



DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
ORTOGRÁFICA ATRAVÉS DO JOGO:
INTERVENÇÃO NUMA TURMA DE 1.º ANO

Rita Elias

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2022-2023



DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA ATRAVÉS DO JOGO: INTERVENÇÃO NUMA TURMA DE 1.º ANO

Rita Elias

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientadora: Prof. Doutora Adriana Cardoso

2022-2023

| ' ' | | ' ' |

“Vamos pegar nos nossos livros e canetas. Eles são as nossas armas mais poderosas. Uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo. A educação é a única solução.”

Malala Yousafzai

AGRADECIMENTOS

Com a conclusão desta etapa, não podia deixar de agradecer a quem esteve sempre comigo e me apoiou neste percurso até cumprir o meu sonho.

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, à minha família, que assistiu a todas as inseguranças que pudessem impedir o meu sonho, mas que sempre me apoiou e me ajudou a ganhar confiança. Nos momentos mais difíceis, fizeram sempre os possíveis para que me sentisse segura e capaz de seguir e cumprir os meus objetivos, de modo a poder ser professora.

Não podia deixar de agradecer às minhas amigas que a faculdade me trouxe. Com um sonho comum, enfrentámos juntas muitas batalhas e após cinco anos, concluímos o curso que nos uniu.

Por fim, tenho de agradecer à minha orientadora, Prof. Doutora Adriana Cardoso, pela ajuda, apoio e presença nesta etapa tão importante.

Obrigada a todos os professores que me auxiliaram neste caminho e me fizeram quem sou academicamente, sem eles também não estaria aqui.

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no 2.º ano do plano de estudos do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A primeira parte deste relatório apresenta a caracterização das práticas nos dois ciclos, tendo a de 1.º Ciclo ocorrido numa turma de 1.º ano e a de 2.º Ciclo em duas turmas de 6.º ano. Na segunda parte, o estudo empírico incide sobre a intervenção realizada numa turma de 1.º ano. Esta intervenção teve como objetivos: i) conceber um programa de intervenção especificamente orientado para o desenvolvimento da competência ortográfica de alunos de 1.º ano, com recurso a estratégias de ludificação e ii) avaliar o impacto deste programa no desempenho ortográfico dos alunos. A metodologia do estudo é de natureza qualitativa, com recurso a dados quantitativos (estatística descritiva). O design do estudo envolve: i) Pré-Teste; ii) implementação de um programa de intervenção orientado para o desenvolvimento da competência ortográfica; iii) Pós-Teste. A recolha de dados envolveu a observação participante, recorrendo-se à gravação áudio entre pares e ao registo fotográfico. Os resultados revelam um ligeiro aumento da taxa de acerto na escrita de palavras no Pós-teste, assim como a tendência para o aumento desta taxa nos casos em que existem regras ortográficas, exploradas durante a intervenção, que permitem excluir outras potenciais opções gráficas. Por fim, é de destacar que a implementação deste tipo de atividades lúdicas com os alunos promoveu a sua motivação para a aprendizagem.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; Didática do Português; Ortografia; Consciência Fonológica.

ABSTRACT

This report has been developed within the unit of Supervised Teaching Practice II, which belongs in the second-year plan of studies of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education. The first part of this report begins with the description of the pedagogical practices in both cycles. The practice of the first cycle happened in a first-year class, and the practice of the second cycle was developed in two classes of year 6. In the second part, the study relates to the intervention in a first-year class. This intervention had the following objectives: i) to conceive an intervention program specifically oriented to the development of the orthographic capacities with the resource of ludic strategies and ii) to evaluate the impact of the program in the students' orthographic performance. The study's methodology has a qualitative nature, resorting to quantitative data (descriptive statistics). The study's design relates to: i) Pre-Test; ii) application of an intervention program oriented to the development of the orthographic capacities and iii) Post-Test. The gathering of data happened through participant observation, audio recording among pairs and photographic registration. The results reveal a slight increase of the correct tax in the writing of words in the Post-Test, such as the tendency to the increase of this tax in the cases that exist orthographic rules, explored during the intervention, that allow to conclude other graphic options. Lastly, the implementation of ludic activities with students promoted their motivation for learning.

Keywords: Primary School; Portuguese didactics; Orthography; Phonological awareness.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	3
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	4
1.1. Caraterização da instituição.....	4
1.2. Caraterização da turma	4
1.3. Objetivos gerais de intervenção.....	5
1.4. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	5
1.5. Atividades implementadas.....	6
1.6. Processos de avaliação e regulação	8
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	9
2.1. Caraterização da instituição.....	9
2.2. Caraterização das turmas	9
2.3. Objetivos gerais de intervenção.....	10
2.4. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	10
2.5. Atividades implementadas.....	11
2.6. Processos de avaliação e regulação	12
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	13
3.1. Desenvolvimento de competências dos alunos	13
3.2. Métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo	15
3.3. Relação pedagógica	16
3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.....	17
3. ESTUDO EMPÍRICO	19
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	20
1.1. Tema e problemática de estudo	20
1.2. Objetivos do estudo	20
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	21

2.1.	Relações assistemáticas entre som e grafia	21
2.2	Desenvolvimento da consciência fonológica	23
2.3.	Tipologia de erros ortográficos	25
2.4.	Estratégias para o ensino/aprendizagem da ortografia	26
2.5.	Aprendizagem lúdica	32
3.	METODOLOGIA	33
3.1.	Definição do problema e questões orientadoras	33
3.2.	Objetivo, natureza e design do estudo	34
3.3.	Caraterização do contexto e dos participantes	35
3.4.	Procedimentos de recolha e tratamento de dados	36
3.4.1.	Apresentação do Pré/Pós-Teste e Programa de Intervenção	37
3.4.1.1.	Pré-Teste/Pós-Teste	37
3.4.1.2.	Atividade “Dominó dos grafemas”	39
3.4.1.3.	Atividade “À descoberta do <s>/<ss>”	41
3.4.1.4.	Atividade “À descoberta do <c>/ <ç>”	42
3.4.1.5.	Atividade “Caça às palavras”	43
3.4.2.	Alusão aos princípios éticos	46
4.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	46
4.1	Atividade “Dominó dos grafemas”	46
4.2.	Atividade “À descoberta do <s>/ <ss>”	49
4.3.	Atividade “À descoberta do <c>/ <ç>”	53
4.4.	Atividade “Caça às palavras”	54
4.5.	Comparação entre Pré-Teste e Pós-Teste	56
5.	CONCLUSÕES	73
4.	REFLEXÃO FINAL	77
	REFERÊNCIAS	81
	ANEXOS	87
	ANEXO A. TABELA DAS POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES - 1º. CEB....	88

ANEXO B. GRELHA DE CUMPRIMENTO DOS OBJETIVOS DO PLANO DE INTERVENÇÃO - 1º. CEB	91
ANEXO C. TABELA DAS POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES - 2º. CEB	93
ANEXO D. GRELHA DOS RESULTADOS DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DE CIÊNCIAS NATURAIS - TURMA D	95
ANEXO E. GRELHA DOS RESULTADOS DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DE CIÊNCIAS NATURAIS - TURMA E.....	97
ANEXO F. GRELHA DOS RESULTADOS DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DE MATEMÁTICA - TURMA D	99
ANEXO G. GRELHA DOS RESULTADOS DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DE MATEMÁTICA - TURMA E	101
ANEXO H. GRELHA FINAL DO CUMPRIMENTO DOS OBJETIVOS DO PLANO DE INTERVENÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS - TURMA D.....	103
ANEXO I. GRELHA FINAL DO CUMPRIMENTO DOS OBJETIVOS DO PLANO DE INTERVENÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS - TURMA E.....	105
ANEXO J. GRELHA FINAL DO CUMPRIMENTO DOS OBJETIVOS DO PLANO DE INTERVENÇÃO EM MATEMÁTICA - TURMA D.....	107
ANEXO K. GRELHA FINAL DO CUMPRIMENTO DOS OBJETIVOS DO PLANO DE INTERVENÇÃO EM MATEMÁTICA - TURMA E	109
ANEXO L. GUIÃO DE ENTREVISTA.....	111
ANEXO M. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA	114
ANEXO N. PRÉ/PÓS-TESTE	140
ANEXO O. TABELA DE RESPOSTAS DO PRÉ-TESTE	143
ANEXO P. ATIVIDADE “DOMINÓ DOS GRAFEMAS”	148
ANEXO Q. ATIVIDADE “À DESCOBERTA DO <S>/<SS>”	151
ANEXO R. ATIVIDADE “À DESCOBERTA DO <C>/<Ç>”	153

ANEXO S. ATIVIDADE “CAÇA ÀS PALAVRAS”	155
ANEXO T. TABELA DE RESULTADOS DO PÓS-TESTE	157
ANEXO U. CATEGORIZAÇÕES ORTOGRÁFICAS DO <S>/<SS>	162
ANEXO V. CATEGORIZAÇÕES SEMÂNTICAS DO <S>/<SS>	164
ANEXO W. CATEGORIZAÇÕES ORTOGRÁFICAS DO <C>/<Ç>.....	166
ANEXO X. CATEGORIZAÇÕES SEMÂNTICAS DO <C>/<Ç>.....	168

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Crucigrama.....	30
Figura 2. Sopa de letras.....	31
Figura 3. Organização de letras.....	31
Figura 4. Exemplo de cartão para atividade de pré/pós-teste.....	37
Figura 5. Exemplo de cartão de resposta para atividade de pré/pós-teste.....	38
Figura 6. "Dominó dos grafemas" - Exemplo de cartões.....	39
Figura 7. "Dominó dos grafemas" - Associação da palavra "felicidade" com "cidade".	40
Figura 8. "Dominó dos grafemas" - Associação da palavra "pêssego" e "dezasete".....	41
Figura 9. "Caça às palavras" - exemplo de cartão de jogo.....	45
Figura 10. "Caça às palavras" - Recipientes para o jogo.....	45
Figura 11. "Caça às palavras" - Grafemas de cada recipiente.....	45
Figura 12. "Dominó dos grafemas" - Alunos a jogar.....	47
Figura 13. "Dominó dos grafemas" - Disposição das peças no final do jogo.....	47
Figura 14. "À descoberta do <s>/<ss>" - proposta do par 2.....	49
Figura 15. "À descoberta do <s>/<ss>" - proposta da aluna 2.....	50
Figura 16. "Caça às palavras" - Discussão em grande grupo.....	55
Figura 17. Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra <i>pássaro</i>	59
Figura 18. Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra <i>osso</i>	60
Figura 19. Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra <i>professora</i>	60
Figura 20. Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra <i>pêssego</i>	61
Figura 21. Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra <i>cenoura</i>	63
Figura 22. Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra <i>cebola</i>	64
Figura 23. Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra <i>bicicleta</i>	64
Figura 24. Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra <i>cinema</i>	65
Figura 25. Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra <i>sapo</i>	67
Figura 26. Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra <i>sopa</i>	68
Figura 27. Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra <i>sabão</i>	68
Figura 28. Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra <i>salada</i>	69
Figura 29. Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra <i>cabeça</i>	71
Figura 30. Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra <i>palhaço</i>	72

Figura 31. Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra *laço*. 72

Figura 32. Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra *dança*. 73

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Design do estudo.....	35
Tabela 2. Pré e Pós-Teste - Lista de palavras.....	38
Tabela 3. "À descoberta do <s>/<ss>" - Lista de palavras com <s> e <ss>.	42
Tabela 4. "À descoberta do <c>/<ç>" - Lista de palavras com <c> e <ç>.....	43
Tabela 5. "Caça às palavras" - Caracterização das imagens.	44
Tabela 6. "À descoberta do <c>/<ç>" - Novo conjunto de palavras <c> e <ç>.....	53
Tabela 7. Média da percentagem de acerto no Pré e Pós-Teste.	57
Tabela 8. Percentagem de acerto no Pré e Pós-Teste, palavras com <ss>.	58
Tabela 9. Percentagem de acerto no Pré e Pós-Teste, palavras com <c>.....	62
Tabela 10. Percentagem de acerto no Pré e Pós-Teste, palavras com <s>.....	66
Tabela 11. Percentagem de acerto no Pré e Pós-Teste, palavras com <ç>.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
MEM	Movimento da Escola Moderna
OC	Orientadora Cooperante
PES	Prática de Ensino Supervisionada
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

1. INTRODUÇÃO

| ' ' ' | ' ' ' |

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Esta Unidade Curricular encontra-se dividida em dois momentos: i) intervenção em 2.º Ciclo para as componentes de Matemática e de Ciências Naturais, durante aproximadamente dois meses e ii) intervenção em 1.º Ciclo, com a duração aproximada de um mês e meio.

O presente relatório encontra-se estruturado em duas secções principais, em que se caracterizam as intervenções realizadas e o estudo empírico desenvolvido.

O estudo empírico tem por base a seguinte problemática: “Poderá a promoção de atividades lúdicas contribuir para o desenvolvimento da competência ortográfica de alunos do 1.º ano?”. Por sua vez, para ser possível investigar e dar resposta a esta questão, foram definidos como objetivos do estudo: i) conceber um programa de intervenção especificamente orientado para o desenvolvimento da competência ortográfica de alunos de 1.º ano, com recurso a estratégias de ludificação e ii) avaliar o impacto deste programa no desempenho ortográfico dos alunos.

Por conseguinte, o presente relatório encontra-se dividido em duas partes principais, seguidas da Reflexão Final, das Referências e dos Anexos. A primeira parte, denominada *Prática de Ensino Supervisionada* (cf. secção 2.), apresenta: i) descrição da prática pedagógica em 1.º Ciclo; ii) descrição da prática pedagógica em 2.º Ciclo; iii) análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.

A segunda parte, denominada *Estudo Empírico* (cf. secção 3.), inclui: i) apresentação do estudo empírico; ii) enquadramento teórico; iii) características do estudo empírico; iv) apresentação de resultados e v) conclusões. A última secção (cf. secção 4.) apresenta a Reflexão Final acerca de toda a intervenção de PES II e o seu contributo para a iniciação na docência.

2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

|' '' | | ''

1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

1.1. Caraterização da instituição

A escola onde foi realizada a prática em 1.º Ciclo localiza-se no concelho da Amadora, sendo uma escola pública, cuja oferta formativa inclui Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). De acordo com o Projeto Educativo¹ (2021), a missão do agrupamento remete para o sucesso do ensino e das aprendizagens dos alunos, recorrendo às adaptações imprescindíveis para atender às suas necessidades.

Como visão, o agrupamento pretende promover uma educação com qualidade através de valores como: i) identidade; ii) diversidade; iii) construção; iv) experimentação; v) cidadania (Projeto Educativo, 2021) que permitam aos seus alunos aprender a ser os melhores cidadãos.

1.2. Caraterização da turma

A turma, do 1.º ano de escolaridade, tem 24 alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, sendo 14 do sexo masculino e 10 do feminino. É ainda de referir que dois destes alunos se encontram abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018.

De forma genérica, os alunos apresentam uma variedade de conhecimentos nas diversas componentes do currículo, apresentando ainda capacidades de argumentação e interesse em aprender (cf. secção 1.6.).

¹ Por razões que se prendem com a salvaguarda do anonimato dos contextos de estágio, o Projeto Educativo das instituições cooperantes é referido no corpo de texto do relatório, mas não é incluído na lista final de referências, dado que não é providenciada informação adicional que permita a sua localização e consulta.

1.3. Objetivos gerais de intervenção

No início da intervenção e contacto com o grupo pretendeu-se, numa primeira fase, detetar as suas potencialidades e fragilidades, para formular os objetivos de intervenção. Deste modo, encontram-se em anexo (cf. Anexo A), as potencialidades e fragilidades identificadas, e a partir destas, foram definidos os objetivos de intervenção que incidiram sobre as Competências Sociais. Por conseguinte, estas competências foram trabalhadas de uma forma interligada a cinco valores, que foram considerados os mais pertinentes a desenvolver.

Assim, foram definidos como valores a trabalhar: i) Responsabilidade; ii) Felicidade; iii) Respeito; iv) Paz e v) União. Através destes valores, criou-se a problemática “Qual o impacto dos valores de Responsabilidade, Felicidade, Respeito, Paz e União, na relação entre pares?”. Deste modo, foram definidos como Objetivos Gerais do Plano de Intervenção: i) compreender a importância do desenvolvimento de valores; ii) aplicar os valores em situações do dia-a-dia e entre pares e iii) transmitir os valores aos que o rodeiam.

1.4. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Posto isto, definiram-se estratégias específicas para cada componente curricular, tendo em consideração os objetivos do Plano de Intervenção. As estratégias tidas em conta incidem sobre o desenvolvimento das Competências Sociais, sendo ainda possível associá-las a estratégias presentes noutras componentes do currículo. De forma sucinta, as estratégias propostas na sua generalidade, foram: i) implementar dinâmicas de trabalhos a pares (resolução de problemas a pares); ii) promover atividades de partilha de comentários, diferentes estratégias e conceções e iii) auxiliar os colegas no Tempo de Estudo Autónomo.

Perante o Plano de Intervenção foram ainda consideradas todas as componentes do currículo, de modo a relacioná-las com os valores e permitir que os alunos comunicassem e interagissem uns com os outros.

Desta forma, pretendeu-se que os alunos trabalhassem em conjunto e que auxiliassem os colegas, de modo a poderem aprender a ouvir e a partilhar as suas ideias. Para além destas medidas transversais, foi ainda possível implementar alguns momentos de interdisciplinaridade, permitindo que os alunos trabalhassem variadas competências numa só atividade. Os conteúdos a desenvolver com os alunos, em específico de cada componente do currículo, encontram-se na secção seguinte.

1.5. Atividades implementadas

Na presente secção serão apresentados alguns exemplos de atividades implementadas.

De um modo geral, na componente de Matemática, foram concretizadas atividades inseridas nos seguintes temas, presentes nas Aprendizagens Essenciais (2021): i) Capacidades Matemáticas; ii) Números; iii) Geometria e Medida; iv) Dados e v) Álgebra. Para o primeiro tema, *Capacidades Matemáticas*, executou-se o percurso de uma cidade em tamanho A0, em que os alunos tinham de praticar os itinerários e criar um caminho para percorrer na cidade construída, com o auxílio de um robô. No segundo tema, *Números*, deu-se a concretização do jogo do Bingo, em que os alunos tinham de jogar a pares e verificar, das diferentes representações dos números no seu cartão, se existia alguma correspondência com o número que tinha saído à sorte. Para *Geometria e Medida*, implementou-se uma atividade de construção de animais com o Tangram. Em *Dados*, foi construído um pictograma, cujo mote utilizado foi a temática da história “Rato do Campo e Rato da Cidade” em que foi utilizada a preferência de cada criança entre campo e cidade, colocando essa informação no Pictograma (símbolo utilizado: chaves). Por fim, em *Álgebra*, foi proposta a criação de um padrão de repetição, utilizando sons que tinham sido previamente trabalhados numa atividade prática.

Para a componente de Português, foram propostas atividades pertencentes aos domínios definidos nas Aprendizagens Essenciais (2018): i) Oralidade: compreensão e expressão; ii) Leitura e Escrita; iii) Educação

Literária e iv) Gramática. Para a compreensão oral, presente no domínio da *Oralidade*, foi promovida a audição da leitura de diversos contos e histórias. Ao nível da expressão oral, foram disponibilizados momentos de partilha de comentários e opiniões.

A título de exemplo, para a *Leitura e Escrita*, a atividade de rotina dos “10 minutos de Leitura” serviu como prática para os alunos. No mesmo domínio, a turma pôde desenvolver a escrita, através da elaboração de textos sobre o seu fim de semana. No âmbito da *Educação Literária*, incluiu-se a audição de histórias e conseqüente expressão da sua opinião sobre a mesma. Por fim, para o domínio da *Gramática*, foram desenvolvidas atividades referentes ao singular e plural de nomes.

Para Estudo do Meio, foram considerados os seguintes domínios das Aprendizagens Essenciais (2018): i) Sociedade; ii) Natureza; iii) Tecnologia; iv) Sociedade/ Natureza/ Tecnologia. O domínio da *Sociedade*, foi considerado e aplicado nos momentos de rotina, com a escrita da data, do tempo e da consulta do calendário. No domínio da *Natureza*, foram abordados os seres vivos e respetivas necessidades e características. No da *Tecnologia*, deu-se a atividade prática da identificação dos sons dos materiais e partes do corpo. E por fim, no que engloba a relação dos três domínios enunciados, deu-se a investigação de itinerários.

As restantes componentes surgiram numa vertente interdisciplinar como as anteriormente referidas. Em Artes Visuais realizou-se, por exemplo, a ilustração e modelagem, para a criação física do símbolo da paz que os alunos idealizaram. Para Teatro, foi utilizada a leitura do conto “Rato do Campo e Rato da Cidade”, como mote para uma atividade de improviso. Em Música, existiu a ligação com Estudo do Meio e Matemática, na atividade de criação de padrões de repetição dos sons. Por fim, em Educação Física, foram em geral propostas atividades que pusessem os alunos a trabalhar em conjunto, incidindo na questão das Competências Sociais (Aprendizagens Essenciais, 2018).

1.6. Processos de avaliação e regulação

A avaliação dos alunos, tanto do cumprimento dos objetivos do Plano de Intervenção (cf. Anexo B), como das suas aprendizagens, no geral, foram reguladas através de: i) (...) grelhas semanais para avaliação do cumprimento das rotinas; ii) (...) grelhas para cada atividade realizada com os alunos; iii) (...) grelhas do Plano Coletivo de Trabalho elaboradas; iv) (...) produções dos alunos elaboradas em cada atividade; e v) (...) cadernos diários e os cadernos de escrita dos alunos.

Perante a regulação das aprendizagens dos alunos, não foi possível verificar todas as aprendizagens nos diversos parâmetros, de uma forma completa e direta. Essa foi a fragilidade sentida na regulação da avaliação e aprendizagens pois, mesmo que se circule pelo espaço e se observe o trabalho de todos os alunos durante a atividade, torna-se difícil aferir de forma sistemática o progresso dos mesmos. Uma forma de resolver esta fragilidade seria através da realização frequente de fichas de sistematização de conteúdos. Este modo de regulação da avaliação funcionaria de uma forma mais positiva se tivesse sido feita pelos alunos individualmente e fosse recolhida e analisada, dado que permitiria compreender onde os mesmos precisariam de ter mais atenção.

Sucintamente é possível referir que os alunos, de modo geral evoluíram, através da verificação das produções e intervenções das atividades implementadas, testemunhando assim um impacto na sua aprendizagem.

No que respeita o Plano de Intervenção e respetivos objetivos, conforme a grelha apresentada em anexo (cf. Anexo B), para a avaliação recorreu-se a um código de cores, em que *verde* reflete que o aluno cumpriu e *amarelo* revela que pode melhorar. Assim, é possível concluir que o modo como foram avaliadas as aprendizagens dos alunos, não permitiu grandes conclusões, pois apresentou fragilidades de regulação no que toca a especificidade do seu progresso.

2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

2.1. Caracterização da instituição

A intervenção em 2.º Ciclo decorreu numa escola pública de regime Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), com 2.º e 3.º CEB na sua oferta formativa, localizada no concelho da Amadora. A escola, e respetivo agrupamento, apresentam como missão a promoção das aprendizagens dos seus alunos, de modo a atender todas as suas necessidades educativas (Projeto Educativo, 2021).

O Projeto Educativo (2021) refere ainda como visão do agrupamento o incentivo, conseqüente motivação, êxito e transmissão dos valores de respeito e inclusão aos seus alunos.

2.2. Caracterização das turmas

A prática decorreu em duas turmas de 6.º ano do 2.º CEB, em que foram trabalhadas as componentes do currículo de Matemática e Ciências Naturais.

A turma D apresentava 22 alunos, encontrando-se dois alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. É ainda de referir que da totalidade, 15 eram do sexo masculino e 7 do feminino, apresentando uma média de idades de 11,7. No geral, os alunos demonstraram dificuldades na disciplina em sala de aula e na aprendizagem dos conteúdos (cf. secção 2.6).

A turma E era constituída por 20 alunos, em que três se encontram abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. Destaca-se ainda que 8 alunos eram do sexo masculino e 12 do feminino, com uma média de idades de 11,5. Tal como a turma D, esta apresentava episódios de indisciplina frequentes e um baixo rendimento de aprendizagem.

Através da observação do comportamento de ambas as turmas, foi possível constatar que parte do cerne desse comportamento remetia para a desmotivação e desinteresse escolar.

2.3. Objetivos gerais de intervenção

Ao longo da observação das turmas, foi possível concluir os aspetos mais pertinentes para a intervenção. Neste sentido, para a formulação dos objetivos do Plano de Intervenção foram tidas em consideração as potencialidades e fragilidades das turmas (cf. Anexo C).

Tendo em conta que o elemento mais problemático na aprendizagem e desempenho dos alunos se encontra relacionado com a desmotivação, foi formulada a seguinte problemática: “De que forma a promoção de uma aprendizagem ativa por parte dos alunos em sala de aula aumenta a motivação e interesse dos alunos pela escola?”. Por sua vez, os objetivos de intervenção definidos foram: i) “Desenvolver a motivação e interesse dos alunos pela Matemática e pelas Ciências Naturais”; ii) “Diminuir situações de indisciplina”; e iii) “Aumentar a assiduidade e pontualidade dos alunos”.

2.4. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

De modo a atender às necessidades dos alunos, de ambas as turmas, foram pensadas as seguintes estratégias de intervenção: i) trabalho em pequenos grupos; ii) promoção de uma aprendizagem ativa por parte do aluno, essencialmente através de atividades práticas, em Ciências Naturais, ou atividades de exploração, em Matemática; iii) utilização de recursos digitais (projetor, computador e apresentações em formato *PowerPoint*); iv) utilização de guiões de exploração para cada atividade prática de Ciências Naturais; v) tradução oral do intuito das atividades a concretizar para os alunos que não compreendem português (aluno ucraniano e aluna paquistanesa).

Estas foram as estratégias implementadas para ir ao encontro de uma aprendizagem positiva e benéfica, na qual os alunos se sentissem motivados a abordar os conteúdos e atividades apresentadas na secção 2.5.

2.5. Atividades implementadas

Durante o tempo de intervenção, foi possível desenvolver alguns conteúdos com os alunos, tanto na componente de Matemática como na de Ciências Naturais.

Primeiramente, para a componente de Matemática, foram abordados os seguintes tópicos, presentes nas Aprendizagens Essenciais (2021): i) Razão e Proporção; ii) Regra de Três Simples; iii) Proporcionalidade Direta; iv) Escalas e v) Sequências e Regularidades.

Estes tópicos e respetivos subtópicos foram abordados de um modo mais apelativo para os alunos, recorrendo principalmente à partilha de opiniões e conceções relativamente ao abordado nas aulas. Para cada subtópico novo, era utilizado como recurso o *PowerPoint*, recorrendo a exemplos e a exercícios de consolidação, concretizados em grande grupo, de modo a atender as suas fragilidades. Deste modo, também para atender às suas dificuldades, foram elaboradas fichas de treino para mobilização dos conhecimentos adquiridos. Para além disso, foi proposta a concretização de atividades de exploração e de *Kahoots*, como consolidação de conhecimentos.

Por sua vez, na componente de Ciências Naturais, o trabalho desenvolvido incidiu sobre o Sistema Cardiovascular e o início da unidade do Sistema Urinário. Existindo a mesma necessidade para cativar os alunos, foi utilizado um método mais ativo de explicação, introdução aos novos conteúdos e participação dos alunos. Para a explicação dos conteúdos foi utilizado o *PowerPoint*, sendo ainda possível em algumas sessões, a implementação de atividades práticas. Assim, nos momentos mais pertinentes recorreu-se aos métodos mais práticos, como motivação à aprendizagem.

Para além disso, foram ainda implementadas fichas de trabalho como modo de prática e consolidação dos conteúdos abordados em aula, assim como a utilização de recursos que fossem mais apelativos e lúdicos para a aprendizagem.

2.6. Processos de avaliação e regulação

Ao longo das semanas de intervenção, foram utilizados como instrumentos de avaliação: i) Grelhas de Observação; ii) Grelhas de Avaliação Final e iii) Ficha de Avaliação de conhecimentos. Estas grelhas são distintas entre si, no sentido em que as de Observação foram elaboradas no âmbito de cada aula, tanto para Matemática e Ciências Naturais, enquanto as de Avaliação Final contemplam a aprendizagem dos alunos, de forma geral. A utilização de grelhas remeteu para a avaliação formativa, enquanto que a Ficha de Avaliação incidiu sobre a avaliação do tipo sumativa.

Para a componente de Ciências Naturais, existiram diversas fontes que demonstraram o progresso dos alunos, variando entre fichas de trabalho (para cada subtópico) e a participação dos alunos, podendo esta ser requerida ou surgir da sua própria vontade.

De forma semelhante à componente de Ciências Naturais, também se verificou progressos na componente de Matemática, através de fichas de trabalho e a participação dos alunos. Deste modo, confirmou-se que os alunos perante estas duas componentes se encontravam mais motivados, contudo pondera-se a necessidade de investimento no trabalho autónomo de cada um.

Apesar de ter sido possível um progresso nestes parâmetros, é de salientar que pela falta de trabalho autónomo da maioria dos alunos, de ambas as turmas, não se sentiu grande evolução nas suas Fichas de Avaliação Sumativa (cf. Anexo D, E, F e G). Não obstante, salienta-se que os alunos progrediram, comparativamente ao início da intervenção, sendo algo positivo de salientar no que respeita a aprendizagem, de forma generalizada.

Quanto à avaliação dos objetivos do Plano de Intervenção, conclui-se que os resultados foram de certa forma semelhantes entre as turmas, não conseguindo atingir por completo os três parâmetros. Para o preenchimento das grelhas utilizou-se o seguinte código: i) S (Sim); ii) PV (Por vezes) e iii) N (Não), para demonstrar o cumprimento dos objetivos por parte dos alunos. Neste sentido, na turma D, o objetivo “Diminui situações de indisciplina”, para ambas as disciplinas, obteve a maior taxa de sucesso (cf. Anexo H e J).

Por sua vez, na turma E (cf. Anexo I e K), existiram resultados diferentes no que respeita as duas componentes do currículo. Para a componente de Matemática, o objetivo que resultou de forma mais positiva na generalidade da turma foi “Diminui situações de indisciplina”, enquanto para Ciências Naturais foi “Aumenta a assiduidade e pontualidade dos alunos”.

3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos

3.1. Desenvolvimento de competências dos alunos

No que refere às turmas, de ambos os ciclos onde foi possível intervir, existiu uma grande diferença entre si, tanto no desenvolvimento e crescimento pessoal, como no desempenho escolar.

Ao contactar primeiro com uma turma de 6.º ano de escolaridade, durante dois meses, e em seguida com um grupo de 1.º ano durante um mês, foi possível identificar contrastes a nível das necessidades e fragilidades dos alunos. Os alunos de 6.º ano, ao terem idades próxima aos 12 anos, sabe-se que se encontram num nível de desenvolvimento mais avançado que os de 1.º. Como se encontra definido nos estágios de Piaget, os alunos nestas idades tanto se podem encontrar no final da fase das Operações Concretas, como estarem a iniciar a do Princípio da Conservação. Aos 12 anos, a criança centra-se mais em si mesma devido às normas sociais, apresentando pensamentos mais estruturados e uma opinião e argumentação fundamentada (Leitão, 2020; Ferreira & Santos, 2007).

Por outro lado, de acordo com Piaget, citado por Leitão (2020) e Ferreira e Santos (2007), os alunos de 1.º ano, tendo por volta de 7 anos de idade, encontram-se no final do estágio Pré-Operatório ou no início das Operações Concretas. Nesta idade, os alunos começam a adquirir a capacidade de abstração e pensar mais no antes, durante e depois das suas ações. A criança é ainda capaz de iniciar o seu raciocínio concreto e consegue permanecer sentada durante períodos maiores de tempo.

Os alunos do 6.º ano, por se encontrarem no início da fase da adolescência, não respeitavam tanto as regras nem o papel do adulto. Por essa

razão, frequentemente, existiu a dificuldade em saber como minimizar as respostas e atitudes dos alunos que iam contra as regras de sala de aula. Muitas vezes essa reação era originada pela desmotivação perante a disciplina e a dificuldade que os alunos sentiam na mesma. Para combater esta desmotivação e desinteresse é fundamental que o professor propicie as situações de sucesso, adaptando o grau de dificuldade aos seus alunos (Balancho & Coelho, 1996).

Neste sentido, os alunos de 6.º ano mostraram-se, de uma forma geral, mais reticentes às aprendizagens e participação nas atividades do que propriamente os de 1.º ano. Estes demonstraram-se mais motivados e felizes, no que respeita a vida escolar, pois é algo novo e desafiante para eles. Por outro lado, os de 6.º ano sentiam-se aborrecidos, pois, já veem a escola como uma coisa banal.

Na generalidade, foi mais acessível captar a atenção dos alunos de 1.º ano e de os incentivar à aprendizagem que os alunos mais velhos. Apesar desta realidade, é de salientar que se tornou possível cativar os alunos de 6.º ano, pois, notou-se uma ligeira melhoria de comportamento e de reações perante a escola.

Sucintamente, ambas as turmas tinham os seus pontos fortes e elementos interessantes, sendo apenas de ressaltar a desmotivação e consequente indisciplina nas turmas de 6.º ano.

Perante estas situações, o professor terá de ter em conta o modo como cativa os seus alunos. Para além disso, deve simultaneamente permitir que estes mostrem as suas capacidades, e as utilizem em favor das outras aprendizagens necessárias. Para isso, o docente deve utilizar estas aptidões naturais e tê-las em consideração no planeamento das atividades para poder desenvolver as competências dos alunos para todas as componentes do currículo (Balancho & Coelho, 1996).

3.2. Métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo

Tal como foi salientado na secção anterior, os métodos de trabalho e ensino nos dois ciclos foram bastante diferenciados. Tendo por base o vivenciado, o ensino em 1.º Ciclo foi mais dinâmico e centrado na criança, enquanto no 2.º Ciclo, funcionou de modo mais tradicional.

Assim, a intervenção em 6.º ano foi mais expositiva, no entanto, existiu sempre a promoção de um ambiente de segurança para a partilha e participação em aula. Para além disso, tornou-se desafiante, no sentido em que existia a vontade em proporcionar aulas menos expositivas para os alunos, de modo a aumentar a sua vontade e interesse para a aprendizagem. De certo modo, foi dada continuidade aos métodos de ensino das Orientadoras Cooperantes, mas foram concretizadas algumas mudanças nas interações com os alunos, de modo a poder incrementar o seu interesse.

Por outro lado, no 1.º Ciclo notou-se uma maior facilidade na implementação de atividades dinâmicas e significativas para os alunos. Salienta-se como algo positivo para a implementação de atividades, pois foi possível experimentar atividades novas e aprender com a sua prática. Durante a intervenção, foi sempre tido em conta o método de trabalho aplicado pela Orientadora Cooperante (OC), de modo a não alterar as rotinas e o modo de trabalho dos alunos. Para além disso, os alunos ao sentirem-se interessados nas atividades, vivenciaram a aprendizagem de modo mais benéfico para si, ao contrário do que aconteceu no 6.º ano, tendo demonstrado pouco interesse e alguma relutância na participação das atividades.

Para ambos os anos, existiu uma intervenção que permitiu a liberdade e autonomia aos alunos. Foi decidida esta abordagem de intervenção por ser possível a verificação dos resultados positivos, tanto na aprendizagem como na relação com os pares.

3.3. Relação pedagógica

A relação pedagógica é o que o professor deve ter sempre em consideração na sua prática, pois, pode colocar em causa o sucesso da sua intervenção. Independentemente do ciclo com que contactamos e da idade dos alunos, é fundamental investir na relação com quem nos rodeia. As emoções encarregam-se de tudo o que acontece no quotidiano, podendo dessa forma, influenciar as nossas reações. Neste sentido, os sentimentos e emoções que transmitimos aos nossos alunos podem ter impacto na sua aprendizagem, por isso, torna-se fundamental a promoção de uma relação positiva com os mesmos (Castilho dos Santos, 2019).

Para além de ser crucial conhecer os alunos com quem trabalhamos, é preciso adaptar o tipo de relação pedagógica às suas necessidades. De acordo com Estrela (2002), citado por Freire-Ribeiro e Mesquita (2020), se o professor pretende que o ambiente na sua sala de aula seja positivo, é fundamental que este promova sentimentos como a “afetividade, compreensão e interação” (p. 18), nunca esquecendo as regras e respeito em sala de aula. Neste sentido, existiu um contraste na relação estabelecida e desenvolvida com os alunos de 1.º e de 6.º ano, no momento de intervenção.

Na intervenção em 6.º ano, para além de os alunos serem mais velhos, era necessário ter em consideração a sua indisciplina e desmotivação, logo, tornou-se mais desafiante o desenvolvimento da relação pedagógica. Inicialmente, a indisciplina sentiu-se como algo hostil, devido à novidade e desafio em adaptar as estratégias às situações.

O estabelecimento das regras desde o início pode resultar na distinção entre um ambiente de trabalho positivo e negativo. Para que exista uma boa gestão em sala de aula, é fundamental que haja regras, sendo a importância fornecida às mesmas o fator que pode ditar a funcionalidade na sala de aula (Amado & Freire, 2009, 2013, citado por Freire-Ribeiro & Mesquita, 2020).

Após a intervenção ter começado, assistiu-se a um resultado interessante quanto à resposta dos alunos, relativamente à intervenção. Estes alunos, apesar de indisciplinados, reagiram melhor a uma abordagem calma e

empática. Neste sentido, a forma como normalmente se atua perante a indisciplina, através de punições ou de chamadas de atenção, não foi a solução. Assim, foi possível aprender que não se deve subestimar a relação pedagógica, pois esta pode ser o sinónimo de resolução de indisciplina e desmotivação dos alunos.

Portanto, no que respeita à relação pedagógica de 2.º Ciclo, conclui-se que quando se trata de alunos mais velhos e com tendência para a indisciplina, nunca devemos esquecer que o papel do professor consiste na compreensão e empatia perante o aluno.

De forma comparativa, no 1.º Ciclo estes aspetos estiveram presentes, mas houve a necessidade de os amplificar. Quando falamos de 1.º ano, é indispensável que os alunos se sintam seguros com os seus professores, pois são um modelo e “porto seguro” para eles. Ao falar de crianças mais pequenas, é necessário existir o cuidado de ter uma postura mais meiga e descontraída. No início, existiram algumas dificuldades em lidar com crianças tão novas, no que concerne à postura e tom a adotar. Apesar de ter sido um contraste muito grande na passagem da relação pedagógica de 6.º ano para o de 1.º, foi possível a adaptação a ambas, compreendendo os fatores mais importantes para contactar com estas idades.

É possível frisar que o desenvolvimento de uma relação professor-aluno positiva nestas idades, apresenta benefícios para a sua aprendizagem, permitindo que esta seja mais efetiva (Castilho dos Santos, 2019).

3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

Tal como mencionado, para a avaliação do 1.º ano foi utilizada a avaliação formativa e no 6.º ano, recorreu-se à avaliação formativa e sumativa. Neste sentido, a avaliação formativa remete para o método de avaliação que ocorre num intervalo de tempo contínuo, dando tempo ao aluno de evoluir gradualmente. Noutra vertente, a avaliação sumativa é mais tradicional, baseando-se maioritariamente nos resultados obtidos em testes

(Lopes & Silva, 2020). “A avaliação é considerada actualmente como um ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem.” (Cardinet, 1993, citado por Lopes & Silva, 2020, p.7).

Ao ter existido a possibilidade de contactar e executar os dois tipos de avaliação, é possível referir que em termos de regulação, a avaliação sumativa consegue transmitir uma maior noção do desempenho dos alunos, mas que apesar disso, não permite mostrar as suas capacidades na totalidade. No que respeita as turmas de 6.º ano, pela análise das fichas de avaliação verificou-se que os alunos, ao não acreditarem nas suas capacidades e conhecimentos, não obtiveram os resultados representativos das suas capacidades.

Nas fichas de avaliação das turmas de 6.º ano, os alunos não apresentaram confiança nos seus conhecimentos, acabando por não conseguir resolver corretamente as questões, não mostrando os seus conhecimentos e capacidades na íntegra. Apesar disto, nas duas turmas de 2.º Ciclo existiu uma maior regulação nas produções dos alunos, especialmente nas fichas de trabalho.

Na turma de 1.º ano, recorreu-se apenas à avaliação formativa, em que se refletiu dificuldade na monitorização de todas as atividades na sua plenitude. Uma possibilidade para este acontecimento, talvez se tenha devido ao número elevado de fatores e produções a considerar, verificar e analisar. No planeamento do modo de avaliação, considerou-se que a circulação pela sala e observação de todas as produções dos alunos no momento, seria suficiente para verificar o progresso da aprendizagem dos alunos.

Em síntese, a regulação de ambos os contextos, não ocorreu como o esperado pois, sentiu-se que as técnicas escolhidas para o efeito não permitiram concluir na íntegra todos os elementos a melhorar. Apesar de esta regulação não ter resultado numa descrição tão minuciosa, foi possível concluir pontos positivos na intervenção, pois os alunos disfrutaram das atividades e desenvolveram competências essenciais.

3. ESTUDO EMPÍRICO

| ' ' | ' ' |

1. Apresentação do estudo

1.1. Tema e problemática de estudo

A investigação concretizada no âmbito da diminuição de erros ortográficos através da implementação de atividades lúdicas, surgiu do interesse próprio e motivação pelo tema em si. Para a concretização do estudo, foram tidos em consideração o interesse pela linguística e o processo de aprendizagem pelos quais as crianças passam. As razões apresentadas vão ao encontro do que Sousa e Baptista (2011) defendem, ao mencionarem que a escolha de um tema de uma dissertação deve recorrer a três critérios: i) *familiaridade do objeto de estudo*, pois é benéfico para o investigador, se este aprofundar um tema que já tenha desenvolvido anteriormente; ii) *afetividade*, a investigação a realizar apresenta maiores níveis de sucesso se o tema for do agrado do investigador e iii) *recursos*, remete para as circunstâncias e contexto de investigação serem favoráveis ao desenvolvimento do tema em estudo.

Assim, a concretização de um trabalho individual, no âmbito da Unidade Curricular de Didática do Português, inserido no plano de estudos do 1.º ano de mestrado, cuja proposta era a criação de uma sequência didática, aumentou o meu interesse particular para os erros ortográficos.

Surgiu este interesse, nessa vertente da escrita pois, os erros ortográficos são algo que nos acompanham toda a vida, se não forem devidamente trabalhados. Desta forma, o meu interesse afunilou-se para a promoção de atividades que fossem apelativas aos alunos, e que desconstruíssem as suas conceções alternativas, relativamente à escrita do som [s]. Por conseguinte, este tema é relevante para desenvolver com os alunos e permitir o sucesso e interesse pela ortografia.

Considerando os aspetos anteriormente mencionados, foi formulada como problemática: “Poderá a promoção de atividades lúdicas contribuir para o desenvolvimento da competência ortográfica de alunos do 1.º ano?”.

1.2. Objetivos do estudo

Indo ao encontro da problemática mencionada, foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) conceber um programa de intervenção especificamente orientado para o desenvolvimento da competência ortográfica com recurso a

estratégias de ludificação e ii) avaliar o impacto deste programa no desempenho ortográfico dos alunos.

2. Enquadramento teórico

Nesta secção serão explicitados os referenciais teóricos mais pertinentes para o desenvolvimento do tema em estudo, sendo estes: i) relações assistemáticas entre som e grafia; ii) desenvolvimento da consciência fonológica; iii) tipologia de erros ortográficos; iv) estratégias para o ensino/aprendizagem da ortografia e v) aprendizagem lúdica.

2.1. Relações assistemáticas entre som e grafia

De acordo com Sim-Sim (1998), “O oral e o escrito são duas faces da mesma realidade, diferenciando-se, contudo, nos produtos e nos processos” (p. 222).

Tendo em consideração a citação supramencionada, é possível distinguir o oral e o escrito: i) *tipo de sinal*, surgindo de forma sonora na oralidade e gráfica na escrita; ii) *durabilidade desse sinal*, ocorrendo de forma natural e breve na vertente oral e de forma duradoura na escrita e iii) *envolvimento social*, em que na oralidade existe uma interação entre sujeitos falantes e no escrito ocorre isoladamente. Não obstante, é impossível separá-las, no sentido em que o som é autónomo da escrita, mas a grafia não é independente dos sons. Por esta razão, antes de avançar para a aprendizagem escrita, é necessário existir um domínio do oral e respetivas regras ortográficas (Sim-Sim, 1998).

Independentemente do método utilizado para a aprendizagem da leitura e da escrita, todas as crianças leitoras devem ser capazes de “identificar unidades do discurso oral, localizar as fronteiras dessas unidades (...), segmentar palavras em sílabas e estas em sons a que, na escrita vão corresponder a letras” (Sim-Sim, 1998, p. 223).

Tal como refere Blanche-Benveniste (2004), uma das dificuldades na passagem do oral para o escrito reside no facto de as palavras, na escrita, nem sempre serem representadas da mesma forma gráfica.

De acordo com Duarte (2000), nesta fase inicial de aprendizagem, o professor deve salientar que o escrito e o oral estão relacionados. É crucial que o professor esclareça desde início que a escrita pode funcionar de dois modos: i) “um mesmo grafema pode representar mais do que um som de fala” e ii) “inversamente, um mesmo som pode ser representado por diferentes grafemas” (p. 396).

Consideremos a título de exemplo, o som [s]. Este pode ser representado por quatro grafemas distintos: <s>, presente em <sapo>; <c> como na palavra <cesto>; <ç> como por exemplo, em <caça> e <ss>, tendo como exemplo a palavra <massa>. Por outro lado, os grafemas <c> e <s> nem sempre correspondem ao som [s], o que pode propiciar a ocorrência de erros ortográficos. O grafema <s> pode corresponder a quatro sons: [s]; [z]; [ʒ] e [ʃ]; enquanto o grafema <c> apresenta dois sons: [s] e [k] (Duarte, 2000).

Ainda no âmbito das relações assistemáticas entre som e grafia, é ainda de destacar a existência de grafemas que não correspondem a nenhum som, como é o caso do grafema <h>. Devido a critérios etimológicos, existem palavras, como “homem” e “hoje”, com <h> em posição inicial. Nestes casos, o grafema <h> não corresponde a nenhum som (Velooso, 2005). Outra possibilidade é a de dois grafemas associados corresponderem a um só som, como é o caso dos dígrafos <ss>, <rr>, <nh> e <lh> (Duarte, 2000).

Tendo em conta a relação assistemática que existe entre som e grafia, é fulcral que o sujeito escrevente, no início da aprendizagem, compreenda que não existe apenas uma correspondência possível entre os fonemas e os grafemas (Ferreiro, 2004).

De facto, faz parte do desenvolvimento escrito da criança, a apresentação de erros ortográficos. Estes ocorrem devido às tentativas da criança, para criar a sua própria conceção do funcionamento da escrita (Ferreiro & Teberosky, 1986, citado por Sousa, 2014).

2.2 Desenvolvimento da consciência fonológica

No âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita, é fundamental perceber como esta se relaciona com a consciência fonológica. O desenvolvimento deste tipo de consciência demonstra-se crucial para a aprendizagem da leitura pois considera-se que, ao não ser bem desenvolvida, pode resultar numa grande dificuldade na aprendizagem da criança (Adams, Foorman, Lundberg, & Beller, 2006, citado por Ferraz et al., 2018).

A criança, entre os 4 e 6 anos, domina o sistema fonético da sua língua. Esta competência terá sido desenvolvida maioritariamente, pela comunicação no seu quotidiano (Camps et al., 2009).

Numa fase primordial do domínio da oralidade, as crianças compreendem o significado das palavras, mas ainda não distinguem todos os seus sons constituintes (Nunes, 1992; Sim-Sim, 1998, citado por Ramos et al., 2004). Assim, as crianças compreenderão, gradualmente, os sons que constituem as palavras e, por conseguinte, serão capazes de os manipular. Neste sentido, a consciência e manipulação dos sons é denominada consciência fonológica (Ramos et al., 2004).

A criança consegue manifestar a sua consciência fonológica, através da capacidade de divisão da palavra em segmentos menores e da identificação de unidades fonológicas no interior da mesma (Freitas et al., 2007).

Não obstante, há que salientar que a criança não precisa de ter a consciência fonológica desenvolvida para a aprendizagem oral, mas esta é indispensável para a aprendizagem da leitura e escrita (Ferreiro, 2004).

Existem dois tipos distintos de abordagens para a promoção da consciência fonológica: abordagem implícita e explícita. A abordagem de forma implícita é conseguida através da manipulação espontânea dos sons, enquanto a abordagem explícita consiste na análise direta dos sons e respetivas estruturas. Ambas as abordagens devem remeter para a prática e consistência, insistindo na promoção de atividades variadas, para permitir o desenvolvimento destas competências e respetiva consolidação (Freitas et al., 2007).

Neste sentido, é possível desenvolver a consciência fonológica, permitindo um desempenho ortográfico positivo, que pode ser desenvolvido através da sistematização, recorrendo a sequências sonoras e gráficas (Baptista et al, 2011). É fundamental que o docente apresente aos seus alunos um conjunto de atividades variadas, para que estes consigam avançar no seu desenvolvimento da consciência fonológica (Ramos et al., 2004).

Desta forma, pela proposta de atividades com diferentes graus de dificuldade, o professor pode avaliar o desenvolvimento da consciência fonológica dos seus alunos. Uma sequência de atividades, ordenadas por grau de dificuldade, que o professor pode propor aos seus alunos é: i) “discriminação auditiva de palavras”; ii) “contagem de sílabas”; iii) “adição de fonemas” e iv) “rimas” (Ramos et al., 2004, p.16).

Para além disso, a aplicação de programas de treino sistemático é uma das formas mais comuns e bem-sucedidas para o desenvolvimento da consciência fonológica. Estes programas são maioritariamente aplicados em crianças de Pré-Escolar e de 1.º ano, tendo os seguintes como exemplo: i) *DaisyQuest*, desenvolvido pela Universidade da Flórida por Barker e Torgesen (1995) e ii) *Phonological Awareness Training - PAT* - Wilson (1995) (Ferraz et al., 2018).

No programa *DaisyQuest*, as crianças contactam com um *software* que lhes permite desenvolver as habilidades de leitura como a “consciência fonológica; rimas; a identificação de sons no início, no meio e no fim das palavras e misturas de sons” (Ferraz et al., 2018, p.10).

Por outro lado, no *Phonological Awareness Training*, as crianças são convidadas a experienciar o início da aprendizagem da leitura e escrita, de modo intuitivo. Este programa foi concebido principalmente para crianças com dislexia, e apresenta três níveis distintos, de acordo com a idade e desenvolvimento de aprendizagem das crianças (Ferraz et al., 2018).

2.3. Tipologia de erros ortográficos

A ortografia resulta da relação entre: i) nome das letras; ii) som das letras; iii) conhecimento alfabético e iv) regras contextuais (Vale & Sousa, 2020).

Para o estudo e definição das tipologias de erros ortográficos, Barbeiro (2007) propôs uma classificação, tendo por base estudos de variados autores. Considerando todos os fatores defendidos e investigados pelo autor, apresentam-se em seguida os tipos de erros ortográficos propostos: i) “Incorreções por falhas de transcrição”; ii) “Incorreções por transcrição da oralidade”; iii) “Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica”; iv) “Incorreções por inobservância de regras de base morfológica”; v) “Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras”; vi) “Incorreções de acentuação”; vii) “Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas”; viii) “Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra” e ix) “Incorreções de translineação” (p.109).

A primeira categoria, “Incorreções por falhas de transcrição”, ocorre pelo processamento erróneo dos fonemas ou incorreção na escolha do grafema, a título de exemplo: *voram* em vez de *foram*.

A categoria “Incorreções por transcrição da oralidade”, pode ser identificada por apresentar uma transcrição que corresponda à pronúncia da palavra, cuja escrita não corresponde à norma ortográfica, como por exemplo, *pescina* em vez de *piscina*.

As “Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica” sucedem por razões contextuais ou pela posição acentual. As razões contextuais ocorrem quando, por exemplo, o aluno escreve *omde* em vez de *onde*, visto que apenas é possível o grafema <m> anteceder as consoantes <p> e no meio da palavra. As de posição acentual são quando o aluno realiza a transcrição do som numa posição tónica em vez de átona, por exemplo, pela troca de *muito* por *moito*, sendo esta forma uma impossibilidade pela vogal estar em posição tónica.

Nas “Incorreções por inobservância de regras de base morfológica”, as representações dos morfemas numa determinada palavra não se encontram corretas, por exemplo, *fomus* e *fomos*.

No quinto tipo de erro, “Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras”, inserem-se as transcrições que não são explicadas por regras, como em *sidade* e *cidade*.

Nas “Incorreções de acentuação”, são característicos de casos como *agua* e *água*.

Nas “Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas”, existem duas possibilidades: os erros podem ocorrer por o aluno não distinguir nomes comuns de próprios e/ou pela organização da frase, colocando, por exemplo, letra minúscula em início de frase.

Incidindo sobre as “Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra”, estas podem ocorrer por três razões. A primeira ocorre quando os alunos juntam duas palavras, como é o caso de *seirem* em vez de *irem*; a segunda é quando separam uma palavra, como em *de pois* e *depois*; e, por último, pela colocação de hífen nas palavras, como em *fim de semana* e *fim-de-semana*.

O último tipo, “Incorreções de translineação”, o aluno comete um erro na translineação, como é o caso de *turi-/stas* em vez de *turis-/tas* (Barbeiro, 2007, p. 109).

2.4. Estratégias para o ensino/aprendizagem da ortografia

Quando se fala em aprendizagem, normalmente é possível dividi-la em três fases: i) cognitiva; ii) domínio e iii) automatização (Downing & Leong, 1982, citado por Martins & Niza, 1998). Neste sentido, a fase cognitiva é o momento inicial de qualquer aprendizagem da criança, sendo definida pela noção que o sujeito apresenta sobre os objetivos e o tipo da atividade. Na fase de domínio, a criança irá consolidar as aprendizagens e competências exigidas pela atividade em questão. Por fim, a última fase, de automatização, é o momento em que já se deu a aprendizagem e a criança consegue executar a atividade de forma espontânea, sem grande esforço (Martins & Niza, 1998).

As crianças, desde idade precoce, conseguem exprimir-se por palavras, tendo a sua linguagem sido adquirida de forma espontânea. Durante a época anterior à entrada na escola, as crianças que contactam com a escrita, apresentam maior facilidade na passagem do oral para o escrito (Miller & Weinert, 2004).

Desde muito cedo que a criança tem noção da sua língua, no que respeita a sua oralidade, pois é algo utilizado no seu dia-a-dia como forma de comunicação. Assim, as crianças iniciam a sua aprendizagem referente à relação fonema-grafema, com o auxílio do professor, sendo conduzidos na descoberta das relações entre a linguagem oral e a escrita (Duarte, 2000). A escrita e a ortografia são componentes complexas, que necessitarão sempre de um raciocínio e participação constante do sujeito, mesmo que este já seja um escritor hábil (Barbeiro, 2007).

Para a aprendizagem escrita, as crianças passam por três fases: i) identificar sons constituintes das palavras; ii) conhecer a transcrição desses mesmos sons; iii) escolher, das transcrições possíveis, a que se enquadra na norma ortográfica dessa palavra (Baptista et al., 2011).

Existem diversos fatores associados à aprendizagem da ortografia. Neste sentido, quando as crianças se encontram a desenvolver as suas competências ortográficas, é fundamental que interiorizem o seu objetivo e importância. Conscientes desta relevância, as crianças têm de compreender a relevância da norma ortográfica, principalmente pelo papel que a escrita apresenta social e funcionalmente. As crianças, ao serem capazes de escrever, precisam de estar conscientes das regras ortográficas e da sua importância, permitindo que as aprendam de um modo investigativo e que tenham poder de decisão e controlo na sua aprendizagem (Salvador, 1996).

Quando a criança inicia a sua aprendizagem ortográfica, o professor deve proporcionar uma prática constante e sistemática, que incentive os alunos a investigar os seus erros. Para além disso, os alunos, através do trabalho sistemático, irão consolidar e esclarecer as suas dúvidas referentes à ortografia (Salvador, 1996).

Para a aprendizagem da grafia correta das palavras, as crianças podem recorrer a diferentes estratégias: i) *estratégia alfabética* - tem em conta a fonologia das palavras, correspondendo fonemas a grafemas; ii) *estratégias ortográficas* - ocorre da forma fonológica para a ortográfica, recorrendo às regras; iii) *significado da palavra* - pensa no contexto no qual a palavra pertence, para chegar à sua ortografia correta; iv) *analogia de palavras* - utiliza palavras de referência para chegar à ortografia da palavra pretendida; v) *conhecimento implícito* - memorização da palavra; e vi) *conhecimentos linguísticos* - auxílio da escrita através da sua classe (Vale & Sousa, 2020).

Para a criança ter sucesso na escrita e cumprir com as respetivas regras ortográficas, é fundamental que o docente promova momentos de reflexão, para a criança conseguir pensar sobre a sua escrita, nomeadamente sobre dúvidas que possam surgir (Vale & Sousa, 2020).

O docente deve avaliar e interpretar a aprendizagem dos seus alunos, a nível ortográfico, de modo a poder verificar quais as suas fragilidades, ajustando as suas estratégias. O domínio da língua portuguesa, por parte das crianças, pode não ser muito fácil inicialmente, pois a correspondência dos fonemas a grafemas não é completamente linear, dificultando essa transição (Barbeiro, 2007).

Para além disso, o professor tem a responsabilidade de regular a escrita dos seus alunos, de modo a poder intervir e encaminhá-los para uma escrita com menos erros ortográficos. Nesta regulação, deve ter em conta o processo de escrita do aluno, de forma a poder intervir mais diretamente e auxiliar o aluno nas suas fragilidades (Baptista et al., 2011).

O professor poderá optar por investir num ambiente de trabalho que seja propício ao desenvolvimento da consciência ortográfica dos alunos, tornando a sua sala de aula num local onde a escrita seja desenvolvida de modo positivo e divertido (Barbeiro, 2007). Isto pode ser conseguido, nomeadamente, com a criação de ateliers de trabalho, em que os alunos podem concretizar atividades diferenciadas, de modo a atender o interesse e nível de

desenvolvimento de aprendizagem escrita de todos os alunos (Martins & Niza, 1998).

Camps et al. (2009) referem sucintamente que o professor no desenvolvimento da aprendizagem escrita deve: i) promover momentos de escrita; ii) fornecer materiais diversificados para o apoio dos alunos no momento da escrita; iii) possibilitar situações de aprendizagens sistemáticas e iv) disponibilizar instrumentos para a consolidação das suas aprendizagens.

É ainda necessário ter em conta que a aprendizagem da ortografia requer ainda a clarificação das restrições contextuais. Para resolver questões deste tipo, deve-se investir em atividades para o desenvolvimento metalinguístico, de modo a clarificar as regras ortográficas. Um dos exercícios que apresenta resultados na aprendizagem dos alunos são atividades de descoberta ortográfica (Silva, 2009). A sistematização dos problemas ortográficos pode ser uma maneira de desenvolver as fragilidades ortográficas dos alunos (Camps et al., 2009).

Neste âmbito destaca-se a relevância que o laboratório gramatical pode ter no domínio da ortografia. Os laboratórios gramaticais são um espaço dedicado, em ambiente de sala de aula, ao desenvolvimento de competências linguísticas e investigativas, tendo sido proposta por Inês Duarte em 1992 (Silvano & Rodrigues, 2010). Também conhecidos por oficina gramatical, são caracterizados por, numa fase inicial, fornecerem dados sobre a língua e materiais de consulta e investigação. Em seguida, com esses materiais, os alunos devem investigar os dados fornecidos, para caracterizar as suas propriedades, identificando irregularidades e generalizações. Após esta fase, deve-se fornecer um momento de prática e consolidação dos conhecimentos adquiridos. Deste modo, este tipo de laboratório engloba quatro fases: i) “apresentação dos dados; ii) descrição e compreensão dos dados; iii) exercícios de treino e iv) avaliação.” (Duarte, 1992, citado por Justino, 2013, p. 2).

Nesta metodologia de trabalho o aluno é o centro da atividade, focando-se no seu papel ativo, em que o professor apenas serve como orientador

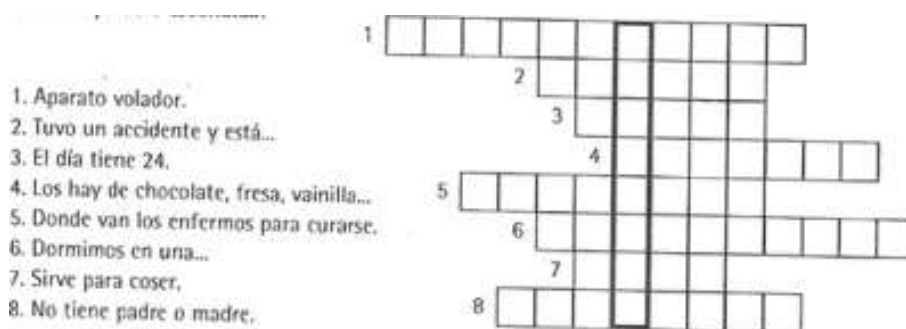
(Duarte, 2008, citado por Silvano & Rodrigues, 2010). Com os laboratórios gramaticais, os alunos conseguem aperceber-se do funcionamento da língua, descobrindo que esta “pode ser observada, descrita e compreendida” (Duarte, 1992, citado por Silvano & Rodrigues, 2010, p. 281).

Não obstante, os laboratórios gramaticais não costumam ser desenvolvidos no âmbito ortográfico. Apesar disso, estudos como o de Soares (2021) e Reis (2022), recorrem à proposta e desenvolvimento de laboratórios gramaticais, utilizados para desenvolver a competência ortográfica dos alunos.

Outro modo de desenvolver estas competências é através de jogos. Tal como defendem Camps et al. (2009), os jogos de ortografia mostram-se muito eficazes para compreender quais os parâmetros que precisam de ser dominados pelo aluno. Para além disso, o jogo permite que os alunos interpretem a escrita como algo que não é complicado, mas sim divertido. Alguns jogos que os autores propõem são: i) crucigramas; ii) sopas de letras e iii) ordenação das letras para formar palavras (cf. Figuras 1, 2 e 3 respetivamente).

Figura 1.

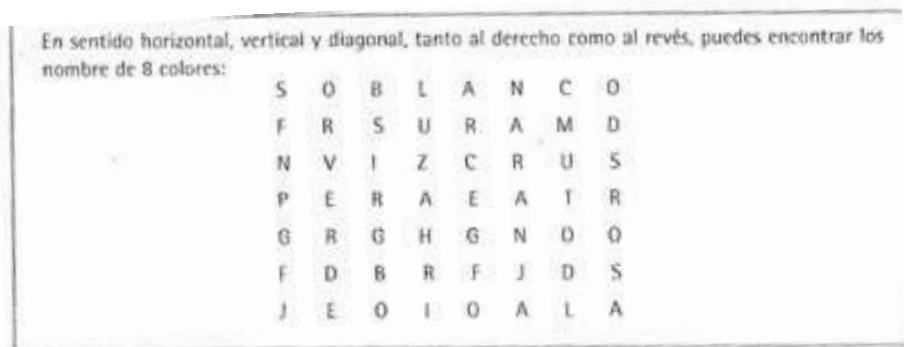
Crucigrama.



Nota: Retirado de Camps et al. (2009, p. 75).

Figura 2.

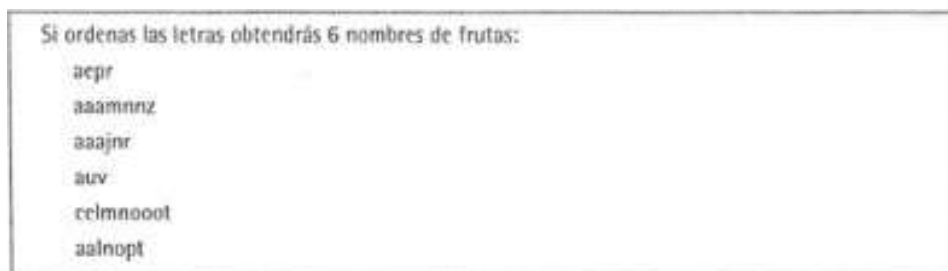
Sopa de letras.



Nota: Retirado de Camps et al. (2009, p.76).

Figura 3.

Organização de letras.



Nota: Retirado de Camps et al. (2009, p.77).

Por fim, o ditado a pares também é uma ferramenta com muitos benefícios, pois auxilia na prática e assimilação da escrita de palavras, de forma colaborativa. Este método de trabalho normalmente funciona com a distribuição de um texto dividido em duas partes, ficando cada elemento do par com uma parte. À vez, cada aluno deve ditar o seu excerto ao colega, de modo a obter o texto escrito no final do ditado. Após esta fase, os alunos devem comparar o escrito com o texto original, focando-se nas diferenças ortográficas (Sousa, 2014).

2.5. Aprendizagem lúdica

Tal como foi introduzido na secção 2.4., a ludicidade permite motivar os alunos para uma aprendizagem mais interessante. Os jogos e a promoção de diversão em contexto escolar são algo de que todas as crianças precisam, resultando em benefícios a níveis físicos, emocionais e cognitivos. Como tal, é defendido que o jogo seja utilizado em contexto de sala de aula, podendo ser uma ferramenta compatível com diferentes componentes do currículo e com o desenvolvimento de diferentes competências. A aprendizagem lúdica permite que a criança desenvolva competências como: “motricidade fina; imaginação; interpretação; tomada de decisão; criatividade”, entre outras (Ferreira et al., 2016, p.3).

Neste sentido, o jogo é um aspeto fundamental na educação e aprendizagem de uma criança (Montaigne, s.d. citado por Santos, 1991). É através deste que a criança ganha consciência de si mesma e vontade para a concretização da tarefa (Santos, 1991).

É de salientar que o jogo reforça as competências de trabalho em equipa e cumprimento de regras, podendo desenvolver o sentido de disciplina da criança. Não obstante, quando se recorre à ferramenta do jogo, deve-se ter um cuidado especial com o seu rigor e exigência, pois, numa fase inicial, o importante é o cerne do jogo e a sua realização (Santos, 1991).

As atividades lúdicas foram inseridas na sociedade como algo que, desenvolve o sentido crítico das crianças, sem nunca esquecer os valores de respeito e cooperação (Dohme, 2007).

Esta tipologia de atividades incita à participação dos alunos nas atividades, mas também beneficia a relação professor-aluno e o seu interesse nos conteúdos. A aprendizagem de uma forma lúdica permite que as crianças não fiquem sentadas a ouvir, possibilitando que estas intervenham e tenham um papel ativo na sua aprendizagem (Dohme, 2007). Diversos autores defendem que as atividades lúdicas promovem benefícios a nível do desenvolvimento infantil e interesse na tarefa (Christie, 1985, citado por Pessanha, 2003).

É de salientar que, através do jogo e ludicidade, as crianças desenvolvem variadas competências, sendo promovida a sua motivação e raciocínio, pela concretização de um esforço maior sobre a atividade, enfrentando as suas fragilidades. Deste modo, permitir que as crianças contactem com este tipo de atividades resulta em benefícios para a sua saúde mental e na relação com o que a rodeia (Ferreira et al., 2016). Para além dos benefícios na aprendizagem da criança, este tipo de atividades, ao ser desenvolvida muitas vezes entre pares, permite desenvolver a relação aluno-aluno (Dohme, 2007).

Neste sentido, vários estudos já comprovaram que uma criança que tenha contacto com a aprendizagem através dos jogos desenvolve mais facilmente as capacidades de leitura e escrita. Isto deve-se ao facto de, na vertente de jogo, as crianças sentirem um objetivo concreto para a tarefa (Pessanha, 2003). O brincar encontra-se na vida das crianças tanto de modo pessoal como em sociedade, permitindo que estas aprendam de forma positiva, como todos os docentes pretendem (Dohme, 2007).

3. Metodologia

Nesta secção será apresentada a metodologia seguida na concretização e aplicação do presente estudo, considerando-se as seguintes secções: i) definição do problema e questões orientadoras; ii) objetivos, natureza e design do estudo; iii) caracterização do contexto e dos participantes e iv) procedimento e recolha e tratamento de dados.

3.1. Definição do problema e questões orientadoras

Os alunos, no início da escolaridade, apresentam erros ortográficos frequentes nas suas produções escritas. Tal como foi explorado no enquadramento teórico, os alunos nesta fase de aprendizagem apresentam dificuldades na ortografia, principalmente por existir mais que uma possibilidade gráfica para representar alguns sons (Blanche-Benveniste, 2004).

Deste modo, a diminuição dos erros ortográficos pode mostrar-se efetiva quando se recorre a um ensino mais ativo, principalmente com crianças mais pequenas (Salvador, 1996; Soares, 2021; Reis, 2022). Tendo em conta os resultados positivos alcançados neste domínio, surgiu o interesse em compreender o seu impacto na diminuição dos erros ortográficos, formulando-se a seguinte questão problemática: “Poderá a promoção de atividades lúdicas contribuir para o desenvolvimento da competência ortográfica de alunos do 1.º ano?”.

3.2. Objetivo, natureza e design do estudo

De modo a responder à problemática do presente estudo, recorreu-se a uma metodologia de natureza qualitativa, com recurso a dados quantitativos (estatística descritiva). Um estudo de natureza qualitativa é caracterizado pela especificidade nas respostas. Perante a ausência significativa das frequências, o contexto e descrição dos resultados deve ser uma prioridade. É de destacar que esta natureza de estudo não impossibilita a apresentação de quantidades, apenas não são apresentados em forma de frequência, sendo o seu destaque, a apresentação e desenvolvimento do tema em si (Bardin, 2016).

Os estudos qualitativos destacam-se ainda pela intenção de o investigador mostrar os seus interesses pessoais, perante os objetivos de estudo e as relações sociais e pessoais que advêm dos dados e consecutivos resultados. Para além disso, o investigador é o principal mediador das fases de estudo, pois define o modo de obtenção de resultados de forma a ir ao encontro do seu objeto de estudo (Denzin & Lincoln, 1994, citado por Coutinho, 2006).

Para o presente estudo, foram definidos os seguintes objetivos: i) conceber um programa de intervenção especificamente orientado para o desenvolvimento da competência ortográfica de alunos de 1.º ano, com recurso a estratégias de ludificação e ii) avaliar o impacto deste programa no desempenho ortográfico dos alunos.

O design do estudo envolve três etapas: i) Pré-Teste; ii) programa de intervenção e iii) Pós-Teste, como se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1.

Design do estudo.

Design do estudo		
Fase do estudo		Sessões
Pré-Teste		3
Programa de intervenção	Atividade 1. Dominó dos grafemas	4
	Atividade 2. À descoberta do <s> e <ss>	2
	Atividade 3. À descoberta do <c> e <ç>	2
	Atividade 4. Caça às palavras	1
Pós-Teste		4

Nota: Elaboração própria (2023).

3.3. Caracterização do contexto e dos participantes

O estudo decorreu numa instituição de ensino público no concelho da Amadora, cuja oferta escolar abrange Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A amostra para a concretização do presente estudo consistiu numa turma de 1.º ano, com 24 alunos, 10 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 6 e 7 anos.

Para compreender o impacto do conjunto de atividades, é fundamental entender o método de ensino/aprendizagem da leitura e escrita que a OC segue. Tal como explicado pela OC na entrevista (cf. Anexo L e M), esta segue o método sintético. De forma sucinta, o método sintético promove a iniciação à leitura e à escrita, tendo por base as unidades mais elementares,

sendo neste caso a letra. A partir do trabalho desenvolvido sobre a letra e respetivo som e grafema, inicia-se o trabalho com sílabas e depois com palavras (Ferreira, 2015).

É de destacar que a OC não adotava nenhum método pedagógico específico, assumindo apenas algumas estratégias provenientes de vários métodos, nomeadamente do Movimento da Escola Moderna (MEM). A OC recorre maioritariamente às rotinas do MEM, que considera serem pertinentes para o grupo e a sua visão didática. Alguns exemplos das rotinas utilizadas são: i) mapa de tarefas; ii) grelhas de presenças e registo; iii) conselho de turma e iv) Tempo de Estudo Autónomo (cf. Anexo M).

3.4. Procedimentos de recolha e tratamento de dados

A recolha de dados envolveu a observação participante, recorrendo-se ao registo de notas de campo, à gravação áudio de algumas apresentações realizadas pelos alunos à turma e ao registo fotográfico das resoluções propostas pelos alunos no âmbito das atividades implementadas.

Como foi referido na secção 3.2., o programa de intervenção envolveu diversas atividades: i) “Dominó dos grafemas”; ii) “À descoberta do <s> e <ss>”; iii) “À descoberta do <c> e <ç>” e iv) “Caça às palavras”.

Em todas as atividades foi elaborado o registo fotográfico das respostas apresentadas pelos alunos. Na atividade (iii) foram também realizadas gravações áudio, de forma a permitir a transcrição e análise de conteúdo das interações durante as apresentações à turma.

Os dados relativos às propostas de resolução dos alunos nas diferentes atividades foram analisados qualitativamente, de forma a apurar as categorias de análise. Numa primeira fase, as respostas dos alunos ao Pré-Teste, foram organizadas em formato de tabela, de modo a verificar o desempenho de cada aluno. Foram depois calculados dados quantitativos, tomando como referência o cálculo da percentagem de acerto na escrita das palavras. Estes resultados são apresentados maioritariamente neste relatório sob a forma de gráficos de barra.

Para a recolha e tratamento de dados, foi utilizado um conjunto de atividades que serão apresentadas e caracterizadas nesta secção sendo estas: i) Pré-Teste/Pós-Teste; ii) “Dominó dos grafemas”; iii) “À descoberta do <s> e <ss>”; iv) “À descoberta do <c> e <ç>” e v) “Caça às palavras”.

3.4.1. Apresentação do Pré/Pós-Teste e Programa de Intervenção

3.4.1.1. Pré-Teste/Pós-Teste

Tal como referenciado na Tabela 1, primeiramente aplica-se o Pré-Teste, realizado de forma individual. O Pré-Teste é constituído por 16 cartões, cada um com uma imagem e respetiva forma escrita, com uma lacuna na sílaba em que ocorre o som [s].

Nas Figuras 4 e 5, encontra-se um exemplo do cartão com a lacuna para completar e os respetivos cartões de resposta. Neste caso, as crianças devem selecionar, de entre as 4 opções gráficas propostas na Figura 2, qual é adequada para preencher a lacuna na Figura 4.

Figura 4.

Exemplo de cartão para atividade de pré/pós-teste.



Nota: Elaboração própria (2023)

Figura 5.

Exemplo de cartão de resposta para atividade de pré/pós-teste.



Nota: Elaboração própria (2023).

A atividade será realizada dois alunos de cada vez, tendo cada um o seu conjunto de cartões (cf. Anexo N). Cada aluno irá realizar individualmente a atividade com o auxílio da investigadora, numa mesa à parte.

Na Tabela 2, encontra-se apresentada palavra-alvo e as opções gráficas que figuram nos cartões do Pré/Pós-Teste.

Tabela 2.

Pré e Pós-Teste - Lista de palavras.

Palavras-alvo	Palavras com lacuna	Cartões de resposta			
<s>					
sapo	_____po	<ssa>	<sa>	<ça>	<ca>
sopa	_____pa	<sso>	<so>	<ço>	<co>
sabão	_____bão	<ssa>	<sa>	<ça>	<ca>
salada	_____lada	<ssa>	<sa>	<ça>	<ca>
<ss>					
pássaro	pá_____ro	<ssa>	<sa>	<ça>	<ca>
osso	o_____	<sso>	<so>	<ço>	<co>
professora	profe_____ra	<sso>	<so>	<ço>	<co>
pêssego	pê_____go	<sse>	<se>	<çe>	<ce>
<c>					
cenoura	_____noura	<sse>	<se>	<çe>	<ce>

cebola	_____ bola	<sse>	<se>	<çe>	<ce>
bicicleta	bi_____cleta	<ssi>	<si>	<çi>	<ci>
cinema	_____nema	<ssi>	<si>	<çi>	<ci>
<ç>					
cabeça	cabe _____	<ssa>	<sa>	<ça>	<ca>
palhaço	palha_____	<sso>	<so>	<ço>	<co>
laço	la _____	<sso>	<so>	<ço>	<co>
dança	dan _____	<ssa>	<sa>	<ça>	<ca>

Nota: Elaboração própria (2023).

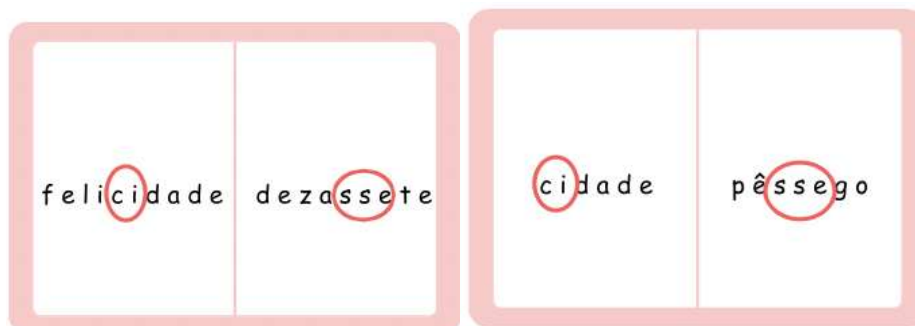
É de salientar que esta atividade, por ser utilizada como Pré-Teste (cf. Anexo O) e Pós-Teste, volta a ser implementada no final da intervenção, para possibilitar a comparação do desempenho dos alunos antes e depois da implementação do Programa de Intervenção.

3.4.1.2. Atividade “Dominó dos grafemas”

A atividade do “Dominó dos grafemas” (cf. Anexo P) envolve um conjunto de cinquenta cartas, cada uma com duas palavras com uma sílaba destacada com um círculo vermelho (cf. Figura 6). O seu funcionamento remete para o dominó tradicional, mas em vez de se realizar uma correspondência entre números, estabelece-se correspondência entre os grafemas destacados.

Figura 6.

“Dominó dos grafemas” - Exemplo de cartões.



Nota: Elaboração própria (2023).

As palavras de cada peça encontram-se com a sílaba iniciada por [s], rodeada a vermelho, de forma a que os alunos possam associar a outras palavras de peças diferentes essa mesma sílaba. O jogo é realizado a pares. Em sala de aula, os alunos não realizam todos o jogo em simultâneo. Dois pares de cada vez irão jogá-lo enquanto são auxiliados pela investigadora.

Assim, para o jogo, cada aluno necessita de ter 7 cartas no seu baralho, tal como o jogo original, começando o mesmo através da colocação de uma carta do baralho no meio da mesa.

Em seguida, os alunos têm de verificar, de entre as suas cartas, se têm alguma com os mesmos grafemas destacados na carta que se encontra no meio da mesa. Desta forma, os alunos têm de ler as palavras das suas cartas, observar a sílaba introduzida pelo som [s] e associar corretamente duas palavras com a mesma sílaba.

Neste sentido, os alunos têm de verificar que ambas as cartas apresentam uma palavra com <ci>, podendo associar “felicidade” com “cidade”, colocando as cartas com as palavras lado a lado, como se encontra na Figura 7.

Figura 7.

"Dominó dos grafemas" - Associação da palavra "felicidade" com "cidade".



Nota: Elaboração própria (2023).

Com estas cartas, caso prefiram, os alunos também têm a possibilidade de associar as palavras com <sse>, sendo exemplo, “pêssego” e “dezassete”, como se encontra na Figura 8.

Figura 8.

"Dominó dos grafemas" - Associação da palavra "pêssego" e "dezassete".



Nota: Elaboração própria (2023).

3.4.1.3. Atividade “À descoberta do <s>/<ss>”

Esta atividade apresenta como objetivo a descoberta das regras de utilização de <s> ou <ss>, de uma forma investigativa. Deste modo, a atividade funciona a pares. Cada par tem acesso a um conjunto de tiras de papel com palavras que exibem os grafemas <s> ou <ss> (cf. Anexo Q).

A atividade é concretizada numa mesa à parte, dois pares de cada vez, com a monitorização da investigadora.

Nas tiras de papel encontram-se representadas as palavras da Tabela 3, apresentando-se organizadas conforme os grafemas <s> e <ss>. Como se analisa na Tabela 3, existem 6 palavras com <s> e 8 com <ss>. Os alunos, ao terem acesso ao conjunto das tiras com as palavras apresentadas, têm como objetivo partilhar com o par o critério que seguiriam para agrupar as palavras.

Tabela 3.

"À descoberta do <s>/<ss>" - Lista de palavras com <s> e <ss>.

<s>	<ss>
casa	passeio
casaco	vassoura
raposa	compromisso
asa	dinossauro
mesa	bússola
rosa	carrossel
-	promessa
	depressa

Nota: Elaboração própria (2023).

Concluída a organização de cada par, promove-se uma discussão em grande grupo, que terá como forma de registo a gravação áudio, de modo a compreender o raciocínio dos pares. Em seguida, parte-se para a sistematização das regras de utilização do <s> e <ss>.

3.4.1.4. Atividade “À descoberta do <c>/ <ç>”

Esta atividade apresenta como objetivo a descoberta da regra de utilização do <c> ou <ç> para representar o som [s]. Tal como a atividade descrita na secção 3.4.1.3., também a presente atividade funciona a pares, sendo concretizada numa mesa à parte, contando com a participação de 2 pares de cada vez e com o auxílio da investigadora.

Cada par tem acesso a um conjunto de tiras de papel com as palavras da Tabela 4, tendo de descobrir como pode organizá-las, explicitando os critérios que presidiram à organização/categorização proposta (cf. Anexo R). No total, existem 7 palavras com <c>, pronunciado como [s], 3 palavras com <c>, pronunciado como [k] e quatro com <ç>.

Tabela 4.

"À descoberta do <c>/<ç>" - Lista de palavras com <c> e <ç>.

<c>		<ç>
[s]	[k]	
circo	cone	espaço
cinema	carro	lição
cereal	carta	engraçado
certo	-	maçã
cinza		-
cera		-
felicidade		-

Nota: Elaboração própria (2023).

3.4.1.5. Atividade “Caça às palavras”

A última atividade designa-se "Caça às Palavras" cujo objetivo remete para a associação da escrita do som [s], presente nas palavras representadas nas imagens (cf. Anexo S). O jogo realiza-se em equipas, tendo cada equipa uma cor associada (amarelo, azul, vermelho ou verde).

Para cada equipa, existem 6 cartões escondidos na sala de aula. A equipa terá de encontrar os cartões que têm a cor atribuída à sua equipa. Cada cartão tem uma imagem que corresponde a uma palavra que contém o som [s].

Na Tabela 5, encontra-se a representação pictórica e escrita apresentada nos cartões. Na Figura 9, é apresentado um exemplo de cartão.

Tabela 5.

"Caça às palavras" - Caracterização das imagens.

[s]	Representação pictórica	Representação escrita
<s>		sapato
<ss>		massa
		vassoura
<c>		circo
<ç>		criança
		louça

Nota: Elaboração própria (2023).

Figura 9.

"Caça às palavras" - exemplo de cartão de jogo.



Nota: Elaboração própria (2023).

Na sala de aula, estão colocados 4 recipientes, associados aos grafemas <c>; <ç>; <s> e <ss>) (cf. Figura 10 e 11).

Figura 10.

"Caça às palavras" - Recipientes para o jogo.



Nota: Elaboração própria (2023).

Figura 11.

"Caça às palavras" - Grafemas de cada recipiente.



Nota: Elaboração própria (2023).

As equipas, quando encontram um cartão, devem pensar na palavra que corresponde à imagem e decidir como se representa graficamente o som [s] da palavra. Posteriormente, devem colocar o cartão num dos recipientes (cf. Figuras 10 e 11).

No final, discute-se em grande grupo a escolha de cada grupo para a escrita das palavras representadas nas imagens. Deste modo os alunos podem refletir sobre a escrita das palavras escolhidas para a atividade.

3.4.2. Alusão aos princípios éticos

Na presente investigação, é mantido o anonimato dos alunos e da escola onde foi implementado o estudo. A professora cooperante assegurou que os Encarregados de Educação autorizaram a participação dos alunos no estudo, permitindo a recolha de registos fotográficos e áudio.

4. Apresentação e discussão de resultados

Nesta secção são apresentados os resultados do estudo, em particular, a avaliação das atividades realizadas e uma comparação entre os resultados obtidos no Pré-Teste (cf. Anexo O) e no Pós-teste (cf. Anexo T).

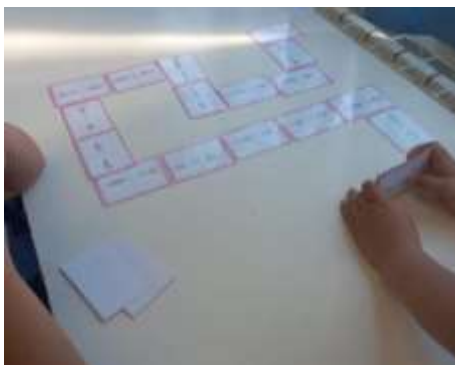
4.1 Atividade “Dominó dos grafemas”

A atividade “Dominó dos grafemas” (cf. Anexo P) realizou-se a pares e consistiu na associação entre cartões. Cada aluno tinha 7 cartões na sua posse. Em cada cartão eram apresentadas duas palavras com a sílaba com o som [s] rodeada a vermelho.

Assim, para o jogo cada aluno tinha 7 cartas no seu baralho, tal como o jogo original. Em seguida, os alunos tinham de associar palavras com a mesma sílaba circundada (cf. Figuras 12 e 13).

Figura 12.

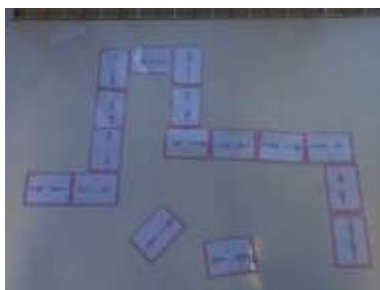
"Dominó dos grafemas" - Alunos a jogar.



Nota: Elaboração própria (2023).

Figura 13.

"Dominó dos grafemas" - Disposição das peças no final do jogo.



Nota: Elaboração própria (2023).

No momento de concretização desta atividade (cf. Figuras 12 e 13), os alunos mostraram-se entusiasmados.

Apesar do seu entusiasmo, alguns pares sentiram dificuldade na compreensão das regras do jogo, mas, após várias jogadas, com o auxílio do par, conseguiram entendê-lo, acabando por desfrutar e chegar ao pretendido. No momento da explicação das regras do jogo, foi questionado aos alunos se conheciam o jogo do Dominó, de modo a utilizar como exemplo na explicação do jogo. Apesar de muitos alunos terem conhecido o jogo do Dominó, sentiu-se uma breve dificuldade que poderá ter surgido pelo desconhecimento do jogo recorrendo à utilização de grafemas, e pela necessidade da prática para o dominar e atingir o seu objetivo.

Para além das dúvidas que surgiram na compreensão das regras, os alunos também sentiram dificuldade na leitura das palavras dos cartões, sendo

possível verificar que a maior parte ainda considerou a leitura das palavras como um desafio. Neste sentido, o maior obstáculo dos alunos foi a associação dos sons aos grafemas, na leitura de cada sílaba.

Pode-se destacar como aspeto positivo da implementação desta atividade o espírito de competição, pois verificou-se o entusiasmo dos alunos com a atividade e consequente aprendizagem. Constatou-se o gosto pela atividade, pois cada par sentia-se desafiado pelo colega e empenhado em vencê-lo. Dada a conclusão da atividade, foi possível verificar que os alunos queriam jogar novamente.

De forma geral, foi necessária a intervenção da investigadora do presente estudo durante os jogos, devido às dúvidas que foram surgindo. É de salientar que existiu a possibilidade de os alunos jogarem novamente numa aula em que tiveram mais disponibilidade, e nesse momento foi possível verificar que o jogo ocorreu de forma mais fluída e eficiente.

Na implementação da atividade, verificaram-se alguns imprevistos, no entanto, estes foram fundamentais para compreender os aspetos a melhorar e a desenvolver mais atentamente numa futura implementação da atividade. Caso exista a possibilidade de repetição desta atividade com outro grupo de crianças no futuro, deixaria que todos os pares jogassem em simultâneo (e não 2 de cada vez), de modo a poderem vivenciar o jogo autonomamente. O facto de ser um jogo desconhecido para os alunos resultou num menor tempo de prática da tarefa proposta, por ser necessário dedicar mais tempo à compreensão das regras.

De forma geral, pode-se considerar que foi uma atividade enriquecedora para as crianças. Não obstante, poderia ter sido ainda mais, caso se tivesse possibilitado mais situações de prática do jogo pois, haveria mais oportunidade para o reforço das aprendizagens.

4.2. Atividade “À descoberta do <s>/ <ss>”

Nesta atividade, pretendeu-se que os alunos organizassem as palavras apresentadas (cf. Anexo Q e Tabela 3) para chegarem à regra de utilização do <s>/ <ss>.

Comparando a presente atividade com as duas apresentadas anteriormente, é possível compreender que os alunos não demonstraram tanto entusiasmo perante a sua concretização.

No momento da discussão em grande grupo, foram interpelados 2 pares e uma aluna, para apresentarem os critérios que estiveram subjacentes à categorização realizada, o que também não correu como esperado.

Encontram-se transcritas abaixo, as justificações do segundo par interpelado e de uma aluna, que explicaram o seu raciocínio à turma.

O par 2 propôs a categorização² apresentada na Figura 14.

Figura 14.

"À descoberta do <s>/<ss>" - proposta do par 2.



Nota: Elaboração própria (2023).

² O par em questão apresentou incoerência na sua apresentação em grande grupo e na organização apresentada na imagem, visto não se terem lembrado ao certo da sua organização e respetivos critérios.

Em (1) é apresentada a transcrição da explicação que o par apresentou para a organização das propostas apresentadas na Figura 14.

(1)

Aluno 1: Nós fizemos ... primeiro foi este (*casa*) e *asa*.

Investigadora: *Casa* e *asa*. Porquê?

Aluno 1: Nós fizemos porque a casa tinha asas.

Investigadora: Okay, boa. E mais?

Aluno 1: Depois fizemos *casa*, *asa*...

Investigadora: Então e como é que organizaram isso? Então foi *casa* e *asa*, porque a casa tinha asas, não é? E as outras como é que fizeram?

Aluno 1: porque (áudio impercetível) (...) vai dar um passeio.

Investigadora: Então também fizeram uma história parecida, não é?

Aluno 1: Depois nós fizemos este.

Investigadora: A bússola. Também para juntar à história, foi?

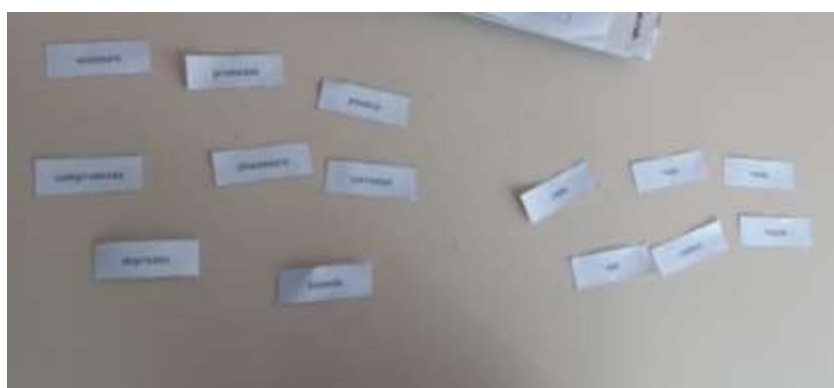
Aluno 1: Que era para ajuda a descobrir o caminho para onde ele ia.

Como se pode constatar, os alunos agruparam palavras tendo em conta um critério de base semântica, considerando o significado das palavras e possibilidades de integrarem uma história que estavam a criar. Ou seja, não adotaram o critério ortográfico para a organização das palavras propostas.

A aluna, que por não ter par fez com o auxílio da investigadora, organizou as palavras conforme se encontra apresentado na Figura 15.

Figura 15.

"À descoberta do <s>/<ss>" - proposta da aluna 2.



Nota: Elaboração própria (2023).

Em (2) é apresentada a transcrição da explicação que a aluna apresentou para a organização das propostas apresentadas na Figura 15.

(2)

Aluna 2: Então, eu fiz um conjunto com <s> e fiz outro conjunto com <ss>.

Investigadora: Então e porquê? Como é que tu te lembraste de fazer estes conjuntos?

Aluna 2: São os sons.

Investigadora: São diferentes os sons. Dá-me lá um exemplo. Podes usar as palavras do quadro. Assinala lá um <s> com uma cor e os <ss> com outra, para ser mais fácil.

(procede ao destaque de uma sílaba com <s> e outra com <ss>)

Investigadora: Então agora explica lá, o que é que é diferente nesta que tu assinalaste a rosa para a que assinalaste a verde.

Aluna 2: Eu fiz isto porque tem (...) porque este som fez-me lembrar este (refere-se a uma das categorias).

Investigadora: Então e que som é que tens com <ss>? Queres-me ler esta palavra que tu assinalaste com <ss>?

Aluna 2: Bú-ssola.

Investigadora: Bússola. E esta?

Aluna 2: Me-sa.

Investigadora: Então basicamente o que a Aluna 2 fez foi ver que <ss> tinha um som e <s> tinha outro som.

Tal como se verificou, a aluna recorreu a um critério ortográfico para a organização das palavras, apesar de ter apresentado alguma dificuldade na explicação, durante e após a organização das palavras.

Finalizado o momento de partilha, procedeu-se à discussão em grande grupo, de modo a descobrirem a regra de utilização do <s>/<ss>. Encontra-se em (3), a respetiva transcrição da discussão em grande grupo.

(3)

Investigadora: Então qual é que é a diferença quando temos palavras com <ss> e <s>? O que os torna diferentes em termos de sons?

Aluna 3: O <s> sozinho sem outro <s> fica um som fraquinho e com dois, fica mais forte.

Investigadora: E como é que soa esse som fraquinho que tu estás a dizer? Então se eu por exemplo escrever esta palavra, como é que soa? (escreve *vassoura* no quadro)

Aluna 3: Vassoura.

Investigadora: Então e agora? (apaga um <s>)

Aluna 3: Vasoura.

Investigadora: Então o que é que aconteceu?

Aluna 3: O <s> no meio de duas vogais e se não tiver outro <s> no meio das vogais o som fica [z]. Mas agora se estiver no meio de duas vogais e tiver dois fica [s].

No momento desta exposição dos seus raciocínios, foi possível salientar que os alunos ainda apresentam alguma dificuldade na expressão oral e justificação das suas respostas, tendo havido a necessidade da intervenção da investigadora, de modo a guiar a expressão do seu raciocínio.

Assim, de acordo com os resultados apresentados em anexo, apenas 6 dos 12 pares conseguiram categorizar do modo pretendido (cf. Anexo U), sendo que os restantes não recorreram a categorizações ortográficas (cf. Anexo V). Relativamente a esses pares, possivelmente recorreram à organização semântica, devido à falta de interesse que se estava a gerar perante a atividade e pelos desentendimentos com o par. Apesar destes resultados, promoveu-se um momento de partilha de respostas interessantes por parte das crianças, permitindo conhecer mais uma das possibilidades de raciocínio, quando as crianças são confrontadas com tarefas investigativas.

Deste modo, o número de palavras a organizar será um fator a considerar numa futura realização, pois poderá ser determinante para o sucesso da atividade. Para além disso, um modo para guiar as crianças durante a atividade é fornecer um exemplo de organização. Desta forma, as crianças

poderiam ter uma pista relativamente ao critério que se pretendia que adotassem na organização das palavras.

De modo geral, a partir da discussão em grande grupo, os alunos compreenderam melhor a diferença entre a utilização do <s> e do <ss>. Também foi possível verificar que, tal como referem Santos et al. (2014), nesta fase de desenvolvimento, os alunos mostraram-se capazes de observar, manipular e sistematizar dados linguísticos. As diferenças entre as categorizações podem revelar, como sugerem as autoras, que os alunos se encontram em níveis diferentes de desenvolvimento de consciência linguística (Santos et al., 2014).

4.3. Atividade “À descoberta do <c>/ <ç>”

A presente atividade teve como objetivo a organização das palavras apresentadas (cf. Anexo R e Tabela 6) tendo em conta a sistematização da regra de utilização do <c>/ <ç>.

Neste sentido, os alunos tinham de organizar, conforme o critério escolhido, as palavras fornecidas.

Devido à desmotivação dos alunos no momento da introdução à atividade, e tendo em conta a sua dificuldade na anterior (cf. secção 4.2.), para esta fase, foi reduzido o número de tiras de papel. Assim, foram fornecidas 6 tiras, tal como se encontra na Tabela 6.

Tabela 6.

"À descoberta do <c>/<ç>" - Novo conjunto de palavras <c> e <ç>.

<c>		<ç>
[s]	[k]	
cinema	cone	engraçado
certo	carta	espaço

Nota: Elaboração própria (2023).

Os alunos mostraram-se um pouco mais motivados, apesar da comunicação entre pares ainda ter sido uma fragilidade, na sua maioria. Nesta

atividade, já foi possível obter 6 categorizações, da totalidade de 11³, de caráter ortográfico (cf. Anexo W). As restantes categorizações, mais uma vez, foram de caráter semântico (cf. Anexo X).

Apesar destas 6 organizações ortográficas, apenas uma foi ao encontro do pretendido, enquanto as restantes estiveram bastante perto do objetivo, sendo assim, uma melhoria comparativamente aos resultados obtidos na atividade “À descoberta do <s>/<ss>” (cf. secção 4.2.). Os alunos recorreram a diferentes categorizações ortográficas, utilizando critérios como: i) sons comuns (podendo ser ou não [s]); ii) <c> e <ç> e iii) outros grafemas comuns, como por exemplo vogais. As variedades de categorização, de certa forma interessantes e perspicazes, revelaram que os alunos têm capacidades de observação e consciência linguística no que respeita <c> e <ç>.

Conclui-se, assim, que, os alunos conseguiram atingir o pretendido, devido a 2 fatores: i) diminuição do número de palavras a analisar e ii) conhecimento prévio da natureza da tarefa. Estes resultados são relevantes, dado que, por um lado, demonstram o progresso dos alunos no que diz respeito à realização de tarefas de categorização e sistematização de dados linguísticos, e, outro lado, que é importante que este tipo de atividades de descoberta e sistematização seja desenvolvido de forma sistemática em sala de aula de forma a promover a aprendizagem dos alunos.

4.4. Atividade “Caça às palavras”

A atividade realizou-se em grupos de 6 elementos. Os grupos tinham o objetivo de encontrar 6 cartões (cf. Anexo S) cada um com uma imagem cuja palavra associada tenha o som [s] numa das suas sílabas. À medida que fossem encontrando os cartões, os alunos tinham de discutir em equipa sobre a correspondência da palavra à imagem. Em seguida, tinham de escolher o grafema para a escrita do som [s] que ouviam nessa palavra, colocando o cartão com a imagem no recipiente de resposta (cf. Figura 10 e 11, presente na secção 3.4.1.5).

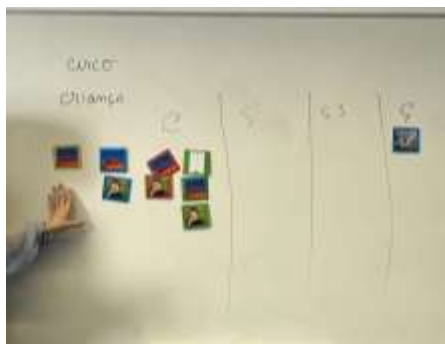
³ Nesse dia ausentaram-se mais alunos, originando apenas onze respostas.

Os alunos mostraram-se entusiasmados durante a realização desta atividade. De modo geral, o objetivo foi cumprido, existindo apenas alguns contratempos no trabalho executado em equipa, por ainda ser uma fragilidade no grupo-turma. A participação foi desequilibrada entre os elementos do grupo, fazendo com que alguns alunos não atribuíssem nenhuma palavra a um recipiente. Existiu ainda a falta de comunicação nos grupos, fazendo com que os alunos não pudessem desenvolver a sua capacidade de raciocínio e argumentação, tanto como o esperado.

Na Figura 16 é possível observar o modo de gestão da discussão em grande grupo.

Figura 16.

"Caça às palavras" - Discussão em grande grupo.



Nota: Elaboração própria (2023).

Iniciou-se pela análise de cartões presentes na caixa do <c>, <s>, <ss> e depois <ç>. Assim, os cartões de resposta foram dispostos no quadro, de acordo com o grafema escolhido, sendo pedido que o grupo explicasse essa escolha. Foi neste momento que se sentiu a falta de trabalho em equipa, porque existiram muitas respostas como “Foi o X que pôs esse cartão aí”, dificultando a justificação da escolha do grupo. Neste sentido, no momento da análise de cada conjunto de respostas em cada recipiente, a turma foi sempre questionada sobre o que consideravam das respostas obtidas em cada recipiente. Tal possibilitou uma discussão e aprendizagem em conjunto, enquanto se correspondia os cartões aos seus respetivos grafemas.

Nesta atividade, os alunos puderam ter mais um momento de prática e de interiorização das regras ortográficas para a escrita dos grafemas em questão. É ainda de salientar que os alunos estiveram bastante entusiasmados na parte da procura dos cartões pela sala, apesar de não terem dado tanta atenção à parte de comunicação e trabalho em equipa, no momento da atribuição dos cartões aos recipientes.

4.5. Comparação entre Pré-Teste e Pós-Teste

Nesta secção são expostos os resultados do Pré e Pós-Teste, de uma forma comparativa. Tal como foi exposto na secção 3.4.1.1., o Pré/Pós-Teste consistiu num conjunto de cartões que continham uma imagem e a sua escrita, contendo uma lacuna na sílaba com o [s] (cf. Anexo N). Os alunos tinham como desafio atribuir uma das opções de escrita do som [s], associando a sílaba que considerassem correta, na lacuna do cartão.

Considerando os resultados globais obtidos, em particular a média de percentagem de acerto obtida no Pré-Teste no Pós-Teste, verifica-se um ligeiro aumento da taxa de acerto no Pós-Teste (cf. Tabela 7).

Tabela 7.*Média da percentagem de acerto no Pré e Pós-Teste.*

	Pré-Teste (%)	Pós-Teste (%)
pássaro	37	33
osso	8	29
professora	34	54
pêssego	37	25
cenoura	25	33
cebola	21	37
bicicleta	29	42
cinema	42	75
sapo	67	67
sopa	67	42
sabão	63	46
salada	54	50
cabeça	29	62
palhaço	33	33
laço	33	42
dança	38	25
Média Total	38,56 ≈ 39	43,43 ≈ 43

Nota: Elaboração própria (2023).

De forma a analisar os dados com mais detalhe, são analisados os resultados obtidos tendo como referência a forma como o som [s] é graficamente representado nas palavras-alvo, considerando-se os seguintes grupos: i) palavras-alvo com <ss>; ii) palavras-alvo com <c>; iii) palavras-alvo com <s> e iv) palavras-alvo com <ç>.

Deste modo, na Tabela 8 encontram-se as palavras com o dígrafo <ss> e respetivas percentagens de acerto no Pré e Pós-Teste. Como se pode observar, registou-se, em média, uma subida ligeira na percentagem de acerto no Pós-Teste.

Tabela 8.

Percentagem de acerto no Pré e Pós-Teste, palavras com <ss>.

	Pré-Teste (%)	Pós-Teste (%)
pássaro	37	33
osso	8	29
professora	34	54
pêssego	37	25
Média Total	29	35,25 ≈ 35

Nota: Elaboração própria (2023).

Analisando em detalhe as opções gráficas apresentadas pelos alunos para a escrita das palavras (Figuras 17-20 e cf. Anexo O e Anexo T)⁴, é de salientar que, no caso das palavras *osso* e *professora*, houve um aumento expressivo da percentagem de acerto no Pós-Teste. Registou-se uma diminuição da percentagem dos alunos que optaram pela grafia <s>, o que parece sugerir um maior domínio da regra ortográfica relativa ao uso de <s>/<ss>. Por outro lado, regista-se, em ambos os casos, um aumento da percentagem de utilização da grafia <ç>, que poderá ser explicado pelo facto de não existir nenhuma regra ortográfica que se aplique à distinção entre <ss> e <ç>. Nestes casos, tem de haver uma memorização da forma gráfica das palavras, dado que a ocorrência destes grafemas não é previsível por regra.

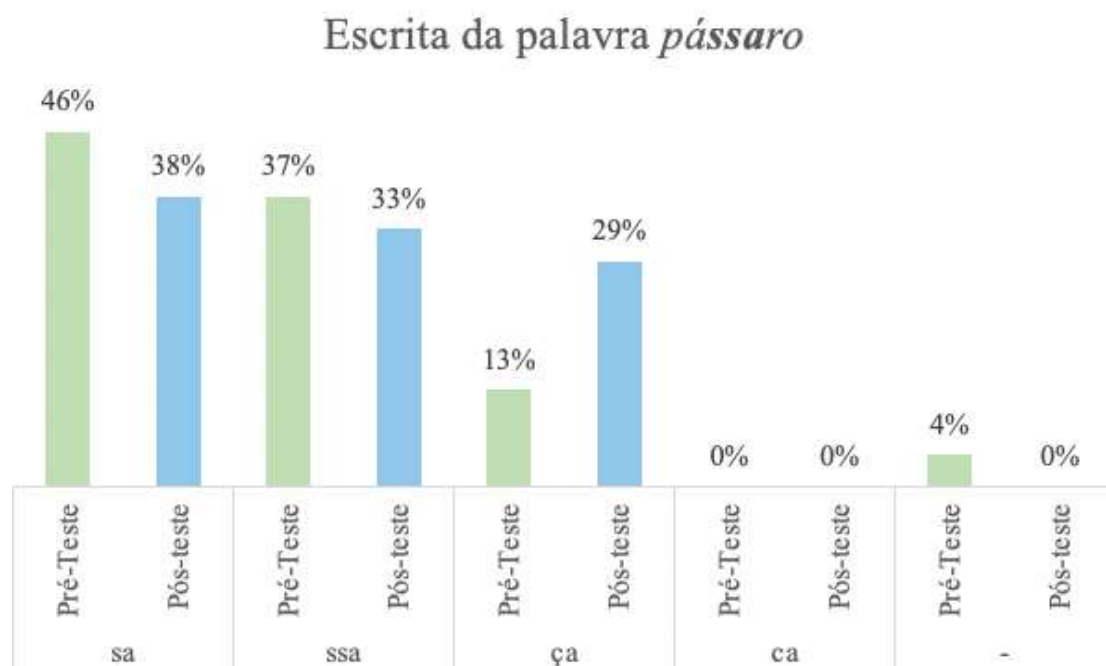
O impacto da aplicação da regra ortográfica relativa ao contraste entre <s> e <ss> também se observa nos casos das palavras em que a percentagem de acerto diminui no Pós-Teste (*pássaro* e *pêssego*). Nestes casos, também se

⁴ Na análise dos resultados, encontram-se apresentadas nas tabelas em anexo e nos gráficos, o símbolo “-“, que representa a ausência de resposta por parte dos alunos.

regista uma diminuição da utilização da opção gráfica <s>, que é excluída pela aplicação da regra ortográfica relativa ao uso de <s>/<ss>. Em contrapartida, aumentam expressivamente as opções gráficas <páçaro> e <pecego>, que não são excluídas pela aplicação da regra ortográfica <s>/<ss>.

Figura 17.

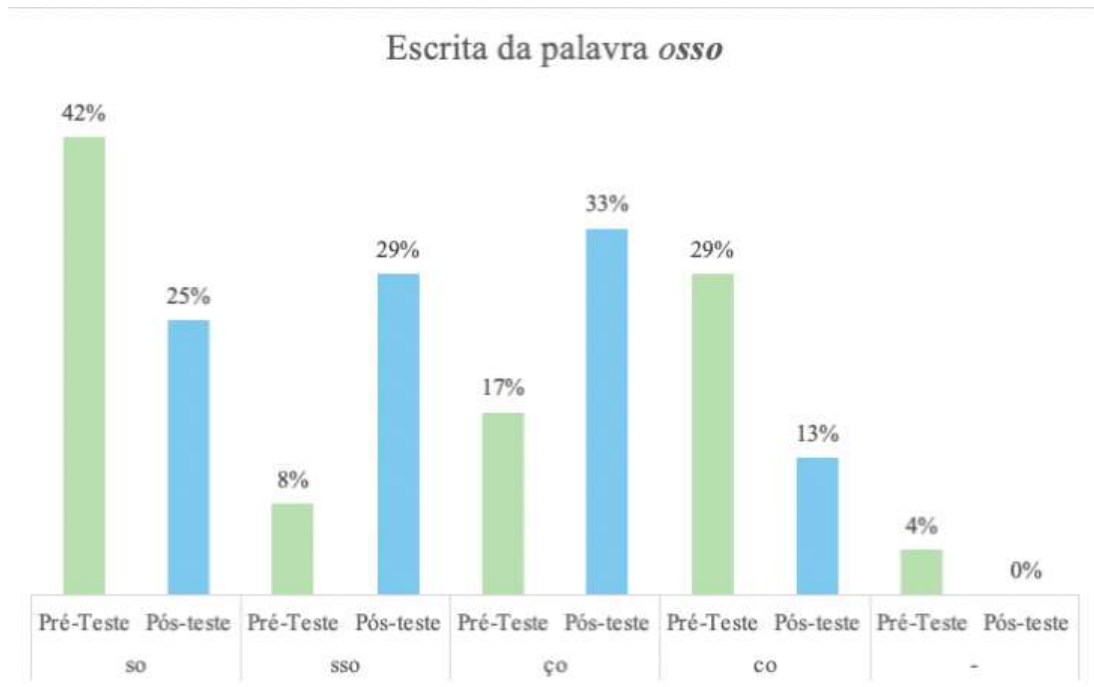
Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra pássaro.



Nota: Elaboração própria (2023).

Figura 18.

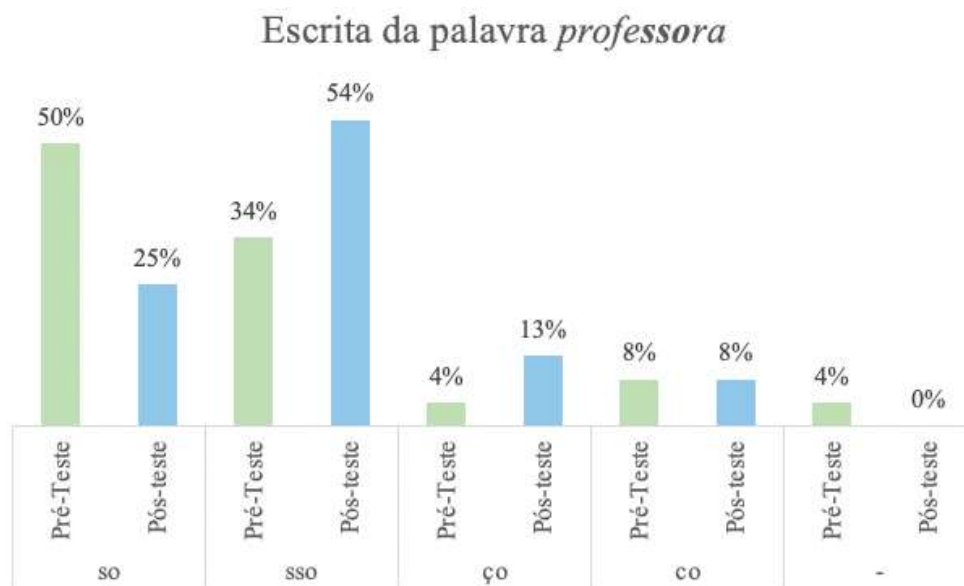
Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra *osso*.



Nota: Elaboração própria (2023).

Figura 19.

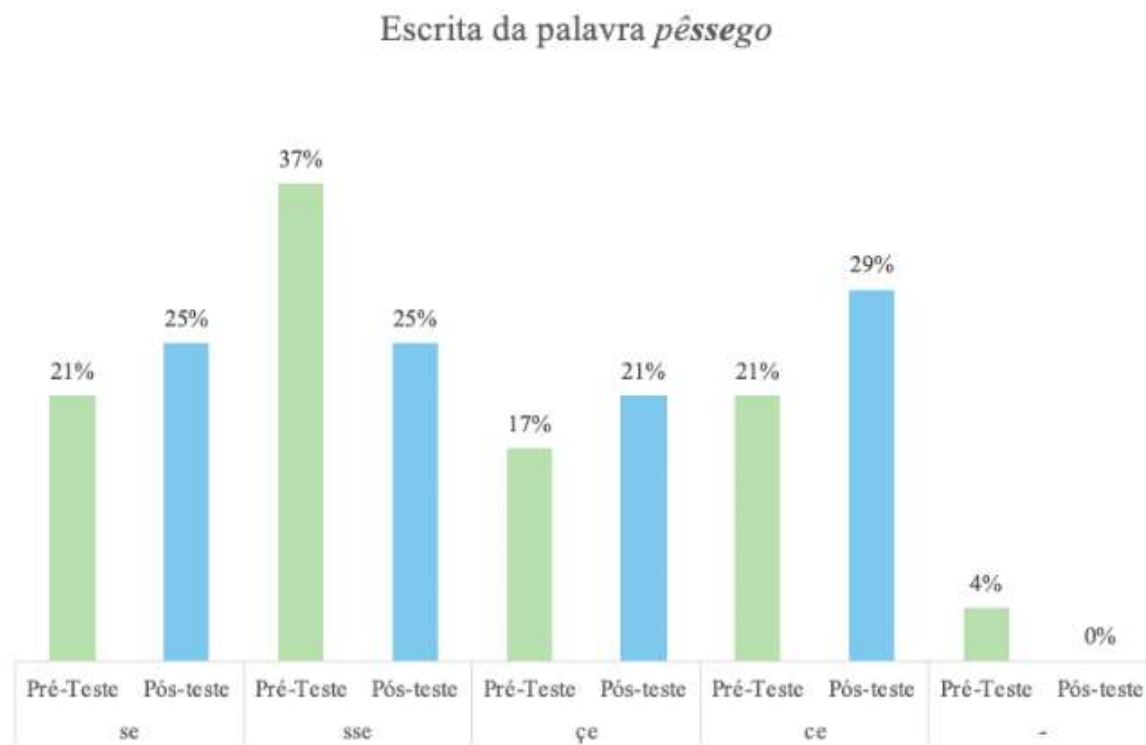
Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra *professora*.



Nota: Elaboração própria (2023).

Figura 20.

Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra pêssego.



Nota: Elaboração própria (2023).

No que diz respeito às palavras com o grafema <c> (cf. Tabela 9), registou-se, em média, uma subida expressiva da taxa de acerto no Pós-Teste.

Tabela 9.

Percentagem de acerto no Pré e Pós-Teste, palavras com <c>.

	Pré-Teste (%)	Pós-Teste (%)
cenoura	25	33
cebola	21	37
bicicleta	29	42
cinema	42	75
Média Total	29,25 ≈ 29	46,75 ≈ 47

Nota: Elaboração própria (2023).

De acordo com a Tabela 9, destaca-se que para todas as palavras existiu um aumento na taxa de acerto, sendo a mais expressiva na escrita da palavra *cinema*.

Analisando em detalhe as opções gráficas apresentadas pelos alunos para a escrita das palavras (Figuras 21-24 e cf. Anexo O e Anexo T), verifica-se que para a escrita das palavras *cenoura* e *cebola* existiu um aumento de 8% e 16%, respetivamente, na escrita com <c>. Por outro lado, a palavra *cinema*, apesar de apresentar igualmente o mesmo grafema em início de palavra, sofreu um aumento superior na percentagem de acerto.

Coloca-se a hipótese de as crianças terem memorizado a escrita da palavra *cinema*, pelo seu contacto com esta palavra no quotidiano. É possível verificar este aspeto, principalmente na oscilação das escolhas das crianças, no que respeita a escrita de *cenoura* e *cebola* pois, muitos dos alunos ainda optaram pela escrita com <s>. Por não existir nenhuma regra que distinga a utilização de <s> e <c> para o som [s] em início no início da palavra (sendo

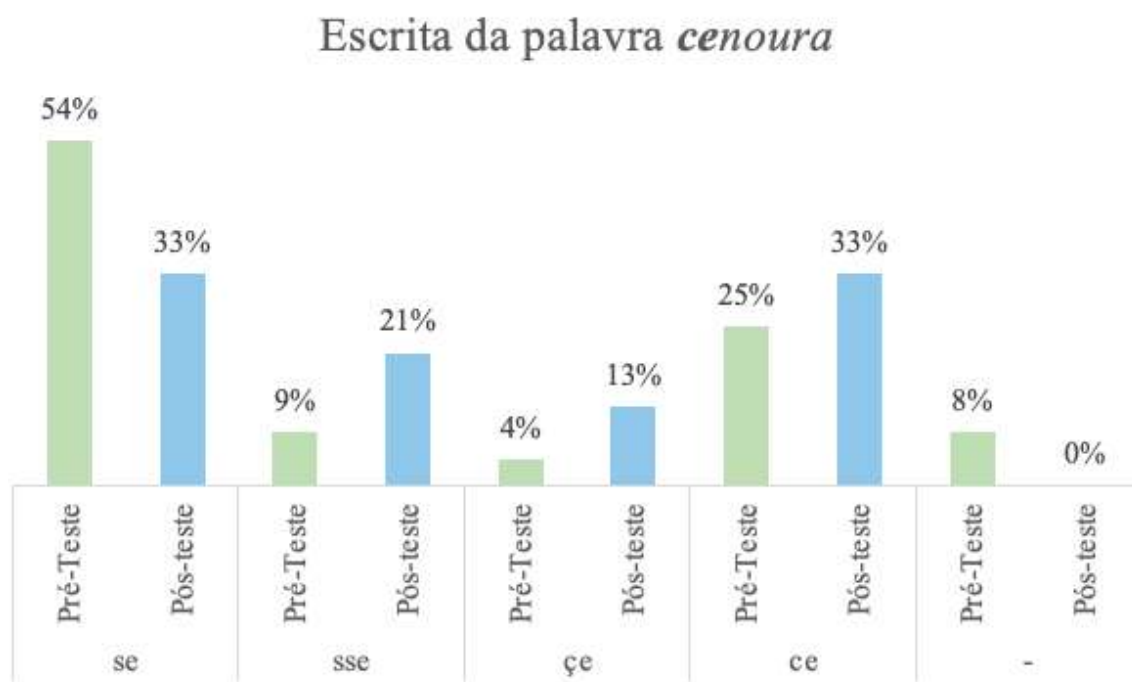
os casos em que o <c> sucede o <i> e o <e>), os alunos ainda revelam fragilidade na escrita destas palavras.

Para a escrita da palavra *bicicleta*, também se verifica a oscilação entre as várias opções. Os alunos apresentaram igualmente uma maior tendência para a escolha do <s>, encontrando-se numa percentagem muito próxima à do <c>.

Deste modo, conclui-se que os alunos necessitam de memorizar a escrita da palavra *cebola* e *cenoura*, por não existir nenhuma regra que distinga a utilização do <s> e do <c> em início de palavra. Para a palavra *bicicleta*, terão de interiorizar a regra de utilização do <s> entre vogais, visto que, neste caso, o grafema não corresponde ao som [s].

Figura 21.

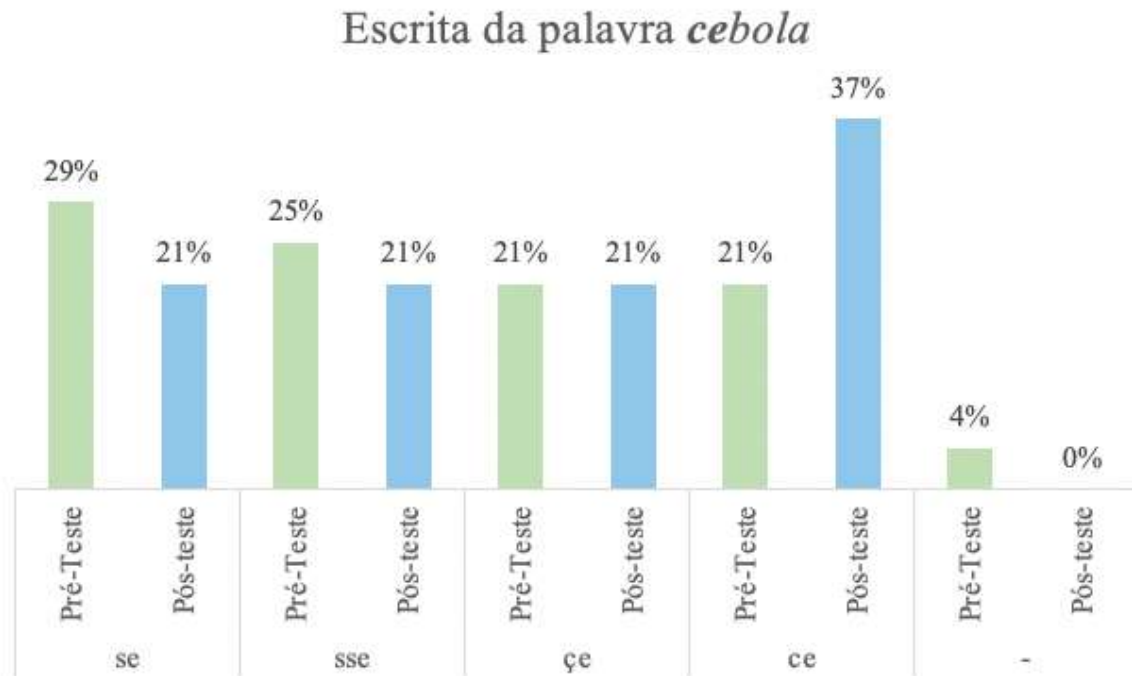
Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra cenoura.



Nota: Elaboração própria (2023).

Figura 22.

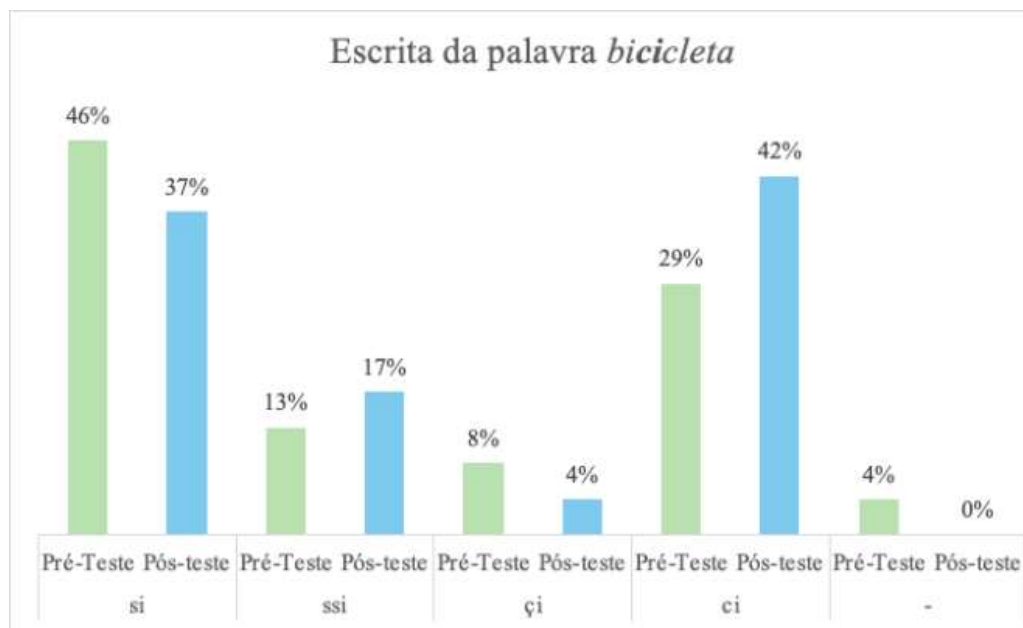
Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra cebola.



Nota: Elaboração própria (2023).

Figura 23.

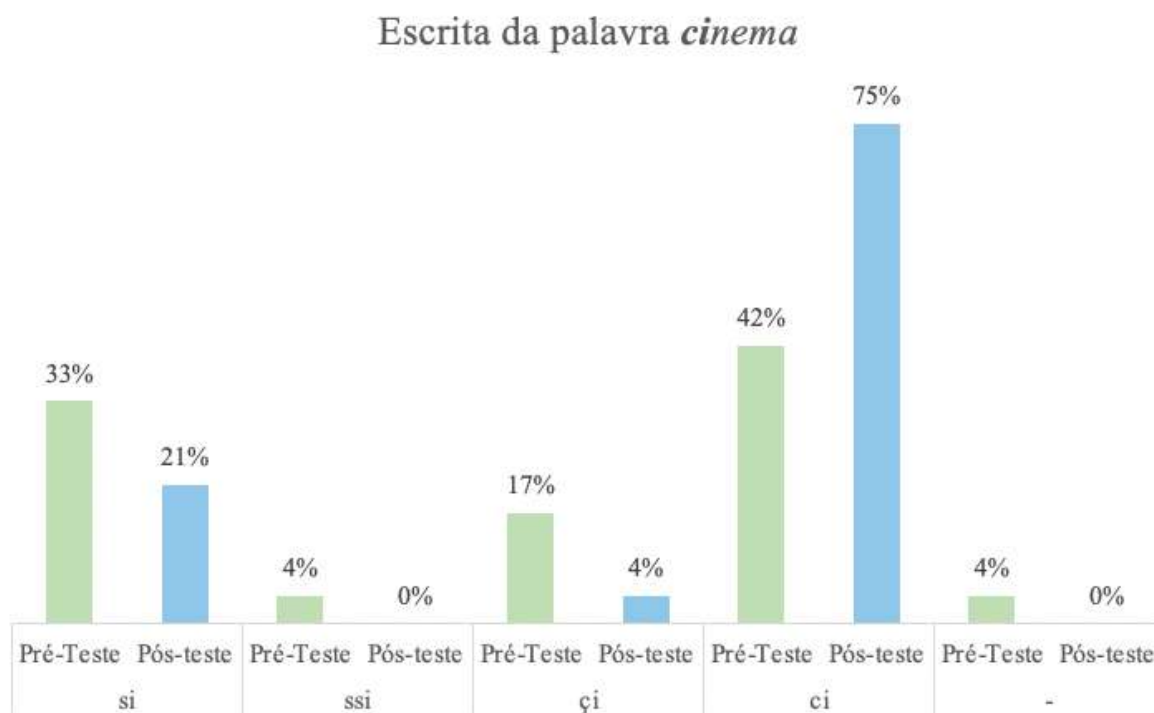
Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra bicicleta.



Nota: Elaboração própria (2023).

Figura 24.

Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra cinema.



Nota: Elaboração própria (2023).

No que diz respeito às palavras com o grafema <s> (cf. Tabela 10), registou-se, em média, uma descida expressiva da taxa de acerto no Pós-Teste.

Tabela 10.

Percentagem de acerto no Pré e Pós-Teste, palavras com <s>.

	Pré-Teste (%)	Pós-Teste (%)
sapo	67	67
sopa	67	42
sabão	63	46
salada	54	50
Média Total	62,75 ≈ 63	51,25 ≈ 51

Nota: Elaboração própria (2023).

Os dados apresentados permitem observar que há uma descida expressiva na percentagem de acerto no Pós-Teste nas palavras *sopa* e *sabão*.

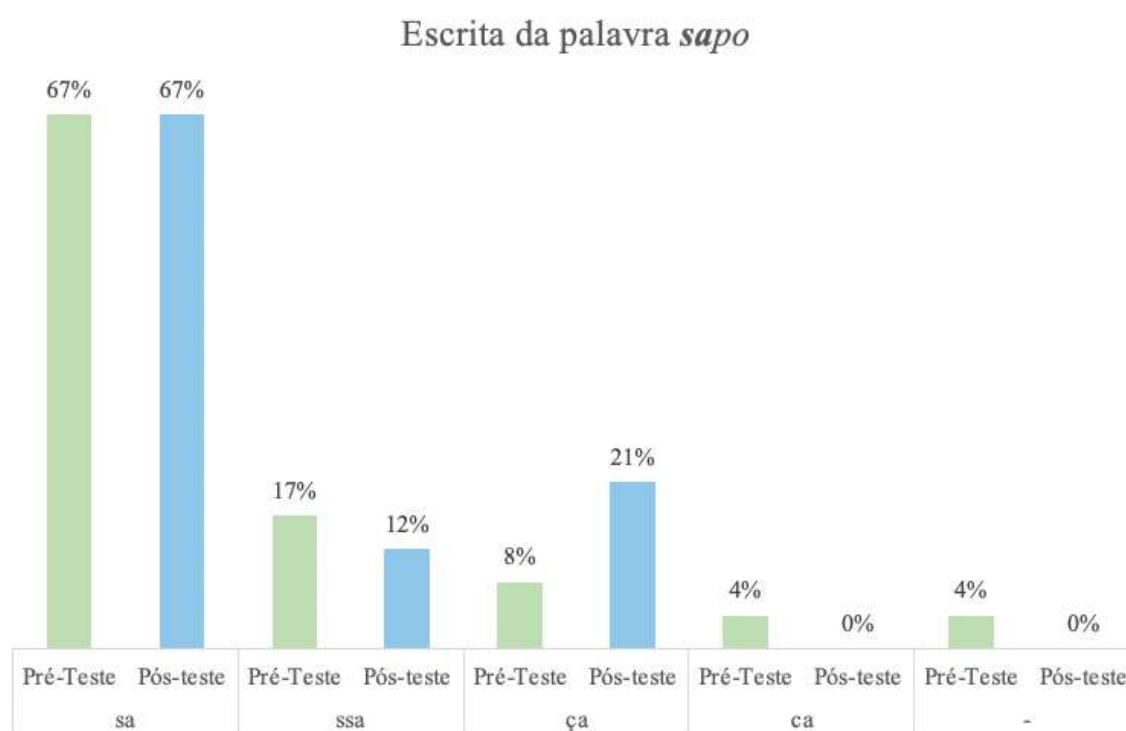
Nas palavras *sopa* e *sabão* (Figuras 25-28 e cf. Anexo O e Anexo T), os alunos demonstraram uma oscilação entre as opções <s> e <ç>. Esta oscilação revela, que deveria ter sido reforçada durante a intervenção a regra que impossibilita a ocorrência do grafema <ç> em início de palavra. A ausência dessa regra notou-se ainda, para a escolha da opção <ss>, para a escrita das mesmas palavras.

Para a palavra *salada*, apesar de 50% terem selecionado a opção correta, ainda existiu uma grande divisão das respostas entre <ss> e <ç>, apresentando 25% cada. Mais uma vez se verifica que os alunos não compreenderam que <ss> e <ç> não podem ser usados em início de palavra. Deste modo, nota-se a necessidade de desenvolver as regras ortográficas de utilização do <ss> e <ç>.

Por fim, a palavra *sapo* permaneceu com a mesma percentagem no Pré e Pós-Teste, revelando que, possivelmente a maior parte dos alunos terá assimilado a escrita da palavra. É ainda de destacar que a segunda opção a que os alunos recorreram com maior percentagem foi <ç>, reforçando a necessidade em assimilar as regras ortográficas de utilização do <ç>.

Figura 25.

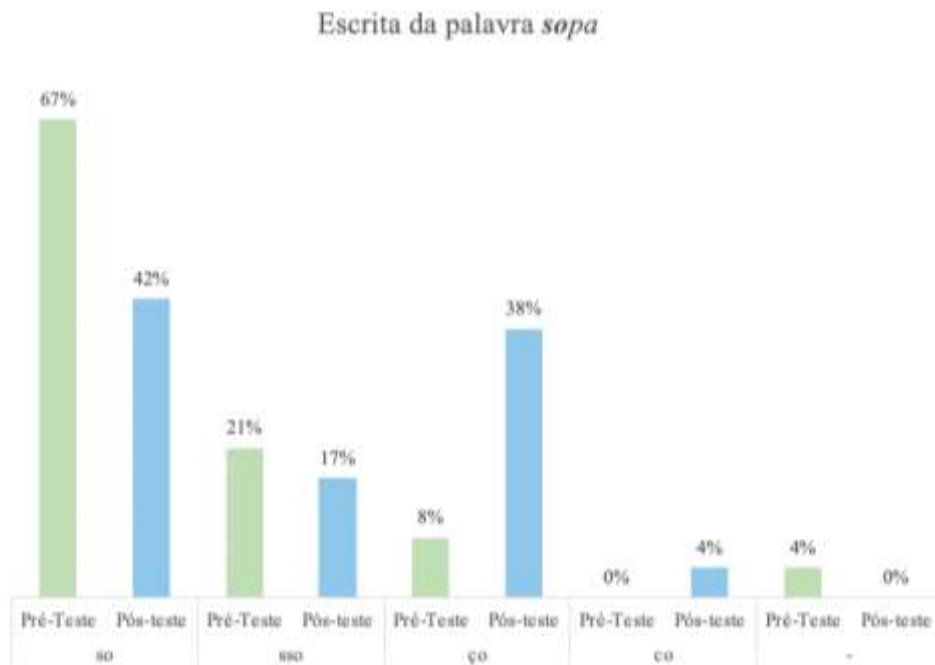
Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra sapo.



Nota: Elaboração própria (2023).

Figura 26.

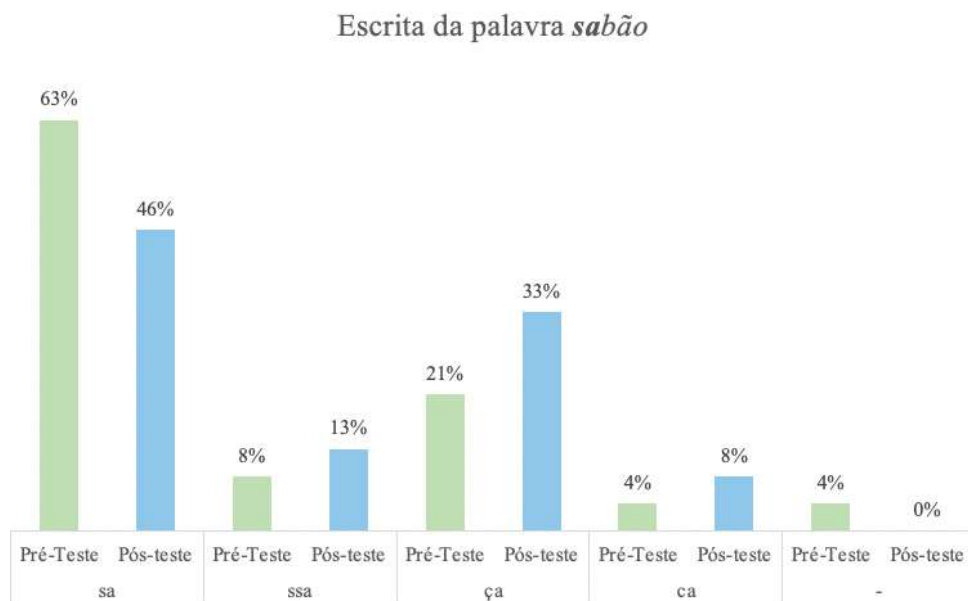
Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra sopa.



Nota: Elaboração própria (2023).

Figura 27.

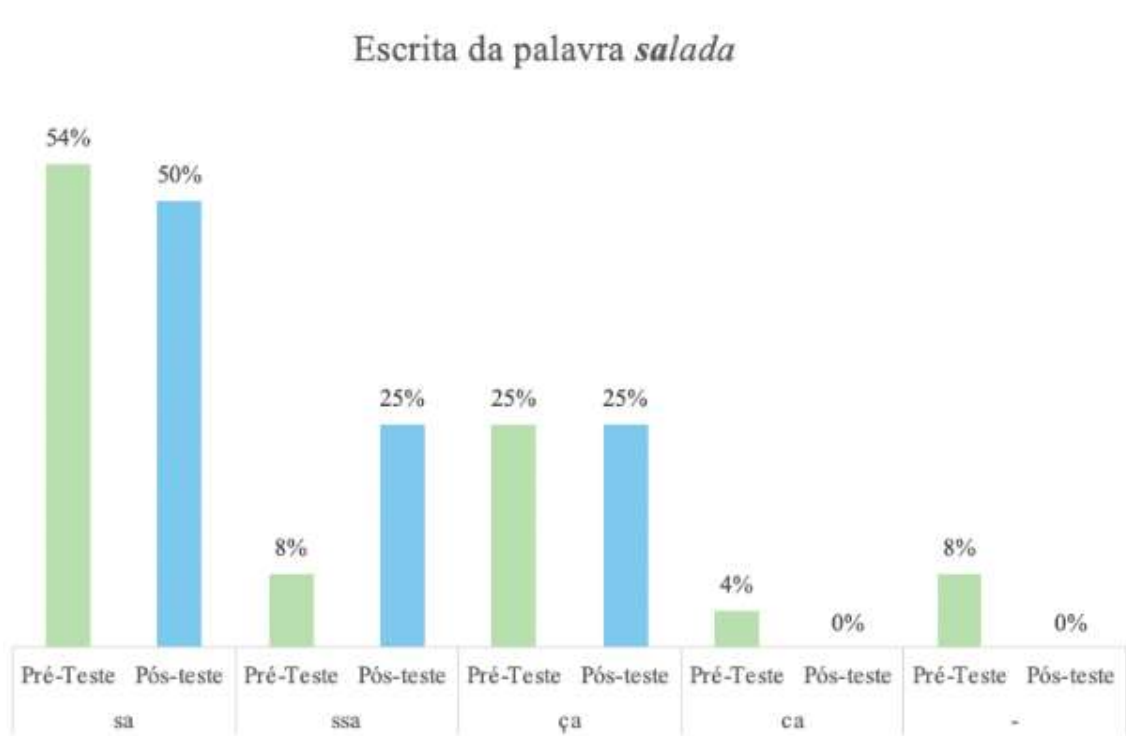
Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra sabão.



Nota: Elaboração própria (2023).

Figura 28.

Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra salada.



Nota: Elaboração própria (2023).

No que diz respeito às palavras com o grafema <ç> (cf. Tabela 11), registou-se, em média, uma subida ligeira da taxa de acerto no Pós-Teste.

Tabela 11.

Percentagem de acerto no Pré e Pós-Teste, palavras com <ç>.

	Pré-Teste (%)	Pós-Teste (%)
cabeça	29	62
palhaço	33	33
laço	33	42
dança	38	25
Média Total	33,25 ≈ 33	40,5 ≈ 41

Nota: Elaboração própria (2023).

Conforme se encontra apresentado na Tabela 11 existiu um aumento na percentagem de acerto nas palavras *cabeça* e *laço*, respetivamente com 33% e 9%. Para a palavra *cabeça* (Figuras 29-32 e cf. Anexo O e Anexo T), destaca-se que a maior parte dos alunos assimilou a escrita correta da palavra, apesar de existirem alguns alunos que oscilaram entre a escrita com <s> e <ss>. Para estes alunos, será pertinente reforçar as regras do <s> e <ss>, visto o <s> na forma gráfica <cabesa> corresponder ao som [z]. Por outro lado, os alunos que escreveram com <ss> terão de recorrer à memorização, pois não existe nenhuma regra referente à diferença da utilização de <ss> e <ç> no meio da palavra.

Na palavra *laço*, os alunos apresentaram uma oscilação entre <s> e <ç>, o que mostra que não assimilaram a regra relativa ao uso do grafema <s> entre vogais.

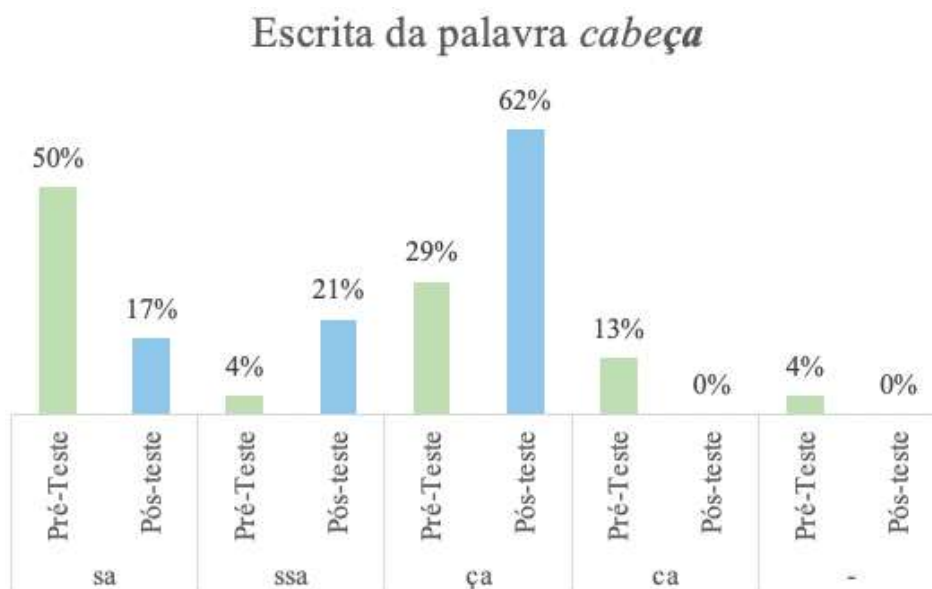
Relativamente à palavra *dança*, verifica-se uma elevada percentagem de alunos que recorreu à representação gráfica <dansa>. Estes resultados revelam certamente, que os alunos não memorizaram a escrita da palavra

dança. Terão de recorrer à memorização devido à inexistência de regras ortográficas para a distinção da utilização entre <ç> e <s>, pois neste caso, ambas apresentam o som [s].

Por fim, a palavra *palhaço* permaneceu constante, revelando uma oscilação entre <s>, <ss> e <ç>. Possivelmente, os alunos terão dúvidas na escrita desta palavra, principalmente por não existir nenhuma regra que distinga a utilização do <ss> e <ç>. Por outro lado, terão de assimilar a regra do som [z] que o <s> apresenta entre duas vogais.

Figura 29.

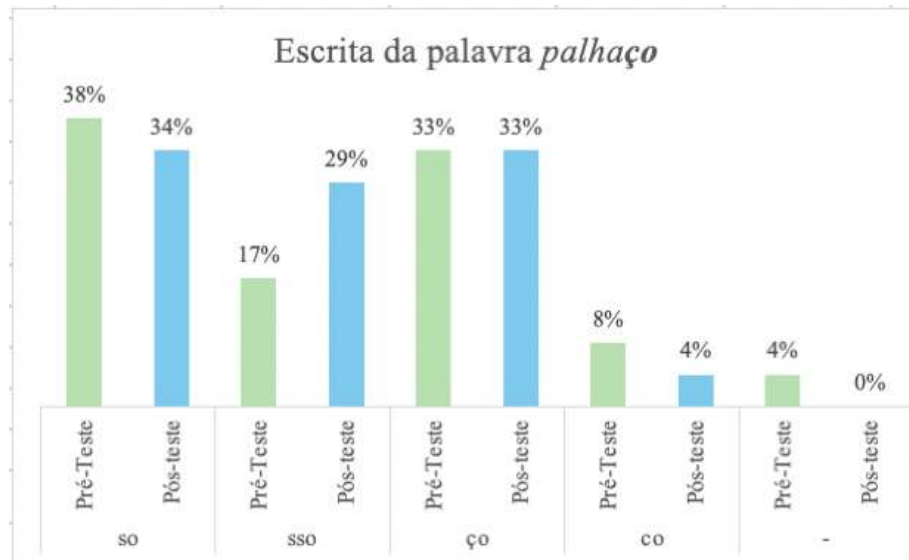
Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra cabeça.



Nota: Elaboração própria (2023).

Figura 30.

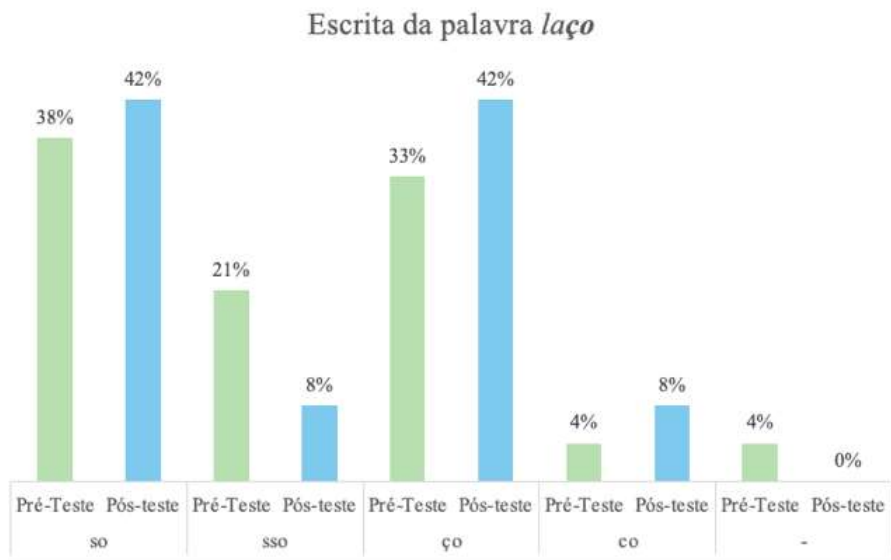
Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra palhaço.



Nota: Elaboração própria (2023).

Figura 31.

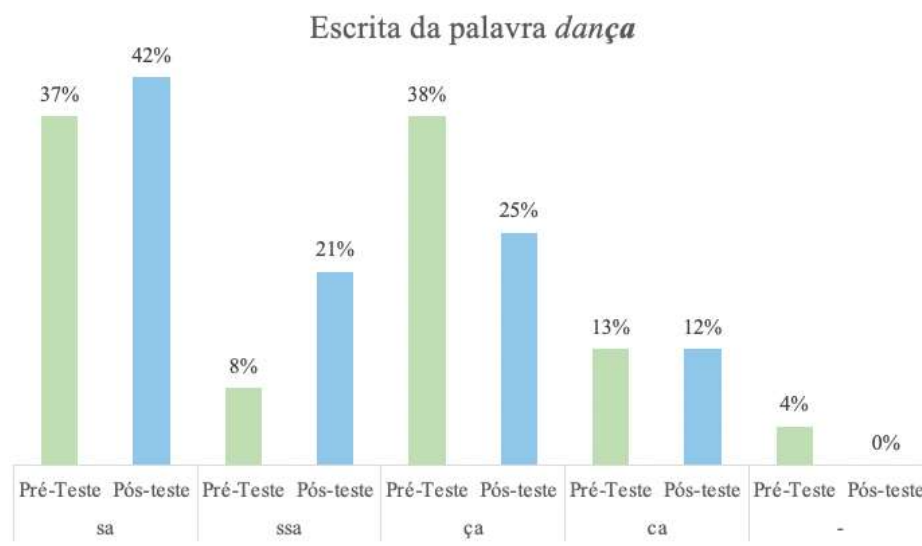
Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra laço.



Nota: Elaboração própria (2023).

Figura 32.

Comparação entre Pré e Pós-teste: escrita da palavra dança.



Nota: Elaboração própria (2023).

5. Conclusões

Os objetivos definidos para o presente estudo foram: i) conceber um programa de intervenção especificamente orientado para o desenvolvimento da competência ortográfica de alunos de 1.º ano, com recurso a estratégias de ludificação e ii) avaliar o impacto deste programa no desempenho ortográfico dos alunos.

No que respeita o primeiro objetivo, “Conceber um programa de intervenção especificamente orientado para o desenvolvimento da competência ortográfica de alunos de 1.º ano, com recurso a estratégias de ludificação”, foi concebido um Programa de Intervenção constituído por 4 atividades de carácter lúdico. Deste modo, foram implementadas as seguintes atividades lúdicas: i) atividade do “Dominó dos grafemas”; ii) atividade “À descoberta do <s>/<ss>”; iii) atividade “À descoberta do <c>/<ç>” e iv) atividade “Caça às palavras”.

Para a criação das atividades propostas, foram considerados os elementos lúdicos, devido à sua importância e benefícios. A proposta remeteu, de certo modo, para o que Martins e Niza (1998) denominam de

ateliers de trabalho, no sentido em que foi proposta a realização de atividades que fossem do interesse dos alunos, com o objetivo comum da aprendizagem escrita.

No que respeita o segundo objetivo de estudo, “Avaliar o impacto deste programa no desempenho ortográfico dos alunos”, de modo geral, verificou-se um aumento de 4% na percentagem de acerto no Pós-Teste (cf. Tabela 7, secção 4.5.).

Destaca-se que, nas respostas dos alunos, existiu um aumento na percentagem de acerto no Pós-Teste, nos casos em que foi explorada a regra ortográfica ao longo da intervenção. Para estes casos, destaca-se a utilização do dígrafo <ss> (cf. Tabela 8, secção 4.5.) e o grafema <c> (cf. Tabela 9, secção 4.5.), tendo permitido, de forma geral, que os alunos excluíssem as restantes opções ortográficas.

Por outro lado, notou-se uma diminuição na percentagem de acerto nos casos que podiam ser excluídos por regra. Esse comportamento foi verificado, por exemplo, para <ss> e <ç> em início de palavra. Estes casos, foram analisados por exemplo nas palavras *cenoura* e *cebola* (cf. Figura 20 e 21), em que os alunos ainda oscilaram entre as opções <ss> e <ç> para a escrita do som [s]. Nesse sentido, destaca-se a relevância do trabalho desenvolvido sobre essas regras, para que os alunos tenham sucesso na escrita do som [s], através da exclusão dos casos que não são permitidos por regra. Assim, no futuro, quando o som [s] for trabalhado, será pertinente salientar desde início, todas as regras ortográficas, permitindo atividades que também desenvolvam as regras do <ss> e do <ç> em início de palavra.

Por fim, o último caso das tendências das respostas foi a seleção de opções que não são previsíveis por regra. Este caso, verificou-se, por exemplo, na escrita de <cenoura> e <senoura>. Muitos alunos oscilaram entre estas duas possibilidades por não existir nenhuma regra que distinga a utilização destes grafemas em início de palavra. Neste sentido, os alunos ainda demonstraram fragilidade nestes casos, sendo pertinente desenvolver mais atividades para a memorização ortográfica das palavras que se incluam

nestes casos. Neste sentido, Barbeiro (2007) defende que, as palavras que não foram possíveis de memorizar a sua escrita pelas regras de utilização dos grafemas e respetivos comportamentos, necessitam de ser praticadas constantemente.

Pela complexidade da aprendizagem escrita e ortográfica, para obter resultados mais conclusivos e verificar o impacto das atividades lúdicas, deveria ter existido um maior cuidado na criação e implementação das atividades. É ainda de salientar que as atividades lúdicas podem auxiliar os alunos a melhorarem a sua escrita, diminuindo os erros ortográficos (Vale & Sousa, 2020).

Neste sentido, no âmbito do estudo, verificou-se um maior interesse por parte dos alunos, tendo sido possível desenvolver a sua consciência fonológica. A fragilidade sentida na obtenção de resultados remete para o tempo de intervenção e implementação destas atividades, considerando-se que uma intervenção mais prolongada poderia ter permitido obter melhores resultados. No caso específico das atividades de descoberta e sistematização de regras concluiu-se que é necessário um trabalho mais prolongado com os alunos que lhes permita uma familiarização com este tipo de atividades. Para além de uma prática de modo contínuo, é fundamental que o professor regule as aprendizagens dos alunos, para poder intervir nas suas maiores dificuldades, recorrendo a uma variedade de exercícios reflexivos (Barbeiro, 2007).

Sucintamente, com o desenvolvimento deste estudo empírico, foi possível verificar que os alunos, apesar de se demonstrarem mais curiosos para a concretização de atividades de escrita é possível verificar que a ortografia e respetivo desenvolvimento, funcionam de modo complexo, em que o sujeito precisa de investir na sua aprendizagem e prática, de modo constante e contínuo (Barbeiro, 2007).

Concluído o estudo e respetiva análise, é possível referir que existiram alguns imprevistos aquando da sua implementação. A preparação dos recursos ocorreu como o esperado e registou-se sucesso no momento da intervenção,

apesar de terem ocorrido alguns atrasos. No entanto, a gestão das atividades poderia ter sido diferente, no sentido em que o planeamento da atividade, apesar de estar organizado, não foi compatível com a faixa etária das crianças que participaram no estudo. Esta fragilidade sentiu-se em diversas situações, em que duas dessas, dificultaram a realização das atividades.

O primeiro exemplo, remete para a primeira sessão do Pré-Teste, tendo revelado que alunos desta idade não conseguem manter a sua mesa organizada e os cartões separados uns dos outros. Neste sentido, os alunos perderam cartões, promovendo a desorganização do seu conjunto. Este acontecimento dificultou a atividade pois, no momento, os alunos não tinham os seus cartões dispostos para a concretização da atividade, resultando numa dificuldade para o seu cumprimento. Para os alunos poderem realizar a atividade com sucesso, modificou-se a ideia inicial da organização da atividade (concretização de 6 alunos em simultâneo), para 2 alunos de cada vez e numa mesa à parte, para uma melhor regulação da atividade.

Outro exemplo foi na atividade “Caça às palavras”, que devido ao entusiasmo, os grupos não estavam a trabalhar em equipa nem a associar os cartões, um de cada vez. Consequentemente, gerou-se uma confusão em sala de aula, por todos terem ido associar os seus cartões aos recipientes, ao mesmo tempo.

Assim, num estudo futuro, seria pertinente que a gestão e implementação das atividades concretizadas no âmbito investigativo (tais como o Pré/Pós-Teste e “Caça às Palavras”) estivessem mais adaptadas a crianças de idades precoces.

4. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | ' ' |

No âmbito da obtenção de grau de mestre em Ensino de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico em Matemática e Ciências Naturais, foi proposta a concretização do presente relatório final. Neste foram apresentadas, de forma sucinta, as intervenções nos dois ciclos e o estudo empírico desenvolvido.

Ao concluir este processo, é relevante refletir sobre o percurso académico desenvolvido até ao momento. A licenciatura em Educação Básica foi o início da formação na docência, introduzindo os princípios fundamentais da pedagogia. Finalizada a primeira etapa, procedeu-se o mestrado para conseguir obter o grau de mestre e por conseguinte, a possibilidade de exercer o cargo docente.

No primeiro ano de Mestrado, em PES I, foi possível contactar com a prática, de um modo mais complexo que nos anos anteriores, permitindo perspetivar a vida docente. Nesse ano, registou-se um desenvolvimento e crescimento pessoal, passando por diversos desafios e contratemplos, que proporcionaram uma reflexão sobre a intervenção desenvolvida.

Por sua vez, no segundo ano do mestrado, na PES II, existiram mais desafios e imprevistos, que permitiram a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Tal como defendem Gonçalves e Nörnberg (2011), todos os contextos escolares exigem de todos os docentes diversas competências. Neste sentido, os estágios curriculares ao longo da formação apresentam um papel fundamental para a preparação dos indivíduos para a docência.

Como é sabido, a PES II é composta por duas intervenções, uma em 2.º Ciclo e outra em 1.º Ciclo. Deste modo, a primeira intervenção deu-se em 2.º Ciclo, tendo sido a primeira vez em contacto com este ciclo. Aquando desta prática é possível salientar que foi sentido um grande contraste com a prática de 1.º Ciclo, que até ao momento tinha sido a única realidade. Esta intervenção deu-se em duas turmas de 6.º ano, que eram bastante complicadas a nível escolar e disciplinar. Neste sentido, foi possível contactar com muitas realidades, novas situações e imprevistos, que resultaram num desenvolvimento benéfico de competências.

O contexto de 2.º Ciclo era maioritariamente de ensino tradicional, focado no professor. De modo a promover um ensino que se focasse mais no aluno, foi proposta uma intervenção que tivesse mais em conta a expressão e participação dos mesmos. Apesar de ter sido esta a intenção, logo foi verificado que a dinâmica deste ciclo era bastante diferente, tendo sido um desafio contrariar o ensino tradicional. Uma das dificuldades aquando da intervenção, incidiu sobre a promoção de uma aprendizagem ativa que fizesse sentido para o contexto e aprendizagens a atingir. Para além disso existiu a necessidade de implementação de uma Ficha de Avaliação Sumativa, respetiva criação de critérios, correção e classificação. Por todos estes aspetos serem novidade, é necessário existir mais prática, de modo a poder desenvolver competências. A inexperiência perante o 2.º Ciclo, fez com que retivesse um conjunto mais vasto de aprendizagens e pusesse em perspetiva a minha intervenção e o que poderia fazer de diferente no futuro.

Por outro lado, na prática de 1.º Ciclo, apesar de apresentar alguma experiência, o contexto de estágio permitiu desenvolver um maior número de competências. Não só foi possível desenvolver o presente estudo, como também possibilitou a aprendizagem sobre diversos aspetos fundamentais, relacionados com o modo de desenvolvimento de uma relação positiva com as crianças emocionalmente.

Neste sentido, foi possível perceber que esta área profissional abrange muitos fatores, que cinco anos não foram suficientes para desenvolver todas as competências necessárias à docência. Esta profissão indica uma aprendizagem constante pois, permite o contacto com diferentes realidades com as quais temos de compatibilizar as estratégias e métodos.

Um docente, ao conseguir refletir sobre a sua prática, está a desenvolver e a atender um fator indispensável no âmbito educacional. É através da reflexão que o docente consegue fortalecer a sua prática, pois terá em consideração os problemas e questões que vão surgindo no âmbito da sua intervenção. De modo a atingir estes objetivos, o professor em início de

carreira deve-se guiar pelas teorias educativas, como modo de auxílio à resolução de problemas das situações diversas (Coutinho et al., 2009).

Neste sentido, é de referir que a profissão docente não se aprende apenas num momento, sendo algo que vai sendo construído ao longo da carreira através da prática e investigações colaborativas (Nóvoa, 2007, citado por Campos, 2021).

Comparando as duas situações de estágio do último ano de mestrado, ambas permitiram a aprendizagem e desenvolvimento de competências, de uma maneira mais aprofundada que os anos anteriores de prática. Assim, o final da formação inicial concluiu-se com situações de estágio benéficas para o desenvolvimento pessoal e profissional, possibilitando diversas perspetivas de ensino e novas realidades dos alunos. No momento de formação docente, o futuro professor deve reter que é fundamental apresentar uma atitude ética e otimista face ao seu trabalho, devido às dificuldades adversas das situações com que irá contactar (Gonçalves & Nörnberg, 2011).

É ainda de salientar, como um aspeto relevante para a formação docente, o desenvolvimento de competências investigativas e do estudo de um tema de interesse próprio. Nesse sentido, foi possível compreender quais as fases pertencentes a uma investigação e quais as melhores estratégias de intervenção e análise de um estudo. Com esta oportunidade, é possível formar não só docentes, mas também investigadores na área educativa, sendo um aspeto fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Balancho, M. J. S., & Coelho, F. M. (1996). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Texto Editora.
- Baptista, A, Viana, F. P., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia: princípios, dificuldades e problemas*. ASA Editores.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Almedina Brasil.
- Blanche-Benveniste, C. (2004). A Escrita, Irredutível a um Código. In E. Ferreiro (Ed.). *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita* (pp. 13-26). ARTMED editora.
- Campos, R. (2021). As escolas nas interligações entre formação, investigação e práticas pedagógicas. Rita Campos, Sueli de Lima Moreira, & António Nova (Ed.). *Diálogos com António Nova*.
https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_xxviii.pdf
- Camps, A., Milian, M, Bigas, M., Camps, M., & Cabré, P. (2009). *La enseñanza de la ortografía*. Editorial GRAÓ.
- Castilho dos Santos, M. S. (2019). A influência da afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 68-85.
- Coutinho, C. (2006). *Aspetos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf>

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009).
Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia
Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Direção-Geral da Educação. (2018, julho). *Aprendizagens Essenciais – 1.º Ano*|1.º CEB.
Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais – 1.º Ano*|1.º CEB
Matemática. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Dohme, V. (2007). *O Valor Educacional dos Jogos: jogos e dicas para Empresas e
Instituições de Educação*. Editora Vozes.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Universidade Aberta.
- Ferraz, I., Pocinho, M. & Fernandes, T. (2018). *Programa de Treino da Consciência
Fonológica*. Universidade da Madeira.
- Ferreira, A. J. D. (2015). *Discursos e Práticas Curriculares: Um estudo dos métodos de
ensino da leitura e da escrita no 1º ciclo do Ensino Básico - Estudo de caso
múltiplo* [Dissertação de doutoramento publicada]. Universidade da Madeira.
- Ferreira, J. F., Silva, J. A., & Reschke, M. J. D. (2016). *A importância do lúdico no
processo de aprendizagem*. Faculdade Integradas de Taquara.
<https://www2.faccat.br/portal/?q=node/2815>
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*.
Edições Afrontamento.
- Ferreiro, E. (2004). Escrita e Oralidade: Unidades, Níveis de Análise e Consciência
Metalinguística. In E. Ferreiro (Ed.). *Relações de (in)dependência entre
oralidade e escrita* (pp. 139-157). ARTMED editora.
- Freire-Ribeiro, I., & Mesquita, E. (2020). A relação pedagógica a partir do olhar de
futuros professores: implicações do(s) ambiente(s) de ensino e aprendizagem.
Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.º especial, 14-35.

- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves, K. A., & Nörnberg, M. (2011). *Componentes da ação docente de professores/as formadores/as e de acadêmicos/as em estágio curricular*. Universidade Federal de Pelotas. <https://portal.ufpel.edu.br/>
- Justino, V. M. (2013). *Oficina Gramatical: Flexão do Futuro do Conjuntivo e Orações Condicionais*.
https://catedraportugues.uem.mz/storage/app/media/docs/Oficina%20gramatical-FC%20e%20oracoes%20condicionais_JustinoFinal.pdf
- Leitão, A. (2020). Desenvolvimento Normal. In N. L. Antunes (Ed.). *Sentidos* (pp. 33-70). Lua de papel.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta.
- Miller, J., & Weinert, R. (2004). Língua Falada, Teoria Lingüística e Aquisição da Linguagem. In E. Ferreiro (Ed.). *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita* (pp. 71-102). ARTMED editora.
- Pessanha, A. M. (2003). Actividade Lúdica Associada à Literacia. In C. Neto (Ed.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 151-169). Faculdade de Motricidade Humana.
- Ramos, C., Nunes, T., & Sim-Sim, I. (2004). A Relação entre a Consciência Fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 5(1), 13-33.
- Reis, S. C. G. (2022). *Laboratórios gramaticais digitais para o desenvolvimento de competências ortográficas no 1.º CEB* [Dissertação de mestrado publicada,

- Escola Superior de Educação]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Salvador, M. B. (1996). La enseñanza de la ortografía. *Aula de innovación educativa*, 56, 6-9.
- Santos, A. (1991). *Aspectos psicopedagógicos da actividade lúdica*. Instituto de Apoio à Criança.
- Santos, A. R., Cardoso, A., & Pereira, S. (2014). Às voltas com as palavras: desenvolvimento da consciência linguística no 1º ano de escolaridade. *Tejuelo*, 10(2014), 84-100.
- Silva, C. (2009). Aprender ortografia: O caso das regras contextuais. *Análise Psicológica*, 4(27), 553-561.
- Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (2010). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática, Uma proposta de Articulação. In Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras (Ed.), *Gramática: História, Teorias, Aplicações* (pp. 275-286). Fundação Universidade do Porto - Faculdade de Letras. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/23838>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Soares, M. R. B. M. (2021). *O ensino da ortografia pela descoberta: contributos para o estudo do desenvolvimento da competência ortográfica no 1º. Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado publicada, Escola Superior de Educação]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15622/1/2016631%20-%20MAFALDA%20MARTINS%20SOARES.pdf>
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. PACTOR.
- Sousa, O. C. (2014). O Ditado como estratégia de aprendizagem. *Educação e Formação*, 9, 116-127.

Vale, A. P., & Sousa, O. (2020). A análise dos erros ortográficos como instrumento para compreender o desenvolvimento e apoiar o ensino da escrita. In R. A. Sargiani (Ed.). *Como as crianças aprendem a ler e escrever e como ensiná-las eficazmente: um guia teórico-prático baseado em evidências científicas* (pp. 52-69). ArtMed/Penso.

Veloso, J. (2005). A língua na escrita e a escrita da língua. algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonémicas na escrita do português e outras questões. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 7(1), 49-68.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

Anexo A. Tabela das
potencialidades e
fragilidades - 1.º CEB

|' '' | | ''

	Potencialidades	Fragilidades	Interesses
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> •Descrever as suas ideias e processos matemáticos, oralmente; •Ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada, e contrapor argumentos; •Contar de 1 em 1, e de 10 em 10, usando modelos estruturados de contagem. •Compor e decompor números naturais até ao 100. 	<ul style="list-style-type: none"> •Ausência de estratégias de cálculo variadas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Decomposição de números.
Português	<ul style="list-style-type: none"> •Ler palavras isoladas e pequenos textos; •Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas; •Reconhecer o nome próprio. 	<ul style="list-style-type: none"> •Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados. 	Não observado
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> •Identificar situações e comportamentos de risco para a saúde e segurança individual e coletiva; •Identificar os fatores que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo; •Reconhecer as implicações das condições atmosféricas diárias, no seu quotidiano; •Reconhecer que os seres vivos têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento; •Manifestar atitudes positivas conducentes à preservação do ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> •Manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, entre colegas. 	Não observado
Teatro	Não observado	Não observado	Não observado

Artes Visuais	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o que vê e sente, relativamente a obras; • Compreender a intencionalidade das obras; • Apreciar as diferentes manifestações artísticas. 	Não observado	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura; • Colagem; • Recorte.
Música	Não observado	Não observado	<ul style="list-style-type: none"> • Movimentar-se ao som da música.
Educação Física	Não observado	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos coletivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos ao ar livre; • Futebol.
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia; • Método de Trabalho; • Cooperação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em partilhar; • Geração de conflitos; • Não perguntar se pode utilizar o material que o colega está a utilizar; • Não pede por favor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver os conflitos entre si.

Anexo B. Grelha de
cumprimento dos objetivos do
Plano de Intervenção - 1.0
CEB

| ' ' ' | ' ' ' |

	Compreender a importância do desenvolvimento de valores	Aplicar os valores em situações do dia-a-dia e entre pares	Transmitir os valores aos que o rodeiam
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			

Anexo C. Tabela das
potencialidades e
fragilidades - 2.º CEB

|' '' | | ''

	Potencialidades	Fragilidades	Interesses
D	Em grande grupo, a maioria dos alunos demonstra interesse em participar.	Incumprimento de regras de sala de aula. Indisciplina.	Atividades Práticas. Educação Física.
E	Quando estão interessados na tarefa, mostram um bom comportamento, estando mais calmos.	Incumprimento de regras de sala de aula. Indisciplina.	Atividades Práticas. Educação Física.

Anexo D. Grelha dos
resultados das Fichas de
Avaliação sumativa de
Ciências Naturais - Turma D

| ' ' ' | ' ' ' |

ALUNOS	PERG	1	2. a)	2. b)	3. a)	3. b)	4. a)	4. b)	5. a)	5. b)	6. a)	6. b)	6. c)	6. d)	7	8	9	TOTAL
	COT	6	3	9	6	4	11	3,5	3	6	3,5	4	8	8	12	6	7	100
1		6	0	1,5	0,5	0	5	0	0	3	2	4	8	3	8	0	4,5	45,5
2		6	0	4,5			5	0	3	4	1,5	4	4	5	4	1		42,0
3		6	0	9	3	4	8	3	3	4	3,5	4	4	6	12	6	7	82,5
4		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0
5		6	0	3	0,5	4	4	0	0	3	2	4	6	5	4	1	1	43,5
6		6	0	9	0	0	7	3	0	0	0	4	0	0	0	0	5,5	34,5
7		0	0	1,5	0	0	6	0	3	3	2,5	4	0	0	0	0	4	24,0
8		6	0	6	0	2	2	0	3	0	1,5	0	2	6	12	2	0,5	43,0
9		6	0	0	1	4	0,5	0	1	4	1,5	4	6	4	8	2	6,5	48,5
10		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0
11		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0
12		6	3	9	5,5	2	10,5	3	3	3	3	4	8	6	12	4	6	88,0
13		6	0	3	0	2	2,5	0	0	3	0,5	4	4	2	2	2	5,5	36,5
14		6	1,5	1,5	1,5	4	4	0	3	3	2,5	4	6	6	8	1	5,5	57,5
15		6	1	6	2	4	3	3	0	6	2	4	2	4	4	1	4,5	52,5
16		6	0	1,5	0,5	4	4,5	0	0	6	2,5	4	2	2	12	2	4,5	51,5
17		6	0	1,5	0,5	4	1	0	1	3	0,5	0	2	6	8	0	6,5	40,0
18		6	1,5	3	1,5	0	5	0	1	3	1,5	4	4	6	12	6	6	60,5
19		6	0	3	6	2	11	3	3	6	2,5	4	8	8	12	1	4,5	80,0
20		6	0	1,5	0,5	0	0	0	1	3	0,5	4	4	6	12	2	5	45,5
21		6	0	4,5	0	3	0	0	0	0	3	4	8	8	8	3	5	52,5
22		6	0,5	9	2	4	8,5	3	3	3	3,5	4	4	8	8	0	6	72,5
23		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0
24		6	0	3	0	0	1,5	0	0	0	3	0	0	0	12	2	1	28,5
25		6	0	3	6	2	6,5	3	3	6	2,5	4	8	8	12	1	4,5	75,5

Anexo E. Grelha dos
resultados das Fichas de
Avaliação sumativa de
Ciências Naturais - Turma E

| ' ' | ' ' |

ALUNOS	PERG	1	2. a)	2. b)	3. a)	3. b)	4. a)	4. b)	5. a)	5. b)	6. a)	6. b)	6. c)	6. d)	7	8	9	TOTAL
	COT	6	3	9	6	4	11	3,5	3	6	3,5	4	8	8	12	6	7	100
1	6	3	1,5	1	4	0,5	0	0	3	3,5	4	8	6	4	1	6	51,5	
2	6	0	9	3	2	4,5	3	3	6	2,5	4	6	6	8	6	6	75,0	
3	6	0	4,5	0	0	1	0	0	3	1,5	4	0	0	12	0	3,5	35,5	
4	6	0	1,5	0	0	1	0	0	6	1	4	4	2,5	0	2	5,5	33,5	
5	6	0	4,5	0	0	0	0	3	3	3	0	0	0	0	0	0	19,5	
6	6	3	3	6	0	0	0	1	6	2,5	4	4	0	8	3	7	53,5	
7	6	0	9	1,25	0	9	3	0	6	3,5	4	8	6	12	2	6,5	76,3	
8	6	0	1,5	0	0	0,5	0	3	0	1	4	0	0	0	0	1	17,0	
9	6	2	6	5	2	6,5	0	1	6	3,5	4	8	8	12	6	5	81,0	
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0	
11	0	3	6	0	0	4	0	1	6	2,5	0	2	2	4	0	2	32,5	
12	6	0	6	2	4	2,5	0	3	6	2,5	4	6	4	12	3	4,5	65,5	
13	6	0	1,5	0	1	1	0	0	6	1	4	0	0	8	2	4	34,5	
14	6	3	3	0	0	0	0	0	6	1,5	4	0	0	0	0	4,5	28,0	
15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0	
16	6	0	1,5	1	4	0	0	0	3	2,5	4	4	8	2	4	6	46,0	
17	6	0	9	0	0	0	0	1	3	1,5	2	0	0	0	2	4,5	29,0	
18	6	0	0	0,5	4	0	0	1	3	0,5	0	4	2	12	1	5	39,0	
19	6	0	1,5	0	0	0	0	0	6	1,5	4	4	2	12	0	4	41,0	
20	6	0	6	0	2	0	0	1	6	2	4	2	6	12	1	4,5	52,5	
21	6	3	1,5	1	2	0	0	1	6	0,5	4	4	4	12	0	4,5	49,5	
22	0	1	3	1	0	2,5	0	3	0	1	4	6	6	6	0	5	38,5	

Anexo F. Grelha dos
resultados das Fichas de
Avaliação sumativa de
Matemática - Turma D

| ' ' ' | ' ' ' |

ALUNOS	PERG	1	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	3	4	5	6.1.	6.2.	7.1.	7.2.	8.1.	8.2.	8.3.	9.1.	9.2.	TOTAL
	COT	9	2,5	2,5	2,5	2,5	8	12	8	5	5	10	10	4	4	4	5	6	100
1	0	0	0	2,5	0	2	0	7,5	4	0	10	9	0	0	0	0	0	0	35,0
2	4,5	0	2,5	2,5	2,5	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20,0
3	9	2,5	2,5	2,5	0,5	0	4	7,5	4	4,5	6	10	3	3	3	0	0	0	62,0
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0
5	0	0	0,5	0,5	0,5	4	0	0	0	0	10	6	0	2	2	0	0	0	25,5
6	9	2,5	2,5	2,5	2,5	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	25,5
7	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5
8	0	2,5	0	1,5	2,5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	7,5
9	0	0,5	1,5	0,5	0,5	5	8	0	0	0	10	9	3	3	3	0	0	0	44,0
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0
12	5	0,5	2,5	0,5	0,5	7	12	7,5	1	0	10	9	3	4	4	1	6	0	73,5
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
14	9	2,5	2,5	2,5	2,5	7	12	7	0	0	9	5	3	4	4	0	0	0	70,0
15	9	2	2,5	2,5	2,5	6	12	4	4	2	6	4	3,5	2,5	3	0	0	0	65,5
16	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	5,0
17	0	0	2,5	0	0,5	4	12	0	0	0	10	9	0	3	3	0	0	0	44,0
18	9	2,5	2,5	2,5	2,5	7	12	7,5	4	5	0	8	1	3	3	0	0	0	69,5
19	0	1	2,5	0,5	2,5	4	0	0	0	0	6	4	0	0	0	0	0	0	20,5
20	0	2,5	2,5	0	0	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13,0
21	0	0,5	2,5	2,5	2,5	0	0	7,5	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	19,5
22	9	2,5	2,5	2,5	2,5	0	12	7,5	0	2	10	8	3	4	0	0	0	0	65,5
23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0
24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1,0
25	0	1	2,5	0,5	2,5	4	0	0	0	0	6	4	0	0	0	0	0	0	20,5

Anexo G. Grelha dos
resultados das Fichas de
Avaliação sumativa de
Matemática - Turma E

|' '' '| ''

ALUNOS	PERG	1	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	3	4	5	6.1.	6.2.	7.1.	7.2.	8.1.	8.2.	8.3.	9.1.	9.2.	TOTAL
	COT	9	2,5	2,5	2,5	2,5	8	12	8	5	5	10	10	4	4	4	5	6	100
1		9	0,5	0,5	0	0	0	0	0	0	0	10	9	2	1	0	0	2	34,0
2		9	2,5	2,5	2,5	2,5	8	12	7,5	4	4	10	10	4	1	1	1	0	81,5
3		8,5	2	1	2	2,5	6	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	29,0
4		0	0,5	0	0,5	0,5	4	0	0	0	0	9	9	4	4	3	0	0	34,5
5		9	0	0,5	0,5	0	0	0	0	0	0	9	8	1	0	0	0	0	28,0
6		9	2,5	0	2,5	2,5	7	0	6	0	0	0	10	3	3	0	0	0	45,5
7		0	2,5	2,5	2,5	0	8	12	0	4	0	10	8	4	1	1	5	0	60,5
8		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	9,0
9		9	0	2,5	2,5	0	7	0	0	3,5	0	10	9	2	0	0	0	0	45,5
10		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0
11		0	0	0	0,5	0	4	0	0	0	0	9	3	1	0	0	0	0	17,5
12		9	0	2	2,5	0	0	12	3,5	4	4	10	9	4	4	4	0	0	68,0
13		0	0	2,5	2,5	0,5	4	0	0	0	0	9	5	0	0	0	0	0	23,5
14		0	0,5	0,5	0,5	0,5	4	0	0	0	0	9	9	0	0	0	0	0	24,0
15		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0
16		0	2,5	2,5	2,5	2,5	0	0	2	1	0	0	0	3	0	0	0	0	16,0
17		0	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,5
18		0	2,5	0	0,5	0	4	8	7,5	0	0	10	9	0	0	0	0	0	41,5
19		0	2,5	0	0	2	4	8	0	0	0	9	9	0	0	0	0	0	34,5
20		0	0	0	2,5	2,5	0	8	0	0	0	10	5	4	4	3	0	0	39,0
21		0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	9	1,5	3	3	0	0	0	20,5
22		0	0	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0	0	0	10	1	0	0	0	0	12,5

Anexo H. Grelha final do
cumprimento dos objetivos do
Plano de Intervenção em
Ciências Naturais - Turma D

| ' ' ' | ' ' ' |

Grelha Final CN - Verificação dos Objetivos Gerais do Plano - 6.º D

Objetivos Gerais do Plano	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Desenvolve a motivação e interesse dos alunos pelas Ciências Naturais	S	PV	S	-	PV	N	N	PV	S	-	-	S	PV	S	S	S	S	S	S	PV	S	S	-	N
Diminui situações de indisciplina	S	S	S	-	S	S	PV	PV	S	-	-	S	N	S	S	PV	S	S	S	PV	S	S	-	N
Aumenta a assiduidade e pontualidade dos alunos	S	N	S	-	S	N	N	PV	S	-	-	S	PV	S	S	PV	S	S	S	PV	S	S	-	N

Anexo I. Grelha final do
cumprimento dos objetivos do
Plano de Intervenção em
Ciências Naturais - Turma E

Grelha Final CN - Verificação dos Objetivos Gerais do Plano - 6.º E																						
Objetivos Gerais do Plano	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Desenvolve a motivação e interesse dos alunos pelas Ciências Naturais	PV	S	N	PV	PV	PV	S	N	S	-	S	PV	PV	N	-	S	PV	N	PV	S	S	S
Diminui situações de indisciplina	PV	S	N	PV	S	S	S	N	S	-	S	S	PV	PV	-	S	PV	N	PV	S	S	S
Aumenta a assiduidade e pontualidade dos alunos	S	S	N	S	S	S	S	N	S	-	S	S	S	S	-	S	S	N	S	S	S	S

Anexo J. Grelha final do
cumprimento dos objetivos do
Plano de Intervenção em
Matemática - Turma D

| ' ' | ' ' |

Grelha Final MAT - Verificação dos Objetivos Gerais do Plano - 6.º D																								
Objetivos Gerais do Plano	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Desenvolve a motivação e interesse dos alunos pela Matemática	S	PV	S	-	PV	PV	PV	PV	S	-	-	S	PV	S	S	PV	S	S	S	PV	S	S	-	PV
Diminui situações de indisciplina	S	S	S	-	PV	S	PV	S	S	-	-	S	PV	S	S	S	S	S	S	S	S	S	-	PV
Aumenta a assiduidade e pontualidade dos alunos	S	PV	S	-	S	PV	PV	S	S	-	-	S	PV	S	S	S	S	S	S	PV	S	S	-	N

Anexo K. Grelha final do
cumprimento dos objetivos do
Plano de Intervenção em
Matemática - Turma E

| ' ' ' | ' ' ' |

Grelha Final MAT - Verificação dos Objetivos Gerais do Plano - 6.º E																						
Objetivos Gerais do Plano	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Desenvolve a motivação e interesse dos alunos pela Matemática	S	S	N	PV	PV	PV	S	N	S	-	S	S	PV	PV	-	S	S	PV	S	S	S	S
Diminui situações de indisciplina	S	S	N	PV	S	S	S	N	S	-	S	S	PV	S	-	S	S	PV	S	S	S	S
Aumenta a assiduidade e pontualidade dos alunos	S	S	N	PV	S	S	S	N	S	-	S	S	PV	PV	-	S	S	PV	S	S	S	S

Anexo L. Guião de entrevista

| ' ' | ' ' |

Esta entrevista tem por âmbito a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no currículo do 2.º ano do Mestrado em Ensino no 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB. O objetivo desta entrevista é entender o contexto a ser observado e de obter informações de diversos aspetos que não foram possíveis de alcançar através de observação direta.

Ao longo de toda a observação e realização do relatório de estágio, foi respeitado o código de ética e anonimato dos dados recolhidos (por exemplo, relativamente ao nome da escola e da professora vão ser substituídos por um código).

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
A. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista.</p> <p>Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados.</p>
B. Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a escola e a inserção do professor nesta. 	<p>- As atividades que realiza com os alunos, são pensadas apenas por si ou existe a intervenção de outras(os) professoras(es)?</p>
C. Turma	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar os alunos enquanto grupo; • Conhecer o funcionamento da turma. 	<p>- Como funciona a turma em termos de aprendizagem? E de aproveitamento escolar?</p> <p>- Como surgiram as rotinas diárias e semanais da turma?</p> <p>- Como funcionam as rotinas (diárias e semanais) da turma?</p> <p>- Que tipo de atividades motivam mais a turma? E que tipo de atividades motivam menos?</p>

<p style="text-align: center;">D. Processo Pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o modelo de planificação e gestão do ensino do professor; • Compreender que tipo de atividades são realizadas na turma e as razões pela qual são realizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que fatores costuma ter em consideração para a planificação das suas aulas? - Que estratégias mais utiliza em sala de aula? - Como realiza a avaliação dos alunos? - Quais são as maiores fragilidades e fatores de interesse na Educação Artística e Educação Física? - Qual a metodologia que utiliza para a aprendizagem escrita? - Que tipos de estratégias costuma utilizar para enfrentar as dificuldades sentidas pelos alunos, aquando da aprendizagem escrita?
<p style="text-align: center;">E. Relação com os Encarregados de Educação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância e o modo de relacionamento entre pais e docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como é articulada a relação com os Encarregados de Educação no processo Ensino Aprendizagem?
<p style="text-align: center;">F. Comunidade Escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a dinâmica de toda a comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como funciona a relação da comunidade escolar?

Anexo M. Transcrição da
entrevista

| | " | | |

- As atividades que realiza com os alunos, são pensadas apenas por si ou existe a intervenção de outras(os) professoras(es)?

As atividades que nós desenvolvemos partem sempre dos pressupostos do projeto educativo, consertadas com o plano anual de atividades e ainda com a estratégia para a cidadania que foi desenhada para a nossa escola. Portanto há um conjunto de temas da cidadania que nós somos obrigados a trabalhar ao longo do ano letivo no plano anual de atividades do primeiro ciclo, também estão definidas algumas atividades que são gerais para o nosso departamento e que nós temos que trabalhar ao longo do ano é mas nós temos esses temas que são obrigatórios. Depois as atividades que nós desenvolvemos com os nossos alunos que são planejadas de acordo com as características das crianças que temos portanto, toda a escola combinou trabalhar sei lá, o dia de São Valentim ou o dia da amizade. As atividades que cada turma vai realizar especificamente são definidas pelo professor ou professores em coordenação de ano.

Portanto nós também temos esse espaço de diálogo semanal, que são as nossas reuniões do projeto de autonomia e flexibilidade curricular em, que em Conselho de ano portanto todos os professores neste caso do primeiro ano do agrupamento, se juntam para começar a pensar que atividade vamos fazer em torno destes temas que somos obrigados a trabalhar ao longo do ano. claro que nós vamos aproveitando as ideias de uns e dos outros e depois vamos ajustando às nossas especificidades de turma não é portanto há muitas atividades que são pensadas pelo departamento não é do qual eu também faço e depois na outras que são pensadas num grupo mais restrito que são os professores do primeiro ano e outras que são pensadas especificamente para a minha turma e para as dinâmicas que eu já quis estabelecer em contexto da minha sala portanto temos aqui diferentes abordagens para esta idealização de atividades.

- Como funciona a turma em termos de aprendizagem? E de aproveitamento escolar?

Em relação à turma como é que funciona a turma em termos de aprendizagem e de aproveitamento escolar, ora bem, nós temos um grupo heterogéneo, portanto, temos meninos que aprendem com muita facilidade e que já dominam todos os objetivos que estavam propostos para esta fase, há outros meninos que por terem um ritmo de trabalho mais lento ou por terem características específicas, ainda não se apropriaram dos

conteúdos que nós estamos a trabalhar. Nomeadamente a leitura e a escrita o domínio do dos números e das operações, o pensamento computacional, o Estudo do Meio... os domínios do conteúdo de mais específicos do estudo do meio. Portanto de uma maneira geral e em termos de aproveitamento nós neste momento temos 100% de sucesso na turma, significa que não existe nenhuma criança em risco de retenção. Vocês devem saber que no primeiro ano a lei não permite que haja lugar a retenção mas nós caracterizamos os meninos que estarão em insucesso como aqueles que têm 2 negativas o português e matemática em conjunto o português na matemática e outras 2 disciplinas, portanto neste momento nós não temos nenhuma criança em situação de insucesso mas claro são é um grupo heterogéneo têm ritmos de aprendizagem diferente e nós realmente precisamos de olhar para cada criança na sua especificidade e ir ajustando as práticas à realidade de cada de cada miúdo.

- Como surgiram as rotinas diárias e semanais da turma? Como funcionam as rotinas (diárias e semanais) da turma?

Nas rotinas diárias e semanais da turma, quando eu comecei a trabalhar, isto já há uns aninhos atrás, a minha primeira turma do primeiro ano que vinha de uma sala pré-escolar onde trabalhava o modelo pedagógico do movimento escola moderna e nessa altura eu fui estudar, fui fazer uma oficina de formação sobre o modelo porque fazia-me sentido haver uma continuidade das práticas e nessa altura realmente também me revii na filosofia do próprio modelo do movimento e comecei a voltar muitos aspetos do próprio modelo. Primeiro a base filosófica, que está por trás de toda a prática, o espírito colaborativo cooperativo entre as crianças, a comunicação, haver aqui a criação de circuitos de comunicação em que os miúdos têm realmente voz dentro da sala e depois este espírito democrático em que a sala é de todos, não é a professora que dita as regras, mas que as regras vão sendo construídas por todos aqueles que pertencem ao grupo. Portanto a ideia, a minha ideia, enquanto professora de começar a implementar este tipo de agenda e este tipo de trabalho em contexto letivo, realmente surgiu logo desde o início da minha... não é da minha profissionalização, mas da minha prática profissional. Agora nesta turma as rotinas diárias e semanais, embora eu quisesse começar logo em documentar todas as rotinas desde o início, foram sendo construídas, não é, não faria sentido apresentar toda a agenda do movimento, não é, o todos os momentos que

compõem esta agenda de enxurrada logo no início, porque poderia até criar aqui algumas questões em termos do da própria percepção da dificuldade, por parte dos alunos.

Só um aparte, houve uma altura que com uma turma do quarto ano, comecei a apresentar estas dinâmicas do modelo do movimento e quis começar a fazer as práticas todas logo desde a primeira semana e houve meninos que ficaram muito aflitos e até chegaram a casa e disseram: “Mãe, pai eu acho que este ano vou chumbar porque é tudo tão diferente é tudo tão difícil, é tudo tão estranho...”. Quer dizer embora eu quisesse que os meninos fizessem parte da construção, o facto de os envolver logo desde o início com essa construção, criou ansiedade em algumas crianças, portanto, também foi uma aprendizagem que fiz nesse ano. Portanto, agora normalmente vou introduzindo as rotinas diárias de forma mais gradual, logo na primeira semana começamos a falar das regras de convivência e decorrendo das regras de convivência vamos criando também um mapa das tarefas em que é preciso que cada um cada um seja responsável por alguma situação dentro da sala de aula, depois decorrente das tarefas começam a surgir os próprios instrumentos de monitorização quer sejam as grelhas das presenças ou o registo, por exemplo das apresentações, porque temos os circuitos de comunicação, e quando eles começam também é preciso haver o registo das comunicações.

Portanto os instrumentos de monitorização e as próprias rotinas vão sendo implementadas de forma gradual, portanto e com isto já respondi também a esta segunda questão, como funcionam as rotinas não é as diárias e as semanais, portanto há várias rotinas dentro da sala de aula e realmente elas estão muito associadas às tarefas, não é, temos a tarefa do calendário em que os responsáveis dizem a data daquele dia, essa data é registada, os meninos vão copiá-la. Há um registo das presenças em que há alguém que vai perceber se há meninos a faltar ou não e faz sentido estes registos depois serem analisados no final do mês para também trabalharmos a matemática, neste caso não é, análise de gráficos análise de dados e traduzi-la em gráficos, para haver aqui um sentido do trabalho que vai ser desenvolvido ao longo da semana dos meses e por aí fora. Rotinas, temos mais rotinas diárias, umas muito associadas à vida da sala e outras mais associadas à própria aprendizagem. Em termos das rotinas diárias ainda temos rega ou temos uma planta e tem que regar, há aos responsáveis pela distribuição dos lanches, há outros que têm que fazer uma monitorização da separação dos lixos da sala. Portanto, os meninos

que distribuem os cadernos ou outros que distribuem livros, já tivemos os responsáveis da biblioteca, mas, entretanto, foi uma tarefa que também acabou por cair porque na altura achava-se que não fazia sentido dar-lhe continuidade, mas e isto também é negociado com os meninos nas assembleias que nós... gosto mais de lhes chamar conselhos de cooperação, porque não importa tanto uma votação para chegarmos a um determinado... a uma determinada deliberação. Interessa-me mais é que os meninos conversem e que cheguem a consensos relativamente às dinâmicas da sala.

Portanto nessas reuniões, que também me fazem parte da rotina, reuniões de Conselho de cooperação que ocorrem à sexta-feira, os meninos vão analisar o diário da turma que é outro instrumento que nós temos na sala, em que se vêem o que é que aconteceu e que foi prazeroso para as crianças. O que é que eles gostaram que tenha sido feito na sala ou o que não gostaram e normalmente são as queixas deles e procura-se que este instrumento também sirva para fazer um balanço das aprendizagens o que é que fizemos e depois ainda o que é que propomos como alterações e para o futuro próximo. Nestas primeiras fases, sobretudo com os meninos do primeiro ano, ficámos muito agarrados à coluna do não gostamos, não é, a leitura do diário passa muito por este debate dos problemas e das discussões de turma e não faz mal que eu corra.

É importante que depois também haja uma passagem para outro, a outra funcionalidade do diário, que é no fundo a avaliação das práticas que vão ocorrendo na nossa sala de aula. Outras rotinas que eu fui instituindo e com outras coisas que fui aprendendo ao longo da minha da minha profissão, por exemplo este ano fizemos um programa ou aderimos ao programa dos heróis da fruta, em que os meninos... criou-se a rotina dos meninos à hora do lanche levarem uma peça de fruta para o lanche. Portanto criou-se uma rotina que vai concorrer para a saúde alimentar das nossas crianças. Para dar significado nesta prática houve, numa primeira fase, os meninos tinham que preencher um passaporte em que assinalavam com uma estrelinha a fruta que tinham comido. A partir do momento em que o programa terminou, porque era um programa de 5 semanas, foi necessário dar-lhe continuidade não naquele registo porque aquele registo só que estava preparado para 5 semanas, o próprio programa em si, mas dar-lhe um fio condutor para o resto do ano letivo e quiçá para a vida destes miúdos. Então foi necessário criarmos um registo dentro da sala que funcionasse para registar esta rotina. Há 3, 4 anos atrás fiz

uma formação em que me foi apresentada a ClassDojo, que é uma plataforma que permite fazer a atribuição de pontos aos meninos, em função de competências que vão sendo desenvolvidas. Se estás bem sentado ou se trabalhaste bem ganhas 1 ponto, se magoaste um amigo ou se estás a estragar o material, perdes um ponto, portanto, as competências são também combinadas com os meninos, portanto vamos gerindo a própria plataforma conjuntamente.

Nesta plataforma também foi criada uma entrada, uma competência para “Sou o herói da fruta”, portanto, e aos miúdos é atribuído uma quantidade de pontos, em função de terem trazido ou não uma peça de fruta para aquele dia. Acabou por se criar também esta rotina portanto, há muitas rotinas associadas à aprendizagem, que são instituídas pelo próprio modelo do movimento escola moderna e que estão muito bem explanadas na nossa agenda, não é, sejam as Apresentações do Conselho de turma, o Tempo de Estudo Autónomo portanto há um conjunto de atividades que se tornam rotineiras e que faz sentido dar-lhes continuidade pela segurança que até transmitem às crianças, não é, mas depois existem outros aspetos que também se tornam rotineiros, que vão sendo introduzidos ao longo do ano por ou por programas que nós vamos aderindo ou por outras questões que vão sendo trabalhadas na sala, outra das rotinas que temos realmente é a utilização da ClasseDojo e é por todos os benefícios que ela nos traz, não é, e também por nos permitir ter uma ligação direta às casas, portanto os pais, só tenho neste momento uma encarregada educação que não está ligada à turma, portanto a maioria dos pais da turma se está ligado à ClassDojo, consegue ver em tempo real a atribuição dos pontos positivos ou negativos aos meninos e consegue ver também as partilhas que vou fazendo das atividades que são feitas na sala de aula, podem fazer comentários, podem mandar mensagens através dessa própria plataforma portanto foi também criada aqui uma rotina de partilha com os próprios pais através desta plataforma, portanto é mais outra que se institui aqui como rotina.

Outras rotinas que nós tenhamos na sala, o Tempo de Estudo Autónomo é um dos tempos cruciais da agenda e que é preciso agora realmente reinventá-lo, porque nós até agora tínhamos um conjunto de ficheiros que se calhar precisam de ser realmente alterados, em função também dos objetivos que nós precisamos de trabalhar neste momento e por norma os meninos tinham sempre 3 tempos de Estudo Autónomo

semanais, em que escolhiam as atividades em função das dificuldades que estavam até no momento. Nós temos noção de que quando deixamos que as crianças escolham as atividades, sobretudo estas que não estão tão habituadas a esta dinâmica, eles vão procurar não as que em que se sentem pouco confortáveis, mas vão procurar aquelas que são mais fáceis de realizar ou que eles sentem que são mais fáceis.

Portanto também é um processo, há o percurso que se tem que realizar com os próprios miúdos para eles começarem a trabalhar de acordo com as suas dificuldades e que aproveitem estes tempos de estudo autónomo para otimização das aprendizagens, por isso, normalmente no início destas implementações as atividades são mais dirigidas. Dizemos “Olha hoje têm que fazer a ficha A, B, ou C e depois podem escolher uma atividade de acordo com o plano, neste momento não individual de trabalho, mas coletivo de trabalho, não é, podem escolher o trabalho que querem realizar e depois é importante que se faça o Balanço. Este Balanço normalmente ocorre também no Conselho de turma, mas nós sabemos que os tempos do conselho, por vezes não chegam e, portanto, é preciso dar-lhe continuidade no dia a seguir, que normalmente é a segunda-feira no arranque da semana, que também é interessante fazer-se o Balanço dessas atividades logo á segunda-feira, porque também permite depois definir as atividades que vão ser feitas durante a semana. Portanto à sexta-feira podemos ter o Conselho para realmente falar dos problemas e das discussões e tal, para os miúdos irem com esses problemas sanados para o fim de semana para segunda-feira darmos continuidade para observarmos quais foram as atividades realizadas no âmbito do plano coletivo de trabalho e depois dar então aqui um enfoque maior às atividades que são realmente necessárias de realizar.

Os meninos inicialmente no arranque do ano letivo podiam levar para este momento de Apresentações brinquedos ou um desenho e a ideia é nesse tempo, que não deve demorar mais do que 5-10 minutos, os alunos apresentarem a um público, algo, não é, no início fazíamos a apresentação de brinquedos, portanto a ideia é treinarmos as competências da oralidade da escuta ativa também, por parte do Público e depois haver aqui também um tempo de questionamento por parte da turma, em relação àquilo que está a apresentar sobre o objeto ou desenho que poderá levar para a apresentação. Progressivamente nós fomos tentando que os meninos, falo sempre no plural porque tive sempre a companheiras de luta dentro da sala, mais estagiários, fomos sempre tentando

que estas apresentações progressivamente se transformassem e enquanto até ao final do primeiro semestre os meninos apresentavam apenas os brinquedos e os desenhos, a partir do segundo semestre a preocupação foi que eles comesçassem a apresentar livros, se calhar nas primeiras vezes não conseguiam mesmo fazer a leitura mas aos bocadinhos já temos apresentações de leituras.

Até que se instituiu muito recentemente, portanto a coisa de foi após a interrupção da Páscoa, em que eu introduzi uma nova rotina na sala que são os tais 10 minutos a ler, portanto obrigando a que estas Apresentações ou momento das Apresentações, se transformasse mesmo no momento de leitura em que um dos alunos da turma leva um livro para ler à turma e 10 minutos muitas das vezes não conseguem ler o livro todo, obviamente que não, mas vão ler uma parte do livro. Depois também há o momento do questionamento ou questões que possam surgir em torno do livro, porque é que escolheu aquele livro ou gostaste de ler o livro ou não gostaste, portanto não é um questionamento sobre a interpretação da história, mas mais sobre o motivo pelo qual o aluno escolheu o livro ou não e depois temos a fase dos comentários.

Também muito importante para os meninos conseguirem distinguir as duas formalizações, não é aquilo que é uma questão vou formalizar uma questão ou então vou formalizar um comentário, porque são dois tipos de discurso diferentes, portanto, temos aqui outra rotina que foi instituída, portanto rotinas inicialmente começamos a aula com o escrever a data e o nome, portanto o registo no caderno. Com o trabalho dos números também começamos a fazer o trabalho do número do dia analisando quantas unidades existiam, depois progressivamente começamos a analisar as dezenas também, agora no nesta fase de regresso do portanto, após a Páscoa também procurei instituir uma sistematização dos números fazendo contagem de 10 em 10. Num primeiro dia analisar o número 10, no dia a seguir o número 20 o número 30 por aí fora, até chegarmos à construção da centena. Portanto, também há aqui uma rotina em termos desta dinâmica de apropriação dos números e que também acabou por se tornar uma das práticas do início da aula. Depois temos os momentos das Apresentações, neste caso Apresentações/leitura e os 10 minutos de leitura, que também acabou por se tornar uma rotina, os Vaivéns e isto foi inventado pelas vossas colegas estagiárias anteriores da sala, que é uma dinâmica em que os meninos levam um livro para casa. Existem quatro na sala, portanto, há 4 anos que

levam livros para casa, caderninhos no fundo, vão registrar nesse vaivém o que fizeram no fim de semana, podem fazer desenhos fazer colagens, há aqui uma liberdade total para isso e depois trazem o vaivém e apresentam-no à turma.

Portanto temos aqui também uma dinâmica de apresentação e temos como rotina também o Tempos De Estudo Autónomo, os conselhos de cooperação que já falei e a prática dos projetos apesar, de não ocorrer todas as semanas era bom que ocorressem pelo menos uma vez por mês, sendo uma rotina mensal, em que se espera que os alunos realmente consigam conceber projetos de investigação, usando a metodologia de projeto e ir à procura pesquisar de informação ou selecioná-la, organizá-la e depois comunicá-la à turma. Existe ainda outra rotina que tem vindo a desenvolver-se de forma quinzenal, que tem a ver com a prática do UBBU, que é uma plataforma, no fundo é uma plataforma de programação, portanto é a introdução às competências da programação, direcionada para a infância obviamente e que nós temos vindo a desenvolver em sala de aula e normalmente fazemos uma atividade de forma quinzenal, portanto estas rotinas existem rotinas diárias, realmente existem outras práticas pedagógicas que acabam por ser rotineiras pela frequência com que ocorrem. Estando nós a falar de crianças muito novinhas é muito importante realmente estabelecer estas práticas pedagógicas rotineiras para que as crianças se sintam seguras nas suas aprendizagens, não é, esqueci-me há pouco de falar sobre o plano do dia.

Nesta turma a opção pedagógica minha e optei por uns meninos não copiarem o plano do dia para o caderno, porque apesar de ser um bom exercício de coordenação algum manual, acho que é um dispêndio de tempo que que acaba por não trazer grandes frutos, em termos de desenvolvimento das aprendizagens essenciais mas é muito importante que haja uma formalização do que é o plano de trabalho do dia que ele fique registado em espaço que as crianças possam observar e fazer o ponto de situação do que é que já foi feito durante o dia e o que é que ainda falta fazer, portanto é uma forma de organizar então também é rotineiro a escrita do plano do dia, portanto normalmente escrevemos primeiro nome e a data depois aquela questão do ábaco e enquanto os meninos copiam essa informação para os seus cadernos diários, eu escrevo num cantinho do quadro o plano do dia e vou lendo aquilo que vou escrevendo, não é, para que os meninos saibam quais são as atividades que vão ser realizadas.

- Que tipo de atividades motivam mais a turma? E que tipo de atividades motivam menos?

Agora em relação ao que tipo de atividades motiva mais a turma e que tipos de atividade menos motiva, por acaso acho que estamos perante um grupo de alunos super motivados e eu acho que a motivação é contagiante, portanto, quando nós nos sentimos motivados a fazer atividades, acabamos por passar esse sentimento também aos nossos meninos. Claro que temos aqui estratégias para, em vez de dizer “Vamos fazer uma ficha de trabalho” e “Vamos fazer um desafio/ vamos fazer um jogo/ vamos (...), não é? e até podemos estar a usar um instrumento bastante rotineiro como sendo um manual, por exemplo, mas dizer vamos agora fazer um desafio está aqui no vosso manual e esta motivação acaba por chegar às crianças.

Eu não sinto que eles se sintam desmotivados em relação a nenhuma atividade em concreto ou área disciplinar mas, sei que estão realmente mais motivados para fazer as tais tertúlias, que nós desenvolvemos na nossa sala, sejam elas literárias ou as artísticas nomeadamente, as das obras de arte plástica ou as musicais, realmente são momentos em que eles se sentem muita vontade de participar e são alunos que gostam muito mas, mesmo muito, de cantar e de dançar portanto, qualquer situação em que haja uma música ou uma dança os alunos ficam sempre bastante alerta, bastante atentos, bastante motivados portanto, acho que esses serão os pontos alto, por assim dizer.

- Que fatores costuma ter em consideração para a planificação das suas aulas?

Portanto, que fatores costuma ter em consideração para a planificação das suas aulas, ora bem eu quando planifico as minhas aulas por exemplo primeiro temos que partir sempre do documento das aprendizagens essenciais, quer seja para as diferentes áreas disciplinares que nós trabalhamos, não é, para estarmos de acordo com aquilo que é vivo, pelo Ministério da Educação direção-geral da educação por aí fora. Portanto, o grande aspeto a ter em conta é estarmos em conformidade com o que são as aprendizagens essenciais ponto 1. Ponto 2, tem que haver uma sequência didática para a abordagem a estes conteúdos, que vão sendo apresentados nas aprendizagens, conteúdo/ competências. Tem que haver um encadeamento destas atividades, eu não posso começar a construir a

casa pelo telhado, não é, portanto, temos que criar aqui esta sequência didática. Para além disso e para além de olhar para os meus alunos e perceber quem é que são aquelas crianças que estão à minha frente e que dificuldades é que cada um pode ter, quando eu planifico as minhas as minhas atividades tenho também, em conta o grupo de ano em que estou inserida e o contexto da minha escola.

Portanto tem que haver sempre uma articulação com aqueles documentos que vos falei inicialmente, o projeto educativo, o plano anual de atividades, estratégia para a cidade, para o desenvolvimento da cidadania, portanto quando começamos a planificar as nossas atividades da sala de aula, nós precisamos de ter isto tudo articulado.

Depois, tenho que ter bem ciente quais são os tempos, não é, que eu vou disponibilizar para o ensino aprendizagem da matemática, para aprendizagem de português, para aprendizagem do estudo do meio, das outras áreas disciplinares para que haja aquilo tal equilíbrio. Isto faz-se em função de uma matriz curricular que é emanada pelo Ministério da Educação, portanto ela está legislada em decreto e que nos é apresentada também pela direção da escola, até porque as escolas têm autonomia pedagógica e há uma parte do horário em que se fala de uma oferta formativa da própria escola e que vai variando de escola para escola, de agrupamento para agrupamento, por exemplo aqui no nosso agrupamento, no horário das turmas do primeiro e segundo ano aparece uma disciplina que se chama cidadania, portanto obrigatoriamente uma vez por semana, os alunos terão de abordar as questões da cidadania/ TIC ou das TIC, não é portanto como oferta complementar aqui do nosso agrupamento. Portanto, quando eu vou planificar as minhas atividades eu tenho que ter isto em consideração, tenho que ter em consideração o equilíbrio das disciplinas, do peso da disciplina, tem que ter em consideração os documentos da escola, o projeto educativo e o plano anual de atividades, a estratégia da cidadania e com um pano de fundo para isto tudo, as aprendizagens essenciais e o percurso pedagógico que eu quero dar a este processo todo que nós vamos desenvolver com os com os nossos alunos.

Quando eu normalmente planifico as atividades, penso nelas de forma mensal, portanto apesar de eu organizar as minhas agendas semanalmente, não é, organizo logo 4 ou 5 agendas em função das semanas do mês. Tenho sempre aqueles momentos chave, não é, das rotinas por exemplo, o início das manhãs com o momento das Apresentações

dos 10 minutos de leitura, depois já sei que os meninos vão escrever o nome e a data depois a questão do número do dia o número, o número do dia ou até esta abordagem que se faz da matemática, estava a pensar agora voltando um bocadinho atrás, quando eu começo a rotina de 1 dia não é, com este momento das Apresentações, os 10 minutos a ler, eu quando estou a planificar isto, de antemão já sei que nestes 2 momentos de apresentação eu vou estar a trabalhar determinadas competências da língua portuguesa, por exemplo, não é um português tem a abordagem da oralidade, a interpretação do oral, a compreensão e a expressão oral, a questão da escuta ativa portanto, há aqui.. eu tenho que fazer esta articulação, o que é que eu vou fazer para trabalhar determinadas aprendizagens essenciais e eu gostava muito de fazer esta atividade com os meus alunos, mas, quando eu for desenvolver esta atividade com os meus alunos, para que para que fim é que eu vou estar a desenvolver? Quais vão ser as aprendizagens essenciais que vão estar a ser trabalhadas com esta atividade, não é, portanto, é preciso haver sempre esta articulação e outra coisa que eu tento fazer, é articular realmente as diferentes áreas disciplinares, para que as aprendizagens se tornem mais significativas. Se na abordagem da língua portuguesa, no do português nós estamos a trabalhar agora essencialmente a leitura e a escrita e é muito fácil nós conseguirmos articular a leitura e a escrita com a matemática.

Apesar de à partida parecer difícil, não é, mas se eu apresentar um texto a turma um texto do menino, de um aluno da turma, não é, dizer que o aluno foi... “este fim de semana fui ao supermercado e comprei bananas” por exemplo, nós a partir desta formalização podemos dar a continuidade e criar um problema matemático e ir trabalhar a questão do número, a questão da adição, da subtração, decomposição de quantidades, portanto podemos correlacionar com muita facilidade os conteúdos que estão a ser trabalhados.

Agora é interessante é fazer isso ou tentar fazermos isto, com todas as áreas disciplinares, para tornar as atividades que os meninos fazem em contexto de sala ainda mais significativas, não é, portanto esta também é uma das grandes preocupações que eu tenho quando planifico as atividades. É realmente haver uma articulação curricular, em que haja transdisciplinaridade, portanto que todas as áreas disciplinares das áreas do currículo, concorram para a realização de uma atividade e este realmente é uma das

maiores estratégias que eu tento adotar na minha planificação, na conceção da própria das atividades. Para isto, surgem também os domínios de articulação curricular que são consertados com os meus colegas de ano, normalmente nós usamos como tema de fundo, os temas da Cidadania, portanto os temas da cidadania normalmente, dão-nos um mote para fazermos girar em torno deles, desenvolvimento de competências disciplinares, mas não só.

Eu posso e faço, dentro da minha sala de aula, para além destes domínios de articulação curricular que são transversais a todos os colegas do primeiro ano, desenvolvemos outras atividades para que haja realmente aqui um sentido diferente do que é a aprendizagem. Portanto, a articulação curricular, a transdisciplinaridade são realmente aqui fatores muito importantes para a planificação das atividades. Olhar para os documentos de referência, olhar para a minha agenda semanal, portanto já existem aquela momento chave, como eu estava a dizer, os momentos das Apresentações, os 10 minutos a ler, a questão da escrita do nome e da data, os momentos do tempo de estudo autónomo, as tertúlias que também instituí, que existem tertúlias pelo menos uma vez por semana e as tertúlias, vão mudando e de tipo. Portanto, eu se na primeira semana do mês fazemos uma tertúlia literária, na segunda fazemos artística, de um artista plástico, na terceira fazemos uma tertúlia musical e na quarta semana voltamos à tertúlia literária.

A dos grupos interativos também é outra dinâmica que está muito enraizada já no desenvolvimento das atividades letivas a começamos o ano a fazer um grupo interativo por semana e neste momento já conseguimos ter voluntários para dinamizar 3 grupos, depois é preciso também tomar opções, se eu tenho 3 momentos na minha sala em que os alunos vão trabalhar autonomamente nas suas dificuldades, o que é que tem acontecido é que esses 3 momentos têm vindo a substituir os tempos de estudo autónomo, portanto há momentos da nossa rotina semanal, em que os meninos estão realmente apoiados por voluntários e isto faz com que as aprendizagens sejam muito mais significativas não é? Pronto e acabamos por deixar cair algumas práticas em função de outras, portanto os grupos interativos vieram tirar aqui um bocadinho de espaço aos tempos de estudo autónomo.

Depois no final da semana temos então um Conselho de cooperação e nos outros tempos da nossa agenda semanal, vamos tentar encaixar os momentos de coletivos, para

a matemática, os momentos coletivos, para o português os momentos de trabalho texto, os momentos dos projetos, portanto, existem aqui também uma série de atividades que é importante incluir nestes tempos. O trabalho, apesar de se valorizar muito a diferenciação pedagógica e individualização do ensino, também é importante que haja momentos para a comunicação das aprendizagens.

Esta comunicação deve ser feita quanto mais possível, não é, por parte dos meninos. Portanto é como estratégia também para estas dinâmicas mais coletivas, imaginem que estamos a falar de uma resolução de problemas matemáticos, portanto a estratégia para as pessoas coletivas da matemática serão apresentar a tarefa, para fazer uma apresentação do problema, numa segunda fase dar tempo para o trabalho autónomo, e eu gosto muito de usar como estratégia de trabalho não só o trabalho coletivo de grupo, não é, mas o trabalho a pares, acho que os meninos têm muito a ganhar com o trabalho a pares. Por isso, os grupos e os pares que estão constituídos neste momento na nossa turma também são heterogêneos, significa que em cada grupo, porque nós temos a sala organizada em 4 grandes de 6 alunos, em cada grupo existem alunos que têm um ritmo de aprendizagem mais acelerado, há outros que têm um ritmo de trabalho, mais lento há muitos com mais dificuldade ou outros com mais facilidade, em diferentes áreas porque os meninos não são todos iguais e há uns que são bons a matemática, outros que são bons a português, há uns que são bons a tudo e há uns que têm mais dificuldades generalizadas. Portanto é importante que os grupos sejam heterogêneos, não é, o grupo dos bons e o grupo dos maus isso não existe, e ao nível dos pares a mesma coisa os pares devem ser sempre colegas, que possam, de certa forma, servir de referência para, não é, os meninos que já leem muito bem vão ajudar, vão estar sentados ao lado daqueles colegas que ainda têm alguma dificuldade, da mesma forma, aqueles que eles têm o raciocínio matemático já muito desenvolvido ao nível do cálculo que já tem um cálculo mental espetacular vão ficar sentados ao lado daqueles que têm mais alguma dificuldade, portanto estas estratégias também são importantes de nós pensarmos quando estamos a planificar o trabalho e esta gestão da própria sala das dinâmicas que se estabelecem em sala.

- Que estratégias mais utiliza em sala de aula?

Para a modelação regulação do comportamento outra estratégia que se usa para além dos conselhos de cooperação e do diário de turma, que falei há pouco, é uma

dinâmica, “O clube dos valentes”, que na linha das tertúlias e dos grupos interativos do projeto included, relacionado com comunidades de aprendizagem e que fala de ações educativas de sucesso e esse clube dos valentes, o que espera que esse clube dos valentes consiga é prevenir os problemas, portanto é atuar na prevenção dos problemas. Todos nós queremos pertencer, ninguém gosta de ser excluído e a ideia é quem pertence ao clube dos valentes tem uma série de regras, que foram definidas pelos miúdos, para cumprir, quando não cumprem aquelas regras, têm que sair do clube dos valentes, mas a saída do clube dos valentes é sempre muito morosa é muito difícil, portanto, também tem que ser concertada, tem que haver um consenso no debate da turma, para que isso ocorra. Também é uma estratégia de trabalho utilizada para esta regulação comportamental. Portanto como estratégias na minha sala de aula eu vou articulando as estratégias que surgem do movimento da escola moderna, portanto um modelo pedagógico do movimento escola moderna, mas vou aliando também a esta prática, as ações educativas de sucesso do projeto comunidades de aprendizagem, nomeadamente os grupos interativos, as tertúlias e esta é um modelo dialógico da prevenção e resolução de conflitos.

- Como realiza a avaliação dos alunos?

A avaliação que nós fazemos, na nossa sala de aula é essencialmente formativa, não faz sentido eu trazer trabalhos para corrigir e depois guardá-los na gaveta e não os devolver aos meus alunos, portanto, o que me faz sentido em termos da avaliação é realmente no momento em que está a ser desenvolvida a atividade, nós chamamos a atenção do aluno, que está ali um problema e que é preciso resolver aquele problema, naquele momento.

Não vamos viabilizar os erros, não é, nós não vamos riscar erros a ninguém, vamos é alertar que há ali alguma incorreção e vamos tentar pensar primeiro individualmente ou então em coletivo, sobre o qual será a forma de resolver aqui esta questão. Formalmente, nós usamos 3 momentos de avaliação, usamos a avaliação diagnóstica, portanto logo no arranque do ano letivo quando recebemos os grupos do primeiro ano e não conhecemos as crianças é preciso avaliá-lo é preciso perceber quais são as competências, que os meninos já têm desenvolvidas e quais são aquelas em que é preciso ainda investir, utilizo grelhas de observação para fazer esse registo inicial a posteriori, depois de termos um

diagnóstico da turma, de percebermos quais são as fragilidades e as potencialidades e de começarmos a desenhar as nossas planificações de aula, vamos aplicando as atividades e no momento em que estamos a aplicar as atividades, vamos avaliando com as crianças, na avaliação formativa, fazendo então a correção no momento, não é, em ciclo do que é o trabalho dos meninos. A posteriori, é preciso fazermos também a avaliação formativa é preciso haver também um momento realizam uma ficha de avaliação ou um trabalho ou algo que nós, como vimos com eles que vai servir para somar, não é, sumativa para percebermos aferirmos, qual é o nível de desenvolvimento das crianças em função das aprendizagens.

Para a avaliação sumativa, os testes são combinados em grupo de ano, nós temos liberdade no agrupamento para realizarmos ou elaborarmos os testes em função das características das nossas turmas, mas existe a obrigatoriedade do último teste do ano ser global e igual para todas as crianças do agrupamento, por nível de escolaridade por nível de escolaridade.

- Quais são as maiores fragilidades e fatores de interesse na Educação Artística e Educação Física?

Em relação às fragilidades e fatores de interesse na educação artística e educação física, honestamente eu não acho que existam essas fragilidades ou pelo menos não consumidas nestes termos. Nesta faixa etária, há ainda alguma dificuldade, por exemplo, para a representação da figura humana, mas é um trabalho que também se espera que seja desenvolvido ao longo do ano de escolaridade e portanto, também temos que desenvolver atividades que vão ao encontro disto. A educação artística que nós temos vindo a trabalhar até muito em torno das tertúlias, fazem com que haja aqui um aumento do interesse em relação às obras de arte, de uma forma mais geral, mas também que haja a fruição e o gosto pelo que é o que é a arte e o artístico. Na educação física também, de uma forma geral, não sinto que haja grandes fragilidades na turma, há de uma forma global, mas isto também é transversal às crianças do primeiro do primeiro ciclo, não é, a maior dificuldade para os jogos coletivos, portanto o cumprimento das regras, o aceitar a frustração, não é, quando se perde. Portanto são tudo questões que nós temos que continuar a trabalhar, não olhando para elas como questão da fragilidade, mas, como um aspeto que é normal ou é

natural que ocorra nestas faixas etárias, portanto, não há nenhum espeto que seja assim crucial trabalhar.

- Qual a metodologia que utiliza para a aprendizagem escrita?

A metodologia para aprendizagem de leitura e escrita que eu utilizo neste momento, é o método sintético, parte da letra, portanto é um método sintético alfabético em que eu apresento inicialmente a letra à criança e associo a um som e a partir dessa representação, passamos então à unidade da sílaba. Primeiro, apresento a letra, depois associo às vogais, construindo as sílabas e a partir dessa construção fazemos as listas de palavras para cada uma das sílabas que vão sendo trabalhadas.

Nos métodos sintéticos, existe então uma correspondência entre o som e a grafia da letra, portanto há a correspondência entre a oralidade e a escrita e nós vamos passando desta unidade mais simples, para unidades mais complexas para partirmos da letra e do som da letra, para a sílaba e depois para a palavra e posteriormente para a frase e depois para o texto.

- Que tipos de estratégias costuma utilizar para enfrentar as dificuldades sentidas pelos alunos, aquando da aprendizagem escrita?

Estratégias para a aplicação desta dinâmica, então inicialmente é feita a apresentação da letra do grafema, normalmente escrevo a letra no quadro aquando da construção do plano do dia e naquele dia a letra já aparece associado ao plano do dia. A realidade é que os meninos na generalidade já todos reconhecem os grafemas e identificam a nome da letra, não é, por exemplo esta semana trabalhamos a letra F e todos eles ao olhar para a letra F associam-na a este nome. Depois temos que trabalhar o som a associação ao fone e ao apresentar a letra F, nós dizemos que há a correspondência ao som, se que quando nós vamos ler a letra fazemos, essa correspondência. Então numa primeira análise, os meninos vão ver a representação no plano do dia, depois no quadro faz-se a exploração do próprio grafema associado à caligrafia, não é, movimento que os meninos têm que fazer para o desenho da letra. Associamos essa letra a um som e a partir dessa associação nós vamos fazer a correspondência com as vogais e construir as sílabas e normalmente o passo seguinte é a construção das listas de palavras.

Existe ainda outra dinâmica que nós estabelecemos para o trabalho das letras, que tem a ver com os instrumentos de trabalho, que são o charme das janelinhas, têm um

trabalho de exploração da letra do... portanto a identificação do grafema na sua forma maiúscula e minúscula, portanto é logo o primeiro exercício que surge nessa ficha de trabalho, depois tem a aplicação das sílabas, portanto a identificação da sílaba sempre associada a uma imagem e tenho uma palavra com lacunas para eles preencherem, portanto vão ter que identificar qual é a sílaba em falta para aquela situação, depois vão rodear as sílabas que identificaram em palavras, tanto na forma cursiva como na forma da letra de imprensa, de seguida ainda têm um exercício onde aplicam a forma minúscula e maiúscula associando-a, às palavras não é, portanto todos os nomes próprios temos que escrever com letra maiúscula portanto, aparecem normalmente ou imagens de bandeiras correlacionadas com países ou figuras de meninos ou meninas, para eles identificarem que são nomes próprios para escreverem com a forma maiúscula. Essas fichas de trabalho estão associadas também duas listas de palavras, uma com palavras escritas na forma minúscula, portanto nome comum, e outra com nomes próprios, portanto nomes de pessoas países e por aí fora.

Nesse trabalho os meninos já têm que ler as palavras, identificar onde é que está o grafema e que nós estamos a trabalhar naquele momento, portanto aqui já se faz uma passagem para um método analítico, em que eu peço aos meninos para memorizarem palavras e a partir do estudo dessas palavras, nós vamos fazer a construção de frases portanto, eles têm um caderno de escrita onde estas fichas de trabalho tanto tal como a ficha inicial como estas 2 listas, são coladas e no lado esquerdo do caderno, uma página esquerda e na página direita vão ser construídas frases, pequenos textos com umas palavras que foram estudadas na página anterior, portanto nesta abordagem já há aqui realmente uma transposição para um método analítico, em que os meninos vão analisar as palavras e a partir destas palavras vão construir os textos.

O método analítico surge também no nosso trabalho, através duma estratégia que também uso, que tem a ver com o relato dos fins de semana. Portanto à segunda-feira, após o trabalho que nós fazemos através da aprendizagem do método sintético, portanto há aqui uma passagem... a primeira abordagem, no método sintético apresentou a letra e a partir da letra passo para a sílaba e a partir da sílaba, vamos então começar a construir palavras, mas em simultâneo surgem abordagens analíticas em que eu apresento a palavra na totalidade à criança e a criança vai analisar a palavra e identificar onde está a sílaba

que nós estamos a trabalhar, portanto há aqui realmente duas abordagens diferentes a coabitar a coexistir, e isto é que é interessante nos métodos de leitura e escrita, embora o ponto de partida seja um, nós vamos buscar estratégias e outros métodos, para enriquecer as nossas práticas pedagógicas.

Eu estava a falar sobre os textos, à segunda-feira os meninos costumam então escrever o relato dos fins de semana e nesta fase do ano letivo, eles já tentam a escrita sozinhos, portanto então já escrever sozinhos os relatos do fim de semana. Mas numa primeira abordagem, os alunos ditavam os acontecimentos mais significativos e eu registava, e eles faziam a cópia. No fundo um exercício de coordenação ou exercício de manual, para também sistematizarmos estas questões. Desses textos, eles iam identificar e rodear aquelas partes que já conheciam, portanto, podiam ser palavras inteiras ou uns pedacinhos das palavras que nós lhes chamamos, não é, as sílabas, quais seriam as sílabas que eles já conseguiam identificar.

Claro, se tínhamos trabalhado alguma letra, alguma sílaba, na semana anterior eu pedia também para irem à procura dessas sílabas, que estavam a escrever e a partir desses textos, surgem também as pistas para as letras que nós vamos trabalhar na semana em questão, estamos a trabalhar segunda-feira depois selecionamos um texto de um aluno da turma, claro que nós professores é que vamos selecionar o texto já com o fio pedagógico daquela da atividade que queremos impulsionar a seguir. Nesta semana quero trabalhar a letra S, então eu vou pegar num texto de um aluno, que tenha várias palavras onde surja a letra S, de preferência com casos de leitura, que depois eu queira trabalhar, escrevo no quadro e os meninos, isto numa aprendizagem global, tudo bem isso é mais aproximado ao método naturalista, do movimento, pego numa frase no texto do aluno, escrevo no quadro e vamos para as descobertas, isto num trabalho coletivo de textos e partimos às descobertas e perguntar às crianças, quais são as partes do texto e elas já conhecem, já identificam e vamos lá às descobertas. À partida, pode ser que alguma criança identifique a letra que eu quero que seja identificado, para depois daí a continuar o trabalho.

Se não ocorrer então eu tento impulsionar isso também, não é, por exemplo no fim de semana, “Então semana começa com que letra?” eu vou rodear, “Então ainda ninguém tinha descoberto esta letra?” vou por aqui que esta letra que esta letra foi descoberta pela professora, e sempre que fazemos descobertas, não é, rodeamos a letra sílaba, no texto

que está registado no quadro e escrevemos ao lado de uma cor diferente o nome da pessoa, do aluno que descobriu aquilo, para lhe dar significado também, para ajudar também na memorização. “Ah aquele pedacinho, que o Zé descobriu”, “O S, que neste caso a professora descobriu”. E a partir dali constrói-se então também listas de palavras, portanto as listas de palavras podem ocorrer duas situações. Houve aquela que vos disse inicialmente, logo no plano do dia aparece lá registado ou então a partir de um trabalho de texto coletivo, que ocorre à segunda-feira, são estratégias diferentes, mas concorrem para o mesmo objetivo e a verdade é que nós devemos arranjar estratégias rotineiras, não é, para habituar as crianças e para automatizar também as crianças nas aprendizagens. Mas, também é interessante introduzir estratégias diferentes, daquelas que possam também ir para além de tudo.

Para a aprendizagem da leitura e da escrita, ainda outras estratégias, os ditados para a correção ortográfica, continuam a ser muito importantes, mas os ditados, podem ser feitos não pela professora para 24 alunos em simultâneo mas, podemos pedir aos alunos para fazerem auto ditados portanto, lerem a frase e depois taparem a frase e tentarem escrevê-la de memória no seu caderno e depois irem corrigir em função daquilo que está no livro ou noutra registo qualquer, que não ou então pedimos os ditados a pares. Os pares de mesa, não é, um aluno lê para o colega uma frase ou uma parte de uma frase e o outro vai escrever em ditado e depois há aqui a correção e a validação pelo par. Portanto é uma estratégia para a ortografia, que realmente é muito válida e é muito necessária, os ditados continuam a ser necessários.

As cópias, eu não insisto muito no “Vamos copiar este texto”, para a realidade é que eles copiam muitas coisas, não é, e não precisam de estar a fazer a cópia integral de um texto, para além de um exercício maçudo, acaba por ser desmotivador, não é, nós podemos arranjar exercícios para esta coordenação a algum manual, com coisas mais interessantes, por exemplo, inicialmente fazíamos isto com os textos deles, eu escrevia o texto do fim de semana e eles copiavam aquele texto e já estavam aqui a fazer um exercício de coordenação. Existe também um instrumento na sala, que foi criado pelas estagiárias, que estiveram anteriormente na sala o tal, “Palavrário” em que os meninos fazem o registo de uma palavra, fazem a sua ilustração à moda de um dicionário ilustrado

e constroem uma frase associada à palavra, também é um bom instrumento para trabalho de ortografia.

O próprio caderno de escrita, que eu falei há pouco, em que os meninos fazem os exercícios de escrever palavras, escrever frases, decorrente de palavras das listas, também é uma estratégia para o trabalho da escrita. A realidade é que para esta questão da ortografia e da correção ortográfica, a estratégia que é mais usada pelos professores é circular pelas salas e observar o trabalho dos alunos e fazemos a avaliação formativa, que é avaliação no momento, não é, vamos agora e temos sempre de clarificar isto com os meninos “Agora vou vamos fazer esta tarefa”, pode ser uma das tarefas que foi feita que referi anteriormente e eu já vou passar pelos vossos lugares para ver quem é que vai ganhar 5 pontos, “Têm de escrever cinco palavras, têm que estar todas muito corretinhas para os 5 pontos” e esta associação à quantificação, não é, e também vai ajudar eles perceberem se erraram muito, se erraram pouco, e fazemos isto com alguma frequência. Sempre que há uma letra nova a ser trabalhada há também uma ficha de sistematização associada.

Em que os meninos têm de ordenar palavras, ordenar sílabas para formar palavras, portanto estas sílabas estão desorganizadas e não têm um suporte visual associado, portanto não há uma imagem. A dar a pista de qual seria a palavra que ali estava, portanto, é um exercício até bastante difícil e é um exercício de ordenação de frases, portanto têm várias palavras para construir uma frase e normalmente esta avaliação formativa fazemo-la porque há aqui realmente um exercício de escrita, fazemo-la associada a esta ficha. Normalmente essa ficha vale 10 pontos e vamos então usá-la como avaliação formativa do trabalho que foi feito anteriormente.

- Como é articulada a relação com os Encarregados de Educação no processo Ensino Aprendizagem?

Como é que nós articulamos com os encarregados de educação este processo de ensino e de aprendizagem que temos com as crianças e para além daquela reunião semanal que existe, reunião não, há um tempo de atendimento aos encarregados de educação estipulado no horário do professor e que normalmente é usado para fazer esse atendimento. Eu pessoalmente, individualmente considero, que é muito mais proveitoso se o professor se disponibilizar a conversar com os pais para além do seu horário letivo,

de forma mais sistemática do que estarmos à espera da hora do atendimento aos encarregados de educação, para termos essa aproximação aos pais. Então na minha prática, mas isto vale o que vale, eu tenho colegas que me contestam a 100% e dizem que para além do horário letivo, eles não têm obrigação de fazer este tipo de atuação. É verdade que não têm, eu acho que se nós flexibilizarmos conseguimos ter mais proveito na nossa prática profissional, então o que acontece logo no início do ano, nós temos uma primeira reunião, um primeiro contato com os pais e antes da reunião eu tento saber já qual é o nome dos pais dos meus alunos.

Obviamente eu não os vou decorar todos naquele momento, mas eu acho que é importante, por uma questão de respeito acima de tudo, também de tratar as pessoas pelo seu nome, não é? Não é chamar “Ó mãe, ó pai”, porque mãe e pai todos nós temos um, mas chamar as pessoas pelo próprio nome quando estamos reunidas com elas.

A partir desse momento, em que nós conseguimos tratar o outro pelo seu nome, já se cria ali um elo de ligação, não é, e deixa-se a tal impessoalidade do “Ó mãe, ó pai” e trata-se a pessoa pelo nome e cria-se aqui uma aproximação. Na reunião, logo na primeira reunião, eu por norma tenho as minhas salas de aula sempre muitas despidas, porque faz sentido ou faz-me sentido, que a construção do cenário pedagógico vá sendo construído com as próprias crianças, alerto também isso aos pais, não fiquem preocupados por ver a sala assim, na próxima reunião quando vocês chegarem certamente já vão ver diferença.

Mas é importante mostrarmos que estamos lá para eles, portanto, também é importante que os pais sintam e por isso é importante verbalizar isto aos pais e dizer-lhes, eu sei eu tenho consciência que vocês me estão a entregar o vosso bem mais precioso, e eu estou cá para tomar conta dele, não é, estão-nos a entregar os filhos e dizer-lhes que vamos construir as aprendizagens conjuntamente com os filhos deles, certamente também dará aqui um ânimo diferente e até um descanso diferente aos pais. Outra coisa que eu faço é disponibilizar-lhes o meu e-mail, obviamente, mas também o meu contato telefónico salvaguardando que eu só vou atender o telefone quando puder, se eles me ligarem às 10 da noite e eu já estiver a dormir, obviamente não vou conseguir, mas quando eu vir a chamada eu devolvo, e eu acho que esta proximidade também faz com que os pais também se sintam mais confiantes e seguros em relação à escola. Portanto, é criar

logo aqui um caminho, não é, um canal de comunicação, em que os pais têm acesso direto ao professor e eles podem falar comigo a qualquer hora e momento, não é, à partida, não sendo imediato, mas passado pouco tempo eles hão de ter uma resposta minha, portanto é isto deixa dar mais tranquilidade aos pais, que também faz com que haja realmente uma relação já mais estabelecida. Depois, apresento-lhes a ClassDojo portanto, como eu tinha dito há 3, 4 anos, acho que é há 4, porque há 3 anos nós tivemos o processo da pandemia e aí foi anterior a isso que eu conheci a plataforma mas foi depois disso, que eu comecei a utilizar, portanto a ClassDojo, quando comecei a utilizar a ClassDojo, inicialmente utilizava só os recursos dos pontos, não é, de atribuição de pontos e tal, mas a dada altura percebi que podíamos explorar a plataforma de com outras potencialidades.

Realmente o diário da turma que funciona como uma rede social no fundo, não é, uma rede social mais restrita, a um grupo restrito, não é, eu vou partilhando todas as coisas significativas que vão sendo feitas na nossa sala e é muito importante os pais também terem uma janela, onde podem espreitar para dentro da nossa sala. É verdade que eu só vou partilhar aquilo que me interessa partilhar, não é, vou partilhar as atividades que eu considero mais significativas, são no fundo é, eu vou estar a partilhar aquilo que eu considero que eu avaliei que era positivo para, não é, mas é importante que também haja essa janela aberta e também é importante que haja momentos em que os pais são trazidos à escola para se envolverem nas práticas nas dinâmicas.

Eu gostava muito de poder desenvolver grupos interativos com os pais dos meus alunos, até ao momento ainda não consegui, mas já conseguimos desenvolver algumas práticas com os pais dentro da nossa sala e foi um primeiro momento, em novembro, depois em dezembro em que metade dos pais de cada vez, não é, em novembro vieram metade dos pais, outra em dezembro outra metade vieram participar em dinâmicas de trabalho com os miúdos e foi muito, muito prazeroso, para todos para os pais puderam estar presentes para os pais das salas, para a dinâmica de trabalho, porque estiveram a trabalhar tiveram a construir foi no âmbito da educação artística, portanto ouviram uma história depois houve a construção de dos efeitos relacionados com o projeto do ambiente que estamos a trabalhar na altura e foi muito interessante haver esta partilha e eu acho que é muito importante também haver realmente a abertura da escola, para os pais. Abertura na relação que se cria com o professor e haver aqui uma proximidade e uma

permissão para haver este diálogo mais direto, mas depois haver este envolvimento direto das famílias nas dinâmicas da escola e trazê-los mesmo para dentro da nossa sala de aula. Fisicamente, será muito melhor, mas não sendo possível, por exemplo, através do Vaivém, foi criado pelas estagiárias anteriores, que traz um bocadinho do fim de semana para dentro das salas de aula e que depois leva os fins de semana de todos para casa de todos, não é, porque certamente quando vão ver, vão escrever o Vaivém, no fim de semana, vão visitar tudo aquilo que já está escrito no Vaivém é uma forma de as famílias também se irem conhecendo melhor e de perceberem as dinâmicas que são estabelecidas nos diferentes contextos familiares e eu acho que isso é muito interessante, muito interessante e importante, muito relevante, quanto mais próximas nós tivermos as famílias nós melhor será o desempenho escolar dos miúdos.

- Como funciona a relação da comunidade escolar?

Outro aspeto relevante que tem a ver com a com esta tal comunidade, não é, de comunidade educativa, não é na ótica dos pais, mas é na ótica das pessoas que trabalham na escola, as relações que se estabelecem com os profissionais da escola, quer sejam os professores, quer sejam os assistentes operacionais ou quer sejam os órgãos de gestão. É muito importante nós também percebermos, e vocês que estão a preparar para serem futuras professoras, que tipo de relação é que se se deve estabelecer.

Nós enquanto professores de primeiro ciclo, departamento curricular, no nosso agrupamento somos 30 e tal professores no primeiro ciclo e ordinariamente uma vez por mês, temos uma reunião em que a nossa coordenadora de departamento partilha connosco as informações emanadas pelo Conselho pedagógico, que é um órgão da escola, representativo de todos os departamentos curriculares, portanto do primeiro ciclo, do pré-escolar, do departamento de matemática e ciência, de português e história, da educação artística, não é educação artística que se chama, mas é das expressões, ao qual estava feito também a educação especial, entretanto acho que agora já conseguiram criar como área, já há legislação própria diferente para educação especial, mas seja como for enquanto departamento curricular, eles ainda pertencem ao departamento das expressões.

Portanto, em todos estes departamentos são representados no Conselho pedagógico e o Conselho pedagógico é realmente o órgão onde se decidem, onde se decidem as diretrizes para as práticas pedagógicas que vão ser realizadas no nosso

agrupamento, para além da oferta complementar, que há pouco vos falei, que é selecionada definem-se também as atividades que devem ou não constar do plano anual de atividades, que é proposto pelos docentes, mas que tem que ser aprovada no Conselho pedagógico, quer sejam as visitas de estudo ou outras atividades que nós queiramos desenvolver na nossa, sempre que são atividades mais abrangentes, mais gerais que implicam a saída da sala de aula, carecem dessa anuência do Conselho pedagógico, portanto eu não vou fazer o que me apetece, eu vou fazer aquilo que me deixam fazer, não é, portanto existem órgãos que também nos dão diretrizes e aos quais nós temos que responder, portanto existe então a figura do conselho pedagógico, abaixo do Conselho pedagógico existem os coordenadores de departamento, para os conselhos do departamento e depois desses saem os conselhos de ano, portanto cada ano de escolaridade tem um Conselho que reúne semanalmente e onde nós vamos, em função dos tais documentos orientadores do agrupamento, definir quais são as atividades que vamos desenvolver, quer seja dentro da nossa sala que seja em articulação horizontal, portanto articulação horizontal é dentro do mesmo nível de ensino, a articulação vertical já envolve dinâmicas com outros níveis de ensino, nomeadamente 2.º e 3.º ciclo, que é o que nós temos cá no agrupamento, ou pré-escolar, no desenvolvimento de atividades. Portanto também percebermos inter-atuações que vão surgindo com os professores.

Com as assistentes operacionais é muito importante acima de tudo valorizar o trabalho que as assistentes fazem nas nossas escolas e também apelar a que elas venham para dentro das nossas salas, para nos ajudarem, não é, existem alguns tempos mortos nas escolas, nós sabemos disso, e porque não aproveitar esses tempos para trazer as assistentes operacionais para dentro da sala para desenvolver algum tipo de atividade.

É importante nós mostrarmos respeito por todos os profissionais, assistentes operacionais inclusive, e mostrar esse respeito também às crianças porque eles imitam modelos, sabemos infelizmente que esta questão das hierarquias, vive muito nas escolas e às vezes há colegas nossos que pensam que existem profissionais de primeira ou profissionais de segunda e realmente nós precisamos de olhar para as pessoas, independentemente do seu nível de escolaridade e do trabalho que desempenha dentro da escola, portanto acho que também pensarem nas questões relacionadas com esta relação que se cria com as assistentes operacionais é muito importante na nossa profissão,

não é, esqueci-me há pouco falar do da articulação que também é muito importante que se faça com os colegas das atividades enriquecimento curricular.

Anexo N. Pré/Pós-Teste

|' '' '| ''





Anexo 0. Tabela de respostas
do Pré-Teste

| ' ' | ' ' |

	Pássaro					Osso			
	sa	ssa	ça	ca		so	sso	ço	co
1	x				1	x			
2	x				2				x
3	-				3	-			
4		x			4				x
5		x			5			x	
6			x		6	x			
7	x				7				x
8	x				8	x			
9			x		9			x	
10	x				10	x			
11		x			11	x			
12		x			12	x			
13	x				13	x			
14		x			14	x			
15			x		15				x
16	x				16			x	
17	x				17				x
18		x			18				x
19	x				19	x			
20		x			20		x		
21		x			21	x			
22	x				22			x	
23	x				23				x
24		x			24		x		

	Professora					Pêssego			
	so	sso	ço	co		se	sse	çe	ce
1	x				1				x
2	x				2				x
3	-				3	-			
4	x				4	x			
5				x	5		x		
6		x			6				x
7		x			7		x		
8	x				8	x			
9		x			9		x		
10	x				10		x		
11				x	11				x
12			x		12	x			
13	x				13			x	
14		x			14			x	
15	x				15		x		
16	x				16	x			
17		x			17		x		
18	x				18				x
19	x				19	x			
20		x			20			x	
21		x			21		x		
22	x				22		x		
23	x				23			x	
24		x			24		x		

	Cenoura					Cebola			
	se	sse	çe	ce		se	sse	çe	ce
1				x	1				x
2	x				2		x		
3	-				3	-			
4	x				4	x			
5		x			5		x		
6	x				6				x
7	-				7	x			
8	x				8	x			
9		x			9		x		
10	x				10	x			
11	x				11			x	
12	x				12		x		
13			x		13			x	
14				x	14				x
15	x				15			x	
16	x				16	x			
17				x	17			x	
18				x	18				x
19	x				19	x			
20				x	20			x	
21	x				21	x			
22	x				22		x		
23	x				23		x		
24				x	24				x

	Bicicleta					Cinema			
	si	ssi	çi	ci		si	ssi	çi	ci
1	x				1	x			
2		x			2				x
3	-				3	-			
4	x				4		x		
5				x	5			x	
6	x				6				x
7				x	7				x
8	x				8	x			
9	x				9				x
10	x				10	x			
11	x				11	x			
12	x				12	x			
13	x				13			x	
14				x	14	x			
15			x		15	x			
16				x	16				x
17	x				17				x
18				x	18				x
19			x		19	x			
20				x	20			x	
21		x			21				x
22				x	22			x	
23	x				23				x
24		x			24				x

	Sapo					Sopa			
	sa	ssa	ça	ca		so	sso	ço	co
1	x				1	x			
2	x				2	x			
3	-				3	-			
4		x			4	x			
5		x			5		x		
6	x				6	x			
7	x				7	x			
8	x				8	x			
9	x				9		x		
10	x				10			x	
11	x				11	x			
12	x				12		x		
13			x		13	x			
14		x			14		x		
15	x				15	x			
16	x				16	x			
17	x				17	x			
18	x				18	x			
19	x				19	x			
20			x		20	x			
21				x	21	x			
22	x				22		x		
23		x			23			x	
24	x				24	x			

	Sabão					Salada			
	sa	ssa	ça	ca		sa	ssa	ça	ca
1			x		1	-			
2	x				2	x			
3	-				3	-			
4			x		4				x
5		x			5		x		
6			x		6	x			
7	x				7			x	
8	x				8	x			
9	x				9	x			
10	x				10	x			
11	x				11	x			
12		x			12			x	
13	x				13			x	
14	x				14	x			
15	x				15	x			
16	x				16			x	
17	x				17	x			
18	x				18	x			
19	x				19	x			
20			x		20			x	
21			x		21		x		
22				x	22	x			
23	x				23			x	
24	x				24	x			

	Cabeça			
	sa	ssa	ça	ca
1			x	
2				x
3	-			
4	x			
5	x			
6	x			
7	x			
8	x			
9	x			
10	x			
11				x
12			x	
13	x			
14			x	
15	x			
16	x			
17		x		
18			x	
19	x			
20			x	
21				x
22	x			
23			x	
24			x	

v

	Palhaço			
	so	ssso	ço	co
1			x	
2				x
3	-			
4		x		
5	x			
6	x			
7				x
8	x			
9	x			
10	x			
11			x	
12			x	
13			x	
14			x	
15	x			
16	x			
17		x		
18			x	
19	x			
20		x		
21	x			
22			x	
23			x	
24		x		

	Laço			
	so	ssso	ço	co
1			x	
2		x		
3	-			
4	x			
5				x
6			x	
7	x			
8	x			
9	x			
10	x			
11			x	
12		x		
13	x			
14			x	
15			x	
16			x	
17	x			
18			x	
19	x			
20		x		
21	x			
22			x	
23		x		
24		x		

	Dança			
	sa	ssa	ça	ca
1			x	
2	x			
3	-			
4	x			
5			x	
6	x			
7	x			
8	x			
9			x	
10				x
11			x	
12	x			
13			x	
14				x
15		x		
16	x			
17				x
18	x			
19	x			
20			x	
21			x	
22			x	
23			x	
24		x		

Anexo P. Atividade “Dominó
dos grafemas”



felicidade dezassete

promessa censura

laço cenoura

palhaço cebola

pássaro cebola

promessa felicidade

cinema pássaro

laço cidade

cinema palhaço

cebola laço

dança cinema

cenoura cerejas

felicidade sossego

cidade pássaro

taça palhaço

cerejas dança

balão pássaro

cidade sino

rebuçados pássaro

sino paço

dança paço

paço cegonha

rebuçados cegonha

cerejas sossego

massa taça

sirene tosse

serra assado

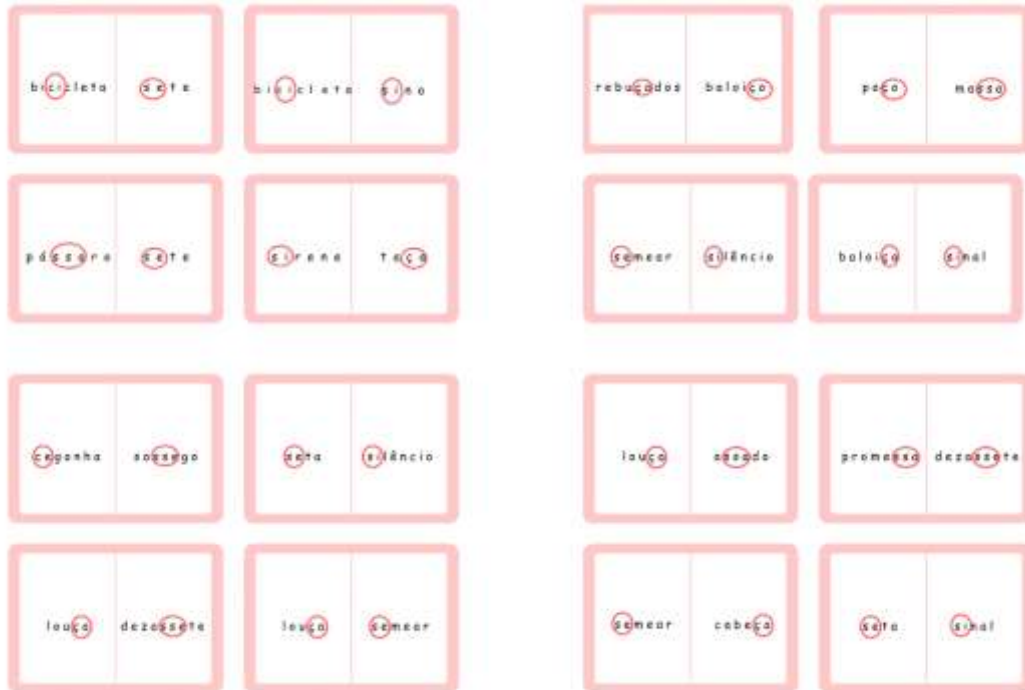
serra silêncio

tosse assado

sete massa

serra tosse

bicicleta sirene



Anexo Q. Atividade “À descoberta do <s>/<ss>”

|' '' | | ''

casa

asa

casaco

mesa

raposa

rosa

passeio

bússola

vassoura

carrossel

compromisso

promessa

dinossauro

depressa

Anexo R. Atividade “À descoberta do <c>/<ç>”

| ' ' | | ' ' |

circo

cinza

cinema

cera

cereal

carro

cone

carta

certo

felicidade

espaço

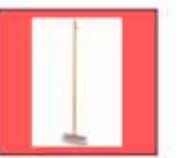
engraçado

lição

maçã

Anexo S. Atividade “Caça às
palavras”

| ' ' | | ' ' |



Anexo T. Tabela de resultados do Pós-Teste

| ' ' | ' ' |

	Pássaro			
	sa	ssa	ça	ca
1		x		
2		x		
3	x			
4		x		
5	x			
6		x		
7	x			
8			x	
9			x	
10	x			
11			x	
12		x		
13	x			
14			x	
15	x			
16			x	
17		x		
18	x			
19	x			
20		x		
21			x	
22			x	
23	x			
24		x		

	Osso			
	so	ssó	ço	co
1			x	
2		x		
3		x		
4			x	
5				x
6		x		
7	x			
8			x	
9				x
10			x	
11	x			
12	x			
13			x	
14			x	
15				x
16			x	
17	x			
18	x			
19			x	
20		x		
21	x			
22		x		
23		x		
24		x		

	Professora			
	so	ssó	ço	co
1		x		
2		x		
3	x			
4		x		
5				x
6		x		
7	x			
8			x	
9	x			
10		x		
11				x
12		x		
13			x	
14		x		
15		x		
16		x		
17			x	
18	x			
19	x			
20		x		
21		x		
22	x			
23		x		
24		x		

	Pêssego			
	se	sse	çe	ce
1	x			
2		x		
3		x		
4				x
5				x
6		x		
7	x			
8	x			
9	x			
10				x
11			x	
12				x
13			x	
14	x			
15	x			
16		x		
17			x	
18				x
19				x
20		x		
21			x	
22				x
23			x	
24		x		

	Cenoura			
	se	sse	çe	ce
1				x
2		x		
3	x			
4	x			
5		x		
6	x			
7				x
8			x	
9	x			
10				x
11			x	
12				x
13	x			
14			x	
15		x		
16				x
17				x
18				x
19	x			
20		x		
21	x			
22		x		
23	x			
24				x

	Cebola			
	se	sse	çe	ce
1				x
2		x		
3	x			
4		x		
5		x		
6	x			
7	x			
8			x	
9				x
10				x
11			x	
12	x			
13	x			
14				x
15			x	
16			x	
17				x
18				x
19		x		
20				x
21			x	
22				x
23		x		
24				x

	Bicicleta			
	si	ssi	çi	ci
1				x
2		x		
3				x
4		x		
5		x		
6	x			
7	x			
8				x
9				x
10				x
11				x
12			x	
13	x			
14	x			
15	x			
16	x			
17				x
18				x
19		x		
20				x
21	x			
22	x			
23	x			
24				x

	Cinema			
	si	ssi	çi	ci
1				x
2				x
3				x
4				x
5				x
6				x
7				x
8				x
9				x
10				x
11				x
12	x			
13	x			
14	x			
15	x			
16	x			
17				x
18				x
19				x
20				x
21			x	
22				x
23				x
24				x

	Sapo			
	sa	ssa	ça	ca
1	x			
2		x		
3	x			
4	x			
5			x	
6			x	
7	x			
8	x			
9			x	
10	x			
11	x			
12	x			
13	x			
14	x			
15		x		
16	x			
17		x		
18	x			
19			x	
20	x			
21	x			
22			x	
23	x			
24	x			

	Sopa			
	so	ssso	ço	co
1	x			
2		x		
3			x	
4	x			
5	x			
6			x	
7	x			
8			x	
9	x			
10			x	
11				x
12	x			
13			x	
14			x	
15		x		
16			x	
17	x			
18	x			
19	x			
20	x			
21			x	
22			x	
23		x		
24		x		

	Sabão			
	sa	ssa	ça	ca
1	x			
2		x		
3	x			
4			x	
5			x	
6	x			
7	x			
8	x			
9			x	
10	x			
11			x	
12	x			
13	x			
14			x	
15			x	
16			x	
17		x		
18	x			
19		x		
20	x			
21			x	
22				x
23				x
24	x			

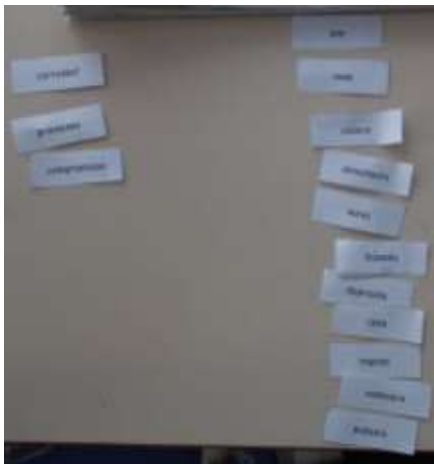
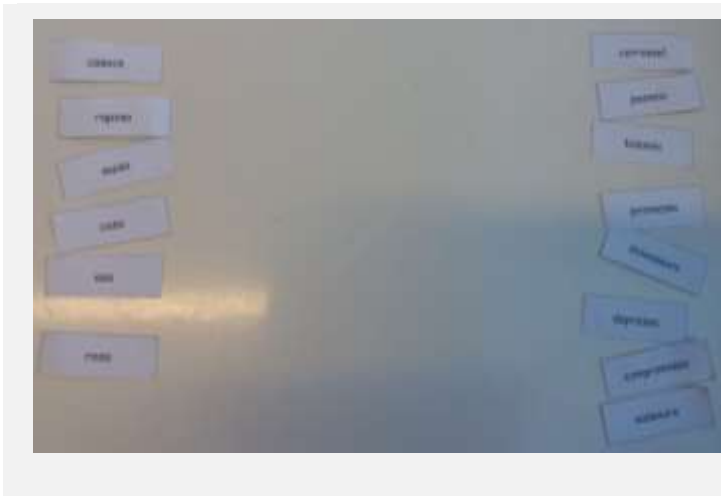
	Salada			
	sa	ssa	ça	ca
1	x			
2		x		
3	x			
4		x		
5		x		
6			x	
7	x			
8			x	
9	x			
10	x			
11			x	
12	x			
13			x	
14			x	
15	x			
16			x	
17		x		
18	x			
19		x		
20	x			
21	x			
22		x		
23	x			
24	x			

	Cabeça					Palhaço			
	sa	ssa	ça	ca		so	sso	ço	co
1			x		1			x	
2		x			2	x			
3	x				3	x			
4			x		4		x		
5			x		5	x			
6	x				6		x		
7	x				7	x			
8			x		8			x	
9			x		9		x		
10	x				10			x	
11			x		11		x		
12		x			12	x			
13			x		13	x			
14			x		14		x		
15		x			15				x
16			x		16			x	
17		x			17	x			
18			x		18	x			
19			x		19		x		
20			x		20			x	
21			x		21			x	
22			x		22		x		
23		x			23			x	
24			x		24			x	

	Laço					Dança			
	so	sso	ço	co		sa	ssa	ça	ca
1			x		1	x			
2	x				2		x		
3	x				3	x			
4	x				4	x			
5			x		5				x
6		x			6	x			
7	x				7	x			
8			x		8			x	
9				x	9	x			
10			x		10	x			
11			x		11				x
12	x				12			x	
13				x	13	x			
14		x			14			x	
15			x		15		x		
16			x		16	x			
17	x				17		x		
18			x		18	x			
19	x				19			x	
20			x		20			x	
21	x				21		x		
22	x				22				x
23	x				23		x		
24			x		24			x	

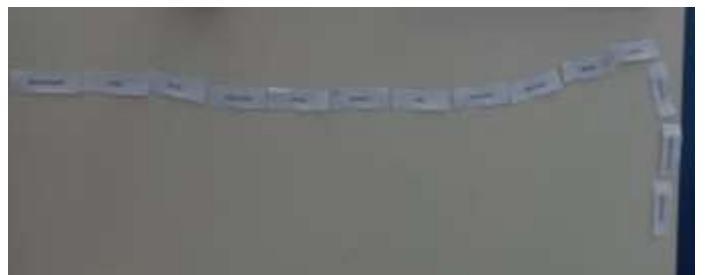
Anexo U. Categorizações ortográficas do <s>/<ss>

|' '' | | ''



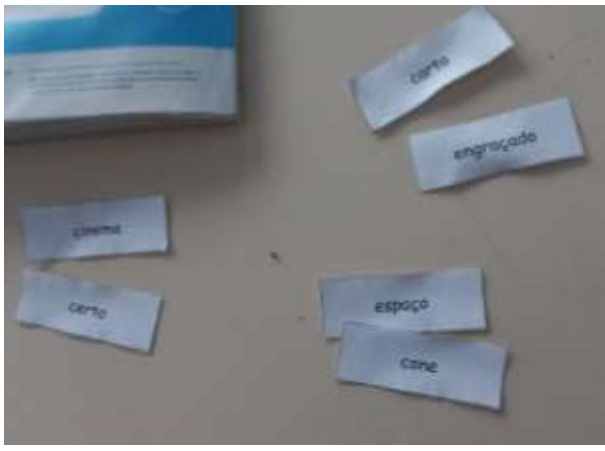
Anexo V. Categorizações semânticas do <s>/<ss>

| ' ' | | ' ' |



Anexo W. Categorizações ortográficas do <c>/<ç>

| ' ' ' | ' ' ' |



Anexo X. Categorias semânticas do <c>/<ç>

| ' ' | ' ' |

