Pré-Teste	LC	Troca de <c> por <ss>	T5	1
<i>cria</i>	queria	Texto 3	AO	Troca de <que> por <c>	T5	1
<i>cria</i>	queria	Pré-Teste	LC		T5	1
<i>asseitava</i>	aceitava	Pré-Teste	LC	Troca de <c> por <ss>	T5	1
<i>Entam</i>	Então	Texto 2	LC	Troca de <ão> por <am>	T3	1
<i>Entam</i>	Então	Pré-Teste	LC		T3	1
<i>Alvredo</i>	Alfredo	Pré-Teste	LC	Troca de <f> por <v>	T1	2
<i>fraceses</i>	franceses	Pré-Teste	LV	Falta de <n>	T1	1
<i>guera</i>	guerra	Pré-Teste	LV	Troca de <rr> por <r>	T3	2
<i>porteger</i>	proteger	Pós-Teste	LV	Troca de <pro> por <por>	T2	1
<i>porteger</i>	proteger	Pré-Teste	LV		T2	1
<i>coase</i>	quase	Pré-Teste	LV	Troca de <qu> por <co>	T5	1
<i>então</i>	então	Texto 3	LuA	Troca de <n> por <m>	T5	1
<i>então</i>	então	Pré-Teste	LV		T5	1
<i>madou</i>	mandou	Pré-Teste	LV	Falta de <n>	T1	2
<i>esérsito</i>	exército	Pré-Teste	LV	Troca de <x> por <s>	T5	2
<i>torpas</i>	tropas	Pré-Teste	LV	Troca de <tro> por <tor>	T1	2
<i>cosegirão</i>	conseguirão	Pré-Teste	LV	Falta de <n>	T1	1
<i>cosegirão</i>	conseguirão	Pré-Teste	LV	Falta de <u>	T3	1
<i>esperaça</i>	esperança	Pré-Teste	LV	Falta de <n>	T1	1
<i>armonia</i>	harmonia	Pré-Teste	LV	Omissão do <H>	T5	1
<i>por</i>	pôr	Pré-Teste	MA	Falta de acento	T6	1
<i>dovidas</i>	dúvidas	Pré-Teste	MA	Troca de <ú> por <o>	T5	1
<i>tilha</i>	tinha	Texto 1	MA	Troca do grupo <nh> por <lh>	T1	1
<i>tilha</i>	tinha	Texto 5	MA		T1	1
<i>tilha</i>	tinha	Pré-Teste	MA		T1	1
<i>certesa</i>	certeza	Teste Intermédio	MI	Troca de <z> por <s>	T5	1
<i>certesa</i>	certeza	Teste Intermédio	AM		T5	1
<i>certesa</i>	certeza	Pré-Teste	MA		T5	1
<i>cido</i>	sido	Pré-Teste	MA	Troca de <s> por <c>	T5	1
<i>disselhe</i>	disse-lhe	Pré-Teste	MA	Junção de elementos	T8	1
<i>coroua</i>	coroa	Pré-Teste	MA	Acrescento de <u>	T2	2
<i>estralha</i>	estranha	Pré-Teste	MA	Troca do grupo <nh> por <lh>	T1	1
<i>perguntoulhe</i>	perguntou-lhe	Pré-Teste	MA	Junção de elementos	T8	1
<i>que-se</i>	que se	Pré-Teste	MA	Colocação de hífen	T8	1
<i>todo</i>	tudo	Pré-Teste	MA	Troca de <u> por <o>	T3	1
<i>todo</i>	tudo	Texto 3	MA		T3	1

<i>coando</i>	quando	Pós-Teste	MA	Troca de <qu> por <co>	T5	1
<i>coando</i>	quando	Texto 1	LV		T5	2
<i>coando</i>	quando	Texto 1	LA		T5	1
<i>coando</i>	quando	Pré-Teste	MA		T5	1
<i>sorgio</i>	surgiu	Pré-Teste	MA	Troca de <u> por <o>	T4	1
<i>oportunidade</i>	oportunidade	Pré-Teste	MA	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>to</i>	tu	Texto 3	MA	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>to</i>	tu	Pré-Teste	MA		T5	1
<i>Asério</i>	A sério	Pré-Teste	MA	Junção de elementos	T8	1
<i>Es</i>	És	Pré-Teste	MA	Falta de acento	T6	1
<i>pedio</i>	pediu	Pré-Teste	LuA	Troca de <u> por <o>	T4	1
<i>gobo</i>	bobo	Pré-Teste	LuA	Troca de por <g>	T1	1
<i>dansaçe</i>	dançasse	Pré-Teste	LuA	Representação do tempo verbal imp. do conjuntivo	T4	1
<i>dansaçe</i>	dançasse	Pré-Teste	LuA	Colocação de <ç> antes de <e>	T5	1
<i>avizaram-lhe</i>	avisaram-lhe	Pré-Teste	LuA	Troca de <s> por <z>	T5	1
<i>éra</i>	era	Pré-Teste	LuA	Acrescentamento de acento	T6	1
<i>ingles</i>	inglês	Pré-Teste	LuA	Falta de acento	T6	1
<i>portuguêsa</i>	portuguesa	Pré-Teste	LuA	Acrescentamento de acento	T6	1
<i>parase</i>	parasse	Pré-Teste	LuA	Omissão de um <s>	T3	2
<i>outo</i>	outro	Pré-Teste	LuA	Omissão de um <r>	T1	1
<i>bebe</i>	bebé	Pré-Teste	LuA	Falta de acento	T6	1
<i>veze</i>	vez	Pré-Teste	MV	Acrescentamento de um <e>	T1	1
<i>foi</i>	fui	Pré-Teste	MV	Troca de <u> por <o>	T4	1
<i>lotar</i>	lutar	Pré-Teste	MV	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>fransezes</i>	franceses	Pré-Teste	MV	Troca de <s> por <z>	T5	2
<i>fransezes</i>	franceses	Pré-Teste	MV	Troca de <c> por <s> e de <s> por <z>	T5	2
<i>suldados</i>	soldados	Texto 6	LV	Troca de <o> por <u>	T2	1
<i>suldados</i>	soldados	Pré-Teste	MV		T2	1
<i>tecnica</i>	técnica	Pré-Teste	MV	Falta de acento	T6	1
<i>coadrado</i>	quadrado	Pré-Teste	MV	Troca de <qu> por <co>	T5	1
<i>cadaver</i>	cadáver	Pré-Teste	MV	Falta de acento	T6	1
<i>serta</i>	certa	Pré-Teste	MV	Troca de <c> por <s>	T5	1
<i>afonso</i>	Afonso	Pré-Teste	MV	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>decidio</i>	decidiu	Pré-Teste	SP	Troca de <u> por <o>	T4	1
<i>esprementar</i>	experimental	Pré-Teste	SP	Troca de <i> por <e>	T2	1
<i>esprementar</i>	experimental	Pré-Teste	SP	Troca de <per> por <pre>	T2	1
<i>esprementar</i>	experimental	Pré-Teste	SP	Troca de <x> por <s>	T5	1
<i>ouvio</i>	ouviu	Pré-Teste	SP	Troca de <u> por <o>	T4	1
<i>saida</i>	saída	Pré-Teste	SP	Falta de acento	T6	2
<i>utencilios</i>	utensílios	Pré-Teste	SP	Troca de <s> por <c>	T5	2
<i>utencilios</i>	utensílios	Pré-Teste	SP	Falta de acento no <i>	T6	2
<i>descobrio</i>	descobriu	Pré-Teste	SP	Troca de <u> por <o>	T4	1
<i>dejevava</i>	desejava	Pré-Teste	LA	Troca do grupo <se> por <je>	T1	2
<i>aventorar-se</i>	aventurar-se	Pré-Teste	LA	Troca de <u> por <o>	T5	2

<i>sosinho</i>	sozinho	Pré-Teste	LA	Troca de <z> por <s>	T5	1
<i>Mais</i>	Mas	Pré-Teste	LA	Acrescento de <i>	T1	1
<i>disia</i>	dizia	Pré-Teste	LA	Troca de <z> por <s>	T5	1
<i>Qem</i>	Quem	Pré-Teste	LA	Falta de <u>	T3	2
<i>dalmata</i>	dálmata	Pré-Teste	LA	Falta de acento	T6	1
<i>quamdo</i>	quando	Pré-Teste	LA	Troca de <m> por <n>	T5	1
<i>vio</i>	viu	Texto 1	LuA	Troca de <u> por <o>	T4	1
<i>vio</i>	viu	Texto 3	RM		T4	1
<i>vio</i>	viu	Texto 3	LA		T4	1
<i>vio</i>	viu	Pré-Teste	LC		T4	1
<i>vio</i>	viu	Pré-Teste	LA		T4	1
<i>fogio</i>	fugiu	Pré-Teste	LA	Troca de <u> por <o>	T4	1
<i>velocidade</i>	velocidade	Pré-Teste	LA	Troca de <e> por <o>	T2	1
<i>diser</i>	dizer	Pré-Teste	LA	Troca de <z> por <s>	T5	1
<i>I</i>	E	Texto 4	MA	Troca de <e> por <i>	T5	2
<i>I</i>	E	Pré-Teste	LA		T5	1
<i>sinsentos</i>	cinzentos	Pré-Teste	LA	Troca de <s> por <c>	T5	1
<i>sinsentos</i>	cinzentos	Pré-Teste	LA	Troca de <z> por <s>	T5	1
<i>moitas</i>	muitas	Pré-Teste	LC	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>moitas</i>	muitas	Pré-Teste	LA		T5	2
<i>costou</i>	custou	Pré-Teste	LA	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>decheu</i>	desceu	Pré-Teste	LA	Troca de <sc> por <ch>	T5	1
<i>sosorrou</i>	susurrou	Pré-Teste	LA	Troca de <u> por <o>	T5	2
<i>arroinado</i>	arruinado	Pré-Teste	LA	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>unico</i>	único	Pré-Teste	LA	Falta de acento	T6	1
<i>aus</i>	aos	Pré-Teste	LA	Troca de <o> por <u>	T5	2
<i>lembeu</i>	lambeu	Texto 1	FR	Troca de <a> por <e>	T2	1
<i>lembeu</i>	lambeu	Texto 1	AO		T2	1
<i>figiu</i>	fingiu	Texto 1	AO	Omissão de <n>	T1	1
<i>me</i>	meu	Texto 1	AM	Omissão do ditongo <eu>	T1	1
<i>acordo-me</i>	acordou-me	Texto 1	AM	Omissão do ditongo <ou>	T4	1
<i>levo-me</i>	levou-me	Texto 1	AM	Omissão do ditongo <ou>	T4	1
<i>megra</i>	negra	Texto 1	AM	Substituição de <n> por <m>	T1	1
<i>a trás</i>	atrás	Texto 1	AM	Separação de elementos	T8	1
<i>comesava</i>	começava	Texto 5	EM	Troca de <ç> por <s>	T5	1
<i>comesava</i>	começava	Texto 1	AR		T5	1
<i>fichia</i>	fingia	Texto 1	AR	Troca de <g> por grupo <ch>	T1	1
<i>zagar-se</i>	zangar-se	Texto 1	LA	Omissão de <n>	T1	1
<i>zagar-se</i>	zangar-se	Texto 1	AR		T1	1
<i>Levantome</i>	Levanto-me	Texto 1	FR	Junção de elementos	T8	1
<i>parcia</i>	parecia	Ditado Final	RM	Omissão de <e>	T2	1
<i>parcia</i>	parecia	Quadro 1	LP		T2	1
<i>parcia</i>	parecia	Texto 1	FR		T2	1
<i>ipediui</i>	impediui	Texto 1	FM	Omissão de <m>	T1	1

<i>frondosa</i>	formosa	Texto 1	FM	Substituição de <form> por <frond>	T1	1
<i>sedo</i>	cedo	Texto 1	LC	Troca de <c> por <s>	T5	1
<i>sedo</i>	cedo	Texto 1	RC		T5	1
<i>Au</i>	Ao	Texto 6	RM	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>Au</i>	Ao	Texto 1	LC		T5	1
<i>chatiado</i>	chateado	Texto 1	LC	Troca de <e> por <i>	T5	1
<i>estár</i>	estar	Texto 1	LC	Acrescento de acento no <a>	T6	1
<i>madogada</i>	madrugada	Texto 1	LA	Substituição de <dru> por <do>	T1	1
<i>madogada</i>	madrugada	Texto 6	LA		T1	1
<i>precia</i>	parecia	Ditado Final	FR	Omissão de <a>	T1	1
<i>precia</i>	parecia	Texto 1	LA		T1	1
<i>lambenos</i>	lambe-nos	Texto 1	LA	Junção de elementos	T8	1
<i>lambenos</i>	lambe-nos	Texto 1	RM		T8	1
<i>sege-nos</i>	segue-nos	Texto 1	LA	Omissão de <u>	T3	1
<i>figiuse</i>	fingiu	Texto 1	LA	Omissão de <n>	T1	1
<i>figiuse</i>	fingiu	Texto 1	LA	Acrescento de <se>	T1	1
<i>gordar</i>	guardar	Texto 1	LA	Substituição de <gua> por <go>	T2	1
<i>patia-mos</i>	partíamos	Texto 1	LA	Omissão de <r>	T1	1
<i>patia-mos</i>	partíamos	Texto 1	LA	Separação de elementos	T8	1
<i>acordavame</i>	acordava-me	Texto 1	LM	Junção de elementos	T8	1
<i>estavão</i>	estavam	Texto 1	LM	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>maos</i>	mãos	Texto 1	LM	Falta de acento <~>	T6	1
<i>maos</i>	mãos	Texto 1	LP		T6	1
<i>agarar</i>	agarrar	Texto 1	LM	Omissão de um <r>	T1	1
<i>molher</i>	mulher	Texto 1	LM	Troca de <u> por <o>	T5	2
<i>milha</i>	minha	Texto 1	MA	Troca do grupo <nh> por <lh>	T1	1
<i>milha</i>	minha	Texto 1	LM		T1	1
<i>ião</i>	iam	Texto 2	LuA	Troca do grupo <am> por <ão>	T3	1
<i>ião</i>	iam	Texto 2	MA		T3	1
<i>ião</i>	iam	Texto 1	MA		T3	1
<i>ião</i>	iam	Texto 1	LM		T3	1
<i>mei</i>	mãe	Texto 1	LM	Substituição do ditongo <ãe> pelo ditongo <ei>	T1	1
<i>forosa</i>	formosa	Texto 1	LM	Omissão de <m>	T1	1
<i>lembia</i>	lambia	Texto 1	LP	Troca de <a> por <e>	T2	1
<i>paciar</i>	passoar	Texto 1	LP	Troca de <e> por <i>	T5	1
<i>paciar</i>	passoar	Texto 1	LuA		T5	1
<i>paciar</i>	passoar	Texto 1	LP	Troca de <ss> por <c>	T5	1
<i>paciar</i>	passoar	Texto 1	LuA		T5	1
<i>tarbalaha</i>	trabalhava	Texto 1	LV	Substituição de <tra> por <tar>	T1	1
<i>tarbalaha</i>	trabalhava	Texto 1	LV	Substituição de <lhava> por <laha>	T1	1
<i>modrogada</i>	madrugada	Texto 1	LV	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>lanbia</i>	lambia	Texto 1	LV	Troca de <m> por <n>	T5	1
<i>cauladas</i>	calejadas	Texto 1	LV	Substituição de <calej> por <caul>	T1	1
<i>diversois</i>	diversões	Texto 1	LuA	Substituição de <ões> por <ois>	T2	1

<i>ão</i>	ao	Pós-Teste	LM	Falta de acento <~>	T6	1
<i>ão</i>	ao	Texto 1	LuA		T6	1
<i>carrocel</i>	carrossel	Texto 1	LuA	Omissão de um <s>	T3	1
<i>a te</i>	até	Texto 1	LuA	Falta de acento no <e>	T6	1
<i>a te</i>	até	Texto 1	LuA	Separação de elementos	T8	1
<i>montanha-rusa</i>	montanha-russa	Texto 1	LuA	Falta de um <s> na palavra russa	T3	1
<i>noz</i>	nós	Texto 1	MF	Troca de <s> por <z>	T5	1
<i>noz</i>	nós	Texto 1	MF	Falta de acento no <o>	T6	1
<i>atraz</i>	atrás	Texto 1	MF	Falta de acento no <a>	T6	1
<i>atraz</i>	atrás	Texto 1	MF	Troca de <z> por <s>	T5	2
<i>la</i>	lá	Texto 2	AO	Falta de acento	T6	1
<i>la</i>	lá	Pós-Teste	RC		T6	1
<i>la</i>	lá	Texto 3	RM		T6	2
<i>la</i>	lá	Texto 1	MF		T6	1
<i>saíamos</i>	saíamos	Texto 1	MF	Falta de acento no <i>	T6	1
<i>manhazinha</i>	manhãzinha	Texto 1	MV	Falta de acento no segundo <a>	T6	1
<i>seguio</i>	segiu	Texto 1	MR	Troca de <u> por <o>	T4	1
<i>furmosa</i>	formosa	Teste Intermédio	LA	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>furmosa</i>	formosa	Quadro 1	MI		T5	1
<i>furmosa</i>	formosa	Quadro 1	EM		T5	1
<i>furmosa</i>	formosa	Texto 1	MR		T5	1
<i>fingio</i>	fingiu	Texto 1	MR	Troca de <u> por <o>	T4	1
<i>em bora</i>	embora	Pós-Teste	RM	Separação de elementos	T8	1
<i>em bora</i>	embora	Texto 3	MV		T8	1
<i>em bora</i>	embora	Texto 3	RC		T8	1
<i>em bora</i>	embora	Texto 1	MR		T8	1
<i>cansão</i>	canção	Texto 1	MR	Troca de <ç> por <s>	T5	1
<i>cieto</i>	quieto	Texto 1	MA	Substituição de <qu> por <c>	T3	1
<i>proprio</i>	próprio	Texto 1	MA	Falta de acento no <o>	T6	1
<i>pa</i>	pai	Texto 1	RM	Omissão de <i>	T1	1
<i>labrador</i>	lavrador	Texto 1	RC	Troca de <v> por 	T1	1
<i>acordavamos</i>	acordávamos	Texto 1	RC	Falta de acento	T6	1
<i>ladro</i>	ladrou	Texto 1	RC	Omissão de <u>	T4	1
<i>pope da</i>	para ao pé da	Texto 1	RC	Junção de elementos	T6	1
<i>acabamos</i>	acabámos	Texto 1	RC	Falta de acento no terceiro <a>	T6	1
<i>acordame</i>	acorda-me	Texto 1	SV	Junção de elementos	T8	1
<i>lambianos</i>	lambia-nos	Texto 1	SV	Junção de elementos	T8	1
<i>calejares</i>	calejadas	Texto 1	SV	Substituição de <das> por <res>	T1	1
<i>Lazão</i>	Lanzão	Texto 1	SV	Omissão de <n>	T1	1
<i>sussegado</i>	sossegado	Teste Intermédio	MI	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>sussegado</i>	sossegado	Texto 1	SV		T5	1
<i>apresado</i>	apressado	Texto 1	SV	Omissão de um <s>	T3	1
<i>roxinol</i>	rouxinol	Texto 1	SV	Substituição do ditongo <ou> por <o>	T2	1
<i>cantavamos</i>	cantávamos	Texto 1	SS	Falta de acento no segundo <a>	T6	1

<i>falare</i>	falar	Texto 2	AO	Acrescento de <e> no final da palavra	T1	1
<i>comessaram</i>	começaram	Texto 2	AO	Substituição de <ç> por <ss>	T5	1
<i>Nos</i>	Nós	Pós-Teste	LA	Falta de acento no <o>	T6	1
<i>Nos</i>	Nós	Texto 2	AO		T6	1
<i>miudos</i>	miúdos	Texto 2	AO	Falta de acento no <u>	T6	2
<i>tanho</i>	tenho	Ditado Final	MV	Troca de <e> por <a>	T2	1
<i>tanho</i>	tenho	Ditado Final	LA		T2	1
<i>tanho</i>	tenho	Ditado Final	RC		T2	1
<i>tanho</i>	tenho	Ditado Final	FM		T2	1
<i>tanho</i>	tenho	Ditado Final	MA		T2	1
<i>tanho</i>	tenho	Texto 2	AO		T2	1
<i>concurdou</i>	concordou	Texto 2	AO		Troca de <o> por <u>	T5
<i>final mente</i>	finalmente	Texto 2	AM	Separação de elementos	T8	1
<i>vistar</i>	visitar	Texto 2	AR	Omissão de <i> a seguir ao <s>	T1	1
<i>foraram</i>	furaram	Texto 2	LM	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>foraram</i>	furaram	Texto 2	AR		T5	1
<i>peneu</i>	pneu	Texto 2	AR	Acrescento de <e> a seguir ao <p>	T2	1
<i>tavam</i>	estavam	Texto 2	AR	Omissão do início da palavra <es>	T2	1
<i>desmaio</i>	desmaiou	Texto 2	AR	Substituição do ditongo <ou> por <o>	T4	1
<i>aver</i>	haver	Texto 2	AR	Omissão do <h>	T5	1
<i>dezastre</i>	desastre	Texto 2	AR	Troca de <s> por <z>	T5	1
<i>telemovel</i>	telemóvel	Texto 2	AR	Falta de acento no <o>	T6	1
<i>Joaqim</i>	Joaquim	Texto 2	EM	Omissão de <u>	T3	1
<i>ávós</i>	avós	Texto 2	EM	Troca do acento	T6	1
<i>privera</i>	primavera	Texto 2	EM	Omissão do grupo <ma>	T1	1
<i>agricoltor</i>	agricultor	Texto 2	EM	Troca de <u> por <o>	T5	2
<i>paigista</i>	paisagista	Texto 2	EM	Omissão do grupo <sa>	T1	2
<i>traz-me</i>	Traz-me	Texto 2	FR	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>boscar</i>	buscar	Texto 2	FR	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>boscar</i>	buscar	Texto 3	RM		T5	1
<i>trazerlhes</i>	trazer-lhes	Texto 2	FR	Junção de elementos	T8	1
<i>enxugálos</i>	enxugá-los	Texto 2	FR	Junção de elementos	T8	1
<i>paralá</i>	para lá	Texto 2	FM	Junção de elementos	T8	1
<i>morrar</i>	morrer	Texto 2	FM	Troca de <e> por <a>	T1	1
<i>carrossa</i>	carroça	Texto 2	LC	Substituição de <ç> por <ss>	T5	1
<i>passiênsia</i>	paciência	Texto 2	LC	Substituição de <c> por <ss>	T5	1
<i>tás</i>	estás	Texto 2	LC	Omissão do início da palavra <es>	T2	1
<i>vizitar</i>	visitar	Texto 2	LA	Troca de <s> por <z>	T5	1
<i>gasólio</i>	gasóleo	Texto 2	LA	Troca de <e> por <i>	T5	2
<i>carinha</i>	carrinha	Texto 2	LM	Substituição de <rr> por <r>	T3	1
<i>poneu</i>	pneu	Texto 2	LM	Acrescento de <o>	T2	1
<i>bricar</i>	brincar	Texto 2	LP	Omissão de <n>	T1	1
<i>pricar</i>	brincar	Texto 2	LP	Substituição de <brin> por <pri>	T1	1
<i>bricararam</i>	brincaram	Texto 2	LP	Repetição da sílaba <ra>	T1	1

<i>priveras</i>	primaveras	Texto 2	LP	Omissão da sílaba <ma>	T1	1
<i>vazia</i>	fazia	Texto 2	LP	Troca de <f> por <v>	T1	1
<i>asado</i>	assado	Texto 2	LV	Substituição de <ss> por <s>	T3	1
<i>aroz</i>	arroz	Texto 2	LV	Substituição de <rr> por <r>	T3	1
<i>almoso</i>	almoço	Texto 2	LV	Troca de <ç> por <s>	T3	1
<i>fotebol</i>	futebol	Texto 2	LV	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>agua</i>	água	Texto 4	RC	Falta de acento no primeiro <a>	T6	1
<i>agua</i>	água	Texto 2	LV		T6	1
<i>agua</i>	água	Texto 4	MF		T6	2
<i>agua</i>	água	Texto 4	LV		T6	1
<i>torse</i>	trouxe	Texto 2	LV	Troca de <x> por <s>	T5	1
<i>vazia</i>	fazia	Texto 2	LV	Substituição de <trou> por <tor>	T1	1
<i>a</i>	à	Texto 2	MF	Falta de acento no <a>	T6	1
<i>caí</i>	caí	Texto 2	MF	Falta de acento no <i>	T6	1
<i>boraco</i>	buraco	Texto 2	MF	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>chegamos</i>	chegámos	Texto 2	MF	Falta de acento no <a>	T6	1
<i>Ola</i>	Olá	Texto 2	LuA	Falta de acento no <a>	T6	1
<i>Ola</i>	Olá	Texto 2	MF		T6	1
<i>ero porto</i>	aeroporto	Texto 2	MI	Separação de elementos	T8	3
<i>ero porto</i>	aeroporto	Texto 2	MI	Omissão de <a> do início da palavra	T2	3
<i>poseram-se</i>	puseram-se	Texto 2	MI	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>gecharam</i>	chegaram	Texto 2	MI	Troca de posições de <g> e <ch>	T1	1
<i>vesitar</i>	visitar	Texto 2	MI	Troca de <i> por <e>	T2	1
<i>estam</i>	estão	Ditado Final	MI	Substituição do ditongo <ão> por <am>	T4	1
<i>estam</i>	estão	Texto 2	MI		T4	1
<i>passiar</i>	passear	Texto 2	MV	Troca de <e> por <i>	T5	1
<i>rializador</i>	realizador	Texto 2	MR	Troca de <e> por <i>	T5	3
<i>cer</i>	ser	Texto 5	RM	Troca de <s> por <c>	T5	1
<i>cer</i>	ser	Texto 2	MR		T5	1
<i>Virão</i>	Viram	Texto 2	MR	Substituição do ditongo <ão> por <am>	T4	1
<i>sosogadinhos</i>	sossegadinhos	Texto 2	MA	Substituição de <sse> por <so>	T2	1
<i>radio</i>	rádio	Texto 6	LV	Falta de acento no <a>	T6	1
<i>radio</i>	rádio	Texto 2	MA		T6	1
<i>atras</i>	atrás	Texto 3	LuA	Falta de acento no segundo <a>	T6	1
<i>atras</i>	atrás	Texto 3	FM		T6	1
<i>atras</i>	atrás	Texto 2	MA		T6	1
<i>sinhor</i>	senhor	Texto 2	MA	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>rapido</i>	rápido	Texto 2	MA	Falta de acento no primeiro <a>	T6	1
<i>rapido</i>	rápido	Texto 3	MA		T6	1
<i>pusseram</i>	puseram	Texto 2	MA	Substituição de <s> por <ss>	T1	1
<i>firam</i>	viram	Texto 2	MA	Troca de <v> por <f>	T1	1
<i>peneus</i>	pneus	Texto 2	RM	Acrescentado de <e>	T2	1
<i>Foram</i>	foram	Texto 2	SV	Substituição de minúscula por maiúscula	T7	1
<i>de pressa</i>	depressa	Texto 2	SV	Separação de elementos	T8	1

<i>levote</i>	levo-te	Texto 2	SV	Junção de elementos	T8	1
<i>pedirlhes</i>	pedir-lhes	Texto 2	SV	Junção de elementos	T8	1
<i>aju da</i>	ajuda	Texto 2	SV	Separação de elementos	T8	1
<i>crião</i>	queriam	Texto 2	SV	Substituição de <que> por <cri>	T2	1
<i>crião</i>	queriam	Texto 2	SV	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>preguntou</i>	perguntou	Texto 5	AM	Substituição de <per> por <pre>	T2	1
<i>preguntou</i>	perguntou	Texto 3	LV		T2	1
<i>preguntou</i>	perguntou	Texto 2	SS		T2	1
<i>percurrer</i>	percorrer	Texto 2	SS	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>Vinalmente</i>	Finalmente	Texto 2	SS	Troca de <f> por <v>	T1	1
<i>boquadinho</i>	bocadinho	Texto 2	SS	Substituição de <ca> por <qua>	T3	1
<i>quansado</i>	cansado	Texto 2	SS	Substituição de <can> por <quan>	T3	1
<i>darme</i>	dar-me	Texto 2	SS	Junção de elementos	T8	1
<i>esgarmos</i>	chegarmos	Texto 2	SS	Substituição de <che> por <es>	T1	1
<i>avos</i>	avós	Texto 2	LuA	Falta de acento no <o>	T6	1
<i>construio</i>	construiu-o	Texto 3	AO	Junção de elementos	T8	1
<i>aparceu</i>	apareceu	Texto 3	AO	Omissão da sílaba <re>	T2	1
<i>silêncioso</i>	silencioso	Texto 3	AO	Acrescentamento de acento no <e>	T6	1
<i>vooar</i>	voar	Texto 3	AM	Acrescentamento de um <o>	T1	1
<i>vaite</i>	vai-te	Texto 3	LA	Junção de elementos	T8	1
<i>vaite</i>	vai-te	Texto 3	AM		T8	1
<i>caldeiram</i>	caldeirão	Texto 3	AM	Substituição do ditongo <ão> por <am>	T3	1
<i>comesou</i>	começou	Texto 3	AM	Troca de <ç> por <s>	T3	1
<i>foice</i>	foi-se	Texto 3	AR	Junção de elementos	T8	1
<i>arrote</i>	aroto	Texto 3	AR	Substituição de <o> por <e>	T2	1
<i>espulsou</i>	expulsou	Texto 3	AR	Troca de <x> por <s>	T5	1
<i>divorciu-se</i>	divorciou-se	Texto 3	AR	Substituição do ditongo <ou> por <u>	T4	1
<i>inême</i>	INEM	Texto 3	AR	Escrita da sigla por extenso (como se lê)	T5	1
<i>carochinha</i>	Carochinha	Texto 3	EM	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	2
<i>carochinha</i>	Carochinha	Texto 3	LP		T7	1
<i>ningém</i>	ninguém	Pós-Teste	LP	Omissão de <u>	T3	1
<i>ningém</i>	ninguém	Ditado Final	LA		T3	1
<i>ningém</i>	ninguém	Texto 5	RM		T3	1
<i>ningém</i>	ninguém	Texto 5	EM		T3	1
<i>ningém</i>	ninguém	Texto 3	EM		T3	1
<i>compriendo</i>	compreendo	Texto 3	EM		Substituição de <e> por <i>	T5
<i>amanha</i>	amanhã	Texto 3	EM	Falta de acento no <a>	T6	1
<i>vestio</i>	vestiu	Texto 3	EM	Troca de <u> por <o>	T4	1
<i>eram</i>	Eram	Texto 3	FM	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>rezistio</i>	resistiu	Texto 3	FR	Troca de <s> por <z>	T5	1
<i>rezistio</i>	resistiu	Texto 3	FR	Troca de <u> por <o>	T4	1
<i>dezapareceu</i>	desapareceu	Texto 3	FR	Troca de <s> por <z>	T5	1
<i>descançada</i>	descansada	Texto 3	FR	Troca de <s> por <ç>	T5	1
<i>érvas</i>	ervas	Texto 3	LC	Acrescentamento de acento no <e>	T6	1

<i>éssa</i>	essa	Texto 3	LC	Acrescento de acento no <e>	T6	1
<i>quita</i>	quinta	Texto 3	LA	Omissão de <n>	T1	1
<i>borro</i>	burro	Texto 3	LA	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>incento</i>	inseto	Texto 3	LA	Troca da sílaba <se> por <cen>	T1	1
<i>boeda</i>	moeda	Texto 3	LA	Troca de <m> por 	T1	1
<i>imprecionados</i>	impressionados	Texto 3	LA	Substituição de <ss> por <c>	T5	1
<i>importancia</i>	importância	Texto 3	LA	Falta de acento no <a>	T6	1
<i>desserteza</i>	de certeza	Texto 3	LA	Troca de <c> por <s>	T5	1
<i>desserteza</i>	de certeza	Texto 3	LA	Junção de elementos	T8	1
<i>Aséro</i>	A sério	Texto 3	LA	Junção de elementos	T8	1
<i>boeda</i>	moeda	Texto 3	LA	Omissão de <i>	T1	1
<i>sojeriu</i>	sugeri	Texto 3	LA	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>sojeriu</i>	sugeri	Texto 3	LA	Substituição de <g> por <j>	T5	1
<i>atentar</i>	a tentar	Texto 3	LA	Separação de elementos	T8	1
<i>orror</i>	horror	Texto 3	LA	Omissão de <h>	T5	1
<i>magico</i>	mágico	Texto 3	LA	Falta de acento no <a>	T6	1
<i>foisse</i>	foi-se	Texto 3	LM	Junção de elementos	T8	2
<i>queéque</i>	que é que	Texto 3	LM	Junção de elementos	T8	1
<i>Carochina</i>	Carochinha	Quadro 3	LP	Omissão de <h>	T1	1
<i>Carochina</i>	Carochinha	Texto 3	LM		T1	1
<i>coidava</i>	cuidava	Texto 3	LM	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>recosou</i>	recusou	Texto 3	LM	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>ração</i>	Ratão	Texto 3	LM	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>foramsse</i>	foram-se	Texto 3	LM	Junção de elementos	T8	1
<i>desqueceu</i>	esqueceu	Texto 3	LM	Acrescento de <d> no início da palavra	T2	1
<i>feijoes</i>	feijões	Texto 3	LM	Falta de acento no <o>	T6	1
<i>noticia</i>	notícia	Teste Intermédio	SP	Falta de acento no <i>	T6	1
<i>noticia</i>	notícia	Teste Intermédio	AR		T6	1
<i>noticia</i>	notícia	Teste Intermédio	AO		T6	1
<i>voram</i>	foram	Texto 3	LM	Troca de <f> por <v>	T1	1
<i>voram</i>	foram	Texto 3	LP		T1	1
<i>prefeito</i>	perfeito	Texto 3	LV	Troca da sílaba <per> por <pre>	T2	1
<i>porcinhos</i>	porquinhos	Texto 3	LV	Substituição de <qui> por <ci>	T3	1
<i>dise</i>	disse	Texto 3	LV	Substituição de <ss> por <s>	T3	1
<i>desato</i>	desatou	Texto 3	LV	Substituição de <ou> por <o>	T4	1
<i>belesa</i>	beleza	Texto 3	LV	Troca de <z> por <s>	T5	1
<i>explosou</i>	expulsou	Texto 3	LV	Substituição da sílaba <plo> por <pul>	T1	1
<i>segio</i>	segiu	Texto 3	LV	Substituição de <guiu> por <gio>	T4	1
<i>cosigo</i>	consigo	Texto 3	LV	Omissão de <n>	T2	1
<i>que</i>	quem	Texto 3	MF	Omissão de <m>	T1	1
<i>barolho</i>	barulho	Texto 3	MF	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>barolho</i>	barulho	Texto 5	MA		T5	1
<i>barolho</i>	barulho	Texto 5	LA		T5	1

<i>barolho</i>	barulho	Texto 5	FR		T5	1
<i>barolho</i>	barulho	Texto 3	MI		T5	1
<i>barolho</i>	barulho	Texto 5	RC		T5	1
<i>barolho</i>	barulho	Texto 3	MV		T5	1
<i>emcontrou</i>	encontrou	Texto 3	MV	Troca de <n> por <m>	T5	1
<i>unde</i>	onde	Texto 3	MV	Troca de <o> por <u>	T2	1
<i>pedio-lhe</i>	pediu-lhe	Texto 3	MV	Troca de <u> por <o>	T4	2
<i>cempre</i>	sempre	Texto 3	MV	Troca de <s> por <c>	T5	1
<i>encontrarão</i>	encontraram	Texto 3	MV	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>filizes</i>	felizes	Texto 3	MV	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>Crochinha</i>	Carochinha	Texto 3	MR	Omissão de <a> do início da palavra	T1	1
<i>algem</i>	alguém	Texto 3	MR	Substituição de <guém> por <gem>	T3	1
<i>Na quela</i>	Naquela	Texto 3	MR	Separação de elementos	T8	1
<i>aproximarce</i>	aproximar-se	Teste Intermédio	MR	Junção de elementos	T8	1
<i>aproximarce</i>	aproximar-se	Teste Intermédio	MI		T8	1
<i>aproximarce</i>	aproximar-se	Texto 3	MR		T8	1
<i>aproximarce</i>	aproximar-se	Teste Intermédio	MR	Troca de <s> por <c>	T5	1
<i>aproximarce</i>	aproximar-se	Teste Intermédio	MI		T5	1
<i>aproximarce</i>	aproximar-se	Texto 3	MR		T5	1
<i>pascua</i>	Páscoa	Texto 3	MR	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	5
<i>pascua</i>	Páscoa	Texto 3	MR	Falta de acento no primeiro <a>	T6	5
<i>pascua</i>	Páscoa	Texto 3	MR	Troca de <o> por <u>	T5	5
<i>cazaram</i>	casaram	Texto 3	MR	Troca de <s> por <z>	T5	1
<i>devião</i>	deviam	Texto 3	MA	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>vanhão</i>	venham	Texto 3	MA	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>restorante</i>	restaurante	Texto 3	MA	Substituição da sílaba <tau> por <to>	T2	1
<i>etavam</i>	estavam	Texto 3	MA	Omissão de <s>	T1	1
<i>apanhala</i>	apanha-a	Texto 3	MA	Junção de elementos	T8	1
<i>descolpa</i>	desculpa	Texto 3	MA	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>desidiu</i>	decidiu	Texto 3	RM	Troca de <c> por <s>	T3	1
<i>cosido</i>	cozido	Texto 3	RM	Troca de <z> por <s>	T5	1
<i>escondeuse</i>	escondeu-se	Texto 3	RM	Junção de elementos	T8	1
<i>levoua</i>	levou-a	Texto 3	RM	Junção de elementos	T8	1
<i>partio</i>	partiu	Texto 3	RC	Troca de <u> por <o>	T4	1
<i>namurada</i>	namorada	Texto 3	RC	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>aseguir</i>	a seguir	Texto 3	SV	Junção de elementos	T8	1
<i>pircingo</i>	piercing	Texto 3	SV	Substituição de <pier> por <pir>	T1	1
<i>pircingo</i>	piercing	Texto 3	SV	Acrescento de <o> no final da palavra	T1	1
<i>ofreserme</i>	oferecer-me	Texto 3	SV	Junção de elementos	T8	1
<i>ofreserme</i>	oferecer-me	Texto 3	SV	Substituição de <ofercer> por <ofreser>	T2	1
<i>A deus</i>	Adeus	Texto 3	SV	Separação de elementos	T8	1
<i>asseita</i>	aceita	Texto 3	SV	Substituição de <c> por <ss>	T5	1
<i>declarovos</i>	declaro-vos	Texto 3	SV	Junção de elementos	T8	1

<i>podemse</i>	podem-se	Texto 3	SV	Junção de elementos	T8	1
<i>beixar</i>	beijar	Texto 3	SS	Troca de <j> por <x>	T1	1
<i>raízes</i>	raízes	Quadro 4	AR	Falta de acento no <i>	T6	1
<i>raízes</i>	raízes	Quadro 4	EM		T6	1
<i>raízes</i>	raízes	Quadro 4	LM		T6	1
<i>raízes</i>	raízes	Quadro 4	LV		T6	1
<i>raízes</i>	raízes	Quadro 4	MR		T6	1
<i>raízes</i>	raízes	Quadro 4	RC		T6	1
<i>raízes</i>	raízes	Quadro 4	SV		T6	1
<i>raízes</i>	raízes	Quadro 4	SP		T6	1
<i>raízes</i>	raízes	Quadro 4	SS		T6	1
<i>raízes</i>	raízes	Quadro 4	MA		T6	1
<i>raízes</i>	raízes	Quadro 4	RM		T6	1
<i>raízes</i>	raízes	Quadro 4	MV		T6	1
<i>raízes</i>	raízes	Quadro 4	MF		T6	1
<i>raízes</i>	raízes	Quadro 4	MI		T6	1
<i>raízes</i>	raízes	Quadro 4	FR		T6	1
<i>raízes</i>	raízes	Quadro 4	FM		T6	1
<i>raízes</i>	raízes	Quadro 4	LC		T6	1
<i>raízes</i>	raízes	Quadro 4	AM		T6	1
<i>raízes</i>	raízes	Texto 4	MR		T6	1
<i>raízes</i>	raízes	Texto 4	AO		T6	2
<i>raízes</i>	raízes	Texto 4	FR	T6	1	
<i>a cima</i>	acima	Texto 4	AO	Separação de elementos	T8	1
<i>sol</i>	solo	Texto 4	AO	Acréscimo de <o> no final da palavra	T1	1
<i>sol</i>	solo	Texto 4	SV		T1	1
<i>interraram-se</i>	enterraram-se	Texto 4	AO	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>bixos</i>	bichos	Texto 4	AM	Substituição de <ch> por <x>	T5	2
<i>bixos</i>	bichos	Texto 4	RC		T5	1
<i>bixos</i>	bichos	Texto 4	LV		T5	2
<i>exestem</i>	existem	Texto 4	AM	Troca de <i> por <e>	T5	1
<i>hà</i>	há	Texto 4	RM	Erro no acento	T6	6
<i>hà</i>	há	Texto 4	MA		T6	5
<i>hà</i>	há	Texto 4	AR		T6	1
<i>de baixo</i>	debaixo	Quadro 4	AR	Separação de elementos	T8	1
<i>de baixo</i>	debaixo	Quadro 4	LA		T8	1
<i>de baixo</i>	debaixo	Quadro 4	FM		T8	1
<i>de baixo</i>	debaixo	Quadro 4	AM		T8	1
<i>de baixo</i>	debaixo	Texto 4	LA		T8	1
<i>de baixo</i>	debaixo	Texto 4	AR		T8	1
<i>morram</i>	moram	Texto 4	AR	Substituição de <r> por <rr>	T3	1
<i>minho</i>	ninho	Texto 4	LM	Troca de <n> por <m>	T1	1
<i>minho</i>	ninho	Texto 4	EM		T1	1
<i>minho</i>	ninho	Texto 4	LA		T1	1

<i>assima</i>	acima	Texto 4	LA	Substituição de <c> por <ss>	T5	1
<i>michos</i>	bichos	Texto 4	LA	Troca de por <m>	T1	2
<i>pecenos</i>	pequenos	Texto 4	LA	Substituição da sílaba <que> por <ce>	T3	2
<i>mistorados</i>	misturados	Texto 4	LuA	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>mistorados</i>	misturados	Texto 4	MI		T5	1
<i>mistorados</i>	misturados	Texto 4	LA		T5	1
<i>mistorados</i>	misturados	Texto 4	LV		T5	2
<i>enterramse</i>	enterram-se	Texto 4	LM	Junção de elementos	T8	1
<i>morão</i>	moram	Texto 4	LV	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>morão</i>	moram	Texto 4	LM		T4	1
<i>cumida</i>	comida	Texto 4	LM	Separação de elementos	T8	1
<i>extem</i>	existem	Texto 4	LM	Omissão de <i>	T1	1
<i>copó</i>	com pó	Texto 4	MI	Junção de elementos	T8	1
<i>copó</i>	com pó	Texto 4	LV		T8	1
<i>quete</i>	quente	Texto 4	LV	Omissão de <n>	T1	1
<i>enterrão-se</i>	enterram-se	Texto 4	LV	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>essistem</i>	existem	Texto 4	RC	Substituição de <x> por <ss>	T1	1
<i>essistem</i>	existem	Texto 4	LV		T1	1
<i>ilétricos</i>	elétricos	Texto 4	LuA	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>xão</i>	chão	Texto 4	LuA	Substituição de <ch> por <x>	T5	1
<i>palantas</i>	plantas	Texto 4	LuA	Acrescento de <a> no início da palavra - 1.ª sílaba	T1	1
<i>emcontrar</i>	encontrar	Texto 4	LuA	Troca de <n> por <m>	T5	1
<i>apodresidas</i>	apodrecidas	Texto 4	LuA	Troca de <c> por <s>	T3	1
<i>mae</i>	mãe	Texto 4	MI	Falta de acento no <a>	T6	1
<i>eletricos</i>	elétricos	Texto 4	MI	Falta de acento no segundo <e>	T6	1
<i>solu</i>	solo	Texto 4	MR	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>fios</i>	Fios	Texto 4	RM	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>as</i>	As	Texto 4	RM	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>e</i>	E	Texto 4	RM	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>baix</i>	baixo	Texto 4	RC	Omissão do último <o>	T1	1
<i>ó</i>	ou	Texto 4	RC	Troca do ditongo <ou> por <ó>	T2	1
<i>mais-ou-menos</i>	mais ou menos	Texto 4	SV	Acrescento de hífen	T8	1
<i>mares</i>	marés	Texto 5	LV	Falta de acento no <e>	T6	1
<i>mares</i>	marés	Texto 5	AO		T6	1
<i>ai</i>	ái	Pós-Teste	MF	Falta de acento no <i>	T6	1
<i>ai</i>	ái	Texto 5	LuA		T6	1
<i>ai</i>	ái	Texto 5	AO		T6	1
<i>ai</i>	ái	Texto 5	AM		T6	1
<i>Entertanto</i>	Entretanto	Texto 5	LC	Substituição de <tre> por <ter>	T2	1
<i>Entertanto</i>	Entretanto	Texto 5	FM		T2	1
<i>Entertanto</i>	Entretanto	Texto 5	AR		T2	1
<i>Entertanto</i>	Entretanto	Texto 5	AO		T2	1
<i>comesavam</i>	começavam	Texto 5	AO	Troca de <ç> por <s>	T3	1
<i>esplicou</i>	explicou	Texto 5	MA	Troca de <x> por <s>	T5	1

<i>esplicou</i>	explicou	Texto 5	AO		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Quadro 5	AR		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Quadro 5	AO		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Quadro 5	EM		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Quadro 5	FR		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Quadro 5	LuA		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Quadro 5	MF		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Quadro 5	MA		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Quadro 5	RM		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Quadro 5	SP		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Quadro 5	SS		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Quadro 5	RC	Troca de <e> por <i>	T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Quadro 5	MI		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Quadro 5	MV		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Quadro 5	MR		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Quadro 5	LV		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Quadro 5	FM		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Quadro 5	LA		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Quadro 5	LC		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Quadro 5	LM		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Texto 5	MR		T5	1
<i>petrólio</i>	petróleo	Texto 5	AO		T5	1
<i>Talves</i>	Talvez	Texto 5	MR		T5	1
<i>Talves</i>	Talvez	Texto 5	LuA	Troca de <z> por <s>	T5	1
<i>Talves</i>	Talvez	Texto 5	LA		T5	1
<i>Talves</i>	Talvez	Texto 5	AO		T5	1
<i>tivesem</i>	tivessem	Texto 5	LV		T4	1
<i>tivesem</i>	tivessem	Texto 5	EM	Substituição de <ss> por <s>	T4	1
<i>tivesem</i>	tivessem	Texto 5	AO		T4	1
<i>afelito</i>	aflito	Texto 5	MA		T2	1
<i>afelito</i>	aflito	Texto 5	LM	Acrescento de <e> a seguir ao <f>	T2	1
<i>afelito</i>	aflito	Texto 5	LA		T2	1
<i>afelito</i>	aflito	Texto 5	AO		T2	1
<i>fortos</i>	fortes	Texto 5	AO	Troca de <e> por <o>	T1	1
<i>concloiu</i>	concluiu	Texto 5	AM		T4	1
<i>concloiu</i>	concluiu	Texto 5	AO	Substituição do ditongo <ui> por <oi>	T4	1
<i>nacer</i>	nascer	Texto 5	AM	Omissão de <s>	T1	1
<i>novens</i>	nuvens	Texto 5	LA		T5	1
<i>novens</i>	nuvens	Texto 5	AM	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>ficavão</i>	ficavam	Texto 5	RC		T4	1
<i>ficavão</i>	ficavam	Texto 5	MR		T4	1
<i>ficavão</i>	ficavam	Texto 5	LV	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>ficavão</i>	ficavam	Texto 5	AM		T4	1
<i>escotadas</i>	escutadas	Texto 5	RC	Troca de <u> por <o>	T5	1

<i>escotadas</i>	escutadas	Texto 5	RM		T5	1
<i>escotadas</i>	escutadas	Texto 5	MA		T5	1
<i>escotadas</i>	escutadas	Texto 5	LA		T5	1
<i>escotadas</i>	escutadas	Texto 5	LP		T5	1
<i>escotadas</i>	escutadas	Texto 5	FM		T5	1
<i>escotadas</i>	escutadas	Texto 5	EM		T5	1
<i>escotadas</i>	escutadas	Texto 5	AM		T5	1
<i>Ultima</i>	Última	Texto 5	RC	Falta de acento no <u>	T6	1
<i>Ultima</i>	Última	Texto 5	MA		T6	1
<i>Ultima</i>	Última	Texto 5	LM		T6	1
<i>Ultima</i>	Última	Texto 5	AM		T6	1
<i>em quanto</i>	enquanto	Texto 5	AM	Separação de elementos	T8	1
<i>desidiram</i>	decidiram	Texto 5	LP	Troca de <c> por <s>	T3	1
<i>desidiram</i>	decidiram	Texto 5	AR		T3	1
<i>DES</i>	DEZ	Texto 5	MA	Troca de <z> por <s>	T5	1
<i>DES</i>	JAN	Texto 5	LC		T5	1
<i>DES</i>	FEV	Texto 5	LV		T5	1
<i>DES</i>	MAR	Texto 5	LP		T5	1
<i>DES</i>	ABR	Texto 5	LM		T5	1
<i>DES</i>	MAI	Texto 5	EM		T5	1
<i>DES</i>	JUN	Texto 5	AR		T5	1
<i>cumesavam</i>	começavam	Texto 5	AR	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>cumesavam</i>	começavam	Texto 5	AR	Troca de <ç> por <s>	T3	1
<i>cular</i>	colar	Texto 5	MR	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>cular</i>	colar	Texto 5	LM		T5	1
<i>cular</i>	colar	Texto 5	AR		T5	1
<i>cinto</i>	cinco	Texto 5	FM	Troca de <t> por <c>	T1	1
<i>tagarellhas</i>	tagarelas	Texto 5	FM	Acrescentamento de <h> na sílaba <las>	T1	1
<i>dicidiram</i>	decidiram	Texto 5	MA	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>dicidiram</i>	decidiram	Texto 5	FR		T2	1
<i>dicidido</i>	decidido	Texto 5	FR	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>encontratada</i>	encontrada	Texto 5	FR	Acrescentamento de uma sílaba <ta>	T1	1
<i>converça</i>	conversa	Texto 5	FR	Troca de <ç> por <s>	T5	1
<i>tolo</i>	toldo	Texto 5	FR	Omissão de <d>	T1	1
<i>concluio</i>	concluiu	Texto 5	MR	Substituição do ditongo <iu> por <io>	T4	1
<i>concluio</i>	concluiu	Texto 5	LA		T4	1
<i>concluio</i>	concluiu	Texto 5	LP		T4	1
<i>concluio</i>	concluiu	Texto 5	LC		T4	1
<i>concluio</i>	concluiu	Texto 5	FR		T4	1
<i>Dezataram</i>	Desataram	Texto 5	LuA	Troca de <s> por <z>	T5	1
<i>Dezataram</i>	Desataram	Texto 5	LC		T5	1
<i>már</i>	mar	Texto 5	LC	Acrescentamento de acento no <a>	T6	1
<i>dezaparecido</i>	desaparecido	Quadro 5	RM	Troca de <s> por <z>	T5	1
<i>dezaparecido</i>	desaparecido	Quadro 5	LuA		T5	1

<i>desaparecido</i>	desaparecido	Quadro 5	MR		T5	1
<i>desaparecido</i>	desaparecido	Quadro 5	RM		T5	1
<i>desaparecido</i>	desaparecido	Quadro 5	MF		T5	1
<i>desaparecido</i>	desaparecido	Quadro 5	LC		T5	1
<i>desaparecido</i>	desaparecido	Quadro 5	AM		T5	1
<i>desaparecido</i>	desaparecido	Texto 5	LC		T5	1
<i>nacher</i>	nascer	Texto 5	LM	Substituição de <sc> por <ch>	T5	1
<i>nacher</i>	nascer	Texto 5	LA		T5	1
<i>conha</i>	concha	Texto 5	LA	Omissão de <h>	T1	1
<i>comessavam</i>	começavam	Texto 5	LA	Substituição de <ç> por <ss>	T5	1
<i>priocupado</i>	preocupado	Texto 5	RM	Troca de <e> por <i>	T5	1
<i>priocupado</i>	preocupado	Texto 5	MA		T5	1
<i>priocupado</i>	preocupado	Texto 5	MR		T5	1
<i>priocupado</i>	preocupado	Texto 5	LP		T5	1
<i>priocupado</i>	preocupado	Texto 5	LA		T5	1
<i>pergontou</i>	perguntou	Texto 5	LA		Troca de <u> por <o>	T5
<i>tivensem</i>	tivessem	Texto 5	LA	Substituição de <ss> por <ns>	T1	1
<i>modar</i>	mudar	Texto 5	LV	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>modar</i>	mudar	Texto 5	LA		T5	1
<i>concas</i>	conchas	Texto 5	LA	Omissão de <h>	T1	1
<i>incontrada</i>	encontrada	Texto 5	LA	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>converca</i>	conversa	Texto 5	LA	Troca de <s> por <c>	T3	1
<i>sinhoras</i>	senhoras	Texto 5	LV	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>sinhoras</i>	senhoras	Texto 5	LA		T2	1
<i>bricar</i>	brincar	Texto 5	LP	Omissão de <n>	T1	1
<i>poluição</i>	poluição	Texto 5	LP	Troca de <ç> por <s>	T5	1
<i>poluição</i>	poluição	Texto 5	LuA		T5	1
<i>poluição</i>	poluição	Quadro 5	EM		T5	1
<i>poluição</i>	poluição	Quadro 5	LV		T5	1
<i>confersa</i>	conversa	Texto 5	LP	Troca de <v> por <f>	T1	1
<i>foltava</i>	voltava	Texto 5	LP	Troca de <v> por <f>	T1	1
<i>desatarão</i>	desataram	Texto 5	LM	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>Etertanto</i>	Entretanto	Texto 5	MR	Substituição de <entre> por <eter>	T1	1
<i>Etertanto</i>	Entretanto	Texto 5	LM		T1	1
<i>cumeçavão</i>	começavam	Texto 5	LM	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>cumeçavão</i>	começavam	Texto 5	LM	Troca de <o> por <u>	T4	1
<i>conpania</i>	companhia	Texto 5	LM	Troca de <m> por <n>	T1	1
<i>conpania</i>	companhia	Texto 5	LM	Omissão de <h>	T1	1
<i>duentes</i>	doentes	Texto 5	MR	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>duentes</i>	doentes	Texto 5	LM		T5	1
<i>tivecem</i>	tivessem	Texto 5	RM	Substituição de <ss> por <c>	T5	1
<i>tivecem</i>	tivessem	Texto 5	MV		T5	1
<i>tivecem</i>	tivessem	Texto 5	LM		T5	1
<i>otras</i>	outras	Texto 5	LM	Substituição do ditongo <ou> por <o>	T2	1

<i>divortido</i>	divertido	Texto 5	LM	Troca de <o> por <e>	T1	1	
<i>concloio</i>	concluiu	Texto 5	RC	Troca de <u> por <o>	T4	1	
<i>concloio</i>	concluiu	Texto 5	MV		T4	1	
<i>concloio</i>	concluiu	Texto 5	LM		T4	1	
<i>concloio</i>	concluiu	Texto 5	LuA		T4	1	
<i>fexados</i>	fechados	Texto 5	LuA		Substituição de <ch> por <x>	T5	1
<i>aprocura</i>	à procura	Texto 5	LuA	Junção de elementos	T8	1	
<i>comesavam</i>	começavam	Texto 5	LuA	Troca de <ç> por <s>	T5	1	
<i>xegar</i>	chegar	Texto 5	LuA	Substituição de <ch> por <x>	T5	1	
<i>delisiado</i>	deliciado	Quadro 5	LV	Troca de <c> por <s>	T3	1	
<i>delisiado</i>	deliciado	Texto 5	LuA		T3	1	
<i>desidido</i>	decidido	Texto 5	LuA	Troca de <c> por <s>	T3	1	
<i>utima</i>	última	Texto 5	LuA	Omissão de <l>	T1	1	
<i>utima</i>	última	Texto 5	LuA	Falta de acento no <u>	T6	1	
<i>encoanto</i>	enquanto	Ditado Final	EM	Substituição de <qu> por <co>	T3	1	
<i>encoanto</i>	enquanto	Ditado Final	MV		T3	1	
<i>encoanto</i>	enquanto	Ditado Final	LV		T3	1	
<i>encoanto</i>	enquanto	Ditado Final	SV		T3	1	
<i>encoanto</i>	enquanto	Ditado Final	RC		T3	1	
<i>encoanto</i>	enquanto	Ditado Final	FR		T3	1	
<i>encoanto</i>	enquanto	Teste Intermédio	SV		T3	1	
<i>encoanto</i>	enquanto	Teste Intermédio	RC		T3	1	
<i>encoanto</i>	enquanto	Teste Intermédio	MV		T3	1	
<i>encoanto</i>	enquanto	Teste Intermédio	EM		T3	1	
<i>encoanto</i>	enquanto	Teste Intermédio	AM		T3	1	
<i>encoanto</i>	enquanto	Texto 5	RC		T3	1	
<i>encoanto</i>	enquanto	Texto 5	MV		T3	1	
<i>encoanto</i>	enquanto	Texto 5	LuA		T3	1	
<i>tolho</i>	toldo	Texto 5	LuA		Substituição de <d> por <h>	T1	1
<i>cocha</i>	concha	Texto 5	LV		Omissão de <n>	T1	1
<i>desedirão</i>	decidiram	Texto 5	LV		Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>escodidas</i>	escondidas	Texto 5	LV	Omissão de <n>	T1	1	
<i>cotava</i>	contava	Texto 5	LV	Omissão de <n>	T1	1	
<i>abrio</i>	abriu	Texto 5	MA	Troca de <u> por <o>	T4	1	
<i>abrio</i>	abriu	Texto 5	RM		T4	1	
<i>abrio</i>	abriu	Texto 5	LV		T4	1	
<i>abrio</i>	abriu	Texto 5	MR		T4	1	
<i>abrio</i>	abriu	Texto 5	MV		T4	1	
<i>porora</i>	procura	Texto 5	LV		Substituição de <procu> por <poro>	T1	1
<i>dissaparesido</i>	desaparecido	Texto 5	LV	Troca de <c> por <s>	T3	1	
<i>porora</i>	procura	Texto 5	LV	Substituição de <desa> por <dissa>	T1	1	
<i>cochas</i>	conchas	Quadro 5	LP	Omissão de <n>	T1	1	
<i>cochas</i>	conchas	Texto 5	LV		T1	2	

<i>sera</i>	será	Texto 5	RM	Falta de acento no <á>	T6	1
<i>sera</i>	será	Texto 5	LV		T6	1
<i>pregutou</i>	perguntou	Texto 5	LV	Substituição de <per> por <pre>	T2	1
<i>oltime</i>	última	Texto 5	LV	Troca de <ú> por <o>	T5	1
<i>sima</i>	cima	Pós-Teste	LuA	Troca de <c> por <s>	T5	1
<i>sima</i>	cima	Texto 5	LV		T5	1
<i>tolodo</i>	toldo	Texto 5	LV	Acrescento de <o> na sílaba <tol>	T1	1
<i>cofosão</i>	confusão	Quadro 5	LV	Omissão de <n>	T1	1
<i>cofosão</i>	confusão	Quadro 5	LV	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>cofosão</i>	confusão	Texto 5	LV	Omissão de <n>	T1	1
<i>cofosão</i>	confusão	Texto 5	LV	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>delisia</i>	delícia	Texto 5	LV	Troca de <c> por <s>	T3	1
<i>undas</i>	ondas	Texto 5	MV	Troca de <o> por <u>	T1	1
<i>prucora</i>	procura	Texto 5	MV	Troca de <o> por <u>	T1	1
<i>puloição</i>	poluição	Quadro 5	MA	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>puloição</i>	poluição	Texto 5	MV		T5	1
<i>puloição</i>	poluição	Quadro 5	MA	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>puloição</i>	poluição	Texto 5	MV		T5	1
<i>amimais</i>	animais	Texto 5	MF	Troca de <n> por <n>	T1	1
<i>dessidirão</i>	decidiram	Texto 5	MF	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>dessidirão</i>	decidiram	Texto 5	MF	Substituição de <c> por <ss>	T5	1
<i>conversavão</i>	conversavam	Texto 5	MR	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>conjas</i>	conchas	Texto 5	MR	Substituição de <ch> por <j>	T1	1
<i>recebião</i>	recebiam	Texto 5	MR	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>A sim</i>	Assim	Texto 5	MR	Separação de elementos	T8	1
<i>anita</i>	Anita	Texto 5	RM	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	2
<i>anita</i>	Anita	Texto 5	MR		T7	1
<i>em cuanto</i>	enquanto	Texto 5	MR	Troca de <q> por <c>	T5	1
<i>em cuanto</i>	enquanto	Texto 5	MR	Separação de elementos	T8	1
<i>resebiam</i>	recebiam	Texto 5	MA	Troca de <c> por <s>	T3	1
<i>compalheiras</i>	companheiras	Quadro 5	MA	Substituição de <nh> por <lh>	T1	1
<i>compalheiras</i>	companheiras	Texto 5	MA		T1	1
<i>dessidiram</i>	decidiram	Texto 5	SV	Troca de <c> por <s>	T5	1
<i>um</i>	Um	Texto 5	RM	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>duaz</i>	duas	Texto 5	RM	Troca de <s> por <z>	T5	1
<i>comfusão</i>	confusão	Texto 5	RM	Troca de <n> por <m>	T5	1
<i>professoura</i>	professora	Texto 5	RM	Substituição de ditongo <ou> por <o>	T2	1
<i>assim</i>	Assim	Texto 5	RM	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>tinhão</i>	tinham	Texto 5	RM	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>alegas</i>	algas	Texto 5	RC	Acrescento de <e> na sílaba <al>	T2	1
<i>Cera</i>	Será	Texto 5	RC	Troca de <s> por <c>	T5	1
<i>Cera</i>	Será	Texto 5	RC	Falta de acento no <a>	T6	1
<i>araia</i>	areia	Texto 5	RC	Substituição do ditongo <ei> por <ai>	T1	1
<i>saio</i>	saiu	Pós-Teste	SP	Substituição do ditongo <iu> por <io>	T5	1

<i>saio</i>	saiu	Texto 6	EM	Substituição de <ae> por ditongo <ai>	T5	1
<i>saio</i>	saiu	Texto 6	AO		T5	1
<i>Caitano</i>	Caetano	Texto 6	EM		T2	2
<i>Caitano</i>	Caetano	Texto 6	LA		T2	2
<i>Caitano</i>	Caetano	Texto 6	LV		T2	2
<i>Caitano</i>	Caetano	Texto 6	RM		T2	2
<i>Caitano</i>	Caetano	Texto 6	MA		T2	2
<i>Caitano</i>	Caetano	Texto 6	MV		T2	2
<i>Caitano</i>	Caetano	Texto 6	LM		T2	2
<i>Caitano</i>	Caetano	Texto 6	LC		T2	1
<i>Caitano</i>	Caetano	Texto 6	FM		T2	1
<i>Caitano</i>	Caetano	Texto 6	AM		T2	2
<i>Caitano</i>	Caetano	Texto 6	AO		T2	3
<i>juntosse</i>	juntou-se	Texto 6	FR		Substituição de <ou> por <o>	T4
<i>juntosse</i>	juntou-se	Texto 6	AO	T4		1
<i>juntosse</i>	juntou-se	Texto 6	FR	Junção de elementos	T8	1
<i>juntosse</i>	juntou-se	Texto 6	AO		T8	1
<i>chamosse</i>	chamou-se	Texto 6	AO	Substituição de <ou> por <o>	T4	1
<i>chamosse</i>	chamou-se	Texto 6	AO	Junção de elementos	T8	1
<i>à serca</i>	acerca	Texto 6	AR	Troca de <c> por <s>	T5	1
<i>à serca</i>	acerca	Texto 6	AO		T5	1
<i>à serca</i>	acerca	Texto 6	AR	Junção de elementos	T8	1
<i>à serca</i>	acerca	Texto 6	AO		T8	1
<i>extodios</i>	estúdios	Texto 6	AM	Sunstituição de <estú> por <exto>	T5	1
<i>foce</i>	fosse	Texto 6	RM	Substituição de <ss> por <c>	T5	1
<i>foce</i>	fosse	Texto 6	AM		T5	1
<i>sesseçor</i>	sucessor	Texto 6	AM	Substituição de <suce> por <sesse>	T1	1
<i>sesseçor</i>	sucessor	Texto 6	AM	Substituição de <ssor> por <çor>	T5	1
<i>Dorante</i>	Durante	Texto 6	LV	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>Dorante</i>	Durante	Texto 6	AM		T5	1
<i>junto-se</i>	juntou-se	Texto 6	AR	Substituição de ditongo <ou> por <o>	T4	1
<i>junto-se</i>	juntou-se	Texto 6	AM		T4	1
<i>em fiavam</i>	enfiavam	Texto 6	AM	Separação de elementos	T8	1
<i>em fiavam</i>	enfiavam	Texto 6	AM	Troca de <n> por <m>	T5	1
<i>expingarda</i>	espingarda	Texto 6	AM	Substituição de <es> por <ex>	T5	1
<i>mem</i>	nem	Texto 6	AM	Troca de <n> por <m>	T1	1
<i>á cerca</i>	acerca	Texto 6	LA	Acrescento de acento	T6	1
<i>á cerca</i>	acerca	Texto 6	AM		T6	1
<i>á cerca</i>	acerca	Texto 6	LA	Separação de elementos	T8	1
<i>á cerca</i>	acerca	Texto 6	AM		T8	1
<i>atravéz</i>	através	Texto 6	EM	Troca de <s> por <z>	T5	1
<i>atravéz</i>	através	Texto 6	LM		T5	1
<i>atravéz</i>	através	Texto 6	AR		T5	1
<i>chamouse</i>	chamou-se	Texto 6	AR	Separação de elementos	T8	1

<i>salazar</i>	Salazar	Texto 6	RM	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>salazar</i>	Salazar	Texto 6	EM		T7	1
<i>coverno</i>	governo	Texto 6	EM	Troca de <g> por <c>	T1	1
<i>socessor</i>	sucessor	Texto 6	MV	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>socessor</i>	sucessor	Texto 6	FR		T5	1
<i>ácerca</i>	acerca	Texto 6	FR	Acrescento de acento no primeiro <a>	T6	1
<i>stúdios</i>	estúdios	Texto 6	FM	Omissão do <e> no início da palavra	T2	1
<i>demucracia</i>	democracia	Quadro 6	AR	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>demucracia</i>	democracia	Quadro 6	MA		T5	1
<i>demucracia</i>	democracia	Quadro 6	SV		T5	1
<i>demucracia</i>	democracia	Texto 6	FM		T5	1
<i>machou</i>	marchou	Texto 6	FM	Omissão de <r>	T1	1
<i>petendião</i>	pretendiam	Texto 6	LC	Substituição de <pre> por <pe>	T1	1
<i>petendião</i>	pretendiam	Texto 6	LC	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>estáva</i>	estava	Texto 6	MR	Acrescento de acento no primeiro <a>	T6	1
<i>estáva</i>	estava	Texto 6	LC		T6	1
<i>pertence-se</i>	pertencesse	Quadro 6	LC	Separação de elementos	T8	1
<i>pertence-se</i>	pertencesse	Quadro 6	MF		T8	1
<i>pertence-se</i>	pertencesse	Quadro 6	AM		T8	1
<i>pertence-se</i>	pertencesse	Texto 6	LC		T8	1
<i>pretendião</i>	pretendiam	Texto 6	RC	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>pretendião</i>	pretendiam	Texto 6	MR		T4	1
<i>pretendião</i>	pretendiam	Texto 6	LA		T4	1
<i>cumandada</i>	comandada	Texto 6	LM	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>cumandada</i>	comandada	Texto 6	LA		T5	1
<i>Salgeiro</i>	Salgueiro	Texto 6	LV	Omissão de <u>	T3	1
<i>Salgeiro</i>	Salgueiro	Texto 6	LA		T3	1
<i>pusissões</i>	posições	Texto 6	LA	Toca de <o> por <u>	T5	1
<i>pusissões</i>	posições	Texto 6	LA	Substituição de <ç> por <ss>	T5	1
<i>enfiavão</i>	enfiavam	Texto 6	RC	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>enfiavão</i>	enfiavam	Texto 6	MR		T4	1
<i>enfiavão</i>	enfiavam	Texto 6	MV		T4	1
<i>enfiavão</i>	enfiavam	Texto 6	LV		T4	1
<i>enfiavão</i>	enfiavam	Texto 6	LA		T4	1
<i>comeso</i>	começou	Texto 6	LA	Omissão de <u> no ditongo <o>	T4	1
<i>comeso</i>	começou	Texto 6	LA	Substituição de <ç> por <s>	T3	1
<i>juntoce</i>	juntou-se	Texto 6	LA	Junção de elementos	T8	1
<i>juntoce</i>	juntou-se	Texto 6	LA	Troca de <s> por <ç>	T5	1
<i>pupolação</i>	população	Texto 6	LA	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>pupolação</i>	população	Texto 6	LA	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>foçe</i>	fosse	Texto 6	LA	Substituição de <ss> por <ç>	T5	1
<i>denovo</i>	de novo	Texto 6	LM	Junção de elementos	T8	1
<i>gustava</i>	gostava	Texto 6	LM	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>tomo</i>	tomou	Texto 6	LM	Substituição de ditongo <ou> por <o>	T4	1

<i>JNR</i>	GNR	Texto 6	LM	Troca de <G> por <J>	T4	1
<i>sercou</i>	cercou	Texto 6	LV	Troca de <c> por <s>	T5	1
<i>sercou</i>	cercou	Texto 6	LM		T5	1
<i>Marcel</i>	Marcelo	Texto 6	LM	Omissão de <o> no final da palavra	T1	2
<i>deoce</i>	deu-se	Texto 6	LM	Troca de <u> por <o>	T4	1
<i>deoce</i>	deu-se	Texto 6	LM	Troca de <s> por <c>	T5	1
<i>deoce</i>	deu-se	Texto 6	LM	Junção de elementos	T8	1
<i>revolução</i>	revolução	Ditado Final	RC	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>revolução</i>	revolução	Texto 6	LM		T5	1
<i>destriboír</i>	distribuir	Texto 6	LM	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>destriboír</i>	distribuir	Texto 6	LM	Troca de <e> por <i>	T5	1
<i>morreo</i>	morreu	Texto 6	LM	Troca de <u> por <o>	T4	1
<i>estódios</i>	estúdios	Texto 6	LV	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>ponhão</i>	punham	Quadro 6	LV	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>ponhão</i>	punham	Quadro 6	RC		T4	1
<i>ponhão</i>	punham	Quadro 6	SS		T4	1
<i>ponhão</i>	punham	Quadro 6	MA		T4	1
<i>ponhão</i>	punham	Quadro 6	MV		T4	1
<i>ponhão</i>	punham	Texto 6	LV		T4	1
<i>taques</i>	tanques	Texto 6	LV		Omissão de <n>	T1
<i>soseor</i>	sucessor	Texto 6	LV	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>soseor</i>	sucessor	Texto 6	LV	Troca de <c> por <s>	T3	1
<i>vededora</i>	vendedora	Texto 6	LV	Omissão de <n>	T1	1
<i>carvo</i>	cravo	Texto 6	LV	Substituição de <cra> por <car>	T1	1
<i>flur</i>	flores	Texto 6	LV	Substituição de <o> por <u>	T1	1
<i>flur</i>	flores	Texto 6	LV	Omissão do final da palavra	T1	1
<i>mureu</i>	morreu	Texto 6	LV	Troca de <o> por <u> e omissão de um <r>	T4	1
<i>redu-se</i>	rendeu-se	Texto 6	LV	Omissão de <n>	T1	1
<i>a cerca</i>	acerca	Texto 6	LV	Separação de elementos	T8	1
<i>chamasse</i>	chama-se	Texto 6	LV	Junção de elementos	T8	1
<i>ocuparão</i>	ocuparam	Texto 6	MV	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>musicas</i>	músicas	Texto 6	MV	Falta de acento em <u>	T6	1
<i>serco</i>	cercou	Texto 6	MV	Troca de <c> por <s>	T5	1
<i>serco</i>	cercou	Texto 6	MV	Substituição de ditongo <ou> por <o>	T4	1
<i>jonto-se</i>	juntou-se	Texto 6	MV	Omissão do ditongo <ou>	T4	1
<i>jonto-se</i>	juntou-se	Texto 6	MV	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>deusse</i>	deu-se	Texto 6	RM	Separação de elementos	T8	1
<i>deusse</i>	deu-se	Texto 6	MV		T8	1
<i>revuloção</i>	revolução	Texto 6	MV	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>revuloção</i>	revolução	Texto 6	MV	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>asserca</i>	acerca	Texto 6	MV	Substituição de <c> por <ss>	T5	1
<i>extúdios</i>	estúdios	Texto 6	MR	Substituição de <s> por <x>	T5	1
<i>cercoo</i>	cercou	Texto 6	MR	Troca de <u> por <o>	T4	1
<i>frores</i>	flores	Texto 6	MR	Troca de <l> por <r>	T1	1

<i>democrassia</i>	democracia	Texto 6	MA	Substituição de <c> por <ss>	T5	1
<i>cuartel</i>	quartel	Texto 6	MA	Troca de <q> por <c>	T5	1
<i>jontosse</i>	juntou-se	Texto 6	MA	Omissão do ditongo <ou>	T4	1
<i>jontosse</i>	juntou-se	Texto 6	MA	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>jontosse</i>	juntou-se	Texto 6	MA	Junção de elementos	T8	1
<i>deuse</i>	deu-se	Texto 6	MA	Separação de elementos	T8	1
<i>distriboir</i>	distribuir	Texto 6	RC	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>distriboir</i>	distribuir	Texto 6	MA		T5	1
<i>de</i>	De	Texto 6	RM	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>salgueiro</i>	Salgueiro	Texto 6	RM	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>maia</i>	Maia	Texto 6	RM	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>santarém</i>	Santarém	Texto 6	RM	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>pusições</i>	posições	Texto 6	EM	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>pusições</i>	posições	Texto 6	RM		T5	1
<i>durante</i>	Durante	Texto 6	RM	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>ceu</i>	seu	Texto 6	RM	Troca de <s> por <c>	T5	1
<i>punhão</i>	punham	Quadro 6	FM	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>punhão</i>	punham	Quadro 6	LA		T4	1
<i>punhão</i>	punham	Quadro 6	RM		T4	1
<i>punhão</i>	punham	Quadro 6	SP		T4	1
<i>punhão</i>	punham	Quadro 6	LC		T4	1
<i>punhão</i>	punham	Quadro 6	AM		T4	1
<i>punhão</i>	punham	Quadro 6	AM		T4	1
<i>punhão</i>	punham	Texto 6	RM		T4	1
<i>rrevolução</i>	revolução	Texto 6	RM	Acrescento de um <r> no início da palavra	T3	1
<i>pertencece</i>	pertencesse	Quadro 6	SP	Substituição de <ss> por <ce>	T5	1
<i>pertencece</i>	pertencesse	Quadro 6	MV		T5	1
<i>pertencece</i>	pertencesse	Texto 6	RC		T5	1
<i>manhãzinha</i>	manhãzinha	Quadro 1	AO	Troca de <z> por <s>	T5	1
<i>manhãzinha</i>	manhãzinha	Quadro 1	FR		T5	1
<i>manhãzinha</i>	manhãzinha	Quadro 1	MV		T5	1
<i>manhãzinha</i>	manhãzinha	Quadro 1	LP		T5	1
<i>manhãzinha</i>	manhãzinha	Quadro 1	EM		T5	1
<i>manhãzinha</i>	manhãzinha	Teste Intermédio	AO		T5	1
<i>manhãzinha</i>	manhãzinha	Quadro 1	LV		T5	1
<i>manhãzinha</i>	manhãzinha	Quadro 1	MF		T5	1
<i>manhãzinha</i>	manhãzinha	Quadro 1	LC		T5	1
<i>manhãzinha</i>	manhãzinha	Quadro 1	FR		T5	1
<i>manhãzinha</i>	manhãzinha	Quadro 1	AM		T5	1
<i>encustava-se</i>	encostava-se	Quadro 1	AO		Troca de <o> por <u>	T5
<i>encustava-se</i>	encostava-se	Quadro 1	FM	T5		1
<i>incostava-se</i>	encostava-se	Quadro 1	AM	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>manhanzinha</i>	manhãzinha	Quadro 1	AR	Acrescento de <n>	T5	1
<i>formoza</i>	formosa	Quadro 1	AR	Troca de <s> por <z>	T5	1
<i>formoza</i>	formosa	Teste Intermédio	AM		T5	1

<i>formoza</i>	formosa	Quadro 1	AM		T5	1
<i>calegadas</i>	calejadas	Quadro 1	MF	Troca de <j> por <g>	T4	1
<i>calegadas</i>	calejadas	Quadro 1	EM		T4	1
<i>Lanzão</i>	Lanzão	Texto 1	LM		Troca de <n> por <m>	T5
<i>Lanzão</i>	Lanzão	Quadro 1	EM	T5		1
<i>Lanzão</i>	Lanzão	Quadro 1	FM	T5		1
<i>emcustava-se</i>	encostava-se	Quadro 1	EM	Troca de <n> por <m>	T5	1
<i>mahanzinha</i>	manhãzinha	Quadro 1	FM	Falta de acento	T6	1
<i>mahanzinha</i>	manhãzinha	Quadro 1	FM	Omissão de <n> no início da palavra e acrescento na segunda sílaba	T1	1
<i>sangarce</i>	zangar-se	Quadro 1	FR	Troca de <z> por <s> e <s> por <c>	T1	1
<i>sangarce</i>	zangar-se	Quadro 1	FR	Junção de elementos	T8	1
<i>encostavasse</i>	encostava-se	Quadro 1	FR	Junção de elementos	T8	1
<i>manhãzinha</i>	manhãzinha	Ditado Final	AM	Acrescento de <n>	T5	1
<i>manhãzinha</i>	manhãzinha	Quadro 1	SV		T5	1
<i>manhãzinha</i>	manhãzinha	Quadro 1	LA		T5	1
<i>calejadas</i>	calejadas	Quadro 1	LA	Acrescento de acento no <a>	T6	1
<i>lanzão</i>	Lanzão	Quadro 1	AR	Substituição de maiúscula por minúscula	T7	1
<i>lanzão</i>	Lanzão	Quadro 1	RM		T7	1
<i>lanzão</i>	Lanzão	Quadro 1	SP		T7	1
<i>lanzão</i>	Lanzão	Quadro 1	SS		T7	1
<i>lanzão</i>	Lanzão	Quadro 1	SV		T7	1
<i>lanzão</i>	Lanzão	Quadro 1	LuA		T7	1
<i>lanzão</i>	Lanzão	Quadro 1	LA		T7	1
<i>incostava-se</i>	encostava-se	Quadro 1	LA	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>malhanzinha</i>	manhãzinha	Quadro 1	LM	Troca do grupo <nh> por <lh>	T1	1
<i>zangarse</i>	zangar-se	Teste Intermédio	SS	Junção de elementos	T8	1
<i>zangarse</i>	zangar-se	Teste Intermédio	MR		T8	1
<i>zangarse</i>	zangar-se	Quadro 1	MA		T8	1
<i>zangarse</i>	zangar-se	Quadro 1	SV		T8	1
<i>zangarse</i>	zangar-se	Quadro 1	LuA		T8	1
<i>zangarse</i>	zangar-se	Quadro 1	LM		T8	1
<i>perecia</i>	parecia	Quadro 1	LM	Troca de <a> por <e>	T1	1
<i>chamavamos-lhe</i>	chamávamos-lhe	Quadro 1	AO	Falta de acento no segundo <a>	T6	1
<i>chamavamos-lhe</i>	chamávamos-lhe	Quadro 1	AR		T6	1
<i>chamavamos-lhe</i>	chamávamos-lhe	Teste Intermédio	SS		T6	1
<i>chamavamos-lhe</i>	chamávamos-lhe	Teste Intermédio	SV		T6	1
<i>chamavamos-lhe</i>	chamávamos-lhe	Teste Intermédio	MF		T6	1
<i>chamavamos-lhe</i>	chamávamos-lhe	Teste Intermédio	AM		T6	1
<i>chamavamos-lhe</i>	chamávamos-lhe	Teste Intermédio	AO		T6	1
<i>chamavamos-lhe</i>	chamávamos-lhe	Quadro 1	LP		T6	1

<i>furmoza</i>	formosa	Quadro 1	MR	Troca de <o> por <u> e de <s> por <z>	T5	1
<i>furmoza</i>	formosa	Quadro 1	LuA		T5	1
<i>xamávamos-lhe</i>	chamávamos-lhe	Quadro 1	LuA	Substituição de <ch> por <x>	T5	1
<i>encustavase</i>	encostava-se	Quadro 1	LuA	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>encustavase</i>	encostava-se	Quadro 1	LuA	Junção de elementos	T8	1
<i>manhasinha</i>	manhãzinha	Quadro 1	RC	Falta de acento no segundo <a>	T6	1
<i>manhasinha</i>	manhãzinha	Quadro 1	RC	Troca de <z> por <s>	T5	1
<i>sangar-se</i>	zangar-se	Quadro 1	LV	Troca de <s> por <z>	T2	1
<i>sangar-se</i>	zangar-se	Quadro 1	AO		T2	1
<i>sangar-se</i>	zangar-se	Quadro 1	RC		T2	1
<i>emcostava-se</i>	encostava-se	Quadro 1	MV	Troca de <n> por <m>	T5	1
<i>emcostava-se</i>	encostava-se	Quadro 1	LV		T5	1
<i>lãzão</i>	Lanzão	Quadro 1	MV	Substituição de <Lan> por <lã>	T5	1
<i>encostavace</i>	encostava-se	Quadro 1	RM	Troca de <s> por <c>	T5	1
<i>encostavace</i>	encostava-se	Quadro 1	RM	Junção de elementos	T8	1
<i>zangarce</i>	zangar-se	Quadro 1	MV	Junção de elementos	T8	1
<i>zangarce</i>	zangar-se	Quadro 1	RM		T8	1
<i>zangarce</i>	zangar-se	Quadro 1	MV	Troca de <s> por <c>	T5	1
<i>zangarce</i>	zangar-se	Quadro 1	RM		T5	1
<i>incustava-se</i>	encostava-se	Quadro 1	MR	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>incustava-se</i>	encostava-se	Quadro 1	MR		T2	1
<i>manhazilha</i>	manhãzinha	Quadro 1	MA	Falta de acento no segundo <a>	T6	1
<i>malhanzinha</i>	manhãzinha	Quadro 1	MA	Troca de grupo <nh> por <lh>	T1	1
<i>Lanzam</i>	Lanzão	Quadro 1	MA	Troca de ditongo <ão> por <am>	T3	1
<i>encostavase</i>	encostava-se	Quadro 1	MA	Junção de elementos	T8	1
<i>chamavalhe</i>	chamávamos-lhe	Quadro 1	RM	Separação de elementos	T8	1
<i>pareçia</i>	parecia	Ditado Final	AM	Troca de <ç> por <c>	T5	1
<i>pareçia</i>	parecia	Quadro 1	RM		T5	1
<i>carlejadas</i>	calejadas	Quadro 1	RC	Acrescento de <ɾ>	T1	1
<i>aprossimar-se</i>	aproximar-se	Quadro 2	LC	Substituição de grupo <ss> por <x>	T5	1
<i>aprossimar-se</i>	aproximar-se	Quadro 2	RM		T5	1
<i>aprossimar-se</i>	aproximar-se	Quadro 2	AM		T5	1
<i>aprossimar-se</i>	aproximar-se	Quadro 2	AO		T5	1
<i>acredita-se</i>	acreditasse	Teste Intermédio	SP	Separação de elementos	T8	1
<i>acredita-se</i>	acreditasse	Teste Intermédio	MV		T8	1
<i>acredita-se</i>	acreditasse	Teste Intermédio	MF		T8	1
<i>acredita-se</i>	acreditasse	Teste Intermédio	LC		T8	1
<i>acredita-se</i>	acreditasse	Teste Intermédio	FR		T8	1
<i>acredita-se</i>	acreditasse	Quadro 2	FR		T8	1
<i>acredita-se</i>	acreditasse	Quadro 2	FM		T8	1
<i>acredita-se</i>	acreditasse	Quadro 2	MF		T8	1
<i>acredita-se</i>	acreditasse	Quadro 2	MA		T8	1

<i>acredita-se</i>	acreditasse	Quadro 2	MI	Troca de <s> por <z>	T8	1
<i>acredita-se</i>	acreditasse	Quadro 2	LM		T8	1
<i>acredita-se</i>	acreditasse	Quadro 2	LC		T8	1
<i>acredita-se</i>	acreditasse	Quadro 2	AR		T8	1
<i>acredita-se</i>	acreditasse	Quadro 2	AO		T8	1
<i>paizagista</i>	paisagista	Quadro 2	AR		T5	1
<i>paizagista</i>	paisagista	Teste Intermédio	MV		T5	1
<i>paizagista</i>	paisagista	Teste Intermédio	MF		T5	1
<i>paizagista</i>	paisagista	Teste Intermédio	LC		T5	1
<i>paizagista</i>	paisagista	Teste Intermédio	FR		T5	1
<i>paizagista</i>	paisagista	Teste Intermédio	EM		T5	1
<i>paizagista</i>	paisagista	Teste Intermédio	AR		T5	1
<i>paizagista</i>	paisagista	Quadro 2	LC		T5	1
<i>paizagista</i>	paisagista	Quadro 2	LP		T5	1
<i>paizagista</i>	paisagista	Quadro 2	FM		T5	1
<i>paizagista</i>	paisagista	Quadro 2	AO	T5	1	
<i>anciosos</i>	ansiosos	Teste Intermédio	SS	Troca de <s> por <c>	T5	1
<i>anciosos</i>	ansiosos	Teste Intermédio	SV		T5	1
<i>anciosos</i>	ansiosos	Teste Intermédio	LA		T5	1
<i>anciosos</i>	ansiosos	Teste Intermédio	FR		T5	1
<i>anciosos</i>	ansiosos	Teste Intermédio	AM		T5	1
<i>anciosos</i>	ansiosos	Teste Intermédio	AO		T5	1
<i>anciosos</i>	ansiosos	Quadro 2	FR		T5	1
<i>anciosos</i>	ansiosos	Quadro 2	LA		T5	1
<i>anciosos</i>	ansiosos	Quadro 2	LV		T5	1
<i>anciosos</i>	ansiosos	Quadro 2	SS		T5	1
<i>anciosos</i>	ansiosos	Quadro 2	MF		T5	1
<i>anciosos</i>	ansiosos	Quadro 2	SP		T5	1
<i>anciosos</i>	ansiosos	Quadro 2	LuA		T5	1
<i>anciosos</i>	ansiosos	Quadro 2	LP		T5	1
<i>anciosos</i>	ansiosos	Quadro 2	LC		T5	1
<i>anciosos</i>	ansiosos	Quadro 2	AR	T5	1	
<i>anciosos</i>	ansiosos	Quadro 2	AM	T5	1	
<i>girasol</i>	girassol	Teste Intermédio	MA	Substituição de <ss> por <s>	T3	1
<i>girasol</i>	girassol	Teste Intermédio	LA		T3	1
<i>girasol</i>	girassol	Quadro 2	LA		T3	1
<i>girasol</i>	girassol	Quadro 2	MI		T3	1
<i>girasol</i>	girassol	Quadro 2	SS		T3	1
<i>girasol</i>	girassol	Quadro 2	SV		T3	1

<i>girasol</i>	girassol	Quadro 2	MA		T3	1	
<i>girasol</i>	girassol	Quadro 2	MR		T3	1	
<i>girasol</i>	girassol	Quadro 2	AR		T3	1	
<i>girasol</i>	girassol	Quadro 2	AM		T3	1	
<i>paizazista</i>	paisagista	Quadro 2	LV	Troca de <g> por <z>	T1	1	
<i>paizazista</i>	paisagista	Quadro 2	LuA		T1	1	
<i>paizazista</i>	paisagista	Quadro 2	MA		T1	1	
<i>paizazista</i>	paisagista	Quadro 2	SV		T1	1	
<i>paizazista</i>	paisagista	Quadro 2	MV		T1	1	
<i>paizazista</i>	paisagista	Quadro 2	MF		T1	1	
<i>paizazista</i>	paisagista	Quadro 2	LA		T1	1	
<i>paizazista</i>	paisagista	Quadro 2	AM		T1	1	
<i>paizazista</i>	paisagista	Quadro 2	LV		T5	1	
<i>paizazista</i>	paisagista	Quadro 2	LuA		T5	1	
<i>paizazista</i>	paisagista	Quadro 2	MA	Troca de <s> por <z>	T5	1	
<i>paizazista</i>	paisagista	Quadro 2	SV		T5	1	
<i>paizazista</i>	paisagista	Quadro 2	MV		T5	1	
<i>paizazista</i>	paisagista	Quadro 2	MF		T5	1	
<i>paizazista</i>	paisagista	Quadro 2	LA		T5	1	
<i>paizazista</i>	paisagista	Quadro 2	AM		T5	1	
<i>jirassol</i>	girassol	Quadro 2	FR		Troca de <g> por <j>	T3	1
<i>jirassol</i>	girassol	Quadro 2	EM			T3	1
<i>paisaxista</i>	paisagista	Quadro 2	EM	Troca de <g> por <x>	T2	1	
<i>paisaxista</i>	paisagista	Quadro 2	FR		T2	1	
<i>sesto</i>	cesto	Quadro 2	FR	Substituição de <ces> por <sex>	T2	1	
<i>abrassinho</i>	abracinho	Quadro 2	MI	Substituição de <c> por <ss>	T2	1	
<i>abrassinho</i>	abracinho	Quadro 2	LC		T2	1	
<i>aprocimar-se</i>	aproximar-se	Quadro 2	AR	Substituição de <x> por <c>	T5	1	
<i>aprocimar-se</i>	aproximar-se	Teste Intermédio	AM		T5	1	
<i>aprocimar-se</i>	aproximar-se	Teste Intermédio	AO		T5	1	
<i>aprocimar-se</i>	aproximar-se	Quadro 2	MV		T5	1	
<i>aprocimar-se</i>	aproximar-se	Quadro 2	RC		T5	1	
<i>aprocimar-se</i>	aproximar-se	Quadro 2	LM		T5	1	
<i>aprocimar-se</i>	aproximar-se	Quadro 2	LA		T5	1	
<i>abrasinho</i>	abracinho	Quadro 2	LA		Troca de <c> por <s>	T3	1
<i>sesto</i>	cesto	Quadro 2	LV	Troca de <c> por <s>	T5	1	
<i>sesto</i>	cesto	Quadro 2	SV		T5	1	
<i>sesto</i>	cesto	Quadro 2	MV		T5	1	
<i>sesto</i>	cesto	Quadro 2	RC		T5	1	
<i>sesto</i>	cesto	Quadro 2	MF		T5	1	
<i>sesto</i>	cesto	Quadro 2	LuA		T5	1	
<i>sesto</i>	cesto	Quadro 2	LM		T5	1	
<i>paijasista</i>	paisagista	Teste Intermédio	SV		Troca de <g> por <s>	T1	1

<i>paijasista</i>	paisagista	Quadro 2	LM		T1	1
<i>paijasista</i>	paisagista	Teste Intermediário	SV	Troca de <s> por <j>	T1	1
<i>paijasista</i>	paisagista	Quadro 2	LM		T1	1
<i>aprosimar-se</i>	aproximar-se	Quadro 2	LV		Troca de <x> por <s>	T5
<i>aprosimar-se</i>	aproximar-se	Quadro 2	LuA	T5		1
<i>chirasol</i>	girassol	Quadro 2	LV	Troca de <g> por <ch>	T1	1
<i>chirasol</i>	girassol	Quadro 2	LV	Substituição de <ss> por <s>	T5	1
<i>acreditace</i>	acreditasse	Teste Intermediário	RC	Substituição de <ss> por <c>	T5	1
<i>acreditace</i>	acreditasse	Quadro 2	MI		T5	1
<i>acreditace</i>	acreditasse	Quadro 2	RM		T5	1
<i>acreditace</i>	acreditasse	Quadro 2	MR		T5	1
<i>acreditace</i>	acreditasse	Quadro 2	LV		T5	1
<i>pai-sagista</i>	paisagista	Quadro 2	MI	Separação de elementos	T8	1
<i>pai-sagista</i>	paisagista	Quadro 2	MR		T8	1
<i>abraçinho</i>	abracinho	Quadro 2	MA	Troca de <c> por <ç>	T5	1
<i>jira sol</i>	girassol	Quadro 2	RM	Troca de <g> por <j>	T5	1
<i>jira sol</i>	girassol	Quadro 2	RM	Separação de elementos	T8	1
<i>paisasista</i>	paisagista	Quadro 2	RM	Troca de <g> por <s>	T1	1
<i>fertejar</i>	festejar	Quadro 2	RC	Substituição de <fes> por <fer>	T1	1
<i>gira-sol</i>	girassol	Quadro 2	RC	Separação de elementos	T8	1
<i>acreditarsse</i>	acreditasse	Quadro 2	SV	Acrescento de <r>	T1	1
<i>acreditarsse</i>	acreditasse	Quadro 2	RC		T1	1
<i>pai zasista</i>	paisagista	Quadro 2	RC	Troca de <g> por <s>	T1	1
<i>pai zasista</i>	paisagista	Quadro 2	RC	Troca de <s> por <z>	T1	1
<i>pai zasista</i>	paisagista	Quadro 2	RC	Separação de elementos	T8	1
<i>aproximarsse</i>	aproximar-se	Quadro 2	SP	Junção de elementos	T8	1
<i>paigagista</i>	paisagista	Quadro 2	SS	Troca de <s> por <g>	T1	1
<i>bandulo</i>	bandulho	Quadro 3	AO	Omissão de <h>	T1	1
<i>raizinhos</i>	reizinhos	Quadro 3	LP	Troca de <e> por <a>	T1	1
<i>raizinhos</i>	reizinhos	Quadro 3	AM		T1	1
<i>aijeitar</i>	enjeitar	Quadro 3	AM	Substituição de <en> por <ai>	T1	1
<i>promusura</i>	formosura	Quadro 3	AM	Substituição de <for> por <pro>	T1	1
<i>enquirições</i>	inquirições	Quadro 3	MR	Troca de <i> por <e>	T2	1
<i>enquirições</i>	inquirições	Quadro 3	AM		T2	1
<i>alvuraçada</i>	alvoraçada	Quadro 3	LuA	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>alvuraçada</i>	alvoraçada	Quadro 3	LA		T5	1
<i>alvuraçada</i>	alvoraçada	Quadro 3	AR		T5	1
<i>varer</i>	varrer	Quadro 3	MA	Substituição de <rr> por <r>	T3	1
<i>varer</i>	varrer	Quadro 3	AR		T3	1
<i>reicinhos</i>	reizinhos	Quadro 3	AR	Troca de <z> por <c>	T2	1
<i>formuzura</i>	formosura	Ditado Final	RM	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>formuzura</i>	formosura	Ditado Final	LuA		T5	1
<i>formuzura</i>	formosura	Quadro 3	FM		T5	1
<i>formuzura</i>	formosura	Quadro 3	SP		T5	1

<i>formuzura</i>	formosura	Quadro 3	AR		T5	1
<i>formuzura</i>	formosura	Ditado Final	RM	Troca de <s> por <z>	T5	1
<i>formuzura</i>	formosura	Ditado Final	LuA		T5	1
<i>formuzura</i>	formosura	Quadro 3	FM		T5	1
<i>formuzura</i>	formosura	Quadro 3	SP		T5	1
<i>formuzura</i>	formosura	Quadro 3	AR		T5	1
<i>furmusura</i>	formosura	Quadro 3	FM	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>inquirições</i>	inquirições	Quadro 3	FM	Acrescentamento de acento no <i>	T6	1
<i>reizinhos</i>	reizinhos	Quadro 3	FM	Substituição de <inhos> por <nihos>	T1	1
<i>formosura</i>	formosura	Teste Intermédio	MA	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>formosura</i>	formosura	Quadro 3	LV		T5	1
<i>formosura</i>	formosura	Quadro 3	FR		T5	1
<i>formosura</i>	formosura	Teste Intermédio	MA	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>formosura</i>	formosura	Quadro 3	LV		T5	1
<i>formosura</i>	formosura	Quadro 3	FR		T5	1
<i>bandolho</i>	bandulho	Quadro 3	LM	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>bandolho</i>	bandulho	Quadro 3	MA		T5	1
<i>bandolho</i>	bandulho	Quadro 3	RC		T5	1
<i>bandolho</i>	bandulho	Quadro 3	LV		T5	1
<i>bandolho</i>	bandulho	Quadro 3	LC		T5	1
<i>bandolho</i>	bandulho	Quadro 3	FR		T5	1
<i>formozora</i>	formosura	Quadro 3	LC	Troca de <o> por <u>, <u> por <o>	T5	1
<i>formozora</i>	formosura	Quadro 3	LC	Troca de <s> por <z>	T5	1
<i>furmozura</i>	formosura	Quadro 3	LuA	Troca de <o> por <u>, <u> por <o>	T5	1
<i>furmozura</i>	formosura	Quadro 3	LA		T5	1
<i>furmozura</i>	formosura	Quadro 3	LuA	Troca de <s> por <z>	T5	1
<i>furmozura</i>	formosura	Quadro 3	LA		T5	1
<i>incirições</i>	inquirições	Teste Intermédio	LA	Substituição de <qui> por <ci>	T3	1
<i>incirições</i>	inquirições	Quadro 3	LV		T3	1
<i>incirições</i>	inquirições	Quadro 3	LA		T3	1
<i>alvorassada</i>	alvoraçada	Teste Intermédio	MR	Substituição de <ç> por <ss>	T5	1
<i>alvorassada</i>	alvoraçada	Teste Intermédio	LA		T5	1
<i>alvorassada</i>	alvoraçada	Quadro 3	MI		T5	1
<i>alvorassada</i>	alvoraçada	Quadro 3	LM		T5	1
<i>varrere</i>	varrer	Quadro 3	LM	Acrescentamento de <e> no final da palavra	T1	1
<i>furmosura</i>	formosura	Teste Intermédio	LA	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>furmosura</i>	formosura	Quadro 3	LM		T5	1
<i>engeitar</i>	enjeitar	Teste Intermédio	SP	Troca de <j> por <g>	T4	1
<i>engeitar</i>	enjeitar	Teste Intermédio	MR		T4	1
<i>engeitar</i>	enjeitar	Quadro 3	MI		T4	1
<i>engeitar</i>	enjeitar	Quadro 3	RC		T4	1
<i>engeitar</i>	enjeitar	Quadro 3	MA		T4	1

<i>engeitar</i>	enjeitar	Quadro 3	LP		T4	1
<i>vumozura</i>	formosura	Quadro 3	LP	Troca de <f> por <v>	T1	1
<i>vumozura</i>	formosura	Quadro 3	LP	Troca de <o> por <u>	T1	1
<i>Caroxinha</i>	Carochinha	Quadro 3	LV	Substituição de <ch> por <x>	T5	1
<i>Caroxinha</i>	Carochinha	Quadro 3	MR		T5	1
<i>Caroxinha</i>	Carochinha	Quadro 3	LuA		T5	1
<i>inquirisões</i>	inquiriões	Teste Intermédio	SS	Troca de <ç> por <s>	T5	1
<i>inquirisões</i>	inquiriões	Quadro 3	MA		T5	1
<i>inquirisões</i>	inquiriões	Quadro 3	LuA		T5	1
<i>enjaítar</i>	enjeitar	Quadro 3	MR	Troca de ditongo <ei> por <ai>	T2	1
<i>barrer</i>	varrer	Quadro 3	MR	Troca de <v> por 	T1	1
<i>rainzinhos</i>	reizinhas	Quadro 3	MV	Troca de ditongo <ei> por <ain>	T1	1
<i>rainzinhos</i>	reizinhas	Quadro 3	MR		T1	1
<i>formosora</i>	formosura	Quadro 3	MV	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>formosora</i>	formosura	Quadro 3	MA		T5	1
<i>bandario</i>	bandulho	Quadro 3	MV	Substituição de <ulho> por <ario>	T1	1
<i>bandario</i>	bandulho	Quadro 3	MR		T1	1
<i>formosura</i>	formosura	Ditado Final	LP	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>formosura</i>	formosura	Ditado Final	LA		T5	1
<i>formosura</i>	formosura	Ditado Final	RC		T5	1
<i>formosura</i>	formosura	Ditado Final	MR		T5	1
<i>formosura</i>	formosura	Ditado Final	SS		T5	1
<i>formosura</i>	formosura	Ditado Final	AO		T5	1
<i>formosura</i>	formosura	Teste Intermédio	FR		T5	1
<i>formosura</i>	formosura	Quadro 3	MR		T5	1
<i>raezinhos</i>	reizinhas	Quadro 3	MA	Substituição do ditongo <ei> por <ae>	T2	1
<i>fumuzura</i>	formosura	Quadro 3	RM	Troca de <o> por <u>	T1	1
<i>fumuzura</i>	formosura	Quadro 3	RM	Troca de <u> por <o>	T1	1
<i>fumuzura</i>	formosura	Quadro 3	RM	Troca de <s> por <z>	T2	1
<i>fumuzura</i>	formosura	Quadro 3	RM	Omissão de <r>	T1	1
<i>inquiriões</i>	inquiriões	Quadro 3	SV	Omissão de <n>	T1	1
<i>sualho</i>	soalho	Quadro 4	MI	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>sualho</i>	soalho	Quadro 4	MV		T5	1
<i>sualho</i>	soalho	Quadro 4	SS		T5	1
<i>sualho</i>	soalho	Quadro 4	MR		T5	1
<i>sualho</i>	soalho	Quadro 4	RM		T5	1
<i>sualho</i>	soalho	Quadro 4	AO		T5	1
<i>atarfadas</i>	atarefadas	Quadro 4	AO	Omissão de <e>	T1	1
<i>aprodocidas</i>	apodrecidas	Quadro 4	AM	Substituição de <apodre> por <aprodo>	T1	1
<i>colonia</i>	colónia	Quadro 4	FR	Falta de acento no <o>	T6	1
<i>colonia</i>	colónia	Quadro 4	LV		T6	1
<i>colonia</i>	colónia	Quadro 4	MV		T6	1
<i>colonia</i>	colónia	Quadro 4	RM		T6	1
<i>colonia</i>	colónia	Quadro 4	SS		T6	1

<i>colonia</i>	colónia	Quadro 4	SP		T6	1
<i>colonia</i>	colónia	Quadro 4	RC		T6	1
<i>colonia</i>	colónia	Quadro 4	MA		T6	1
<i>colonia</i>	colónia	Quadro 4	LC		T6	1
<i>colonia</i>	colónia	Quadro 4	LA		T6	1
<i>colonia</i>	colónia	Quadro 4	AM		T6	1
<i>aterefadas</i>	atarefadas	Quadro 4	AM	Troca de <a> por <e>	T1	1
<i>suálho</i>	soalho	Quadro 4	AR	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>culónia</i>	colónia	Quadro 4	LM	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>culónia</i>	colónia	Quadro 4	AR		T5	1
<i>culónia</i>	colónia	Quadro 4	LuA		T5	1
<i>culónia</i>	colónia	Quadro 4	MI		T5	1
<i>deichadas</i>	deixadas	Ditado Final	MF	Substituição de <x> por <ch>	T5	1
<i>deichadas</i>	deixadas	Quadro 4	AR		T5	1
<i>deichadas</i>	deixadas	Quadro 4	MV		T5	1
<i>deichadas</i>	deixadas	Quadro 4	RC		T5	1
<i>suário</i>	soalho	Quadro 4	SP	Substituição de <olho> por <uário>	T1	1
<i>suário</i>	soalho	Quadro 4	RC		T1	1
<i>suário</i>	soalho	Quadro 4	EM		T1	1
<i>vérmes</i>	vermes	Quadro 4	EM	Acrescento de acento no <e>	T6	1
<i>vérmes</i>	vermes	Quadro 4	LuA		T6	1
<i>ataréfadas</i>	atarefadas	Quadro 4	LA	Acrescento de acento no <e>	T6	1
<i>ataréfadas</i>	atarefadas	Quadro 4	SV		T6	1
<i>ataréfadas</i>	atarefadas	Quadro 4	SS		T6	1
<i>ataréfadas</i>	atarefadas	Quadro 4	MR		T6	1
<i>ataréfadas</i>	atarefadas	Quadro 4	LuA		T6	1
<i>ataréfadas</i>	atarefadas	Quadro 4	EM		T6	1
<i>deijadas</i>	deixadas	Quadro 4	EM	Troca de <x> por <j>	T1	1
<i>debaicho</i>	debaixo	Quadro 4	FR	Substituição de <x> por <ch>	T5	1
<i>debaicho</i>	debaixo	Quadro 4	LC		T5	1
<i>debaicho</i>	debaixo	Quadro 4	LM		T5	1
<i>debaicho</i>	debaixo	Quadro 4	LV		T5	1
<i>debaicho</i>	debaixo	Quadro 4	MV		T5	1
<i>debaicho</i>	debaixo	Quadro 4	MA		T5	1
<i>debaicho</i>	debaixo	Quadro 4	RC		T5	1
<i>aterafadas</i>	atarefadas	Quadro 4	FR	Troca de <e> por <a>	T5	1
<i>aterafadas</i>	atarefadas	Quadro 4	FR	Troca de <a> por <e>	T5	1
<i>baicho</i>	baixo	Quadro 4	FR	Substituição de <x> por <ch>	T5	1
<i>baicho</i>	baixo	Quadro 4	MV		T5	1
<i>baicho</i>	baixo	Quadro 4	MR		T5	1
<i>baicho</i>	baixo	Quadro 4	RC		T5	1
<i>soálho</i>	soalho	Ditado Final	LP	Acrescento de acento no <a>	T6	1
<i>soálho</i>	soalho	Quadro 4	LA		T6	1
<i>çolho</i>	soalho	Quadro 4	LuA	Troca de <s> por <ç>	T5	1

<i>apudrecidas</i>	apodrecidas	Quadro 4	SS	Troca de <o> por <u>	T5	1	
<i>apudrecidas</i>	apodrecidas	Quadro 4	LuA		T5	1	
<i>cuario</i>	soalho	Quadro 4	LV	Troca de <lho> por <rio>	T1	1	
<i>cuario</i>	soalho	Quadro 4	LV	Troca de <soa> por <cu>	T3	1	
<i>de-baicho</i>	debaixo	Quadro 4	MI	Substituição de <x> por <ch>	T5	1	
<i>de-baicho</i>	debaixo	Quadro 4	MI	Separação de elementos	T8	1	
<i>qulónia</i>	colónia	Quadro 4	MR	Substituição de <o> por <qu>	T5	1	
<i>puloissão</i>	poluição	Quadro 5	LA	Substituição de <ç> por <ss>	T5	1	
<i>puloissão</i>	poluição	Quadro 5	AO		T5	1	
<i>pretólio</i>	petróleo	Quadro 5	SS	Substituição de <e> por <i>	T5	1	
<i>pretólio</i>	petróleo	Quadro 5	AM		T5	1	
<i>pretólio</i>	petróleo	Quadro 5	SS	Substituição de <pe> por <pre>	T5	1	
<i>pretólio</i>	petróleo	Quadro 5	AM		T5	1	
<i>confuzão</i>	confusão	Quadro 5	AM	Troca de <s> por <z>	T5	1	
<i>confuzão</i>	confusão	Quadro 5	AR		T5	1	
<i>confuzão</i>	confusão	Quadro 5	FM		T5	1	
<i>confuzão</i>	confusão	Quadro 5	FR		T5	1	
<i>confuzão</i>	confusão	Quadro 5	LC		T5	1	
<i>confuzão</i>	confusão	Quadro 5	LuA		T5	1	
<i>confuzão</i>	confusão	Quadro 5	MV		T5	1	
<i>confuzão</i>	confusão	Quadro 5	RM		T5	1	
<i>confuzão</i>	confusão	Quadro 5	SV		T5	1	
<i>puluição</i>	poluição	Quadro 5	FM		Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>puluição</i>	poluição	Quadro 5	MI			T5	1
<i>puluição</i>	poluição	Quadro 5	RM			T5	1
<i>puluição</i>	poluição	Quadro 5	SV	T5		1	
<i>desaparssido</i>	desaparecido	Quadro 5	LA	Substituição de <cido> por <ssido>	T2	1	
<i>chinélo</i>	chinelo	Quadro 5	LC	Acrescento de acento no <e>	T6	1	
<i>chinélo</i>	chinelo	Quadro 5	LA		T6	1	
<i>delíciado</i>	deliciado	Quadro 5	LA	Acrescento de acento no <i>	T6	1	
<i>conxas</i>	conchas	Quadro 5	LuA	Substituição de <ch> por <x>	T5	1	
<i>conxas</i>	conchas	Quadro 5	SV		T5	1	
<i>conxas</i>	conchas	Quadro 5	MI		T5	1	
<i>conxas</i>	conchas	Quadro 5	LM		T5	1	
<i>desaparcido</i>	desaparecido	Quadro 5	LP	Omissão de <e>	T2	1	
<i>petróliu</i>	petróleo	Quadro 5	SV	Substituição de <e> por <i>	T5	1	
<i>petróliu</i>	petróleo	Quadro 5	LP		T5	1	
<i>cofussão</i>	confusão	Quadro 5	LP	Omissão de <n>	T1	1	
<i>cofussão</i>	confusão	Quadro 5	LP	Substituição de <s> por <ss>	T1	1	
<i>deliciádo</i>	deliciado	Quadro 5	LuA	Acrescento de acento no <a>	T6	1	
<i>deliciádo</i>	deliciado	Quadro 5	LP		T6	1	
<i>gargalhâdas</i>	gargalhadas	Quadro 5	LuA	Acrescento de acento no <a>	T6	1	
<i>xinelo</i>	chinelo	Quadro 5	LuA	Substituição de <ch> por <x>	T5	1	
<i>poloissão</i>	poluição	Quadro 5	LV	Troca de <u> por <o>	T5	1	

<i>poloisão</i>	poluição	Quadro 5	LV	Troca e de <ç> por <s>	T5	1
<i>sinelo</i>	chinelo	Quadro 5	LV	Substituição de <ch> por <s>	T1	1
<i>copanheira</i>	companheiras	Quadro 5	LV	Omissão de <m> e de <s>	T1	1
<i>poloição</i>	poluição	Ditado Final	MV	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>poloição</i>	poluição	Ditado Final	RC		T5	1
<i>poloição</i>	poluição	Quadro 5	MV		T5	1
<i>bainheiro</i>	banheiro	Quadro 5	MV	Acrescento de <i>	T1	1
<i>balheiro</i>	banheiro	Quadro 5	MA	Substituição de <nh> por <lh>	T1	1
<i>confosão</i>	confusão	Quadro 5	RC	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>delissiado</i>	deliciado	Quadro 5	SV	Substituição de <c> por <ss>	T5	1
<i>esplicaram</i>	explicaram	Ditado Final	RC	Troca de <x> por <s>	T5	1
<i>esplicaram</i>	explicaram	Quadro 6	AO		T5	1
<i>elansões</i>	eleições	Quadro 6	AO	Substituição de <ansões> por <eições>	T1	1
<i>miniéstérios</i>	ministérios	Quadro 6	AO	Acrescento de <e>	T2	1
<i>miniéstérios</i>	ministérios	Quadro 6	SV		T2	1
<i>miniéstérios</i>	ministérios	Quadro 6	FM		T2	1
<i>miniéstérios</i>	ministérios	Quadro 6	EM		T2	1
<i>jeneral</i>	general	Quadro 6	LA	Troca de <g> por <j>	T3	1
<i>jeneral</i>	general	Quadro 6	SV		T3	1
<i>jeneral</i>	general	Quadro 6	MF		T3	1
<i>jeneral</i>	general	Quadro 6	AO		T3	1
<i>pertencese</i>	pertencesse	Quadro 6	AR	Substituição de <ss> por <s>	T4	1
<i>pertencese</i>	pertencesse	Quadro 6	LM		T4	1
<i>pertencese</i>	pertencesse	Quadro 6	EM		T4	1
<i>pertencese</i>	pertencesse	Quadro 6	AO		T4	1
<i>pusicões</i>	posições	Quadro 6	MA	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>pusicões</i>	posições	Quadro 6	LM		T5	1
<i>pusicões</i>	posições	Quadro 6	FR		T5	1
<i>pusicões</i>	posições	Quadro 6	AM		T5	1
<i>pusicões</i>	posições	Quadro 6	MA	Troca de <ç> por <c>	T5	1
<i>pusicões</i>	posições	Quadro 6	LM		T5	1
<i>pusicões</i>	posições	Quadro 6	FR		T5	1
<i>pusicões</i>	posições	Quadro 6	AM		T5	1
<i>ponham</i>	punham	Quadro 6	MR	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>ponham</i>	punham	Quadro 6	FR		T5	1
<i>ponham</i>	punham	Quadro 6	MI		T5	1
<i>ponham</i>	punham	Quadro 6	AR		T5	1
<i>demogracia</i>	democracia	Quadro 6	EM	Troca de <c> por <g>	T1	1
<i>demorcracia</i>	democracia	Quadro 6	FR	Acrescento de <tr>	T1	1
<i>perten-se</i>	pertencesse	Quadro 6	FR	Omissão de <cesse>	T1	1
<i>pertensece</i>	pertencesse	Quadro 6	MA	Substituição de <sse> por <ce>	T5	1
<i>pertensece</i>	pertencesse	Quadro 6	MR		T5	1
<i>pertensece</i>	pertencesse	Quadro 6	RC		T5	1
<i>pertencensse</i>	pertencesse	Quadro 6	LA	Acrescento de <n> na sílaba <cen>	T1	1

<i>displicaram</i>	explicaram	Quadro 6	LA	Substituição de <ex> por <dis>	T1	1
<i>puzisois</i>	posições	Quadro 6	LA	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>puzisois</i>	posições	Quadro 6	LA	Troca de <s> por <z>	T5	1
<i>puzisois</i>	posições	Quadro 6	LA	Troca do ditongo <õe> por <oi>	T2	1
<i>espingárda</i>	espingarda	Quadro 6	LA	Acrescento de acento no <a>	T6	1
<i>ministerios</i>	ministérios	Quadro 6	LV	Falta de acento no <e>	T6	1
<i>ministerios</i>	ministérios	Quadro 6	MF		T6	1
<i>ministerios</i>	ministérios	Quadro 6	RC		T6	1
<i>ministerios</i>	ministérios	Quadro 6	RM		T6	1
<i>ministerios</i>	ministérios	Quadro 6	MV		T6	1
<i>ministerios</i>	ministérios	Quadro 6	MI		T6	1
<i>ministerios</i>	ministérios	Quadro 6	LM		T6	1
<i>explicarção</i>	explicaram	Quadro 6	LV		Substituição de <am> por <ão>	T4
<i>capitao</i>	capitão	Quadro 6	LV	Falta de acento o ditongo <ao>	T6	1
<i>espigarda</i>	espingarda	Quadro 6	LV	Omissão de <n> na sílaba <pin>	T1	1
<i>esplícaração</i>	explicaram	Quadro 6	MV	Troca de <am> por <ão>	T4	1
<i>esplícaração</i>	explicaram	Quadro 6	MV	Troca de <s> por <x>	T5	1
<i>puzições</i>	posições	Quadro 6	SV	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>puzições</i>	posições	Quadro 6	MR		T5	1
<i>puzições</i>	posições	Quadro 6	SV	Troca de <s> por <z>	T5	1
<i>puzições</i>	posições	Quadro 6	MR		T5	1
<i>eisplicaram</i>	explicaram	Quadro 6	RC	Substituição de <ex> por <eis>	T5	1
<i>elaições</i>	eleições	Quadro 6	RC	Substituição do ditongo <ei> por <ai>	T2	1
<i>eleissões</i>	eleições	Quadro 6	SV	Substituição de <ç> por <ss>	T5	1
<i>sosegado</i>	sossegado	Teste Intermédio	AO	Substituição de <ss> por <s>	T3	1
<i>encustavasse</i>	encostava-se	Teste Intermédio	AO	Junção de elementos	T8	1
<i>encustavasse</i>	encostava-se	Teste Intermédio	AO	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>auvoraçada</i>	alvoraçada	Teste Intermédio	AO	Substituição da sílaba <al> pelo ditongo <au>	T1	1
<i>furmosora</i>	formosura	Teste Intermédio	AM	Troca de <o> por <u> e de <u> por <o>	T5	1
<i>furmosora</i>	formosura	Teste Intermédio	AO		T5	1
<i>sertesa</i>	certeza	Teste Intermédio	SS	Troca de <c> por <s>	T5	1
<i>sertesa</i>	certeza	Teste Intermédio	RC		T5	1
<i>sertesa</i>	certeza	Teste Intermédio	MV		T5	1
<i>sertesa</i>	certeza	Teste Intermédio	LA		T5	1
<i>sertesa</i>	certeza	Teste Intermédio	AO		T5	1
<i>sertesa</i>	certeza	Teste Intermédio	SS	Troca de <z> por <s>	T5	1
<i>sertesa</i>	certeza	Teste Intermédio	RC		T5	1
<i>sertesa</i>	certeza	Teste Intermédio	MV		T5	1
<i>sertesa</i>	certeza	Teste Intermédio	LA		T5	1

<i>sertesa</i>	certeza	Teste Intermédio	AO		T5	1
<i>massiaira</i>	macieira	Teste Intermédio	AO	Troca de <ei> por <ai>	T2	1
<i>massiaira</i>	macieira	Teste Intermédio	AO	Substituição de <c> por <ss>	T5	1
<i>veterinaria</i>	veterinária	Teste Intermédio	RC	Omissão de acento no <a>	T6	1
<i>veterinaria</i>	veterinária	Teste Intermédio	MA		T6	1
<i>veterinaria</i>	veterinária	Teste Intermédio	MF		T6	1
<i>veterinaria</i>	veterinária	Teste Intermédio	AM		T6	1
<i>veterinaria</i>	veterinária	Teste Intermédio	AO		T6	1
<i>encaraculado</i>	encaracolado	Teste Intermédio	MI	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>encaraculado</i>	encaracolado	Teste Intermédio	MA		T5	1
<i>encaraculado</i>	encaracolado	Teste Intermédio	AR		T5	1
<i>encaraculado</i>	encaracolado	Teste Intermédio	AM		T5	1
<i>cocegado</i>	sossegado	Teste Intermédio	AM	Troca de <c> por <s>	T3	1
<i>cocegado</i>	sossegado	Teste Intermédio	AM	Troca de <c> por <ss>	T5	1
<i>núcia</i>	notícia	Teste Intermédio	AM	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>núcia</i>	notícia	Teste Intermédio	AM	Falta de acento	T6	1
<i>contenpolar</i>	contemprar	Teste Intermédio	AM	Acrescento de <o>	T1	1
<i>contenpolar</i>	contemprar	Teste Intermédio	AM	Troca de <m> por <n>	T1	1
<i>paissazista</i>	paisagista	Teste Intermédio	AM	Substituição de <g> por <z>	T1	1
<i>paissazista</i>	paisagista	Teste Intermédio	AM	Substituição de <s> por <ss>	T1	1
<i>verterinária</i>	veterinária	Teste Intermédio	EM	Acrescento de <r> na primeira sílaba	T1	1
<i>verterinária</i>	veterinária	Teste Intermédio	AM		T1	1
<i>desmolas</i>	esmolos	Teste Intermédio	SS	Acrescento de <d> no início da palavra	T1	1
<i>desmolas</i>	esmolos	Teste Intermédio	MA		T1	1
<i>desmolas</i>	esmolos	Teste Intermédio	AM		T1	1
<i>susegado</i>	sossegado	Teste Intermédio	AR	Troca de <ss> por <s>	T3	1
<i>susegado</i>	sossegado	Teste Intermédio	AR	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>precizo</i>	preciso	Teste Intermédio	LC	Troca de <s> por <z>	T5	1
<i>precizo</i>	preciso	Teste Intermédio	AR		T5	1
<i>jegada</i>	chegada	Teste Intermédio	EM	Substituição de <ch> por <j>	T4	1
<i>comtepelar</i>	contemprar	Teste Intermédio	EM	Omissão de <m>	T2	1
<i>comtepelar</i>	contemprar	Teste Intermédio	EM	Acrescento de <e>	T1	1
<i>enger</i>	encher	Teste	EM	Substituição de <ch> por <g>	T1	1

		Intermédio				
<i>acreditar-se</i>	acreditasse	Teste Intermédio	SV	Substituição de <tasse> por <tar-se>	T1	1
<i>acreditar-se</i>	acreditasse	Teste Intermédio	EM		T1	1
<i>esmolhas</i>	esmolhas	Teste Intermédio	EM	Substituição de <l> por <lh>	T1	1
<i>serteza</i>	certeza	Teste Intermédio	MR	Troca de <c> por <s>	T5	1
<i>serteza</i>	certeza	Teste Intermédio	MF		T5	1
<i>serteza</i>	certeza	Teste Intermédio	LC		T5	1
<i>serteza</i>	certeza	Teste Intermédio	FR		T5	1
<i>apróssimar-se</i>	aproximar-se	Teste Intermédio	LA	Acrescento de acento	T6	1
<i>apróssimar-se</i>	aproximar-se	Teste Intermédio	LA	Substituição de <x> por <ss>	T5	1
<i>finjia</i>	fungia	Teste Intermédio	LC	Troca de <g> por <j>	T5	1
<i>finjia</i>	fungia	Teste Intermédio	LA		T5	1
<i>nuticia</i>	notícia	Teste Intermédio	LA	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>nuticia</i>	notícia	Teste Intermédio	LA	Falta de acento	T6	1
<i>sintila</i>	cintila	Teste Intermédio	MR	Troca de <c> por <s>	T5	1
<i>sintila</i>	cintila	Teste Intermédio	MI		T5	1
<i>sintila</i>	cintila	Teste Intermédio	LA		T5	1
<i>pressiso</i>	preciso	Teste Intermédio	LA	Troca de <c> por <ss>	T5	1
<i>acridita-se</i>	acreditasse	Teste Intermédio	LA	Troca de <e> por <i>	T5	1
<i>acridita-se</i>	acreditasse	Teste Intermédio	LA	Troca de <tasse> por <ta-se>	T4	1
<i>paisazista</i>	paisagista	Teste Intermédio	LA	Troca de <g> por <z>	T1	1
<i>cosinha</i>	cozinha	Teste Intermédio	MV	Troca de <z> por <s>	T5	1
<i>cosinha</i>	cozinha	Teste Intermédio	LA		T5	1
<i>contempelar</i>	contemplar	Ditado Final	LP	Acrescento de <e> na sílaba <plar>	T2	1
<i>contempelar</i>	contemplar	Teste Intermédio	AM		T2	1
<i>contempelar</i>	contemplar	Teste Intermédio	LC		T2	1
<i>contenquar</i>	contemplar	Teste Intermédio	MF	Substituição de <templar> por <tenquar>	T1	1
<i>zangrar-se</i>	zangar-se	Teste Intermédio	MI	Substituição da sílaba <gar> por <gra>	T1	1
<i>sucegado</i>	sossegado	Teste Intermédio	MR	Troca de <ss> por <c>	T5	1
<i>sucegado</i>	sossegado	Teste Intermédio	MV		T5	1
<i>sucegado</i>	sossegado	Teste Intermédio	MR	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>sucegado</i>	sossegado	Teste Intermédio	MV		T5	1
<i>enxer</i>	encher	Teste Intermédio	MV	Substituição de <ch> por <x>	T5	1

<i>encaraquilado</i>	encaracolado	Teste Intermédio	MR	Substituição de <co> por <qu>	T5	1
<i>cazar</i>	casar	Teste Intermédio	MR	Troca de <s> por <z>	T5	1
<i>cuzinha</i>	cozinha	Teste Intermédio	MR	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>ançiossos</i>	ansiosos	Teste Intermédio	MA	Substituição de <s> por <ç>	T5	1
<i>ansiossos</i>	ansiosos	Teste Intermédio	MA	Substituição de <s> por <ss>	T1	1
<i>pessiso</i>	preciso	Teste Intermédio	MA	Substituição da sílaba <pre> por <pe>	T1	1
<i>pessiso</i>	preciso	Teste Intermédio	MA	Substituição da sílaba <ci> por <ssi>	T1	1
<i>socegado</i>	sossegado	Teste Intermédio	SS	Substituição de <ss> por <c>	T5	1
<i>socegado</i>	sossegado	Teste Intermédio	SV		T5	1
<i>socegado</i>	sossegado	Teste Intermédio	RC		T5	1
<i>paisajista</i>	paisagista	Teste Intermédio	RC	Troca de <g> por <j>	T5	1
<i>paijagista</i>	paisagista	Teste Intermédio	SS	Troca de <s> por <j>	T3	1
<i>perciso</i>	preciso	Teste Intermédio	SS	Substituição da sílaba <pre> por <per>	T1	1
<i>mandáva</i>	mandava	Ditado Final	MI	Acrescento de acento no <á>	T6	1
<i>mandáva</i>	mandava	Ditado Final	AM		T6	1
<i>aconteçia</i>	acontecia	Ditado Final	AM	Troca de <c> por <ç>	T5	1
<i>existem</i>	existem	Ditado Final	AM	Acrescento de <n> na primeira sílaba	T1	1
<i>contemplar</i>	contemplar	Ditado Final	FM	Omissão de <m>	T1	1
<i>existem</i>	existem	Ditado Final	FM	Troca de <s> por <n>	T1	1
<i>existem</i>	existem	Ditado Final	FM	Acrescento de <n>	T1	1
<i>xave</i>	chave	Ditado Final	LuA	Substituição de <ch> por <x>	T5	1
<i>xave</i>	chave	Ditado Final	MA		T5	1
<i>revuleção</i>	revolução	Ditado Final	SS	Substituição das sílabas <volu> e <vule>	T1	1
<i>ixistem</i>	existem	Ditado Final	FR	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>vormosura</i>	formosura	Ditado Final	AR	Troca de <f> por <v>	T1	1
<i>madavas</i>	mandavas	Ditado Final	MF	Omissão de <n>	T1	1
<i>acontesia</i>	acontecia	Ditado Final	MR	Troca de <c> por <s>	T3	1
<i>cirqu</i>	circo	Ditado Final	MR	Substituição de <co> por <qu>	T5	1
<i>ileições</i>	eleições	Ditado Final	LP	Troca de <e> por <i>	T5	1
<i>ileições</i>	eleições	Ditado Final	MR		T5	1
<i>ileições</i>	eleições	Ditado Final	RC		T5	1
<i>assiosos</i>	ansiosos	Ditado Final	MV	Troca de <n> por <s>	T1	1
<i>assiosos</i>	ansiosos	Ditado Final	SV		T1	1
<i>sesta</i>	sesta	Ditado Final	LA	Troca de <s> por <x>	T5	1
<i>sesta</i>	sesta	Ditado Final	SP		T5	1
<i>sesta</i>	sesta	Ditado Final	SV		T5	1
<i>encuanto</i>	enquanto	Ditado Final	LA	Substituição de <qu> por <cu>	T3	1
<i>encuanto</i>	enquanto	Ditado Final	SV		T3	1

<i>carvos</i>	cravos	Ditado Final	LV	Substituição de <cra> por <car>	T1	1
<i>ruvoção</i>	revolução	Ditado Final	LV	Substituição de <revolu> por <revo>	T1	1
<i>debixo</i>	debaixo	Ditado Final	LM	Substituição do ditongo <ai> por <i>	T1	1
<i>enzistem</i>	existem	Ditado Final	LA	Substituição de <ex> por <enz>	T1	1
<i>demaixo</i>	debaixo	Ditado Final	LA	Troca de por <m>	T1	1
<i>democrasia</i>	democracia	Ditado Final	LA	Troca de <s> por <c>	T3	1
<i>posições</i>	posições	Ditado Final	MV	Acrescento de <n>	T5	1
<i>eleicoes</i>	eleições	Ditado Final	RM	Falta de acento no <o>	T6	1
<i>vestejar</i>	festejar	Ditado Final	EM	Troca de <f> por <v>	T1	1
<i>jateada</i>	chateada	Pós-Teste	SS	Substituição de <ch> por <j>	T1	1
<i>Outravez</i>	Outra vez	Pós-Teste	SS	Junção de elementos	T8	1
<i>resmungou</i>	resmungou	Pós-Teste	SS	Omissão de <n>	T1	1
<i>joias</i>	jóias	Pós-Teste	SS	Falta de acento no <o>	T6	1
<i>princesa</i>	princesa	Pós-Teste	SS	Omissão de <n>	T1	3
<i>pasado</i>	passado	Pós-Teste	AR	Substituição de <ss> por <s>	T3	1
<i>desparar</i>	disparar	Pós-Teste	AR	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>comprendeu</i>	compreendeu	Pós-Teste	AR	Troca de <e> por <i>	T5	1
<i>ruia</i>	roía	Pós-Teste	LA	Substituição de <oi> pelo ditongo <ui>	T5	1
<i>disiam</i>	diziam	Pós-Teste	LA	Troca de <z> por <s>	T5	1
<i>conhesido</i>	conhecido	Pós-Teste	LA	Troca de <c> por <s>	T3	1
<i>soho</i>	sonho	Pós-Teste	LA	Omissão de <n>	T1	1
<i>consegia</i>	consequia	Pós-Teste	LA	Omissão de <u>	T3	1
<i>garade</i>	grande	Pós-Teste	LA	Omissão de <n> e acrescento de <a>	T1	1
<i>saimos</i>	safmos	Pós-Teste	LA	Falta de acento no <i>	T6	1
<i>tar</i>	estar	Pós-Teste	LA	Omissão de <es> no início da palavra	T2	1
<i>de pois</i>	depois	Pós-Teste	LA	Separação de elementos	T8	1
<i>desforço</i>	esforço	Pós-Teste	LA	Acrescento de <d> no início da palavra	T1	1
<i>volotar</i>	voltar	Pós-Teste	LA	Acrescento de <o> na sílaba <vol>	T1	1
<i>niguém</i>	ninguém	Pós-Teste	MF	Omissão de <n>	T1	1
<i>fuijam</i>	fujam	Pós-Teste	MF	Substituição de <u> por <ui>	T1	1
<i>despondeu</i>	respondeu	Pós-Teste	MF	Troca de <r> por <d>	T1	1
<i>Abaixem-se</i>	Baixem-se	Pós-Teste	MF	Acrescento de <a> no início da palavra	T2	2
<i>Leiri</i>	Leiria	Pós-Teste	MF	Omissão de <a> no final da palavra	T1	1
<i>puxa-la</i>	puxá-la	Pós-Teste	SP	Falta de acento no primeiro <a>	T6	1
<i>juntá-se</i>	juntasse	Pós-Teste	SV	Separação de elementos e omissão de <s>	T5	1
<i>mao</i>	mau	Pós-Teste	SV	Substituição de ditongo <au> por <ao>	T1	1
<i>priocopado</i>	preocupado	Pós-Teste	LV	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>priocopado</i>	preocupado	Pós-Teste	LV	Troca de <e> por <i>	T5	1
<i>incontaram</i>	encontraram	Pós-Teste	LV	Troca de <e> por <i>	T1	1
<i>Derepente</i>	de repente	Pós-Teste	LV	Junção de elementos	T8	1
<i>asido</i>	ácido	Pós-Teste	LV	Troca de <c> por <s>	T3	1
<i>asido</i>	ácido	Pós-Teste	LV	Falta de acento	T6	1

<i>roburam</i>	roubaram	Pós-Teste	LV	Substituição de <rouba> por <robu>	T1	1
<i>mãos</i>	maus	Pós-Teste	MV	Substituição de ditongo <au> por <ão>	T1	1
<i>oitocentos</i>	oitocentos	Pós-Teste	MV	Troca de <o> por <e>	T2	1
<i>algons</i>	alguns	Pós-Teste	MV	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>ove</i>	houve	Pós-Teste	RM	Troca de <ou> por <o>	T2	1
<i>ove</i>	houve	Pós-Teste	MV		T2	1
<i>ove</i>	houve	Pós-Teste	RM	Omissão de <h>	T5	1
<i>ove</i>	houve	Pós-Teste	MV		T5	1
<i>pasaram</i>	passaram	Pós-Teste	MA	Substituição de <ss> por <s>	T3	1
<i>renderamse</i>	renderam-se	Pós-Teste	RC	Junção de elementos	T8	1
<i>ece</i>	esse	Pós-Teste	RC	Substituição de <ss> por <c>	T5	1
<i>expulso</i>	expulso	Pós-Teste	RC	Troca de <u> por <o>	T5	1
<i>jugar</i>	jogar	Pós-Teste	RC	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>amandaram</i>	mandaram	Pós-Teste	RC	Acrescento de <a> no início da palavra - 1.ª sílaba	T2	1
<i>incontrei</i>	encontrei	Pós-Teste	LuA	Troca de <e> por <i>	T2	1
<i>à</i>	há	Pós-Teste	EM	Troca de acento	T6	1
<i>â</i>	há	Pós-Teste	LP		T6	1
<i>à</i>	há	Pós-Teste	EM	Omissão de <h>	T5	1
<i>â</i>	há	Pós-Teste	LP		T5	1
<i>deijaram</i>	deixaram	Pós-Teste	LP	Troca de <x> por <j>	T1	1
<i>verao</i>	verão	Pós-Teste	LM	Falta de acento no <a>	T6	1
<i>dicidio</i>	decidiu	Pós-Teste	LM	Troca de <e> por <i>	T5	1
<i>dicidio</i>	decidiu	Pós-Teste	LM	Troca de <u> por <o>	T4	1
<i>passarão-se</i>	passaram-se	Pós-Teste	LM	Substituição de <am> por <ão>	T4	1
<i>asseguir</i>	a seguir	Pós-Teste	LM	Junção de elementos	T8	1
<i>coruação</i>	coroação	Pós-Teste	LM	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>ajudarte</i>	ajudar-te	Pós-Teste	LC	Junção de elementos	T8	1
<i>descubrir</i>	descobrir	Pós-Teste	FM	Troca de <o> por <u>	T5	1
<i>cafe</i>	café	Pós-Teste	FM	Falta de acento no <e>	T6	1
<i>moram</i>	morrem	Pós-Teste	FR	Substituição de <rrem> por <ram>	T1	1
<i>dissidiram</i>	decidiram	Pós-Teste	FR	Troca de <c> por <ss>	T5	1
<i>dissidiram</i>	decidiram	Pós-Teste	FR	Troca de <e> por <i>	T5	1
<i>quardarem</i>	guardarem	Pós-Teste	EM	Substituição de <gua> por <qua>	T1	1
<i>hove</i>	houve	Pós-Teste	AM	Omissão de <o>	T2	1
<i>fui-se</i>	foi-se	Pós-Teste	AM	Troca de <o> por <u>	T2	1
<i>enterrompe</i>	interrompe	Pós-Teste	AO	Troca de <i> por <e>	T2	1

B. QUANTIFICAÇÃO DE INCORREÇÕES POR MOMENTOS (TAREFAS INICIAIS + TEXTOS FINAIS E TESTES) – GRUPO DE ALUNOS COM DISLEXIA

		Quadro 1																								
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total Incorre ções		Total de Palavra s com Incorre ção		Total sem Erros		Total Palavra s	
	Alu no	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	
LA	0	0,0 %	1	12,5 %	0	0 %	0	0 %	1	12,5 %	1	12,5 %	1	12,5 %	0	0,0 %	0	0,0 %	4	50,0 %	4	50,0 %	4	50,0 %	8	10 0 %
LM	2	25,0 %	0	0,0 %	0	0 %	0	0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	1	12,5 %	0	0,0 %	0	0,0 %	3	8,0 %	3	37,5 %	5	62,5 %	8	10 0 %
LP	0	0,0 %	1	12,5 %	0	0 %	0	0 %	1	12,5 %	1	12,5 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	3	37,5 %	3	37,5 %	5	62,5 %	8	10 0 %
LuA	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0 %	0	0 %	3	37,5 %	0	0,0 %	1	12,5 %	2	25,0 %	0	0,0 %	6	75,0 %	5	62,5 %	3	37,5 %	8	10 0 %
LV	0	0,0 %	1	12,5 %	0	0 %	0	0 %	2	25,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	3	37,5 %	3	37,5 %	5	62,5 %	8	10 0 %
Turma	2	5,0 %	3	7,5 %	0	0 %	0	0 %	7	17,5 %	2	5,0 %	3	7,5 %	2	5,0 %	0	0,0 %	19	47,5 %	18	45,0 %	22	55,0 %	40	10 0 %

		Quadro 2																								
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total Incorreções		Total de Palavras com Incorreção		Total sem Erros		Total Palavras	
	Alu no	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	
LA	1	12,5%	0,0%	2	25,0%	0,0%	3	37,5%	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	75,0%	5	62,5%	3	37,5%	8	100%	
LM	2	25,0%	0,0%	0	0,0%	0	2	25,0%	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	5	62,5%	4	50,0%	4	50,0%	8	100%	
LP	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	2	25,0%	6	75,0%	8	100%	
LuA	1	12,5%	0,0%	0	0,0%	0	4	50,0%	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	62,5%	4	50,0%	4	50,0%	8	100%	
LV	2	25,0%	0,0%	0	0,0%	0	6	75,0%	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	37,5%	6	75,0%	2	25,0%	8	100%	
Turma	6	15,0%	0,0%	2	5,0%	0	17	42,5%	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,5%	0	0,0%	26	65,0%	21	52,5%	19	47,5%	40	100%	

		Quadro 3																								
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total Incorreções		Total de Palavras com Incorreção		Total sem Erros		Total Palavras	
	Alu no	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	
LA	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	3	37,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	50,0%	3	37,5%	5	62,5%	8	100%
LM	1	12,5%	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	50,0%	4	50,0%	4	50,0%	8	100%	
LP	4	50,0%	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	62,5%	4	50,0%	4	50,0%	8	100%	
LuA	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	62,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	62,5%	3	37,5%	5	62,5%	8	100%
LV	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	4	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	62,5%	4	50,0%	4	50,0%	8	100%
Turma	5	12,5%	0,0%	2	5,0%	1	2,5%	15	37,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	23	57,5%	18	45,0%	22	55,0%	40	100%	

Quadro 4																										
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total Incorreções		Total de Palavras com Incorreção		Total sem Erros		Total Palavras	
	Alu no	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %
LA	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	4	50,0%	4	50,0%	6	60,0%	10	100%
LM	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	3	37,5%	7	70,0%	10	100%
LP																										
LuA	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	62,5%	5	62,5%	5	50,0%	10	100%
LV	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	62,5%	4	50,0%	6	60,0%	10	100%
Turma	1	2,5%	0	0,0%	1	2,5%	0	0,0%	6	15,0%	8	20,0%	0	0,0%	1	2,5%	0	0,0%	17	42,5%	16	40,0%	24	60,0%	40	100%

Quadro 5																										
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total Incorreções		Total de Palavras com Incorreção		Total sem Erros		Total Palavras	
	Alu no	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %
LA	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	62,5%	5	62,5%	5	50,0%	10	100%
LM	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	2	25,0%	8	80,0%	10	100%
LP	3	37,5%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	75,0%	5	62,5%	5	50,0%	10	100%
LuA	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	62,5%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	87,5%	7	87,5%	3	30,0%	10	100%
LV	3	37,5%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	5	62,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	9	90,0%	6	75,0%	4	40,0%	10	100%
Turma	6	15,0%	2	5,0%	1	2,5%	0	0,0%	15	37,5%	5	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	29	72,5%	25	62,5%	25	50,0%	50	100%

Quadro 6																												
Categoria	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total Incorreções		Total de Palavras com Incorreção		Total sem Erros		Total Palavras			
	Aluno	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	
LA	2	25,0%	1	12,5%	1	12,5%	1	12,5%	2	25,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	10,0%	6	75,0%	2	25,0%	8	10,0%
LM	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	2	25,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	50,0%	3	37,5%	1	25,0%	4	10,0%
LP		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%	0	0,0%		0,0%	0	0,0%	0	0,0%
LuA		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%	0	0,0%		0,0%	0	0,0%	0	0,0%
LV	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	62,5%	5	62,5%	0	0,0%	5	10,0%
Turma	3	7,5%	1	2,5%	1	2,5%	4	10,0%	4	10,0%	4	10,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	17	42,5%	14	35,0%	3	17,6%	17	10,0%

TOTAIS								
Categoria	Total Incorreções		Total de Palavras com Incorreções		Total sem Erros		Total Palavras	
	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%
LA	31	59,6%	27	108,0%	25	48,1%	52	100%
LM	21	43,8%	19	65,5%	29	60,4%	48	100%
LP	16	47,1%	14	70,0%	20	58,8%	34	100%
LuA	28	63,6%	24	120%	20	45,5%	44	100%
LV	35	71,4%	28	133,3%	21	42,9%	49	100%
Turma	131	57,7%	112	97,4%	115	50,7%	227	100%

		Pré-Teste																							
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total inorre ções	Total Palavra s com inorre ção	Total sem Erros	Total Palavra s			
	Alun o	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %			
LA	3	1,5%	10,5%	1,0%	2,0%	1,0%	2,0%	1,0%	18,2%	9,2%	3,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	29	14,9%	28	2,3%	167	85,6%	195	100%
LM	3	2,3%	3,3%	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,8%	3,8%	4,1%	0,0%	0,0%	2,5%	1,5%	0,0%	0,0%	17	13,1%	14	1,3%	116	89,2%	130	100%
LP	0	0,0%	0,5%	3,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,0%	2,0%	5,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	13	8,6%	10	1,4%	142	93,4%	152	100%
LuA	2	2,0%	3,1%	3,1%	2,0%	2,0%	2,0%	2,0%	2,0%	9,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20	20,4%	16	2,2%	82	83,7%	98	100%
LV	7	7,4%	1,1%	1,1%	3,2%	0,0%	0,0%	0,0%	6,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	17	18,1%	16	1,8%	78	83,0%	94	100%
Turma	15	2,2%	13,9%	1,0%	1,0%	4,0%	0,6%	34	5,1%	21	3,1%	0,0%	0,0%	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%	96	14,3%	84	12,6%	585	87,4%	669	## ## #

		Texto 1																							
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total inorre ções	Total Palavra s com inorre ção	Total sem Erros	Total Palavra s			
	Alun o	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %		
LA	6	3,1%	10,5%	1,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	0,5%	0,0%	0,0%	10	9,4%	8	0,6%	98	92,5%	106	100%
LM	4	3,1%	0,0%	0,0%	1,8%	1,8%	1,8%	3,3%	2,3%	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%	1,8%	0,8%	0,0%	0,0%	11	11,0%	11	1,0%	89	89,0%	100	100%
LP	0	0,0%	1,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,3%	1,3%	2,3%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5	8,2%	4	0,6%	57	93,4%	61	100%
LuA	0	0,0%	1,0%	2,0%	2,0%	1,0%	2,0%	2,0%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	8	9,1%	6	0,8%	82	93,2%	88	100%
LV	3	3,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,3%	5,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	8	22,2%	7	0,8%	29	80,6%	36	100%
Turma	13	3,3%	0,8%	4,0%	1,0%	0,5%	13	3,3%	5	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	2,5%	0,0%	0,0%	0,0%	42	10,7%	36	9,2%	355	90,8%	391	100%

Texto 2																										
Cate gori a	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	Total inorre ções	Total Palavra s com inorre ção	Total sem Erros	Total Palavra s	Alun o												
														Fr eq · A bs · %	%											
LA	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	1,50%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,50%	0	0,00%	4	14,80%	4	0,30%	23	85,20%	27	100,00%		
LM	1	0,80%	0	0,00%	1	0,80%	0	0,00%	1	0,80%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	4,50%	3	0,30%	63	95,50%	66	100,00%		
LP	5	3,30%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	5	5,40%	5	0,70%	87	94,60%	92	100,00%		
LuA	0	0,00%	0	0,00%	1	1,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	2,00%	0	0,00%	1	1,00%	0	0,00%	4	7,00%	4	0,50%	53	93,00%	57	100,00%
LV	1	1,10%	0	0,00%	3	3,20%	0	0,00%	3	3,20%	1	1,10%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	8	33,30%	7	0,80%	17	70,80%	24	100,00%
Turma	7	2,60%	0	0,00%	5	1,90%	0	0,00%	7	2,60%	3	1,10%	0	0,00%	2	0,80%	0	0,00%	24	9,00%	23	8,60%	243	91,40%	266	100,00%

Texto 3																										
Cate gori a	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	Total inorre ções	Total Palavra s com inorre ção	Total sem Erros	Total Palavra s	Alun o												
														Fr eq · A bs · %	%											
LA	4	2,10%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,50%	6	3,10%	2	1,00%	0	0,00%	4	2,10%	0	0,00%	17	9,50%	14	1,10%	165	92,20%	179	100,00%
LM	2	1,50%	1	0,80%	0	0,00%	0	0,00%	2	1,50%	1	0,80%	1	0,80%	4	3,10%	0	0,00%	11	7,60%	11	1,00%	134	92,40%	145	100,00%
LP	1	0,70%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,70%	0	0,00%	0	0,00%	2	2,40%	2	0,30%	80	97,60%	82	100,00%
LuA	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	1,00%	1	1,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	2,90%	2	0,30%	67	97,10%	69	100,00%
LV	1	1,10%	3	3,20%	2	2,10%	2	2,10%	1	1,10%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	9	11,10%	9	1,00%	72	88,90%	81	100,00%
Turma	8	1,40%	4	0,70%	2	0,40%	3	0,50%	10	1,80%	4	0,70%	2	0,40%	8	1,40%	0	0,00%	41	7,40%	38	6,80%	518	93,20%	556	100,00%

Texto 4																						
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorre ções	Total Palavra s com incorre ção	Total sem Erros	Total Palavra s
	Alun o	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %				
LA	3	1,5%	0,0%	2,0%	1,0%	0,0%	2,0%	1,0%	0,0%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%	0,0%	0,0%	8,1%	0,6%	12,3%	93,9%	13,1%	10,0%
LM	0	0,0%	2,5%	0,0%	1,0%	0,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,5%	0,0%	0,0%	5,9%	0,5%	12,3%	96,1%	12,8%	10,0%	
LP		0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%
LuA	1	1,0%	1,0%	1,0%	1,0%	0,0%	3,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,6%	0,8%	12,4%	95,4%	13,0%	10,0%	
LV	2	2,1%	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	10,9%	10,1%	11,6%	92,1%	12,6%	10,0%		
Turma	6	1,2%	5,0%	3,6%	1,2%	9,7%	1,2%	0,2%	0,0%	4,8%	0,0%	0,0%	0,0%	29,6%	29,6%	48,6%	94,4%	51,5%	10,0%			

Teste Intermédio																						
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorre ções	Total Palavra s com incorre ção	Total sem Erros	Total Palavra s
	Alun o	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %					
LA	1	0,5%	0,0%	2,0%	1,0%	0,5%	13,6,7%	2,1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	19,39,6%	15,1,2%	33,68,8%	48,8%	10,0%		
LM																					10,0%	
LP																					10,0%	
LuA																					10,0%	
LV																					10,0%	
Turma	1	2,1%	0,0%	4,2%	1,1%	27,1%	4,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	19,39,6%	15,31,3%	33,68,8%	48,8%	10,0%				

Texto 5																											
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorre ções		Total Palavra s com incorre ção		Total sem Erros		Total Palavra s		
	Alun o	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %		
LA	3	1,5%	3	1,5%	1	0,5%	1	0,5%	9	4,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	17	9,0%	17	1,4%	17	91,0%	18	9	100%
LM	5	3,8%	2	1,5%	0	0,0%	4	3,1%	5	3,8%	1	0,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	17	8,8%	15	1,4%	17	92,3%	19	4	100%
LP	3	2,0%	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%	4	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	9	4,8%	9	1,3%	18	95,2%	18	9	100%
LuA	2	2,0%	0	0,0%	3	3,1%	1	1,0%	6	6,1%	2	2,0%	0	0,0%	1	1,0%	0	0,0%	15	7,9%	14	1,9%	17	92,7%	19	1	100%
LV	9	9,6%	2	2,1%	2	2,1%	4	4,3%	5	5,3%	2	2,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	24	12,3%	22	2,5%	17	88,7%	19	5	100%
Turma	22	2,3%	7	0,7%	7	0,7%	11	1,1%	29	3,0%	5	0,5%	0	0,0%	1	0,1%	0	0,0%	82	8,6%	77	8,0%	88	92,0%	95	8	100%

Texto 6																												
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorre ções		Total Palavra s com incorre ção		Total sem Erros		Total Palavra s			
	Alun o	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %		
LA	1	0,5%	2	1,0%	2	1,0%	3	1,5%	7	3,6%	1	0,5%	0	0,0%	2	1,0%	0	0,0%	18	10,3%	13	1,1%	16	92,5%	17	4	100%	
LM	2	1,5%	2	1,5%	0	0,0%	4	3,1%	9	6,9%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,5%	0	0,0%	19	10,9%	16	1,4%	15	90,9%	17	5	100%	
LP																												100%
LuA																												100%
LV	6	6,4%	3	3,2%	2	2,1%	3	3,2%	4	4,3%	1	1,1%	0	0,0%	2	2,1%	0	0,0%	21	12,1%	19	2,1%	15	89,1%	17	4	100%	
Turma	9	1,7%	7	1,3%	4	0,8%	10	1,9%	20	3,8%	2	0,4%	0	0,0%	6	1,1%	0	0,0%	58	11,1%	48	9,2%	47	90,8%	52	3	100%	

Ditado Final																										
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorreções		Total Palavras com incorreção		Total sem Erros		Total Palavras	
	Alun o	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %
LA	2	1,0%	1	0,5%	3	1,5%	0	0,0%	2	1,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	22,2%	8	0,6%	28	77,8%	36	100%
LM	1	0,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,8%	1	0,1%	35	97,2%	36	100%
LP	0	0,0%	1	0,7%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,3%	1	0,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	11,1%	4	0,6%	32	88,9%	36	100%
LuA	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	3,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	8,3%	3	0,4%	33	91,7%	36	100%
LV	2	2,1%	0	0,0%	1	1,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	8,3%	3	0,3%	33	91,7%	36	100%
Turma	5	2,8%	2	1,1%	4	2,2%	0	0,0%	7	3,9%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	19	10,6%	19	10,6%	161	89,4%	180	100%

Pós-Teste																										
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorreções		Total Palavras com incorreção		Total sem Erros		Total Palavras	
	Alun o	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %
LA	4	2,1%	1	0,5%	2	1,0%	0	0,0%	2	1,0%	2	1,0%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	12	8,2%	12	1,0%	134	91,8%	146	100%
LM	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,5%	2	1,5%	2	1,5%	0	0,0%	1	0,8%	0	0,0%	7	5,3%	6	0,5%	126	95,5%	132	100%
LP	1	0,7%	0	0,0%	1	0,7%	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	4,0%	3	0,4%	96	97,0%	99	100%
LuA	0	0,0%	1	1,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	2,7%	2	0,3%	73	97,3%	75	100%
LV	2	2,1%	1	1,1%	1	1,1%	0	0,0%	2	2,1%	1	1,1%	0	0,0%	1	1,1%	0	0,0%	8	6,7%	6	0,7%	113	95,0%	119	100%
Turma	7	1,2%	3	0,5%	4	0,7%	2	0,4%	8	1,4%	6	1,1%	0	0,0%	3	0,5%	0	0,0%	33	5,8%	29	5,1%	542	94,9%	571	100%

	TOTAIS							
<u>Categoria</u>	Total incorreções		Total Palavras com incorreção		Total sem Erros		Total Palavras	
<u>Aluno</u>	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%
<i>LA</i>	142	11,5%	127	10,3%	1104	89,7%	1231	100%
<i>LM</i>	91	8,2%	82	7,4%	1024	92,6%	1106	100%
<i>LP</i>	42	5,9%	37	5,2%	674	94,8%	711	100%
<i>LuA</i>	60	8,1%	53	7,1%	691	92,9%	744	100%
<i>LV</i>	108	12,2%	99	11,2%	786	88,8%	885	100%
<i>Turma</i>	443	9,5%	398	8,5%	4279	91,5%	4677	100%

C. QUANTIFICAÇÃO DE INCORREÇÕES POR MOMENTOS (TAREFAS INICIAIS + TEXTOS FINAIS E TESTES) – TURMA

Cate goria	Quadro 1																									
	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total Incorreç ões		Total palavras com o inorreç ões		Total sem Erros		Total Palavra s	
	Alun o	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %	Fr eq · A bs. %
AO	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	50,0%	4	50,0%	4	50,0%	8	100%
AM	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	3	37,5%	3	37,5%	8	100%
AR	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	1	12,5%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	4	50,0%	4	50,0%	4	50,0%	8	100%
EM	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	4	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	62,5%	5	62,5%	5	62,5%	8	100%
FM	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	50,0%	3	37,5%	3	37,5%	8	100%
FR	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	5	62,5%	4	50,0%	3	37,5%	8	100%
LC	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	1	12,5%	1	12,5%	8	100%
MF	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	2	25,0%	2	25,0%	8	100%
MI	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	1	12,5%	1	12,5%	8	100%
MV	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	5	62,5%	4	50,0%	4	50,0%	8	100%
MR	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	3	37,5%	2	25,0%	8	100%
MA	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	5	62,5%	4	50,0%	4	50,0%	8	100%
RM	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	0	0,0%	1	12,5%	3	37,5%	0	0,0%	7	87,5%	5	62,5%	5	62,5%	8	100%
RC	1	12,5%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	50,0%	3	37,5%	3	37,5%	8	100%
SV	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	1	12,5%	0	0,0%	3	37,5%	3	37,5%	3	37,5%	8	100%
SP	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	1	12,5%	1	12,5%	8	100%
SS	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	1	12,5%	1	12,5%	8	100%

<i>Turna</i>	4	2,9%	5	3,7%	1	0,7%	2	1,5%	27	19,9%	5	3,7%	5	3,7%	9	6,6%	0	0,0%	58	42,6%	51	37,5%	49	36,0%	13	10%	6	0%
--------------	---	------	---	------	---	------	---	------	----	-------	---	------	---	------	---	------	---	------	----	-------	----	-------	----	-------	----	-----	---	----

Quadro 2																											
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total Incorre ções		Total palavra s com Incorre ções		Total sem Erros		Total Palavra s		
	Alu no	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %
AO	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	3	37,5%	3	37,5%	5	62,5%	8	100%	
AM	2	25,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	62,5%	4	50,0%	4	50,0%	8	100%	
AR	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	3	37,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	5	62,5%	5	62,5%	3	37,5%	8	100%	
EM	0	0,0%	1	12,5%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	2	25,0%	6	75,0%	8	100%	
FM	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	2	25,0%	2	25,0%	6	75,0%	8	100%	
FR	0	0,0%	2	25,0%	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	5	62,5%	5	62,5%	3	37,5%	8	100%	
LC	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	5	62,5%	5	62,5%	3	37,5%	8	100%	
MF	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	5	62,5%	4	50,0%	4	50,0%	8	100%	
MI	0	0,0%	1	12,5%	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	5	62,5%	5	62,5%	3	37,5%	8	100%	
MV	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	50,0%	3	37,5%	5	62,5%	8	100%	
MR	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	3	37,5%	3	37,5%	5	62,5%	8	100%	
MA	2	25,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	5	62,5%	4	50,0%	4	50,0%	8	100%	
RM	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	5	62,5%	4	50,0%	4	50,0%	8	100%	
RC	4	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	8	## ## #	6	75,0%	2	25,0%	8	100%	
SV	3	37,5%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	62,5%	4	50,0%	4	50,0%	8	100%	
SP	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	2	25,0%	2	25,0%	6	75,0%	8	100%	

SS	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	3	37,5%	5	62,5%	8	100%
Turma	17	12,5%	5	3,7%	9	6,6%	0	0,0%	27	19,9%	0	0,0%	0	0,0%	14	10,3%	0	0,0%	72	52,9%	64	47,1%	72	52,9%	13	6	100%	

Quadro 3																												
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total Incorreç ões		Total Palavra s com Incorreç ão		Total sem Erros		Total Palavr as			
	Alu no	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	
AO	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	14,3%	1	12,5%	7	87,5%	8	100%		
AM	3	37,5%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	10,0%	4	50,0%	4	50,0%	8	100%		
AR	0	0,0%	1	12,5%	1	12,5%	0	0,0%	3	37,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	12,5%	4	50,0%	4	50,0%	8	100%		
EM	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	100%	8	100%		
FM	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	12,5%	4	50,0%	4	50,0%	8	100%		
FR	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	50,0%	2	25,0%	6	75,0%	8	100%		
LC	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	50,0%	2	25,0%	6	75,0%	8	100%		
MF	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	100%	8	100%		
MI	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	33,3%	2	25,0%	6	75,0%	8	100%		
MV	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	60,0%	3	37,5%	5	62,5%	8	100%		
MR	3	37,5%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	70,0%	7	87,5%	1	12,5%	8	100%		
MA	0	0,0%	1	12,5%	1	12,5%	1	12,5%	3	37,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	60,0%	6	75,0%	2	25,0%	8	100%		
RM	3	37,5%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	66,7%	2	25,0%	6	75,0%	8	100%		
RC	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	33,3%	2	25,0%	6	75,0%	8	100%		
SV	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	14,3%	1	12,5%	7	87,5%	8	100%		
SP	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	28,6%	1	12,5%	7	87,5%	8	100%		

SS	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	8	##	##	8	10	0%							
Turma	14	10,3%	6	4,4%	2	1,5%	3	2,2%	2	1,6%	2	1,6%	1	0,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	8	50,5%	4	1	30,1%	9	5	69,9%	1	3	6	10	0%

Quadro 4																												
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total Inco rreções		Total Palavra s com Inco rreções		Total sem Erros		Total Palavra s			
	Alu no	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %
AO	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	2	20,0%	8	80,0%	10	100%		
AM	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	5	100%	5	50,0%	5	50,0%	10	100%		
AR	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	5	100%	5	50,0%	5	50,0%	10	100%		
EM	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	100%	5	50,0%	5	50,0%	10	100%		
FM	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	2	25,0%	2	20,0%	8	80,0%	10	100%		
FR	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	50,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	120%	5	50,0%	5	50,0%	10	100%		
LC	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	42,9%	3	30,0%	7	70,0%	10	100%		
MF	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	1	10,0%	9	90,0%	10	100%		
MI	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	5	83,3%	4	40,0%	6	60,0%	10	100%		
MV	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	50,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	120%	6	60,0%	4	40,0%	10	100%		
MR	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	100%	5	50,0%	5	50,0%	10	100%		
MA	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	42,9%	3	30,0%	7	70,0%	10	100%		
RM	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	42,9%	3	30,0%	7	70,0%	10	100%		
RC	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	120%	6	60,0%	4	40,0%	10	100%		
SV	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	2	20,0%	8	80,0%	10	100%		
SP	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	42,9%	3	30,0%	7	70,0%	10	100%		

SS	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	3	37,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	## ##	5	50,0%	5	50,0%	10	100%
Turma	7	5,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	26	19,1%	30	22,1%	0	0,0%	4	2,9%	0	0,0%	67	63,8%	65	38,2%	105	61,8%	170	100%

Quadro 5																										
Categori	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total Incorreções		Total Palavras com Incorreções		Total sem Erros		Total Palavras	
	Aluno	Fr. eq. Abs.	%	Fr. eq. Abs.	%	Fr. eq. Abs.	%	Fr. eq. Abs.	%	Fr. eq. Abs.	%	Fr. eq. Abs.	%	Fr. eq. Abs.	%	Fr. eq. Abs.	%	Fr. eq. Abs.	%	Fr. eq. Abs.	%	Fr. eq. Abs.	%	Fr. eq. Abs.	%	Fr. eq. Abs.
AO	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	2	20,0%	8	80,0%	10	100%
AM	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	57,1%	3	30,0%	7	70,0%	10	100%
AR	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	2	20,0%	8	80,0%	10	100%
EM	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	2	20,0%	8	80,0%	10	100%
FM	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	42,9%	3	30,0%	7	70,0%	10	100%
FR	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	2	20,0%	8	80,0%	10	100%
LC	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	66,7%	4	40,0%	6	60,0%	10	100%
MF	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	2	20,0%	8	80,0%	10	100%
MI	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	42,9%	3	30,0%	7	70,0%	10	100%
MV	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	66,7%	4	40,0%	6	60,0%	10	100%
MR	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	2	20,0%	8	80,0%	10	100%
MA	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	83,3%	4	40,0%	6	60,0%	10	100%
RM	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	62,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	83,3%	5	50,0%	5	50,0%	10	100%
RC	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	2	20,0%	8	80,0%	10	100%
SV	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	62,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	83,3%	5	50,0%	5	50,0%	10	100%
SP	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	1	10,0%	9	90,0%	10	100%

SS	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	2	20,0%	8	80,0%	10	100%
Turna	3	2,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	47	34,6%	1	0,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	51	41,8%	48	28,2%	12	71,8%	17	100%

Quadro 6																											
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total Incorre ções		Total de Palavra s com Incorre ções		Total sem Erros		Total Palavr as		
	Alu no	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %
AO	1	12,5%	1	12,5%	1	12,5%	1	12,5%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	10,0%	5	50,0%	5	50,0%	1	10,0%	
AM	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	4	57,1%	3	30,0%	7	70,0%	1	10,0%	
AR	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	42,9%	3	30,0%	7	70,0%	1	10,0%	
EM	1	12,5%	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	42,9%	3	30,0%	7	70,0%	1	10,0%	
FM	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	2	20,0%	8	80,0%	1	10,0%	
FR	0	0,0%	2	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	83,3%	4	40,0%	6	60,0%	1	10,0%	
LC	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	2	25,0%	2	20,0%	8	80,0%	1	10,0%	
MF	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	3	42,9%	3	30,0%	7	70,0%	1	10,0%	
MI	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	2	20,0%	8	80,0%	1	10,0%	
MV	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	2	25,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	83,3%	4	40,0%	6	60,0%	1	10,0%	
MR	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	57,1%	3	30,0%	7	70,0%	1	10,0%	
MA	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	4	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	83,3%	4	40,0%	6	60,0%	1	10,0%	
RM	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	2	20,0%	8	80,0%	1	10,0%	
RC	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	2	25,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	### ### #	5	50,0%	5	50,0%	1	10,0%	
SV	0	0,0%	1	12,5%	1	12,5%	0	0,0%	4	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	### ### #	5	50,0%	5	50,0%	1	10,0%	

<i>SP</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	2	20,0%	8	80,0%	1	10,0%
<i>SS</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	1	10,0%	9	90,0%	1	10,0%
<i>Turma</i>	2	1,5%	7	5,1%	3	2,2%	13	9,6%	2	19,1%	5	3,7%	0	0,0%	3	2,2%	0	0,0%	5	50,4%	5	31,2%	1	68,8%	1	10,0%

		TOTAIS							
<u>Categoria</u>	Total Incorreções	Total de Palavras com Incorreções		Total sem Erros		Total Palavras			
<u>Aluno</u>	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	
<i>AO</i>	17	31,5%	17	68,5%	37	68,5%	54	100%	
<i>AM</i>	25	46,3%	22	55,6%	30	55,6%	54	100%	
<i>AR</i>	24	44,4%	23	57,4%	31	57,4%	54	100%	
<i>EM</i>	17	31,5%	17	72,2%	39	72,2%	54	100%	
<i>FM</i>	18	33,3%	16	66,7%	36	66,7%	54	100%	
<i>FR</i>	26	48,1%	22	57,4%	31	57,4%	54	100%	
<i>LC</i>	18	33,3%	17	57,4%	31	57,4%	54	100%	
<i>MF</i>	13	24,1%	12	70,4%	38	70,4%	54	100%	
<i>MI</i>	18	33,3%	17	57,4%	31	57,4%	54	100%	
<i>MV</i>	27	50,0%	24	55,6%	30	55,6%	54	100%	
<i>MR</i>	24	44,4%	23	51,9%	28	51,9%	54	100%	
<i>MA</i>	29	53,7%	25	53,7%	29	53,7%	54	100%	
<i>RM</i>	26	48,1%	21	64,8%	35	64,8%	54	100%	
<i>RC</i>	27	50,0%	24	51,9%	28	51,9%	54	100%	
<i>SV</i>	22	40,7%	20	59,3%	32	59,3%	54	100%	
<i>SP</i>	11	20,4%	10	70,4%	38	70,4%	54	100%	

SS	13	24,1%	12	66,7%	36	66,7%	54	100%
Turma	355	38,7%	322	35,1%	560	61,0%	918	100%

Cate gori a	Pré-Teste																											
	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorre ções		Total Palavr as com incorre ção		Total sem Erros		Total Palavra s			
	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%		
AO	0	0,0%	1	0,7%	4	2,9%	0	0,0%	3	2,1%	3	2,1%	4	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	15	10,7%	15	1,4%	12	5	89,3%	14	10	0%
AM	3	1,7%	3	1,7%	0	0,0%	0	0,0%	4	2,3%	2	1,1%	0	0,0%	2	1,1%	0	0,0%	14	8,0%	14	1,3%	16	2	92,0%	17	10	0%
AR	1	0,6%	8	5,0%	1	0,6%	1	0,6%	1	0,6%	9	5,6%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	22	13,8%	18	1,7%	14	2	88,8%	16	10	0%
EM	4	2,6%	1	0,6%	0	0,0%	3	1,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	5,1%	8	0,8%	14	8	94,9%	15	10	0%
FM	0	0,0%	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,9%	1	0,9%	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	4	3,6%	4	0,4%	10	6	96,4%	11	10	0%
FR	1	0,6%	2	1,2%	3	1,8%	0	0,0%	2	1,2%	0	0,0%	0	0,0%	3	1,8%	0	0,0%	11	6,7%	11	1,0%	15	4	93,3%	16	10	0%
LC	2	0,9%	4	1,9%	1	0,5%	1	0,5%	7	3,2%	3	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	18	8,3%	15	1,2%	20	1	93,1%	21	10	0%
MF	3	2,8%	0	0,0%	2	1,9%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,9%	2	1,9%	2	1,9%	0	0,0%	10	9,3%	10	1,0%	97	7	90,7%	10	10	0%
MI	0	0,0%	1	1,1%	0	0,0%	0	0,0%	3	3,3%	1	1,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	5,6%	5	0,5%	85	4	94,4%	90	10	0%
MV	1	1,5%	1	1,5%	0	0,0%	1	1,5%	9	13,2%	2	2,9%	1	1,5%	0	0,0%	0	0,0%	15	22,1%	13	1,5%	55	9	80,9%	68	10	0%
MR	1	0,8%	4	3,3%	1	0,8%	2	1,6%	5	4,1%	5	4,1%	0	0,0%	1	0,8%	0	0,0%	19	15,6%	16	1,8%	10	6	86,9%	12	10	0%
MA	2	1,2%	2	1,2%	1	0,6%	1	0,6%	8	4,9%	3	1,9%	0	0,0%	4	2,5%	0	0,0%	21	13,0%	21	1,8%	14	1	87,0%	16	10	0%
RM	0	0,0%	1	1,8%	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	5	9,1%	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	8	14,5%	8	1,1%	47	5	85,5%	55	10	0%
RC	0	0,0%	2	2,9%	1	1,4%	0	0,0%	4	5,8%	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	11,6%	7	0,8%	62	9	89,9%	69	10	0%
SV	1	0,5%	2	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	4	1,8%	2	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	9	4,1%	9	0,7%	21	2	95,9%	22	10	0%

<i>SP</i>	0	0,0%	2	1,1%	0	0,0%	3	1,6%	3	1,6%	4	2,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	12	6,6%	8	0,7%	17	4	95,6%	18	2	10,0%		
<i>SS</i>	0	0,0%	2	0,9%	2	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	5	2,3%	5	0,4%	21	3	97,7%	21	8	10,0%		
<i>Turma</i>	19	0,8%	37	1,5%	17	0,7%	12	0,5%	54	2,2%	42	1,7%	9	0,4%	14	0,6%	0	0,0%	20	4	8,4%	18	7	7	22	30	92,3%	24	17	10,0%

		Texto 1																											
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorreções		Total Palavras com incorreção		Total sem Erros		Total Palavras				
	Alun o	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	
<i>AO</i>	1	0,7%	1	0,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	7,7%	2	0,2%	24	3	92,3%	26	0	10,0%	
<i>AM</i>	0	0,0%	2	1,1%	0	0,0%	2	1,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	5	10,0%	5	0,4%	45	0	90,0%	50	0	10,0%	
<i>AR</i>	2	1,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	12,5%	3	0,3%	21	5	87,5%	24	0	10,0%	
<i>EM</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	66	## ## #	66	0	10,0%		
<i>FM</i>	2	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,8%	2	0,2%	51	2	96,2%	53	0	10,0%	
<i>FR</i>	0	0,0%	2	1,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	3	5,2%	3	0,3%	55	8	94,8%	58	0	10,0%	
<i>LC</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	1,9%	3	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	7,0%	7	0,6%	93	0	93,0%	10	0	10,0%	
<i>MF</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,8%	4	3,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	7,7%	7	0,7%	84	3	92,3%	91	0	10,0%	
<i>MI</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	57	## ## #	57	0	10,0%		
<i>MV</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,6%	1	0,1%	37	4	97,4%	38	0	10,0%	
<i>MR</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,5%	2	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,8%	0	0,0%	6	12,0%	6	0,7%	44	0	88,0%	50	0	10,0%	
<i>MA</i>	2	1,2%	0	0,0%	2	1,2%	1	0,6%	1	0,6%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	8,8%	5	0,4%	52	2	91,2%	57	0	10,0%	
<i>RM</i>	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,8%	0	0,0%	3	17,6%	3	0,4%	14	4	82,4%	17	0	10,0%	
<i>RC</i>	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,4%	2	2,9%	3	4,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	10,6%	7	0,8%	59	4	89,4%	66	0	10,0%	

SV	2	0,9%	1	0,5%	1	0,5%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	2	0,9%	0	0,0%	7	9,0%	7	0,5%	71	91,0%	78	100%	
SP	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,2%	1	0,1%	84	98,8%	85	100%	
SS	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	2	2,6%	2	0,1%	75	97,4%	77	100%	
Turma	11	1,1%	6	0,6%	3	0,3%	7	0,7%	15	1,5%	15	1,5%	0	0,0%	6	0,6%	0	0,0%	61	6,1%	61	93,2%	93,9%	99,3%	100%

Texto 2																										
Cate gori a	T1	T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorre ções		Total Palavra s com incorre ção		Total sem Erros		Total Palavra s		
		Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	
AO	1	0,7%	1	0,7%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,4%	4	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	9,9%	8	0,8%	73	90,1%	81	100%
AM	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,1%	0	0,0%	2	2,4%	2	0,2%	82	97,6%	84	100%
AR	1	0,6%	3	1,9%	0	0,0%	1	0,6%	4	2,5%	2	1,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	11	13,8%	11	1,0%	69	86,3%	80	100%
EM	3	1,9%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	2	1,3%	2	1,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	10,8%	8	0,8%	66	89,2%	74	100%
FM	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,9%	0	0,0%	2	3,6%	2	0,2%	54	96,4%	56	100%
FR	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	1	0,6%	2	1,2%	0	0,0%	4	5,8%	4	0,4%	65	94,2%	69	100%
LC	0	0,0%	1	0,5%	1	0,5%	0	0,0%	2	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	4,7%	4	0,3%	82	95,3%	86	100%
MF	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,9%	6	5,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	11,7%	7	0,7%	53	88,3%	60	100%
MI	1	1,1%	4	4,4%	0	0,0%	1	1,1%	1	1,1%	0	0,0%	0	0,0%	3	3,3%	0	0,0%	10	16,7%	7	0,7%	53	88,3%	60	100%
MV	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,2%	1	0,1%	23	95,8%	24	100%
MR	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,6%	4	3,3%	1	0,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	17,1%	7	0,8%	34	82,9%	41	100%
MA	2	1,2%	2	1,2%	1	0,6%	0	0,0%	1	0,6%	3	1,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	9	10,2%	9	0,8%	79	89,8%	88	100%
RM	0	0,0%	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	7,7%	1	0,1%	12	92,3%	13	100%

RC	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,8%	1	0,1%	56	98,2%	57	100%		
SV	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	4	1,8%	0	0,0%	7	9,9%	6	0,5%	65	91,5%	71	100%
SP	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	79	###	###	79	100%	
SS	2	0,9%	1	0,5%	2	0,9%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	7	7,5%	7	0,5%	86	92,5%	93	100%
Turma	11	1,0%	14	1,3%	5	0,4%	5	0,4%	21	1,9%	18	1,6%	2	0,2%	13	1,2%	0	0,0%	89	8,0%	85	7,6%	1031	92,4%	1116	100%

Texto 3																										
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorreções		Total Palavras com incorreção		Total sem Erros		Total Palavras	
	Alun o	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %
AO	0	0,0%	1	0,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%	0	0,0%	1	0,7%	0	0,0%	4	4,5%	4	0,4%	85	95,5%	89	100%
AM	1	0,6%	0	0,0%	2	1,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	4	4,1%	4	0,4%	94	95,9%	98	100%
AR	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	1	0,6%	2	1,3%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	5	7,7%	5	0,5%	60	92,3%	65	100%
EM	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	1	0,6%	1	0,6%	3	1,9%	2	1,3%	0	0,0%	0	0,0%	8	8,5%	8	0,8%	86	91,5%	94	100%
FM	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,8%	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	3	3,1%	3	0,3%	94	96,9%	97	100%
FR	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	3	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	7,3%	3	0,3%	52	94,5%	55	100%
LC	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,6%	2	0,2%	120	98,4%	122	100%
MF	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	2,3%	2	0,2%	84	97,7%	86	100%
MI	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,0%	1	0,1%	100	99,0%	101	100%
MV	0	0,0%	2	2,9%	0	0,0%	3	4,4%	4	5,9%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	0	0,0%	10	11,1%	10	1,2%	80	88,9%	90	100%
MR	1	0,8%	0	0,0%	1	0,8%	0	0,0%	7	5,7%	5	4,1%	5	4,1%	2	1,6%	0	0,0%	21	18,8%	10	1,1%	102	91,1%	112	100%
MA	1	0,6%	1	0,6%	1	0,6%	2	1,2%	2	1,2%	2	1,2%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	10	12,2%	10	0,9%	72	87,8%	82	100%

<i>RM</i>	0	0,0%	0	0,0%	1	1,8%	1	1,8%	2	3,6%	2	3,6%	0	0,0%	2	3,6%	0	0,0%	8	10,4%	8	1,1%	69	89,6%	77	100%
<i>RC</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,4%	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,4%	0	0,0%	3	5,9%	3	0,3%	48	94,1%	51	100%
<i>SV</i>	2	0,9%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	5	2,3%	0	0,0%	9	6,9%	7	0,5%	124	94,7%	131	100%
<i>SP</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	82	100%	82	100%
<i>SS</i>	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,8%	1	0,1%	117	99,2%	118	100%
<i>Turma</i>	7	0,5%	6	0,4%	6	0,4%	10	0,6%	26	1,7%	17	1,1%	8	0,5%	15	1,0%	0	0,0%	95	6,1%	81	5,2%	1469	94,8%	1550	100%

Texto 4																											
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorre ções		Total Palavra s com incorre ção		Total sem Erros		Total Palavra s		
	Alun o	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %
<i>AO</i>	1	0,7%	1	0,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,4%	0	0,0%	1	0,7%	0	0,0%	5	3,8%	5	0,5%	125	96,2%	130	100%	
<i>AM</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	1,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,3%	3	0,3%	129	97,7%	132	100%	
<i>AR</i>	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	3	2,3%	3	0,3%	130	97,7%	133	100%	
<i>EM</i>	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,8%	1	0,1%	131	99,2%	132	100%	
<i>FM</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%	1	0,1%	140	99,3%	141	100%	
<i>FR</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%	1	0,1%	136	99,3%	137	100%	
<i>LC</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	132	100%	132	100%	
<i>MF</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,5%	2	0,2%	128	98,5%	130	100%	
<i>MI</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,1%	2	2,2%	0	0,0%	1	1,1%	0	0,0%	4	2,9%	4	0,4%	132	97,1%	136	100%	
<i>MV</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	7,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	3,7%	5	0,6%	129	96,3%	134	100%	
<i>MR</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,8%	1	0,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,5%	2	0,2%	134	98,5%	136	100%	
<i>MA</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,2%	5	3,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	5,6%	7	0,6%	119	94,4%	126	100%	

<i>RM</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	10,9%	3	5,5%	0	0,0%	0	0,0%	9	7,0%	9	1,2%	119	93,0%	128	100%
<i>RC</i>	2	2,9%	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,4%	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	3,8%	5	0,6%	125	96,2%	130	100%
<i>SV</i>	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	2	1,5%	2	0,2%	129	98,5%	131	100%
<i>SP</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	134	100%	134	100%
<i>SS</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	134	100%	134	100%
<i>Turma</i>	5	0,2%	2	0,1%	1	0,0%	0	0,0%	13	0,6%	22	1,0%	3	0,1%	4	0,2%	0	0,0%	50	2,2%	50	2,2%	2206	97,8%	2256	100%

Teste Intermediário																											
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorreções		Total Palavras com incorreção		Total sem Erros		Total Palavras		
	Alun o	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %	Fr eq · A bs · %
<i>AO</i>	1	0,7%	1	0,7%	1	0,7%	0	0,0%	8	5,7%	3	2,1%	0	0,0%	1	0,7%	0	0,0%	15	31,3%	12	1,2%	36	75,0%	48	100%	
<i>AM</i>	6	3,4%	1	0,6%	2	1,1%	0	0,0%	8	4,5%	3	1,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	20	41,7%	16	1,4%	32	66,7%	48	100%	
<i>AR</i>	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	4	2,5%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	12,5%	5	0,5%	43	89,6%	48	100%	
<i>EM</i>	5	3,2%	1	0,6%	1	0,6%	1	0,6%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	9	18,8%	8	0,8%	40	83,3%	48	100%	
<i>FM</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	48	100%	48	100%	
<i>FR</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	2,4%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	5	10,4%	5	0,5%	43	89,6%	48	100%	
<i>LC</i>	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	4	1,9%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	6	12,5%	6	0,5%	42	87,5%	48	100%	
<i>MF</i>	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,9%	2	1,9%	0	0,0%	1	0,9%	0	0,0%	6	12,5%	6	0,6%	42	87,5%	48	100%	
<i>MI</i>	1	1,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	5,6%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,1%	0	0,0%	7	14,6%	7	0,7%	41	85,4%	48	100%	
<i>MV</i>	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	0	0,0%	7	10,3%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	0	0,0%	9	18,8%	6	0,7%	42	87,5%	48	100%	
<i>MR</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,8%	9	7,4%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,6%	0	0,0%	12	25,0%	10	1,1%	38	79,2%	48	100%	

MA	4	2,5%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	4	2,5%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	10	20,8%	7	0,6%	41	85,4%	48	100%
RM																										
RC	0	0,0%	0	0,0%	1	1,4%	0	0,0%	5	7,2%	2	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	16,7%	7	0,8%	41	85,4%	48	100%
SV	3	1,4%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	2	0,9%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	14,6%	6	0,5%	42	87,5%	48	100%
SP	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	3	6,3%	3	0,3%	45	93,8%	48	100%
SS	2	0,9%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	5	2,3%	1	0,5%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	10	20,8%	9	0,7%	39	81,3%	48	100%
Turma	23	3,0%	4	0,5%	10	1,3%	3	0,4%	68	8,9%	15	2,0%	0	0,0%	10	1,3%	0	0,0%	133	17,3%	113	14,7%	655	85,3%	768	100%

Texto 5																											
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorre ções		Total Palavra s com incorre ção		Total sem Erros		Total Palavra s		
	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·
AO	1	0,7%	3	2,1%	1	0,7%	2	1,4%	3	2,1%	2	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	12	6,3%	12	1,2%	179	93,7%	191	100%	
AM	1	0,6%	1	0,6%	0	0,0%	2	1,1%	2	1,1%	2	1,1%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	9	4,7%	9	0,8%	184	95,3%	193	100%	
AR	0	0,0%	1	0,6%	2	1,3%	0	0,0%	3	1,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	3,1%	5	0,5%	188	97,4%	193	100%	
EM	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	1	0,6%	3	1,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	2,6%	5	0,5%	186	97,4%	191	100%	
FM	2	1,8%	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	2,2%	4	0,4%	181	97,8%	185	100%	
FR	2	1,2%	2	1,2%	0	0,0%	1	0,6%	2	1,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	3,6%	7	0,7%	186	96,4%	193	100%	
LC	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	1	0,5%	3	1,4%	2	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	3,8%	7	0,6%	178	96,2%	185	100%	
MF	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,9%	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,0%	2	0,2%	149	98,7%	151	100%	
MI	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	196	100%	196	100%	
MV	2	2,9%	0	0,0%	1	1,5%	2	2,9%	3	4,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	4,1%	7	0,8%	188	96,4%	195	100%	

<i>MR</i>	2	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	5	4,1%	6	4,9%	0	0,0%	1	0,8%	2	1,6%	0	0,0%	16	8,2%	15	1,6%	180	92,3%	195	100%
<i>MA</i>	2	1,2%	2	1,2%	1	0,6%	1	0,6%	6	3,7%	2	1,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	14	6,9%	14	1,2%	190	93,1%	204	100%
<i>RM</i>	0	0,0%	1	1,8%	1	1,8%	2	3,6%	6	10,9%	2	3,6%	4	7,3%	0	0,0%	0	0,0%	16	8,4%	16	2,1%	175	91,6%	191	100%
<i>RC</i>	1	1,4%	1	1,4%	1	1,4%	2	2,9%	3	4,3%	2	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	10	5,2%	9	1,0%	182	95,3%	191	100%
<i>SV</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	1	0,1%	192	99,5%	193	100%
<i>SP</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	190	100%	190	100%
<i>SS</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	193	100%	193	100%
<i>Turma</i>	14	0,4%	13	0,4%	8	0,2%	20	0,6%	43	1,3%	12	0,4%	5	0,2%	3	0,1%	0	0,0%	118	3,7%	113	3,5%	317	96,5%	320	100%

Texto 6																										
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorreções		Total Palavras com incorreção		Total sem Erros		Total Palavras	
	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%	Fr eq · A bs ·	%
<i>AO</i>	0	0,0%	3	2,1%	0	0,0%	2	1,4%	2	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,1%	0	0,0%	10	5,8%	7	0,7%	166	96,0%	173	100%
<i>AM</i>	2	1,1%	2	1,1%	0	0,0%	1	0,6%	6	3,4%	1	0,6%	0	0,0%	2	1,1%	0	0,0%	14	8,0%	11	1,0%	164	93,7%	175	100%
<i>AR</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	2	1,3%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,3%	0	0,0%	5	2,9%	4	0,4%	168	97,7%	172	100%
<i>EM</i>	1	0,6%	2	1,3%	0	0,0%	0	0,0%	3	1,9%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	7	4,0%	7	0,7%	167	96,0%	174	100%
<i>FM</i>	1	0,9%	2	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	2,3%	4	0,4%	171	97,7%	175	100%
<i>FR</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	1	0,6%	1	0,6%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	4	2,3%	3	0,3%	169	98,3%	172	100%
<i>LC</i>	1	0,5%	1	0,5%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	5	2,9%	4	0,3%	170	97,7%	174	100%
<i>MF</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	173	100%	173	100%
<i>MI</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	175	100%	175	100%

<i>MV</i>	0	0,0%	2	2,9%	0	0,0%	4	5,9%	6	8,8%	1	1,5%	0	0,0%	1	1,5%	0	0,0%	14	8,0%	11	1,3%	163	93,7%	174	100%
<i>MR</i>	1	0,8%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,5%	1	0,8%	2	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	4,1%	7	0,8%	165	95,9%	172	100%
<i>MA</i>	0	0,0%	2	1,2%	0	0,0%	1	0,6%	4	2,5%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,2%	0	0,0%	9	5,3%	7	0,6%	164	95,9%	171	100%
<i>RM</i>	0	0,0%	2	3,6%	1	1,8%	1	1,8%	5	2,0%	0	0,0%	6	10,9%	1	1,8%	0	0,0%	16	9,2%	16	2,1%	158	90,8%	174	100%
<i>RC</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	2,9%	2	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	2,3%	4	0,4%	170	97,7%	174	100%
<i>SV</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	174	100%	174	100%
<i>SP</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	175	100%	175	100%
<i>SS</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	175	100%	175	100%
<i>Turma</i>	6	0,2%	16	0,5%	1	0,0%	17	0,6%	33	1,1%	6	0,2%	7	0,2%	13	0,4%	0	0,0%	99	3,4%	85	2,9%	2867	97,1%	2952	100%

Ditado Final																											
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorreções		Total Palavras com incorreção		Total sem Erros		Total Palavras		
	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	Fr eq · A bs · ·	%	
<i>AO</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,8%	1	0,1%	35	97,2%	36	100%	
<i>AM</i>	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	1,7%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	13,9%	5	0,4%	31	86,1%	36	100%	
<i>AR</i>	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,8%	1	0,1%	35	97,2%	36	100%	
<i>EM</i>	1	0,6%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	5,6%	2	0,2%	34	94,4%	36	100%	
<i>FM</i>	3	2,7%	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	11,1%	3	0,3%	33	91,7%	36	100%	
<i>FR</i>	1	0,6%	1	0,6%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	8,3%	3	0,3%	33	91,7%	36	100%	
<i>LC</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	36	## ## #	36	100%	
<i>MF</i>	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	5,6%	2	0,2%	34	94,4%	36	100%	
<i>MI</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,1%	0	0,0%	1	1,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	5,6%	2	0,2%	34	94,4%	36	100%	

<i>MV</i>	1	1,5%	1	1,5%	1	1,5%	0	0,0%	0	0,0%	2	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	13,9%	5	0,6%	31	86,1%	36	100%
<i>MR</i>	0	0,0%	0	0,0%	1	0,8%	0	0,0%	3	2,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	11,1%	4	0,4%	32	88,9%	36	100%
<i>MA</i>	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	5,6%	2	0,2%	34	94,4%	36	100%
<i>RM</i>	0	0,0%	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,6%	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	11,1%	4	0,5%	32	88,9%	36	100%
<i>RC</i>	0	0,0%	1	1,4%	1	1,4%	0	0,0%	5	7,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	19,4%	7	0,8%	29	80,6%	36	100%
<i>SV</i>	1	0,5%	0	0,0%	2	0,9%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	11,1%	4	0,3%	32	88,9%	36	100%
<i>SP</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,8%	1	0,1%	35	97,2%	36	100%
<i>SS</i>	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	5,6%	2	0,1%	34	94,4%	36	100%
<i>Turma</i>	11	1,8%	6	1,0%	7	1,1%	1	0,2%	21	3,4%	3	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	49	8,0%	48	7,8%	564	92,2%	612	100%

Pós-Teste																																
Cate gori a	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9		Total incorreções		Total Palavras com incorreção		Total sem Erros		Total Palavras							
	Fr eq · A bs	%	Fr eq · A bs	%	Fr eq · A bs	%	Fr eq · A bs	%	Fr eq · A bs	%	Fr eq · A bs	%	Fr eq · A bs	%	Fr eq · A bs	%	Fr eq · A bs	%	Fr eq · A bs	%	Fr eq · A bs	%	Fr eq · A bs	%	Fr eq · A bs	%						
<i>AO</i>	0	0,0%	1	0,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,8%	1	0,1%	12	4	99,2%	12	5	100%		
<i>AM</i>	0	0,0%	3	1,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,4%	3	0,3%	12	4	97,6%	12	7	100%		
<i>AR</i>	0	0,0%	1	0,6%	1	0,6%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,1%	3	0,3%	14	3	97,9%	14	6	100%		
<i>EM</i>	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	1	0,6%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	4	5,8%	3	0,3%	66	6	95,7%	69	0	100%		
<i>FM</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,9%	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,5%	2	0,2%	13	1	98,5%	13	3	100%		
<i>FR</i>	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,4%	2	0,2%	12	5	98,4%	12	7	100%		
<i>LC</i>	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,7%	2	0,2%	11	3	98,3%	11	5	100%		
<i>MF</i>	4	3,7%	2	1,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	6,4%	7	0,7%	10	2	93,6%	10	9	100%		
<i>MI</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	96	0	100%	96	0	100%

<i>MV</i>	1	1,5%	2	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	2	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	10,6%	4	0,5%	43	91,5%	47	100%
<i>MR</i>																										
<i>MA</i>	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	1	0,6%	3	1,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	2,7%	5	0,4%	177	97,3%	182	100%
<i>RM</i>	0	0,0%	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,8%	0	0,0%	3	5,5%	2	0,3%	53	96,4%	55	100%
<i>RC</i>	0	0,0%	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	3	4,3%	1	1,4%	0	0,0%	1	1,4%	0	0,0%	6	7,9%	6	0,7%	70	92,1%	76	100%
<i>SV</i>	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,0%	2	0,2%	206	99,0%	208	100%
<i>SP</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,4%	2	0,2%	139	98,6%	141	100%
<i>SS</i>	5	2,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	7	2,6%	7	0,5%	261	97,4%	268	100%
<i>Turma</i>	14	0,7%	11	0,5%	2	0,1%	0	0,0%	14	0,7%	9	0,4%	0	0,0%	5	0,2%	0	0,0%	55	2,7%	51	2,5%	1973	97,5%	2024	100%

TOTAIS								
<u>Categoria</u>	Total incorreções		Total Palavras com incorreção		Total sem Erros		Total Palavras	
<u>Aluno</u>	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%	Freq. Abs.	%
<i>AO</i>	73	7,0%	67	6,4%	972	93,6%	1039	100%
<i>AM</i>	79	7,1%	72	6,4%	1047	93,6%	1119	100%
<i>AR</i>	65	6,1%	58	5,5%	999	94,5%	1057	100%
<i>EM</i>	52	5,0%	50	4,8%	990	95,2%	1040	100%
<i>FM</i>	26	2,5%	25	2,4%	1009	97,6%	1034	100%
<i>FR</i>	45	4,2%	42	4,0%	1018	96,0%	1060	100%
<i>LC</i>	51	4,2%	47	3,9%	1167	96,1%	1214	100%
<i>MF</i>	46	4,6%	45	4,5%	946	95,5%	991	100%

<i>MI</i>	29	2,9%	26	2,6%	969	97,4%	995	100%
<i>MV</i>	73	8,5%	63	7,4%	791	92,6%	854	100%
<i>MR</i>	94	10,3%	77	8,4%	835	91,6%	912	100%
<i>MA</i>	92	8,0%	87	7,5%	1069	92,5%	1156	100%
<i>RM</i>	68	9,1%	67	9,0%	679	91,0%	746	100%
<i>RC</i>	59	6,6%	56	6,2%	842	93,8%	898	100%
<i>SV</i>	48	3,7%	44	3,4%	1247	96,6%	1291	100%
<i>SP</i>	19	1,6%	15	1,3%	1137	98,7%	1152	100%
<i>SS</i>	34	2,5%	33	2,4%	1327	97,6%	1360	100%
<i>Turma</i>	953	5,3%	874	4,9%	17044	95,1%	17918	100%

D. QUANTIFICAÇÃO DE INCORREÇÕES DAS TAREFAS INICIAIS E TESTES – GRUPO DE ALUNOS COM DISLEXIA

<u>Aluno / Palavras</u>	Tarefa 1						Tarefa 2						Tarefa 3					
	Ditadas	%	Escondidas	%	Texto final	%	Ditadas	%	Escondidas	%	Texto final	%	Ditadas	%	Escondidas	%	Texto final	%
Nº de palavras	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%
LA	4	50%	3	38%	1	13%	5	63%	3	38%	0	0%	3	38%	1	13%	0	0%
LM	3	38%	2	25%	2	25%	4	50%	1	13%	0	0%	4	50%	2	25%	0	0%
LP	4	50%	0	0%	0	0%	2	25%	0	0%	0	0%	4	50%	2	25%	0	0%
LuA	5	63%	3	38%	0	0%	4	50%	2	25%	0	0%	4	50%	1	13%	0	0%
LV	4	50%	4	50%	1	13%	6	75%	4	50%	0	0%	4	50%		0%	0	0%
Turma	20	50,0%	12	30,0%	4	10,0%	21	52,5%	10	25,0%	0	0,0%	19	47,5%	6	18,8%	0	0,0%

<u>Aluno / Palavras</u>	Tarefa 4						Tarefa 5						Tarefa 6					
	Ditadas	%	Escondidas	%	Texto final	%	Ditadas	%	Escondidas	%	Texto final	%	Ditadas	%	Escondidas	%	Texto final	%
Nº de palavras	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%
LA	4	40%	1	10%	0	0%	5	50%	1	10%	1	10%	6	60%	0	0%	1	10%
LM	3	30%	0	0%	1	10%	2	20%	0	0%	0	0%	4	40%	0	0%	0	0%
LP		0%		0%		0%	5	50%	1	10%	1	10%		0%		0%		0%
LuA	5	50%	0	0%	1	10%	7	70%	0	0%	0	0%		0%		0%		0%
LV	4	40%	2	20%	0	0%	7	70%	2	20%	1	10%	5	50%	3	30%	0	0%
Turma	16	40,0%	3	7,5%	2	5,0%	26	52,0%	4	8,0%	3	6,0%	15	50,0%	3	10,0%	1	3,3%

TOTAIS						
<u>Aluno / Palavras</u>	Ditadas	%	Escondidas	%	Texto final	%
Nº de palavras	54	100%	54	100%	54	100%
LA	27	50%	9	17%	3	6%
LM	20	37%	5	9%	3	6%
LP	15	28%	3	6%	1	2%
LuA	25	46%	6	11%	1	2%
LV	30	56%	15	28%	2	4%
Turma	117	43,3%	38	14,1%	10	3,7%

E. QUANTIFICAÇÃO DE INCORREÇÕES DAS TAREFAS INICIAIS– TURMA

<u>Aluno / Palavras</u>	Tarefa 1						Tarefa 2						Tarefa 3					
	Dita das	%	Escon didas	%	Texto final	%	Dita das	%	Escon didas	%	Texto final	%	Dita das	%	Escon didas	%	Texto final	%
Nº de palavas	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%
AO	4	50%	3	38%	0	0%	3	38%	1	13%	0	0%	1	13%	1	13%	0	0%
AM	5	63%	0	0%	0	0%	4	50%	1	13%	0	0%	4	50%	2	25%	0	0%
AR	4	50%	0	0%	0	0%	5	63%	2	25%	0	0%	4	50%	1	13%	0	0%
EM	5	63%	3	38%	0	0%	2	25%	1	13%	1	13%	0	0%	0	0%	1	13%
FM	3	38%	1	13%	1	13%	2	25%	0	0%	0	0%	4	50%	1	13%	0	0%
FR	4	50%	2	25%	0	0%	5	63%	1	13%	0	0%	2	25%	1	13%	0	0%
LC	1	13%	3	38%	0	0%	5	63%	1	13%	0	0%	2	25%	1	13%	0	0%
MF	2	25%	1	13%	0	0%	4	50%	0	0%	0	0%	0	0%	2	25%	0	0%
MI	1	13%	0	0%	0	0%	5	63%	1	13%	0	0%	2	25%	1	13%	0	0%
MV	4	50%	1	13%	1	13%	3	38%	0	0%	0	0%	3	38%	1	13%	0	0%
MR	2	25%	1	13%	0	0%	3	38%	0	0%	0	0%	7	88%	1	13%	1	13%
MA	4	50%	2	25%	0	0%	4	50%	0	0%	0	0%	6	75%	1	13%	0	0%
RM	5	63%	3	38%	0	0%	4	50%	2	25%	0	0%	1	13%	0	0%	0	0%
RC	3	38%	3	38%	0	0%	6	75%	3	38%	0	0%	2	25%	2	25%	0	0%
SV	3	38%	1	13%	2	25%	4	50%	1	13%	0	0%	1	13%	0	0%	0	0%
SP	1	13%	0	0%	0	0%	2	25%	0	0%	0	0%	1	13%	1	13%	0	0%
SS	1	13%	0	0%	0	0%	3	38%	0	0%	0	0%	1	13%	1	13%	0	0%
Turma	52	38,2%	24	17,6%	4	2,9%	64	47,1%	14	10,3%	1	0,7%	41	30,1%	17	13,3%	2	1,5%

<u>Alun o/ Pala vras</u>	Tarefa 4						Tarefa 5						Tarefa 6					
	Dita das	%	Escon didas	%	Texto final	%	Dita das	%	Escon didas	%	Texto final	%	Dita das	%	Escon didas	%	Texto final	%
Nº de pala vas	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%
AO	2	20%	0	0%	0	0%	2	20%	0	0%	0	0%	5	50%	1	10%	0	0%
AM	5	50%	1	10%	0	0%	3	30%	1	10%	0	0%	3	30%	0	0%	1	10%
AR	5	50%	0	0%	0	0%	2	20%	0	0%	0	0%	4	40%	1	10%	0	0%
EM	5	50%	0	0%	0	0%	3	30%	0	0%	0	0%	3	30%	3	30%	1	10%
FM	2	20%	0	0%	0	0%	2	20%	0	0%	0	0%	2	20%	0	0%	0	0%
FR	5	50%	1	10%	0	0%	2	20%	1	10%	0	0%	4	40%	1	10%	0	0%
LC	3	30%	0	0%	0	0%	4	40%	0	0%	0	0%	2	20%	0	0%	0	0%

		%					%						%					
MF	1	10%	0	0%	0	0%	2	20%	1	10%	0	0%	3	30%	2	20%	0	0%
MI	4	40%	0	0%	0	0%	3	30%	0	0%	0	0%	2	20%	0	0%	0	0%
MV	3	30%	0	0%	0	0%	2	20%	0	0%	0	0%	2	20%	2	20%	0	0%
MR	5	50%	0	0%	0	0%	2	20%	0	0%	1	10%	3	30%	0	0%	0	0%
MA	3	30%	0	0%	0	0%	4	40%	2	20%	0	0%	4	40%	0	0%	1	10%
RM	4	40%	0	0%	0	0%	5	50%	3	30%	1	10%	2	20%	0	0%	0	0%
RC	6	60%	0	0%	1	10%	2	20%	0	0%	0	0%	5	50%	0	0%	0	0%
SV	2	20%	0	0%	0	0%	5	50%	1	10%	0	0%	5	50%	0	0%	0	0%
SP	3	30%	0	0%	0	0%	1	10%	0	0%	0	0%	2	20%	0	0%	0	0%
SS	4	40%	0	0%	0	0%	2	20%	0	0%	0	0%	1	10%	0	0%	0	0%
Turma	62	36,5%	2	1,2%	1	0,6%	46	27,1%	9	5,3%	2	1,2%	52	30,6%	10	5,9%	3	1,8%

F. QUANTIFICAÇÃO DE INCORREÇÕES DAS TAREFAS INICIAIS E TESTES- GRUPO DE ALUNOS COM DISLEXIA

	Tarefas Iniciais		Teste Intermédio			
	24 palavras exploradas		24 palavras exploradas		24 palavras não exploradas	
Aluno	FA	%	FA	%	FA	%
LA	14	12%	11	46%	8	33%
LM	12	10%	0	0%	0	0%
LP	10	8%	0	0%	0	0%
LuA	16	13%	0	0%	0	0%
LV	16	13%	0	0%	0	0%
Grupo	68	57%	11	46%	8	33%
Total	120	100%	24	100%	24	100%

	Tarefas Iniciais		Ditado final			
	18 palavras exploradas		18 palavras exploradas		18 palavras não exploradas	
Aluno	FA	%	FA	%	FA	%
LA	13	14%	3	3%	5	6%
LM	10	11%	1	1%	0	0%
LP	8	9%	3	3%	1	1%
LuA	9	10%	2	2%	1	1%
LV	13	14%	0	0%	3	3%
Turma	53	59%	9	10%	10	11%
Total	90	100%	90	100%	90	100%

G. QUANTIFICAÇÃO DE INCORREÇÕES DAS TAREFAS INICIAIS E TESTES – TURMA

	Tarefas Iniciais		Teste Intermédio			
	18 palavras exploradas		18 palavras exploradas		18 palavras não exploradas	
	FA	%	FA	%	FA	%
AO	8	2%	8	2%	7	2%
AM	12	3%	7	2%	13	3%
AR	14	3%	1	0%	5	1%
EM	7	2%	2	1%	6	2%
FM	11	3%	0	0%	0	0%
FR	13	3%	4	1%	1	0%
LC	9	2%	2	1%	4	1%
MF	7	2%	3	1%	3	1%
MI	8	2%	3	1%	5	1%
MV	12	3%	2	1%	6	2%
MR	13	3%	5	1%	7	2%
MA	16	4%	5	1%	5	1%
RM	16	4%		0%		0%
RC	14	3%	2	1%	6	2%
SV	9	2%	5	1%	2	1%
SP	5	1%	2	1%	1	0%
SS	4	1%	5	1%	6	2%
Turma	178	44%	56	15%	77	20%
Total	408	100%	384	100%	384	100%

	Tarefas Iniciais		Ditado final			
	18 palavras exploradas		18 palavras exploradas		18 palavras não exploradas	
	FA	%	FA	%	FA	%
AO	5	2%	1	0%	0	0%
AM	8	3%	2	1%	3	1%
AR	10	3%	1	0%	0	0%
EM	7	2%	1	0%	1	0%
FM	8	3%	0	0%	4	1%
FR	11	4%	1	0%	2	1%
LC	6	2%	0	0%	0	0%
MF	5	2%	1	0%	0	0%
MI	7	2%	0	0%	1	0%
MV	8	3%	3	1%	2	1%
MR	6	2%	2	1%	2	1%
MA	10	3%	0	0%	2	1%
RM	8	3%	4	1%	2	1%

<i>RC</i>	10	3%	3	1%	4	1%
<i>SV</i>	9	3%	1	0%	3	1%
<i>SP</i>	5	2%	0	0%	1	0%
<i>SS</i>	5	2%	1	0%	1	0%
Turma	128	42%	21	7%	28	9%
Total	306	100%	306	100%	306	100%