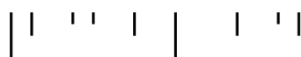


Há relação entre a habilidade de
Fluência na Leitura e a habilidade
da Ortografia, centrada na escrita
de palavras?

Sílvia Vilares

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

2022-2023



Há relação entre a habilidade de Fluência na Leitura e a habilidade da Ortografia, centrada na escrita de palavras?

Sílvia Vilares

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

2022-2023

| ' | | ' |

Agradecimentos

Ser professora foi um sonho que não esteve imediatamente ao meu alcance devido a várias circunstâncias pessoais. Certo é que segui um caminho que se foi ramificando, mas que me trouxe até onde desejava estar, aqui. Por isso, começo por agradecer pelo destaque que tanto merece a minha avó **Maria de Jesus Carvalho Miranda** pelos seus importantes ensinamentos e conselhos de e para a vida. Foi ela que me ensinou a lutar pelos meus sonhos sem prejudicar terceiros, a ajudar sem pedir nada em troca e a nunca me arrepender de praticar o bem, mesmo quando fosse surpreendida pela ingratidão.

Em segundo lugar, e também ele muito importante, ao meu marido e amigo, **Luís Vilares**, a quem agradeço o apoio e o facto de me lembrar todos os dias que o caminho é difícil e complexo, mas que, por ser uma pessoa lutadora, chegaria ao fim com ele sempre ao meu lado.

À minha filha, **Sara Vilares**, agradeço a sua paciência para me aturar nos momentos de *stress* e de conflito, mas também pelo facto de confiar nas minhas capacidades enquanto mãe, mulher e estudante. Obrigada por confiares nesta minha forma de ser e de estar na vida! Espero que continues a seguir este exemplo que pode ter as suas imperfeições, mas é o que acredito ser o melhor para se ser feliz pessoal e profissionalmente e viver em sociedade, desempenhado com brio o nosso papel de cidadão.

Obrigada à **Magda Abrantes**, a minha grande e estimada amiga por confiar em mim e, claro, por ler e criticar este trabalho vezes sem conta! A Magda é uma pessoa que muito admiro e tenho a certeza que me ensinará mais sobre a disciplina de Português e sobre a vocação desta tão nobre profissão. Agradeço todas as conversas e as partilhas e, acima de tudo, o conselho para “pôr o quanto sou no mínimo que faço”.

Aos **amigos** e **colegas** que tiveram sempre uma palavra de motivação e de conforto e que, dentro das suas possibilidades, contribuíram de forma sempre muito ativa para a construção deste trabalho.

Aos **professores cooperantes** pelo ensinamento, pela partilha e por me terem ajudado crescer profissional e pessoalmente. Um agradecimento especial à Professora **Maria Belém**, pelo carinho e pela amizade. Juntas partilhámos conhecimentos e saberes porque a

Maria acreditou em mim e reconheceu as minhas valências e aprimorou as minhas capacidades.

Aos **estabelecimentos de ensino cooperantes** e aos outros onde tive o prazer de lecionar e aprender mais sobre a profissão, mas em especial à Escola Secundária Luís Freitas Branco. Aos meus colegas e amigos do Colégio da Torre que me receberam com muito carinho e que tudo fizeram para que o estágio fosse efetivamente um momento de grande aprendizagem nas diferentes vertentes do que se pretende para se ser um agente de educação de excelência.

À minha **Professora Otilia Sousa** que partilhou sempre com gosto e briosamente os seus saberes, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional. Sinto-me mais preparada e confiante para o papel que vou desempenhar, mas consciente de que devo adotar uma postura empreendedora nesta área em prol das crianças com as quais irei trabalhar. É e será sempre uma referência.

À **Professora Daniela Semião** pelo carinho, disponibilidade e cooperação, mas também pela simpatia e pela tranquilidade que me foi transmitindo para a realização deste Relatório. Agradeço todos os momentos que despendeu para me incentivar a fazer sempre mais e melhor, valorizando as minhas capacidades, acreditando no meu potencial e diminuindo as minhas fragilidades e inseguranças.

Por último, e não menos importante, a todos os alunos que me inspiraram e motivaram durante este percurso e que continuarão a ser o motivo da minha felicidade.

Resumo

Este relatório final integra-se na unidade curricular realizada no âmbito de Prática Supervisionada II do 2º ano do mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico e é composto por duas partes. A primeira parte diz respeito à prática pedagógica realizada e à reflexão no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e a segunda parte alude ao estudo empírico desenvolvido no contexto de estágio do 1.º Ciclo. Motivado pelas dificuldades de escrita de palavras apresentadas pelos alunos do 1.º Ciclo, o estudo *“há relação entre habilidade de fluência na leitura com a habilidade da ortografia centrada na escrita de palavras?”* resulta de um processo de investigação e de procedimentos de intervenção centrado em três grandes objetivos, desenvolver a fluência na leitura, melhorar as competências ortográficas, compreender se os alunos que têm maior habilidade de fluência na leitura são também aqueles que apresentam maior proficiência na competência de escrita de palavras, e perceber o impacto que teve o ensino explícito na competência ortográfica. O estudo envolveu uma turma do 4.º ano de escolaridade e definiram-se, como linhas orientadoras da intervenção, o ensino explícito das regras ortográficas de algumas palavras, a escrita criativa e compreensão da escrita de palavras, com recurso à leitura e à escrita. Os procedimentos metodológicos de investigação do estudo versam sobre uma abordagem qualitativa. As técnicas e instrumentos de recolha de dados com recurso a notas de campo, a análise de documentos e a entrevista, foram complementados na observação direta e participante. Por último fez-se uma análise aos dados recolhidos que possibilitaram chegar à conclusão que os alunos desenvolveram a fluência leitora, mas os resultados estão muito longe de ser os adequados para os alunos que estão a terminar o 4.º ano de escolaridade, pois os testes aplicados são direcionados para os alunos de 2.º ano do 1º CEB. Em relação à habilidade de ortografia centrada na escrita de palavras, o estudo mostrou que os alunos passaram escrever melhor as palavras destacando-se a importância do ensino implementado durante a intervenção. O estudo revelou que os alunos que tinham boa fluência na leitura nem sempre eram os que tinham mais habilidade na escrita de palavras.

Palavras-Chave – fluência, ortografia, desvios ortográficos, fluência leitora, competência ortografia;

Abstract

This final report is part of the curricular unit carried out within the scope of Practice Supervised II of the 2nd year of the master's degree in Teaching the 1st and 2nd Cycle of Basic Education and is composed in two parts. The first part concerns the pedagogical practice carried out and the reflection in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education; the second part refers to the empirical study developed in the context of the 1st Cycle internship. Motivated by the 1st Cycle students' difficulties in writing words, the study "there is a relationship between the reading fluency ability and the spelling ability centred on writing words?" results from a process of investigation and intervention procedures centred on three main objectives, developing the reading fluency, improving the spelling skills, understanding whether students who have greater reading fluency skills are also those who presents greater proficiency in word writing skills, and realize the impact of explicit teaching in spelling competence. The study involved a class from the 4th year of school and was defined as an intervention guideline, the explicit teaching of the spelling rules of some words, creative writing and understanding the word writing, using reading and writing as a resource. The method of investigation procedures of the study deal with a qualitative approach. Data collection techniques and instruments using field notes, document analysis and interviews were complemented in the direct and participant observation. Finally, the study analysed the collected data, which made it possible to reach the conclusion that students developed reading fluency, but the results are far from being suitable for students who are finishing the 4th year of school, as the tests applied are aimed at 2nd year students of the 1st Basic Education Cycle. Regarding the spelling skills focused on writing words, the study showed that students began to write the words better, highlighting the importance of the implemented teaching during the intervention. The study revealed that the students who had good reading fluency were not always those who had the most skills in writing words.

Keywords – fluency, spelling, spelling deviations, reading fluency, spelling competence;

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I.....	4
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	5
1.1.1. Caracterização do meio.....	5
1.1.2 Caracterização da instituição cooperante.....	6
1.1.2.1 Finalidades educativas.....	6
1.2. Prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB	8
1.2.1. Caracterização sumária do Grupo-Turma do 1.º Ciclo	8
1.2.2. Problematização dos dados recolhidos	10
1.2.3. Problemática e objetivos gerais	10
1.2.4. Estratégias globais	11
1.2.5. Atividades implementadas	11
1.2.6. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	12
1.3. Prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB	15
1.3.1. Caracterização sumária do Grupo-Turma do 2.º Ciclo	15
1.3.2. Problematização dos dados recolhidos	17
1.3.2.1. Problemática e objetivos gerais.....	17
1.3.3. Estratégias globais	17
1.3.4. Atividades implementadas.....	18
1.3.5. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	19
1.4. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos	22
PARTE II	27
2.1. Apresentação do estudo	28
2.1.1. Apresentação do tema	28
2.2. Revisão da bibliografia	29
2.2.1 Fluência na leitura.....	30
2.2.2 Estratégias de promoção da fluência em leitura.....	31
2.2.3. Ortografia.....	33
2.2.4. Desvio ortográficos.....	35
2.2.5. Estratégias de ensino e de aprendizagem da ortografia	37
2.2.6. Fluência na leitura e ortografia	38
3. Metodologia	40

3.1. Caracterização sumária dos participantes	41
3.2. Opções metodológicas	42
3.2.1. Natureza do estudo	42
3.2.2. <i>Design</i> do estudo.....	44
3.2.3 Técnicas/procedimentos de recolha e análise de dados e respetivos instrumentos.....	45
3.2.2 Princípios éticos do processo de investigação	47
4. Resultados	48
4.1 Resultados do estudo	49
4.1.1 Leitura de palavras e de texto	49
4.1.2 Escrita de palavras	55
4.1.3 Os alunos com mais habilidade em fluência.....	61
5. Conclusões	63
Reflexão Final	63
Referências.....	63
Anexos.....	63
Anexo A -Questionário alunos – Crianças e Jovens	63
Anexo B – Caracterização da Turma	63
Anexo C – Plano de Ação	63
Anexo D-Atividades/Produções.....	63
Anexo E – Notas de Campo	63
Anexo F – Guião de Entrevista Semiestruturada	63
Anexo G – Entrevista Semiestruturada	63
Anexo H – Teste estatístico fluência da leitura de Palavras.....	63
Anexo I – Teste estatístico fluência da leitura de Texto	63
Anexo J – Erros dos alunos ditado de palavras.....	63
Anexo k – Erros dos alunos ditado de texto.....	63

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Potencialidades e Fragilidades – 4.º Ano do 1º CEB	10
Tabela 2 – Objetivos e Estratégias do 4.º Ano do 1.º CEB	11
Tabela 3 - Potencialidades e Fragilidades 6.º Ano do 2º CEB	17
Tabela 4 - Categoria e Subcategoria de Erros	35
Tabela 5 - Escolaridade Encarregados de Educação	41
Tabela 6 - Prova de Inicial de Leitura de palavras	50
Tabela 7 – Prova de Final de Leitura de Palavras	51
Tabela 8. Prova Inicial de Leitura de Texto	52
Tabela 9. Prova Final de Leitura de Texto	53
Tabela 10. Prova de Ortografia de Ditado de Palavras e Pseudopalavras	55
Tabela 11. Percentagem dos Erros mais comuns – Prova de ditado de Palavras	56
Tabela 12. Prova de Ortografia Ditado de Texto.....	57
Tabela 13. Percentagem dos Erros mais comuns – Prova de ditado de Texto	58
Tabela 14 – Média de erros cometidos na Prova de Ditado de Palavras.....	60
Tabela 15 - Média de erros cometidos na Prova de Ditado de Texto.....	61
Tabela 16 – Cinco melhores alunos: Prova de ditado de palavras	62
Tabela 17 - Cinco melhores alunos: Prova de ditado de texto	62

Índice de Gráfico

Gráfico 1 - Agregado familiar dos alunos da turma	42
--	----

Lista de Abreviatura

CEB Ciclo do Ensino Básico

PES Prática de Ensino Supervisionada

PI Plano de Intervenção

PT Professor Titular

RTP Relatório Técnico-Pedagógico

UC Unidade Curricular

HGP História e Geografia de Portugal

HFL (Habilidade de fluência leitora)

HO (Habilidade da Ortografia)

EE (Encarregado de Educação)

TEA (Trabalho de Estudo Autónomo)

PLM (Palavras lidas por minuto)

PCL (Palavras corretamente lidas)

PL (Precisão na Leitura)

VL (Velocidade na leitura)

ESELX (Escola Superior de Educação de Lisboa)

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente Relatório emergiu no âmbito da Unidade Curricular Prática Supervisionada II (PES II), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este relatório consiste numa reflexão construtiva sobre as práticas nos momentos de intervenção no 1.º e 2.º CEB que decorreram no período de 13 de janeiro a 02 de junho de 2023, contemplando 2 semanas de observação, seguidas de 5 semanas de intervenção no 1.º CEB, e de 2 semanas de observação, seguidas de 9 semanas de intervenção no 2.º CEB. A prática foi realizada num estabelecimento de ensino privado, envolveu ambos os ciclos de ensino e a intervenção desenvolveu-se numa turma de 6.º ano de escolaridade, no 2.º CEB, e numa Turma de 4.º ano de escolaridade, no 1.º CEB.

Além da apresentação sumária da prática pedagógica desenvolvida nos dois contextos e da análise comparativa da intervenção realizada nos dois ciclos, este relatório inclui ainda um estudo empírico desenvolvido no âmbito da PES II no 1.º CEB, designado por “Há relação entre habilidade de fluência na leitura com a habilidade da ortografia?”. Este estudo objetiva comparar a habilidade de escrita de palavras com a habilidade de fluência leitora dos alunos do 4.º ano do 1.º CEB. Nesse sentido, a investigação cinge responder à seguinte questão: *Existe uma relação entre as competências ortográficas e as competências leitoras?*. Visando uma orientação durante o processo de investigação definiram-se, como objetivos: (I) desenvolver a fluência da leitura; (II) melhorar a habilidade de escrita de palavras; (III) compreender se os alunos que têm maior habilidade de leitura são, também, aqueles que apresentam maior proficiência na competência de escrita de palavras e (IV) perceber o impacto que tem o ensino explícito na competência ortográfica.

Em conformidade, organizou-se o presente Relatório em dois capítulos essenciais. No primeiro capítulo, faz-se a apresentação da prática da PES, caracterizando sumariamente os contextos do 1.º e 2.º CEB. Nesta fase, apresenta-se a Instituição Cooperante, as principais finalidades educativas e as Turmas de intervenção. Em cada um dos contextos, faz-se uma problematização sumária dos dados recolhidos com: a apresentação da problemática e dos objetivos gerais de intervenção, as estratégias globais

de intervenção e de regulação curricular, as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

O capítulo termina com uma análise crítica, reflexiva e fundamentada sobre os dois contextos, tendo em consideração o desenvolvimento de competências dos alunos, os métodos de ensino/aprendizagem, a relação pedagógica e os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

No que concerne ao segundo capítulo do Relatório, pode verificar-se o estudo empírico centrado na relação entre a habilidade da fluência leitora e a habilidade ortográfica. O capítulo começa, por isso, com a apresentação do tema e da problemática, de forma fundamentada. A par da apresentação, definem-se os objetivos de investigação e as questões orientadoras do estudo. Surge, de seguida, a fundamentação teórica com revisão da literatura com o intuito de explicitar os conceitos fundamentais e sistematizar os dados relativos ao estudo sobre a problemática e as respetivas formas de resolução. Segue-se-lhe a metodologia selecionada para o respetivo estudo em que, primeiramente, são caracterizados o contexto e os participantes e, depois, é feita a descrição das opções metodológicas – natureza do estudo, métodos, design, técnicas/procedimentos de recolha e análise de dados e respetivos instrumentos. Depois de feita a correlação dos dados, emergem as conclusões da investigação, bem como os constrangimentos sentidos no desenvolvimento do estudo e as propostas para futuras investigações.

O Relatório termina com uma reflexão onde é demonstrado o contributo da PES e do estudo realizado para o desenvolvimento de competências necessárias para o desempenho de funções de docente, com a anunciação dos aspetos positivos e dos constrangimentos sentidos durante o Estágio e que, inevitavelmente, possam ter impacto na prática letiva e com os anexos que complementam o leitor do Relatório e fazem prova de todo o trabalho desenvolvido.

PARTE I

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo caracteriza o contexto socioeducativo no que concerne ao meio e à Instituição, considerando que a prática dos dois Ciclos ocorreu no mesmo Estabelecimento de Ensino, apresenta a prática pedagógica desenvolvida através da caracterização sumária do Grupo-Turma e a problematização dos dados recolhidos em cada um dos contextos na qual está integrado: (i) objetivos gerais de intervenção, (ii) estratégias globais de intervenção e de integração curricular, (iii) atividades implementadas e (iv) processos de avaliação e regulação das aprendizagens. No final, é feita a análise crítica da prática desenvolvida em ambos os Ciclos, salientando o desenvolvimento e as respetivas competências esperadas dos alunos, os métodos de ensino/aprendizagem como os processos de organização e desenvolvimento do currículo, a relação pedagógica e os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

1.1.1. Caracterização do meio

A Escola Cooperante pertence ao Concelho de Oeiras e da União de Freguesias de Oeiras e São Julião da Barra, Paço de Arcos e Caxias, apresenta aproximadamente uma área de 46km², faz parte da região de Lisboa e Vale do Tejo e da Área Metropolitana de Lisboa, e situa-se na margem norte do rio Tejo. Está delimitada pelos concelhos de Sintra, Cascais, Lisboa e Amadora.

A área envolvente foi adquirindo, paralelamente, características urbanas, associadas à instalação de várias indústrias de carácter fabril e às atividades económicas: como os parques empresariais de ciências e de tecnologia. O “Parque dos Poetas”, no coração das várias Instituições de Ensino, por exemplo, disponibiliza exposições temáticas acessíveis à comunidade escolar e, por isso, a localização do Estabelecimento de Ensino promove e facilita uma grande diversidade de recursos e oferece parcerias com instituições de carácter cultural, desportivo e tecnológico.

Em relação à área de residência da população dos alunos do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo, conclui-se que é muito diversificada, mas a maioria reside na Freguesia de Oeiras. Considera-se que o contexto socioeconómico e cultural dos alunos não apresenta desequilíbrios financeiros, porque as famílias apresentam um rendimento anual acima da

média nacional. Apesar de existirem diferentes nacionalidades, como brasileira, americana, angolana, chinesa, entre outras, a maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa.

1.1.2 Caracterização da instituição cooperante

1.1.2.1 Finalidades educativas

O Colégio acolhe alunos do Jardim de Infância, Pré-Escolar, 1.º e 2.º CEB, e dispõe de uma equipa educativa que realiza um trabalho cooperativo e colaborativo, entre: professores, educadores, núcleo psicopedagógico e funcionários de ação educativa. Tem como principais finalidades educativas e integradas no Projeto Educativo do triénio de 2020/2023: (i) desenvolver e respeitar o potencial de cada aluno; (ii) fornecer matéria-prima para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem baseada na inteligência emocional e na teoria das inteligências múltiplas de Hower Gardner; (iii) permitir que cada aluno utilize as suas capacidades de exploração dos conteúdos curriculares de acordo com a teoria das inteligências múltiplas; (iv) apoiar os alunos na descoberta das suas potencialidades e (v) orientar cada aluno para o uso nas diferentes componentes curriculares e em função da sua natureza e especificidades (Projeto Educativo, 2020/2023).

A equipa de professores realiza reuniões semanais de trabalho do Conselho de Turma, reuniões de professores para atualizar e reestruturar o plano de atividades e tentar envolver as auxiliares alocadas a cada ano escolar nas mesmas. E, sempre que necessário, reuniões extraordinárias com todos os colaboradores e intervenientes na educação das crianças. É, por isso, prática do Colégio que as reuniões de avaliação se realizem presencial e individualmente com os Encarregados de Educação, para promover a aproximação da família na vida escolar dos alunos e a colaboração das famílias, auxiliando os professores e intervindo para garantir o progresso académico dos seus educandos. Sendo uma instituição de cariz privado, a oferta educativa inclui professores específicos para as componentes curriculares de Expressão Artística e uma panóplia de atividades extracurriculares como o teatro, coro, artes, piano, futebol e robótica.

O Colégio tem duas Turmas de 1.º Ano, 2.º Ano, 3.º Ano e 4.º Ano de Escolaridade, no 1.º Ciclo e uma Turma de 5.º Ano e uma turma de 6.º Ano, no 2.º Ciclo.

Os professores do 2.º Ciclo planificam as aulas individualmente, de acordo com as disciplinas que lecionam, e os professores do 1.º Ciclo planificam as aulas com o par pedagógico. Não obstante, todos os professores têm a preocupação de consultar, sempre, o Plano Anual de Atividades e os seus pares para saber que tipo de trabalho estão a desenvolver, para viabilizar a possibilidade de um trabalho colaborativo, articulando ideias de projetos a realizar durante o ano letivo. Os professores cooperantes manifestaram uma grande disponibilidade durante e após o período de estágio, partilhando com as estudantes os seus saberes e os seus instrumentos de trabalho nas diferentes áreas do saber. Mostraram prontidão para ensinar algumas estratégias de ensino, de avaliação, e promoveram a participação contínua do par pedagógico nas aulas, ainda durante o período de observação, nas reuniões e na criação dos processos dos alunos com necessidades educativas especiais. Estiverem, também, sempre presentes nas planificações semanais e forneceram o devido feedback, sobre o desempenho, ao par pedagógico. Estes professores criaram momentos para se discutir e para se refletir sobre as experiências de ensino, permitindo identificar as fragilidades, os desafios e explorar soluções para melhoria da prática.

Considerando os objetivos e os projetos deste Estabelecimento, confirma-se que é uma Instituição promotora da integração social de toda a comunidade escolar e tenta, na medida do possível, participar em atividades relacionadas com a promoção de mudanças de práticas pedagógicas em sala de aula, de diversificação de estratégias e de recursos. Por essa razão, tem realizado formações sobre práticas pedagógicas onde são atualizadas as aprendidas em formação de professores ou através da partilha de práticas dos colegas.

São, também, desenvolvidos projetos nas áreas de Cidadania, Educação Artística, atividades culturais e científicas, entre outros, enunciados no Projeto Educativo. Fazem parte do Projeto Curricular do Colégio a componente curricular das Línguas e Estudos Sociais (Português, Inglês e História e Geografia de Portugal e Cidadania e Desenvolvimento); a Matemática e Ciências Experimentais (Matemática e Ciências Naturais); a Educação Artística e Tecnológica (Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Educação Física no 2.º Ciclo e no 1.º Ciclo: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística

(Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), Educação Física, Apoio ao Estudo e Inglês. Os alunos que frequentam o 2.º CEB ainda beneficiam de uma oferta educativa complementar na área da Expressão Artística e Cultural e de uma oferta de Escola que inclui Apoio ao Estudo e o domínio de Autonomia Curricular (DAC) – Laboratório de Projetos.

A Instituição valoriza uma ação pedagógica que implemente metodologias de aprendizagem que envolvam o aluno no processo de ensino/aprendizagem, mas também privilegia a prática de um ensino diferenciado e diversificado, atendendo às características individuais dos alunos e às suas especificidades. Faz parte desta Estrutura Escolar um Núcleo Psicopedagógico que tem como objetivo promover o sucesso educativo de cada criança e o seu sucesso académico, incidindo no crescimento integrado da criança enquanto pessoa e cidadã. É um departamento que prioriza a saúde psicológica, necessária para o desenvolvimento pessoal com particular interesse nos sentimentos, autoestima e expectativas positivas de cada aluno e a inclusão escolar.

1.2. Prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

1.2.1. Caracterização sumária do Grupo-Turma do 1.º Ciclo

A Turma de 4.º Ano do 1.º CEB era constituída por vinte e um alunos: nove do sexo feminino e doze do sexo masculino. Os alunos apresentavam idades compreendidas entre os nove e os dez anos. Existia um aluno de nacionalidade brasileira, sendo, portanto, a maioria dos alunos de nacionalidade portuguesa. Verificou-se que existiam cinco alunos referenciados, pelo Professor Titular, ao Núcleo Psicopedagógico, e três destes beneficiavam de um Relatório Técnico-Pedagógico. Os três alunos são seguidos por especialistas externos ao Colégio que articulam o trabalho a desenvolver com o Núcleo Psicopedagógico do Colégio e com o Professor Titular.

A Turma era bastante agitada e supõe-se que, devido a ter tido o 1.º e o 2.º Anos de Escolaridade em confinamento, ainda não compreendia algumas regras de bom funcionamento da sala de aula. Por isso, a dinâmica existente fomentava a existência de conversas paralelas, falar sem respeitar a vez e, por vezes, impor respostas imediatas às solicitações de cada um, ignorando os seus pares e o trabalho em curso. Como era uma Turma que integrava alunos que estão juntos desde o Pré-Escolar, mantinham um bom

relacionamento entre si, gostavam de se ajudar, e raramente estavam em conflitos. Durante o período de observação, notou-se que, no geral, a Turma apresentava níveis cognitivos muito semelhantes, ainda que alguns elementos se destacassem e outros demorassem mais tempo na realização de tarefas, por se distraírem com facilidade. A avaliação diagnóstica realizada à Turma demonstrou que o grupo apresentava, como potencialidades: aprender conteúdos nas diferentes componentes curriculares, desde as três lecionadas pelo Professor Titular, às componentes de Expressão Artística e Educação Física e grande entusiasmo por atividades realizadas fora da sala de aula.

No período de observação, identificou-se, assim, um conjunto de potencialidades e fragilidades da Turma: na componente curricular de Português, o gosto pela leitura em voz alta e a facilidade de resolução de exercícios de gramática; na Matemática, o gosto particular pelo domínio da geometria; relativamente à disciplina de Estudo do Meio, os alunos tinham interesse acrescido nos conteúdos sobre a História de Portugal e demonstravam entusiasmo pela realização de experiências. Quanto às componentes curriculares de Expressões Artísticas e Educação Física, verificou-se que i) a Artes Visuais, o grupo gostava e tinha competências desenvolvidas para a realização de trabalhos manuais, nomeadamente para os que estavam relacionados com obras literárias e temas do seu interesse, embora ainda fossem visíveis as dificuldades no recorte e pintura; ii) a Educação Musical, as aulas por serem, maioritariamente, direcionadas para a execução, a aprendizagem focava-se apenas num instrumento, mas, ainda assim, revelaram capacidade para aprenderem músicas novas e muito rapidamente; iii) em Teatro, demonstraram entusiasmo pela representação e gosto em se envolverem na elaboração de diferentes etapas de um teatro; iv) a Educação Física, revelaram ter agilidade nos blocos de Jogos e de Perícias e Manipulações.

No que respeita às fragilidades, destacou-se a dificuldade na escrita, nomeadamente na ortografia e na qualidade textual, realçando-se uma interpretação débil de textos e enunciados, relacionada com a falta de atenção e a um vocabulário pouco desenvolvido. Na Matemática, o algoritmo da divisão com dois algarismos era uma fragilidade transversal da Turma, bem como a resolução de problemas resultante da dificuldade de interpretação do enunciado e da recolha e organização dos dados. A Estudo do Meio, a Turma apresentou mais fragilidade nos conteúdos relacionados com a

Geografia. Nas competências sociais, os aspetos que surgiram como fragilidades relacionaram-se com o incumprimento das regras de intervenção oral e a falta de atenção durante as instruções do professor para a realização das diferentes tarefas.

Tabela 1 – Potencialidades e Fragilidades – 4.º Ano do 1º CEB

Potencialidades	Fragilidades
<p>Gosto pela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitura em voz alta e pela realização de exercícios de gramática, gosto por trabalhos manuais relacionados com obras literárias; - geometria a matemática e resolução de problemas a pares e em grupo; - História de Portugal; - realização de experiências; - representação e participação nas etapas de um teatro. 	<p>Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - escrita (ortografia e qualidade textual); interpretação de textos e enunciados; vocabulário pouco desenvolvido - algoritmo da divisão com 2 algarismos no divisor; resolução de problemas (dificuldades de interpretação do enunciado e recolha e organização dos dados) - localização geográfica de oceanos, continente e países.

Fonte: Realização própria

1.2.2. Problematização dos dados recolhidos

1.2.3. Problemática e objetivos gerais

Tendo em consideração as fragilidades identificadas, nomeou-se como problemática: *“De que forma a interpretação de diferentes tipos de texto e enunciados com diferentes linguagens permitem desenvolver a capacidade de resolução de problemas?”*. Consequentemente, surgiram como questões orientadoras *“Que estratégias aplicar para promover a capacidade de problemas?”*, *“Como potenciar o desenvolvimento de competências de leitura e interpretação de informação?”* e *“Como implementar as estratégias no ensino/aprendizagem?”* sem que as mesmas apresentassem grandes mudanças na prática do Professor Titular. Depois de se refletir nas questões, foi possível formular os seguintes objetivos gerais, que se consideram essenciais para o desenvolvimento dos alunos: i) Desenvolver o respeito por si e pelos pares; ii) Melhorar as competências de interpretação de textos e análise de informação; e iii) Desenvolver a capacidade de resolução de problemas.

1.2.4. Estratégias globais

Depois de identificadas as fragilidades e as potencialidades da Turma, tiveram-se em consideração algumas estratégias a implementar de forma a garantir um contributo no processo de ensino/aprendizagens dos alunos. As estratégias, em articulação com os objetivos definidos, foram pensadas para auxiliar o grupo a ultrapassar as fragilidades mencionadas e para cumprir os objetivos estipulados. O par pedagógico decidiu manter algumas rotinas já implementadas pelo Professor Titular e acrescentou outras que complementavam as já criadas como rotinas na componente curricular de Matemática e na componente de Português e novas estratégias direcionadas para os objetivos gerais conforme a tabela seguinte:

Tabela 2 – Objetivos e Estratégias do 4.º Ano do 1.º CEB

Objetivos Gerais	Estratégias Implementadas
OG A: Desenvolver o respeito por si e pelos pares.	<ul style="list-style-type: none">• Implementação de uma rotina diária de resolução de problemas.• Introdução de aula invertida.• Implementação da rotina de resumos orais.• Organização de momentos de trabalho de grupo / par.
OB B: Melhorar as competências de interpretação de textos e análise de informação.	<ul style="list-style-type: none">• Promoção da leitura e interpretação de diferentes tipos de texto e de enunciados.• Implementação de uma rotina diária de resolução de problemas.• Introdução de aula invertida.• Implementação da rotina de resumos orais.
OB C: Desenvolver a capacidade de resolução de problemas.	<ul style="list-style-type: none">• Promoção da leitura e interpretação de diferentes tipos de texto e de enunciados.• Implementação de uma rotina diária de resolução de problemas.• Introdução de aula invertida.• Implementação da rotina de resumos orais.• Organização de momentos de trabalho de grupo / par.

Fonte. Elaboração própria

1.2.5. Atividades implementadas

As planificações semanais, onde foram incorporadas as atividades a desenvolver com os alunos, foram construídas com base nas estratégias designadas na tabela anterior,

considerando os recursos disponíveis como: manual escolar do aluno, recursos disponibilizados pela Escola Virtual, recursos e fichas criados pelo par pedagógico, fichas e textos partilhados pelos outros professores do Colégio que ajudassem a cumprir os objetivos definidos e algumas obras de literatura recomendadas.

As atividades implementadas garantiram uma melhor orientação sobre o trabalho a desenvolver e tornou possível materializar os objetivos estipulados. Para tal, foram incluídos, no respetivo PI, atividades que promovessem a leitura de diferentes tipos de texto e enunciados; a implementação de uma rotina diária para fomentar a capacidade de resolução de problemas; a introdução de aulas invertidas que estimulassem a pesquisa, a seleção e o tratamento de informação essencial e necessária para a transmissão de conhecimento de nível gramatical; o trabalho de projeto que consistiu na criação de um jornal escolar que proporcionasse a consolidação das aprendizagens anteriores e a aquisição dos temas planeados para o 3.º Período. Teve-se consideração em promover uma leitura orientada da obra *A Menina do Mar*, de Sophia e Mello Breyner, para despertar o gosto pela leitura, desenvolver a fluência na leitura e a capacidade de escrita correta de palavras e o recurso a trabalho em grupo e a pares que facilitasse o processo de ensino.

Além das estratégias principais, definidas no PI e pensadas em função das necessidades do Grupo-Turma e dos conteúdos a abordar, foram adotadas outras estratégias, como: a realização de atividades de escrita criativa suportadas por uma planificação modelo, visitas de estudo, e trabalhos manuais (construção de personagens e de cenário, construção de planetas e de serras e outros relacionados com os dias de comemoração do Dia da Família). A construção de personagens e do cenário foi pensada para embelezar o conto da história da menina do mar aos alunos do 1.º e dos 2.º anos. O par pedagógico dividiu a obra em pequenos excertos para que cada aluno pudesse treinar a leitura em casa e na escola.

1.2.6. Avaliação e regulação das aprendizagens

As fragilidades indicadas no PI que se desejava minimizar foram colmatadas considerando as potencialidades da Turma, a dinâmica do Grupo-Turma e o tempo de intervenção/Estágio do par pedagógico. Para as dificuldades em respeitar as regras de

intervenção oral e, conseqüentemente, ouvir as instruções para a realização das tarefas, evidenciadas na Turma em geral, dinamizaram-se tarefas transversais às diferentes componentes curriculares que incluíssem o trabalho a pares e/ou em grupo. Estas tarefas tinham como objetivo compelir os alunos, individualmente, a ouvirem o professor e os colegas e a gerir as suas emoções para serem também ouvidos pelos seus pares. Escolheram-se para esta finalidade trabalhos de acordo com os gostos da Turma como o Jornal Escolar, trabalhos manuais relacionados com a obra *A Menina do Mar* e atividades que envolvessem a partilha ou a colaboração com outras Turmas, considerando que uma das potencialidades desta Turma é o gosto pelo trabalho interdisciplinar e interturmas.

Os alunos, na sua maioria, apresentavam dificuldades na interpretação de textos e de enunciados, um vocabulário pouco desenvolvido e problemas de ortografia e de escrita de texto. Uma vez que todos os alunos gostavam muito de ler em voz alta e de criar trabalhos relacionados com obras literárias, desenvolveram-se, cumulativamente com as tarefas do jornal, outras que envolvessem trabalhos de rotina, como: i) a leitura de enunciados e a leitura de texto; ii) ensino explícito de regras de ortografia; iii) criação de texto através de planificações; iv) ensino explícito de algumas classes de palavras, como as preposições e os conectores, e v) melhoramento de texto. As avaliações realizadas no final de cada atividade permitiram verificar que, em relação à escrita de algumas palavras os alunos melhoraram substancialmente e aprimoraram a escrita de texto, tornando as produções com informação coerente e hierarquicamente bem estruturadas, depois de orientados para a organização de ideias através de planificações ou esquemas. A leitura orientada foi uma estratégia promotora da competência de fluência na leitura, tendo os alunos melhorado na expressividade, entoação, ritmo e velocidade.

Na componente curricular de Estudo do Meio, a Geografia era a área onde a Turma evidenciava mais dificuldade. Os alunos demonstraram facilidade na aquisição dos conteúdos através do trabalho em grupo, onde foram convidados a criar elementos da natureza como as elevações de Portugal Continental, a desenhar um Mapa Mundo e da Europa e a identificar, nesses mapas, os rios, os diferentes tipos de relevo e de clima, conseguindo ultrapassar as dificuldades que demonstravam na localização geográfica dos Continentes, dos Oceanos e dos Rios e a diferenciação dos diferentes tipos de relevo de Portugal.

Na disciplina de Matemática, a Turma encontrava-se confortável com a tabuada, pois sempre que questionados a maioria indicava sem problemas o resultado da operação. Em relação à dificuldade em resolver problemas e em executar os cálculos com o algoritmo da divisão com dois algarismos no divisor, a implementação de rotinas de resolução de problemas foi um ponto bastante positivo e os alunos comprovaram a melhoria dessas competências. A promoção de uma aprendizagem através da exploração foi, igualmente, facilitadora para a compreensão dos temas abordados.

Uma vez que a nossa prática não envolveu as componentes curriculares da Expressão Artística e da Educação Física, criaram-se atividades que articulassem com essas áreas do saber como a criação do cenário e das personagens para o conto da história *A Menina do Mar*. Essas atividades permitiram aos alunos melhorar as suas habilidades no que respeita ao corte, à pintura e à colagem, onde, de acordo com a professora de Artes, a Turma apresentava grande resistência em assumir a dificuldade e melhorar.

O sucesso das aprendizagens nas diferentes componentes curriculares são, também, consequência do sucesso do projeto do jornal escolar. O jornal foi dividido em áreas transversais a todas as componentes curriculares, mostrando-se aglutinador dos conteúdos a lecionar e já lecionados nos períodos anteriores e, ao mesmo tempo, abriu espaço para o desenvolvimento de competências ligadas à organização do espaço de trabalho e dos materiais escolares dos alunos que tendiam para a desorganização.

No que respeita aos alunos abrangidos com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) pelo Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho e com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão com o direito a uma educação sincronia, o trabalho desenvolvido foi capaz de dar resposta às suas dificuldades e ao mesmo tempo promover as suas potencialidades, expectativas e necessidades. Estes alunos, trabalharam em pequenos grupos e a pares para usufruírem da ajuda dos colegas com o objetivo de lhes dar resposta no âmbito de um projeto educativo. Alguns alunos, que mostravam resistência no trabalho em grupo ou a pares, foram capazes de se integrar e desenvolver um trabalho de valor e bastante significativo e com reflexo positivo no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com RTP, porque são alunos que sentem satisfação pessoal em ajudar colegas com dificuldades ou ritmos de trabalho diferente. Para estes alunos, foram importantes as atividades que realizaram para o jornal escolar como a utilização de plataformas digitais

e a criação de atividades de passatempo como desenho, jogos, textos sobre anedotas, entre outros, nos quais puderam demonstrar as suas valências nas diferentes áreas do currículo. Estes tipos de atividades revelaram-se significativas, uma vez que despertaram, nestes alunos, interesse pelas suas próprias produções, porque estavam motivados, e, através do resultado dos produtos finais, mostraram ter adquirido o conhecimento pretendido. Houve lugar para uma avaliação sumativa nas três componentes do currículo (Português, Matemática e Estudo do Meio), mas não foram realizados testes adaptados para estes três alunos, uma vez que o Núcleo Psicopedagógico assim o decidiu, e definiu que a realização dos mesmos seria com a Professora de Educação Especial. Ao longo do Período, a Turma foi preenchendo questionários de auto e heteroavaliação, prática considerada necessária para o crescimento dos alunos, uma vez que se trata de um procedimento que os ajuda a refletir sobre o seu desempenho escolar para o melhorar (Vieira, 2013).

Os alunos foram também avaliados pelo facto de terem melhorado a sua postura em sala de aula, respeitando os colegas quando estão a falar para dar resposta a questões levantadas pelos professores e quando desejavam apresentar a sua opinião sobre os temas abordados.

Considera-se que houve uma melhoria muito significativa, quer no comportamento geral da Turma, quer nas aprendizagens, e a menção Bom desta intervenção é resultado das diferentes formas de avaliação, a sumativa e a formativa, e em diferentes contextos formais e informais.

1.3. Prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

1.3.1. Caracterização sumária do Grupo-Turma do 2.º Ciclo

A Turma que frequentava o 6.º Ano do 2.º CEB era constituída por treze alunos: quatro raparigas e nove rapazes, com idades compreendidas entre os onze e os treze anos. Nesta Turma, existiam dois alunos de nacionalidade brasileira e dois de nacionalidade chinesa. Estes últimos estão inseridos na disciplina de Português Língua Não Materna desde que frequentam o Colégio. Quatro dos alunos estavam abrangidos pelo artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 e, por essa razão, usufruíam de um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). Estes alunos estiveram sujeitos a adaptações curriculares e beneficiaram de um apoio com a Professora de Educação Especial duas vezes por semana.

Era uma Turma cujo comportamento, no geral, era bom, existindo alguns casos pontuais de comportamentos menos positivos no início do ano letivo, mas que vieram a ter uma melhoria significativa. A Turma era muito empenhada e envolvia-se com entusiasmo nas atividades propostas. Era um grupo muito participativo e predisposto para a aprendizagem e a grande maioria capaz de trabalhar de forma mais autónoma. No entanto, existiam alunos com dificuldades de aprendizagem, assim como casos de maior distração. Os alunos eram muito afetivos, respeitadores, cooperativos e predispostos a ajudarem os colegas na aprendizagem. Em relação à organização, criatividade, espírito crítico e métodos de trabalho, a Diretora de Turma referiu que, nesta Turma, havia alunos que apresentavam algumas lacunas. As professoras cooperantes das disciplinas de Português e HGP eram da opinião que estes alunos apresentavam grande resistência em planificar os trabalhos de projeto em que se envolviam, faltando-lhes, por isso, alguma capacidade de organização de ideias. Durante o período de observação, constatou-se que a Turma apresentava grandes potencialidades no que diz respeito à (i) entreatajuda e cooperação entre todos os elementos; (ii) gosto por atividades em grupo; (iii) motivação na realização de debates; (iv) gosto pelo trabalho interdisciplinar e interturmas; (v) interesse particular pela disciplina e conteúdos de História; (vi) participação ativa que se verificava em todas as áreas.

No que concerne às fragilidades, constatou-se o incumprimento das regras de intervenção oral proveniente do entusiasmo em participar; a fraca capacidade de organizar e sintetizar informação essencial; a dificuldade na interpretação de fontes de informação geográficas variadas, tais como gráficos, figuras, imagens, mapas e documentos escritos; e a dificuldade em interpretar textos literários e não literários.

Tabela 3 - Potencialidades e Fragilidades 6.º Ano do 2º CEB

Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none">- Entreajuda e cooperação entre turma;- Participação ativa;- Interesse pela disciplina de História;- Debates;- Gosto pelo trabalho interdisciplinar e interturmas.	Dificuldades: <ul style="list-style-type: none">- Não respeitam as regras de intervenção oral;- Dificuldade em organizar e sintetizar informação;- Dificuldade na interpretação de diferentes fontes histórico-geográficas;- Dificuldades na leitura e interpretação de textos literários e não literários e de enunciados.

Fonte. Realização própria

1.3.2. Problematização dos dados recolhidos

1.3.2.1. Problemática e objetivos gerais

Durante o período de observação, identificaram-se potencialidades e fragilidades da Turma que se encontram sintetizadas na tabela anterior. Depois de se refletir a problemática, concluiu-se que *“a mobilização de diferentes fontes de informação com diferentes linguagens permite desenvolver competências de leitura e interpretação, na área disciplinar da língua portuguesa e de recolha e análise de informação na unidade curricular de História e Geografia de Portugal”*; assim, o plano de intervenção decidiu implementar estratégias que contemplavam os seguintes objetivos: i) a promoção da leitura e interpretação de diferentes tipos de texto; ii) a mobilização de diferentes fontes de informação histórica ou geográficas; iii) a organização de momentos de trabalho de par ou grupo e iv) a implementação de rotinas de resumo orais.

1.3.3. Estratégias globais

As estratégias definidas tiveram em consideração o uso regular dos manuais escolares dos alunos, bem como recursos que cumprissem o propósito do PI. O par pedagógico deu preferência ao uso dos respetivos manuais das disciplinas, mas complementou-o com os recursos que desenvolveu para alcançar positivamente os indicadores para a avaliação da proposta de intervenção. Os alunos puderam usufruir de

diversas fichas, com diferentes formatos, para completar com informação relevante e significativa e para analisar, resumir e relacionar com os conteúdos desenvolvidos. Criaram-se materiais didáticos que complementaram as estratégias para que os alunos pudessem aplicar os conteúdos apreendidos nas duas áreas curriculares. O par pedagógico também disponibilizou à Turma outras fontes de informação para poder explorar através do contacto físico (moedas do escudo, bandeira, obras literárias, entre outros).

A intervenção foi suportada com base nos conteúdos das disciplinas correspondentes a cada domínio e lecionou-se em função das duas obras literárias escolhidas pela Professora Cooperante: *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, e *O Caderno Vermelho da Rapariga Karateca*, de Ana Pessoa. Respeitando a metodologia da Professora Cooperante, o grupo trabalhou uma nova obra literária, com o intuito de desenvolver competências de leitura, de identificar as principais mensagens do texto e as outras personagens presentes no mesmo, de localizar a ação no tempo e no espaço e interpretar enunciados em diferentes contextos. Intencionalmente, o ensino dos temas e a exploração das duas obras teve o apoio de guiões de leitura e de recursos didáticos para o desenvolvimento da escrita criativa, do discurso oral e da expressividade. Foi possível trabalhar as competências dos alunos e, assim, mobilizar a sua capacidade argumentativa e valorizar uma outra potencialidade da Turma que se prendia pelo gosto por debates. As obras literárias foram fundamentais e serviram de apoio para o ensino explícito da gramática e da educação literária, e uma das obras articulou conteúdos de HGP sobre a Guerra de Tróia com a Grécia explanada na *Odisseia*, de Homero.

1.3.4. Atividades implementadas

No que concerne à dificuldade de organizar e sintetizar informação, as iniciativas consistiram em realizar diversas atividades de elaboração de esquemas antes da produção de um texto. Como a Turma se mostrava pouco recetiva a escrever, considerámos que a organização das suas ideias em esquema ajudou, mesmo que de uma forma gradual, a escreverem um texto de forma mais fluída e apenas com a informação mais relevante, estando as ideias bem estruturadas hierarquicamente.

No que diz respeito aos alunos que usufruíam de um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), as estratégias focaram-se, nomeadamente, no trabalho em pequenos

grupos e a pares, por permitir que beneficiassem da ajuda dos colegas. Esta Turma revelava, como potencialidade, a cooperação e o gosto em ajudar os colegas; logo, esta estratégia revelou-se muito eficaz.

Uma outra estratégia facilitadora do processo de intervenção foi a utilização de plataformas digitais em algumas atividades. Também estas atividades se revelaram positivas, uma vez que estes alunos se mostraram motivados, através da sua participação ativa e, com o resultado dos produtos finais, revelaram ter adquirido o conhecimento pretendido.

Com o uso das tecnologias, recorreremos ao *Kahoot*, numa aula de HGP, e ao *Canva*, para o desenvolvimento das aulas invertidas. Através dos resultados do jogo, percebemos que foi uma atividade eficaz. Destacamos ainda a realização de um teste adaptado para estes quatro alunos. Por último, e apesar de ter sido uma estratégia provisória, a Turma usufruiu de um apoio mais direcionado por se encontrarem três professoras dentro da sala, dando mais atenção e apoio individualizado aos alunos que usufruíam de RTP.

1.3.5. Avaliação e regulação das aprendizagens

Considerando as fragilidades diagnosticadas, as estratégias aplicadas durante o processo de ensino/aprendizagem tiveram um resultado muito positivo. Em relação à dificuldade de organizar e sintetizar informação e ao facto de terem demonstrado pouca abertura para escrever, procurou-se, através da realização de diversas atividades de elaboração de esquemas antes da realização de um texto, que os alunos desenvolvessem competências de escrita e pode afirmar-se que a mesma permitiu a receção de textos muito mais organizados, complexos e hierarquicamente corretos, logo, muito mais coerentes. Nos exercícios que implicavam indicação de informação mais relevante e essencial, os alunos conseguiam responder sem grandes dificuldades. Foram realizadas atividades com o objetivo de habilitar os alunos para a seleção e estruturação de informação relevante, para a averiguação e síntese de informação significativa e para relacionar diferentes tipos de informação. Estes indicadores, transversais às disciplinas lecionadas de Português e HGP, mostraram aos alunos a sua relevância e, uma vez que se considera que os alunos adquiriram estas competências, haverá, com certeza, uma ressonância nas outras áreas do

saber pois a compreensão leitora proporcionar entendimento do que é solicitado conduzindo e orientando os alunos para o que devem fazer e como o devem fazer.

Na disciplina de Português, os alunos foram ensinados, através da estratégia de implementação da rotina de resumos orais, a planificar a escrita, a registar as ideias principais e a realizar sínteses e/ou resumos com os aspetos essenciais dos textos, com recurso a esquemas e tabelas. Uma vez que este processo foi sempre auxiliado por um documento orientador, assim como o de frequência para planificações textuais, os alunos conseguiram autonomamente planificar as tarefas a realizar no seu caderno diário e em grupo no quadro branco. Na disciplina de HGP, foi solicitado aos alunos a realização do resumo/síntese dos conteúdos abordados nas aulas anteriores, seguido da sua apresentação à Turma, os objetivos foram também cumpridos com muito sucesso.

As competências de interpretação e análise de diferentes fontes histórico-geográficas melhoraram com a criação, na área de Português, de guiões de leitura com tarefas específicas, como pesquisa de informação e, a HGP, através de tabelas e esquemas para se completar e elementos físicos e escritos para os alunos explorarem. A avaliação dos indicadores referentes a este objetivo foi positiva, ou seja, os alunos conseguiram reconhecer diferentes tipos de fontes histórico-geográficas como: jornais, revistas, monumentos, objetos vários, nomes das ruas/avenidas, moedas, escudos, bandeiras, constituição, obras literárias e algumas obras de arte. Conseguiram, também, desenvolver a capacidade de análise de várias fontes de informação. Neste contexto, ficou confirmada a viabilidade das estratégias selecionadas no PI.

Em relação ao objetivo de ler e interpretar diferentes tipos de texto e de enunciados, uma vez que os alunos estiverem a sistematicamente a treinar a fluência leitora e a compreensão oral dos textos nas duas disciplinas, estiveram motivados a ler com expressividade, com precisão, ritmo adequados e sem erros.

A articulação da competência leitora direcionada para a disciplina do Português com a de HGP estimulou a compreensão do que se está a ler ou a ouvir. Assim, ao promover-se momentos de leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de texto, seguidos da interpretação do que se leu, validou-se o bom aproveitamento que a Turma obteve neste parâmetro.

Os alunos demonstraram boas competências de leitura, conseguiram interpretar as principais mensagens do texto, localizaram as ações no tempo e no espaço, reconheceram as personagens presentes no texto e interpretaram enunciados em diferentes contextos.

A Turma obteve uma menção de Muito Bom nos indicadores avaliados e verificou-se uma evolução muito satisfatória nas fragilidades que o par pedagógico enumerou durante o período de observação e de acordo com as entrevistas realizadas às Professoras Cooperantes.

Os alunos foram, também, avaliados pela sua postura em sala de aula, sempre que respeitavam, ou não, as regras definidas entre eles e entre a DT. As regras abrangeram o respeito pelos colegas, quando solicitavam a palavra para intervir ou para responder às perguntas colocadas sobre os temas abordados.

Foram programados dois debates, um em cada disciplina onde todos os alunos foram respeitadores na forma como falaram com o outro, na maneira como se dirigiam aos colegas, nos casos em que não estavam de acordo e em relação à postura e atitude durante o debate. Sabe-se que os alunos, através destas estratégias implementadas, conseguiram compreender muito bem os processos de organização e sintetização de informação, perceberem a importância da leitura prévia de um texto e entenderam que a interpretação da informação que nele consta torna-se, evidentemente, mais fácil.

Para complementar o processo, fizeram parte das avaliações um teste e uma ficha de avaliação na disciplina de HGP e as produções de escrita, de gramática e de oralidade na disciplina de Português.

Cada aluno da Turma foi avaliado quanto à assiduidade e pontualidade, organização do material, utilização correta do material e a apresentação do caderno diário e o trabalho autónomo. Estes parâmetros, que fazem parte da avaliação contínua do aluno, são suportados pelo livro de ponto, pelo caderno diário do aluno e, em relação ao trabalho autónomo, diariamente em sala de aula pela própria professora.

A aposta em trabalhos de grupo ajudou os alunos a ultrapassarem as dificuldades de respeito pela participação dos colegas, estimando-se a vantagem que demonstraram na entreajuda e cooperação. Porém, investiu-se mais nos trabalhos de grupo à disciplina de

HGP, pois a Turma tem vindo, ao longo dos anos, a demonstrar muito interesse pelos temas nela desenvolvidos.

O par pedagógico, na reunião de avaliação de final do 2.º Período, testemunhou que os professores do Conselho Pedagógico referiram que o grupo está motivado para a aprendizagem, manifestando gosto por aprender. Para os docentes, o ambiente em sala de aula está mais descontraído e salutar, comparativamente com o Período anterior.

Foi mencionado pela Diretora de Turma, contudo, que um dos alunos que não trabalhava, que estava sempre distraído e revelava uma grande desorganização, superou as suas dificuldades, porque melhorou a sua postura em sala de aula e a atitude com os colegas. Concluiu-se que houve uma melhoria muito positiva quer no comportamento geral da Turma, quer nas aprendizagens.

A menção Muito Satisfatória desta intervenção é resultado das diferentes formas de avaliação, a sumativa e a formativa, e em diferentes contextos formais e informais, pois acredita-se que os alunos devem ser também avaliados enquanto pessoas que interagem e se relacionam e, neste caso, porque é uma indicação necessária para a nota de Cidadania.

1.4. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos

Descrita a prática dos dois Estágios em que, para os diferentes contextos de intervenção, se elaboraram dois planos de intervenção distintos, a intenção do par pedagógico foi o de colmatar as necessidades apresentadas em cada grupo. Considerando os objetivos identificados para cada intervenção e as estratégias selecionadas, procurou-se conceber circunstâncias que permitissem desenvolver atitudes e competências específicas em cada grupo de trabalho. Abre-se agora um espaço de reflexão crítica em que se comparam as duas experiências. O objetivo passa por fundamentar e explicar as diferenças e os aspetos comuns dos dois contextos com base no: (i) Desenvolvimento e competências esperadas dos alunos; (ii) Métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) Relação Pedagógica e (iv) Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Uma vez que ambos os Estágios ocorreram no mesmo Estabelecimento de Ensino, a metodologia adotada manteve-se com a apropriação de aspetos de cada uma das

metodologias que cada professor entendeu como mais adequada ao Grupo-Turma. Em ambos os grupos de trabalho, porém, os professores focaram as suas intervenções em atividades e projetos que valorizaram metodologias de inteligências múltiplas. As metodologias são originárias da teoria de Howard Gardner, um professor de Harvard que defende a existência de inteligências múltiplas: a inteligência logico-matemática, espacial-visual, verbo-linguística, interpessoal, intrapessoal, naturalista, corporal-cinestésica e a musical. O autor afirma que existem vários tipos de inteligência humana e cada uma representa diferentes formas de processamento de informações. A inteligência, é para o autor, um potencial biopsicológico para processar informações. Pode e deve, por isso, ser estimulado num cenário cultural com o objetivo de resolver problemas ou criar soluções (Gardner, 1993). Assim, no que concerne aos métodos de ensino e aprendizagem, os Professores Cooperantes combinaram as diferentes nuances de pedagogias por defenderem que, dessa forma, conseguiam trabalhar com as crianças, ajustando as abordagens pedagógicas que mais se adequassem aos seus alunos. Essas abordagens estavam narrando a partilha de ideias e atividades desenvolvidas e pensadas de forma interdisciplinar e inturmas do 1.º e 2.º Ciclos.

No que respeita ao desenvolvimento e às competências esperadas dos alunos do 4.º Ano e do 6.º Ano de Escolaridade, os alunos estavam acostumados a realizar trabalhos a pares e de grupo, desenvolvendo o trabalho cooperativo e colaborativo; no entanto, demonstravam grande dificuldade em ouvir as instruções dos professores, porque mantinham conversas paralelas durante as aulas e não respeitavam as regras de intervenção oral. Por essa razão, as fragilidades observadas nas duas Turmas e mencionadas nos pontos anteriormente estabelecem uma relação entre a capacidade de pedir e tomar a palavra, respeitando o tempo de palavra dos outros e a capacidade para compreender as apresentações dos professores. Este aspeto é de extrema importância atendendo que “toda a moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.” (Piaget, 1994, p. 23). Assim, é crucial que os alunos tenham consciência das normas dentro da sala de aula para saber trabalhar em grupo. Se o desenvolvimento moral consiste na mudança que a criança apresenta afetivamente com as normas, com a distinção entre o mal e do bem e com as consequências dos seus atos, a mudança implica a aproximação

ao respeito por si e pelo outro aumentando, consideravelmente, a prestação escolar e o sucesso nas aprendizagens.

Sendo que as Turmas estavam muito habituadas a realizar trabalhos de projetos que envolvem diferentes grupos de trabalho e metodologias do tipo investigativas, o plano de intervenção visou dar continuidade a estas estratégias para fortalecer a cooperação e a colaboração entre os pares. De acordo com esta metodologia, espera-se que a criança consiga, de forma autónoma, dar resposta a questões que ela própria elabora ou a questões colocadas e orientadas pelos profissionais, sentindo-se motivada para aprender, criando relação entre a prática e a teoria e mobilizando os s saberes escolares com os saberes sociais (Mateus, 2011). A criança vai desenvolvendo competências cognitivas e sociais junto dos pares e gradualmente adquirindo alicerces para viver em sociedade. A valorização de práticas que recorram ao trabalho de projeto pela escola cooperante permite, também, que se dilate a ideia de que “o saber é gerado na prática social e é enquadrado cultural e historicamente” (Vasconcelos *et al.*, 2011, p.10); desta forma, o saber vai sendo consolidando e promove o aluno para a compreensão, dando um novo significado para as crianças, visto que “traz sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico” (Vygotsky, 1978 citado em Ministério da Educação, 1998, p. 154).

As duas Turmas apresentaram competências leitoras satisfatórias e, por isso, a leitura estava dentro dos parâmetros solicitados para cada ano de escolaridade, mas longe de serem suficientemente boas para os ajudar a ultrapassar as fragilidades que evidenciaram em relação à seleção de informação essencial no 6.º Ano do 2.º CEB e em relação aos problemas de ortografia e de resolução de problemas no 4.º Ano do 1.º CEB. Sabendo que uma leitura fluente e segura facilita a compreensão do sentido dos textos necessária para se interpretar e distinguir informação essencial de informação acessória e a escrita correta de palavras (Direção-Geral da Educação, 2018), fez sentido recorrer-se ao ensino explícito com intuito de colmatar as dificuldades observadas. Assim, definiu-se a escolha de um ensino explícito e sistemático sobre fluência leitora, sobre escrita e ortografia, bem como a adoção de métodos que incluíssem uma avaliação heterogénea e corretiva, conseguida principalmente pelo treino e pelos *feedbacks* de todos os intervenientes no processo.

As professoras de Português e de História e Geografia de Portugal do 6.º Ano bem como o professor do 4.º Ano assentaram as suas aulas com base nos conhecimentos prévios dos alunos, convidando-os a mobilizar saberes sobre as novas matérias e todos os professores consideraram pertinente investir-se em tarefas de trabalho de estudo autónomo para incutir, nos alunos, a responsabilização pelo seu processo de ensino/aprendizagem. Não obstante, existe sempre necessidade para abordagens expositivas, essencialmente nas alturas em que se pretende introduzir, sistematizar e consolidar temáticas.

Em relação à minha prestação durante ambos os períodos, privilegiei a promoção de competências que permitirão, no futuro, que os alunos continuem a ser eles próprios empreendedores das suas aprendizagens, aprendizagens essas fundamentais para o sucesso escolar. Para tal, considerei importante dar seguimento às abordagens socioconstrutivistas adotadas pelos Professores Cooperantes por serem promotoras de trabalho colaborativo e cooperativo. As tarefas foram pensadas para serem efetuadas, maioritariamente, a pares e em grupo, com o objetivo de realizarem trabalhos capazes de criar oportunidades de articulação com os diferentes currículos, associar experiências dos alunos, motivar para a descoberta e para coadjuvar os professores da Instituição Cooperante, em projetos aglutinadores. Isto porque, segundo Panitz (1997), o conceito de aprendizagem cooperativa designa-se em situações onde as pessoas se reúnem em grupos, sugerem uma maneira de lidar com as pessoas, destacando as competências e contribuições individuais dos membros do grupo. Este conceito valoriza a construção baseada na cooperação, rejeitando a ideia de competição entre os grupos, ou seja, situações ideais para a construção do conhecimento e para o crescimento profissional de cada agente educativo. Complementando as palavras de Panitz, Slavin (1994) considera que a aprendizagem cooperativa é uma abordagem educativa que envolve alunos a trabalhar em conjunto na resolução de um problema, tarefa ou na criação de um produto.

Assim, no 1.º CEB, as atividades desenvolvidas tiveram em atenção propostas que suscitassem a criatividade, o pensamento crítico, a discussão e apresentação de produções entre a Turma e que permitissem a exploração dos conteúdos através de diferentes formas de pesquisa e investigação. O mesmo se passou durante a intervenção no 2.º CEB, uma vez que as duas Turmas demonstraram grande potencialidade para o

trabalho em grupo e pelo trabalho do tipo investigativo/exploratório. Os alunos continuaram a realizar exercícios de aplicação de conhecimentos, de treino de competências e tarefas de exploração que aceitaram de forma bastante positiva. Foram motivados para a descoberta e anuíram todos os desafios com gosto e dedicação. Isto porque, durante a intervenção, os alunos foram recebendo reforços positivos e *feedbacks* constantes dos seus trabalhos. Durante a implementação do plano, valorizei a aproximação às crianças, circulando pela sala e observando a forma como os grupos trabalhavam, prestei ajuda e elogiei individualmente os alunos e os grupos, quando trabalharam de forma adequada e quando cumpriram as suas responsabilidades. Atentei a esquematizar e a sintetizar os pontos mais importantes dos domínios aprendidos e pedi aos alunos que sintetizassem as aprendizagens, apresentando-as à Turma, avaliei a aprendizagem dos alunos, utilizando uma grelha de avaliação e informei os alunos sobre a qualidade do trabalho realizado e sobre o nível de desempenho conseguido pelo grupo, fornecendo feedback, segundo Jonhson, Jonhson e Smith (1991).

Em cada Turma dei a devida importância ao grau de exigência expectável para o ano de escolaridade e ciclo escolar, bem como às finalidades educativas explanadas no Projeto Educativo da Instituição, realizando um trabalho com o grau de exigência previsto, atendendo às Aprendizagens Essenciais esperadas para os alunos no final do 4.º Ano e do 6.º Ano de Escolaridade e sustentado pelas estratégias definidas para os objetivos propostos. Tratando-se de dois anos que findam ciclos de escolaridade, acredito que, de acordo com os objetivos definidos nas Aprendizagens Essenciais, no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e suportadas pelo Projeto Educativo, o trabalho desenvolvido com as crianças forneceu matéria-prima para desenvolver o processo de ensino/aprendizagem de cada uma e permitiu que cada uma conseguisse fazer uso das suas capacidades de exploração dos temas do currículo.

Acredito que foi também muito importante usufruir de parcerias existentes entre a Instituição Cooperante e os Estabelecimentos de Ensino circundantes, porque permitiram realizar trabalhos com alunos que frequentam o Ensino Secundário e que partilharam experiências e formas de ensinar diferentes, mas que também conseguem chegar às crianças.

PARTE II

| " " | | " "

Neste segundo capítulo, decorrente da investigação realizada no 4.º ano do 1.º CEB, são apresentados: o tema, o problema objeto de estudo, os objetivos do mesmo e contextualiza-se a questão central da investigação. Do capítulo faz ainda parte a revisão da bibliografia, o enquadramento metodológico, centrado na caracterização dos participantes, as escolhas metodológicas e os princípios de investigação. O capítulo termina com a apresentação e discussão dos resultados do estudo e com uma conclusão reflexiva.

2.1. Apresentação do estudo

2.1.1. Apresentação do tema

O estudo apresentado neste segundo capítulo tem como tema *“há relação entre a habilidade de fluência na leitura e a habilidade da ortografia centrada na escrita de palavras?”* do 4.º ano de escolaridade.

“O tema da investigação é um assunto que se deseja provar ou desenvolver, e deve ser selecionado de acordo com os interesses do investigador e com a experiência de vida.” (Sousa & Baptista, 2014)

Durante o período de observação no estágio no 1.º CEB, testemunhou-se que os alunos apresentavam fragilidades a nível da competência de ortografia e da leitura. O grupo-turma revelou dificuldades de escrita de palavras associadas a erros de base fonológica, ortográfica, de acentuação gráfica e erros complexos. Registou-se, na categoria dos erros de base fonológica, os erros de substituição e de inserção e, nos erros de base ortográfica, erros de substituição, de regularização e morfossintáticos.

A aprendizagem da escrita e a consciência fonológica relacionam-se entre si e munem os alunos, nos primeiros anos de escolaridade, de habilidades que lhes permitem aprender a ler e a escrever. O processo de ensino/aprendizagem da língua caminha lado a lado com o desenvolvimento da consciência fonológica e com o desenvolvimento da competência ortográfica, pelo que se trata de um aspeto muito importante da língua que influencia os resultados na disciplina de português, mas também nas outras componentes por ser um aspeto transversal às diferentes áreas curriculares. Assim, de acordo com as fragilidades mencionadas anteriormente, considerou-se que seria imperativo e do

interesse dos alunos escolher um tema de estudo que contribuísse para o melhoramento da competência ortográfica e do desenvolvimento da fluência na leitura.

2.1.2. Definição do problema objeto de estudo

A problemática conduziu para a definição do problema objeto de estudo do processo de investigação: “há relação entre habilidade de fluência na leitura e a habilidade da competência ortográfica, centrada na escrita de palavras de alunos do 4.º ano do 1.º CEB.”

A escolha do problema objeto de estudo resultou da observação do contexto e envolveu a necessidade de desenvolver competências ortográficas e leitoras nos alunos, bem como esclarecer processos de ensino adequados ao grupo-turma caracterizado por lacunas na componente curricular de português e relacionada com um ensino à distância nos primeiros anos de escolaridade.

2.1.3. Questão central de investigação, objetivo geral e específicos

A definição do problema objeto de estudo permitiu balizar a questão central da investigação, o caminho a seguir durante o processo investigativo e elucidou-se sobre quais os objetivos gerais e específicos da investigação. (Sousa & Baptista, 2014)

Assim, tomou-se como questão central: “Existe relação entre as competências ortográficas e leitoras dos alunos do 4.º ano do 1.º CEB?” e definiu-se o objetivo geral de investigação, “Comparar a habilidade de escrita de palavras e a habilidade de fluência leitora de alunos do 4.º do 1.º CEB”.

Os objetivos específicos decorrentes do objetivo geral: (i) desenvolver a fluência leitora da leitura; (ii) melhorar as competências ortográficas centrada na escrita de palavras (iii) compreender se os alunos que têm maior habilidade de fluência na leitura são também aqueles que apresentam maior proficiência na competência de escrita de palavras e (iv) perceber o impacto que teve o ensino explícito na competência ortográfica.

2.2. Revisão da bibliografia

O estudo compeliu a uma reflexão sobre os temas relacionados com a problemática e, por essa razão, houve necessidade de se entender melhor o estado da arte, de forma a definir-se e a adaptar-se os métodos de investigação.

2.2.1 Fluência na leitura

Fluência na leitura é um conceito que tem vindo a ser analisado desde os anos 70. Nessa altura, a Teoria da Automaticidade sustentava que o reconhecimento das palavras era conseguido meramente através do treino ligada diretamente à importância da exatidão e automatismo na decodificação das palavras (Fernandes, 2021). Nas décadas posteriores, deixou-se de dar importância a esta particularidade da língua, mas, a partir da década de 2000, os estudos mostram que o treino da fluência está intrinsecamente associado à habilidade de fluência leitora e, por essa razão, o seu treino tem como principal objetivo atingir-se melhores desempenhos. Nos últimos anos, a investigação mostra-se mais inquieta com o tema que, garantidamente, abarca uma perspectiva e dimensões múltiplas e transversais nas diferentes áreas do saber e que se reflete em diferentes teorias e objetos de estudo. (Esteves, 2013)

O conceito focado na exatidão e no automatismo na decodificação das palavras passou, entretanto, a ter em conta que o processo envolve três componentes: Precisão, Velocidade Relativa e Prosódia e é definido também pela habilidade para ler um texto com rapidez, precisão e expressividade. (Fernandes, 2019; Hudson et al., 2009; National Reading Panel, 2000). A precisão na leitura consiste na habilidade para identificar corretamente as palavras, sejam elas conhecidas ou não pelas crianças, com recurso à conversão de grafemas em fonemas, Este processo é facilitador da evolução da capacidade de leitura por permitir o reconhecimento automático das palavras. A velocidade é, por sua vez, a componente do processo de fluência na leitura fomentado pela rapidez com que se lê as palavras e é definida pelo número de palavras lidas corretamente e sem esforço num dado intervalo de tempo. (Esteves 2013; Fernandes, 2021). Relativamente à prosódia, que envolve mais do que retirar o significado das palavras de um texto, distingue-se pela capacidade de evidenciar elementos como a expressividade, o ritmo e pausas efetuadas. A leitura de um texto requer habilidade para não vacilar, repetir, silabar, fragmentar, bem como para respeitar os sinais de pontuação (Fernandes, 2021; Esteves, 2013).

A fluência da leitura desempenha um papel fundamental na compreensão de textos e esta premissa, defendida pelos vários autores, sustenta a noção de que, sem fluência, os alunos revelam grandes dificuldades para compreender o que leem.

Consequentemente, a disfluência compromete o ensino/aprendizagem do aluno e, progressivamente, o seu sucesso escolar (Esteves, 2013). Assim, é desejável que, durante a formação acadêmica, a leitura, por ser um constituinte imperativo para a compreensão, seja trabalhada no contexto escolar de forma sistemática para proporcionar a sua proficiência, mas também para fomentar o interesse e hábito para a leitura nos alunos. O desenvolvimento das habilidades de decodificação e de compreensão, que permitem uma leitura fluente, são fatores primários para o sucesso acadêmico dos alunos (Fernandes 2021; Pietri, 2021).

Os alunos no final do 1.º ciclo devem conseguir: (i) Decodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras); (ii) fazer decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra; (iii) Ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente e (iv) Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto. (Buescu et al 2015)

2.2.2 Estratégias de promoção da fluência em leitura

Nas últimas décadas, a investigação tem assumido a importância da fluência em leitura, atribuindo-lhe um papel importante e significativo que tributa para a evolução e melhoria dos níveis de desempenho dos alunos (Faria, 2023). A fluência em leitura capacita as crianças para a compreensão do que se lê e consequentemente para o que se pretende escrever. É indissociável por isso das outras áreas da língua, bem como das outras áreas do saber como a Matemática, a História e as Ciências Naturais, por exemplo.

As estratégias que se destacam nos planos de treino da fluência em leitura são: (i) Modelagem da leitura; (ii) Leitura assistida - leitura em eco e leitura a pares; (iii) Leituras repetidas - leitura em coro são estratégias que tanto podem ser modeladas e mediadas de forma individual, a pares e/ou em grupo. Por isso os estudos confirmam que a estratégia, em que o professor serve de modelo, quando realiza a leitura, valida a fluência leitora e a compreensão da leitura e tem mais impacto nos alunos referenciados com mais dificuldades nesta habilidade (Borges & Viana 2020). Na linha de pensamento dos autores, esta é uma estratégia em que os alunos, através da observação da leitura-modelo

feita pelo professor, compreendem o significado de um leitor fluente. Para que este pressuposto seja enriquecedor das aprendizagens dos alunos, é importante que o professor invista numa formação que o capacite também para a formação de leitores proficientes, uma vez que lhe é atribuído um grande nível de responsabilidade.

Com a modelagem de leitura, os alunos aprendem a ler e de acordo com as diferentes componentes de fluência na leitura, ou seja, com precisão, velocidade e expressividade adequadas. Sempre que o leitor adquire progressivamente esta competência leitora, respeitando a entoação, a expressividade e as pausas, o texto lido por unidades de sentido torna-se cada vez mais compreensível (Fernandes, 2021). É necessário dotar o estudante aprendiz de ferramentas para que possa desenvolver também ele um modelo de fluência leitura oral, por isso:

“...cabe ao professor (e à família) fornecer este modelo e, em simultâneo, promover a compreensão oral relativa aos conteúdos do texto lido (ficando, por exemplo, a sua atenção na compreensão frase a frase, e discutir o significado do texto), antes mesmo de o leitor se tornar autónomo.” (Fernandes, 2021, p. 349)

A modelagem, quando articulada com outras estratégias de modelagem como a leitura a pares, em coro ou em eco, apresenta ainda mais resultados e torna-se uma estratégia mais eficaz, se se associara um esclarecimento prévio feito pelo professor sobre os componentes que constituem a prosódia. A uma atividade da leitura em voz alta, geralmente tem estado associada à educação pré-escolar onde o ouvinte ainda não sabe, mas “...esta estratégia tem revelado bons resultados quer no 1.º ciclo do Ensino Básico, quer nos níveis de ensino subsequentes” (Borges & Viana, 2020, p.15)

Esta estratégia prioriza o trabalho colaborativo e cooperativo entre os pares e pressupõe a existência da capacidade para nortear, esclarecer e ensinar para uma leitura cada vez mais autónoma.

Por esse motivo, esta estratégia apresenta sempre grandes resultados e demarca a passagem entre a estratégia da leitura orientada e a leitura autónoma. Na leitura a pares, um dos alunos lê um pequeno excerto enquanto o colega acompanha a leitura silencioso. Esta estratégia permite ao aluno que lê, receber um *feedback* do colega com o intuito de melhorar o seu desempenho. Normalmente, nesta modalidade, o aluno que ouve tem o

papel de avaliador, mas também tem a função de aconselhar o colega com menos fluência a melhorar a sua leitura. (Borges & Viana, 2020).

A modalidade de leitura em eco representa uma estratégia focada no papel do professor, enquanto modelo, e comporta a leitura fluente de um texto para, posteriormente, se solicitar aos alunos uma leitura, que se assemelhe à do professor, do mesmo texto e. Este processo apresenta-se como facilitador de leitura ulterior de pequenos excertos (Jonhs & Berlung, 2010).

A última estratégia associada à leitura repetida, e também ela promotora da fluência em leitura, é a leitura em coro. A metodologia da leitura em voz alta e em coro tem como objetivo garantir que os alunos com mais dificuldade na leitura se sintam amparados pelo grupo-turma e durante a leitura de um determinado texto. A leitura em coro tem como objetivo inicial desenvolver, nos alunos, o “reconhecimento de palavras, de precisão, da automaticidade, da expressividade, da leitura com sentido, da compreensão e da autoconfiança na leitura” (Borges & Viana, p.18, 2020).

2.2.3. Ortografia

O ensino da língua implica o desenvolvimento competências ao nível da oralidade, da escrita, da leitura, da gramática e da Educação Literária (Aprendizagens Essenciais, 2018). Apesar das competências estarem todas intrinsecamente relacionadas, a oralidade e a escrita são indissociáveis. A escrita é a mais complexa das atividades de linguagem e compreende duas componentes: a notacional e a compositiva (Sousa, 2015). Escrever palavras é um processo de transformação de um input auditivo num output visual, ou seja, é um processo de codificação dos fonemas a grafemas. Vale & Sousa (2022) defendem que quando se é capaz de escrever palavras adquire-se a capacidade para “representar a linguagem falada (oralizada ou interna) e, se esta a “exige o domínio de um código cultural a que chamamos ortografia, o que implica o desenvolvimento do conhecimento ortográfico.”

A investigação disponível tem vindo a preocupar-se maioritariamente com a aprendizagem da leitura descurando a aprendizagem da escrita. Contudo, esta não é menos importante que a primeira e, por essa razão, os estudos têm sido cada vez mais frequentes no que à ortografia diz respeito. Escrever corretamente é importante para o

percurso escolar dos alunos, mas é também um aspeto relevante pelo seu impacto na vida social do indivíduo (Vale & Sousa, 2017). É um percurso moroso (Castelo e Sousa, 2017) e a exigir ensino e treino.

Segundo Pollo et al. (2015) existem três perspetivas no que respeita ao desenvolvimento da escrita de palavra, a saber: (i) a perspetiva fonológica; (ii) a perspetiva construtivista; (iii) a perspetiva da aprendizagem estatística. A primeira revela a importância do desenvolvimento da escrita ser dependentemente da compreensão de que as letras representam sons e reconhecendo-se a ligação existente com o princípio fonológico. A segunda, diz respeito ao conhecimento implícito sobre a escrita a que os alunos já têm antes da sua frequência escolar e que são significativos para a mobilização do seu ensino/aprendizagem. Assim antes do ensino formal a criança “já demonstra uma competência considerável de comunicação linguística, empregando estratégias de linguagem altamente complexas. Essa competência é essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita” (Naschold et al., 2015, p. 139).

A aprendizagem da escrita e a ortografia têm um grande impacto no conhecimento linguístico da criança (Velo, 2008) tendo em conta que é influenciada pela informação que a mesma recebe nos diferentes formatos escritos.

Na linha de pensamento de Vale e Sousa (2022), o conhecimento ortográfico, ou seja, a informação armazenada na memória e que permite ao sujeito representar a linguagem oral em linguagem escrita de acordo com a norma, tem subjacente vários tipos de conhecimentos: (i) o conhecimento alfabético associado à aprendizagem do nome e do som das letras e da relação que os fonemas; (ii) o conhecimento grafotático relacionado com a aprendizagem das várias combinações que as letras podem apresentar; (iii) o conhecimento das regras contextuais; (iv) o conhecimento implícito que remete para a aquisição de conhecimentos implícitos adquiridos pela capacidade que a criança tem em extrair regularidades do funcionamento do código; (v) o conhecimento morfossintático associado ao conhecimento da gramática; (vi) o conhecimento da acentuação gráfica e (vii) o conhecimento semântico. Querido (2015) defende ainda que a combinação do conhecimento do código ortográfico e do conhecimento lexical é um processo facilitador que disponibiliza informação necessária para a escrita de palavras e a combinação da escrita de palavras é também um processo facilitador para a produção escrita.

2.2.4. Desvio ortográficos

Escrever com correção implica respeitar a norma ortográfica (Sousa et al, 2015), ou seja, usar corretamente os grafemas, os sinais auxiliares de escrita como as marcas de acentuação e os diacríticos, mas também, fazer o uso adequado da silabação dos vocábulos, da translineação e da gestão espacial entre as palavras do texto na folha e dos sinais de pontuação (Morales-Ardaya, 2008). Sempre que se identifica um desrespeito pela norma ortográfica, está-se perante um desvio ou erro ortográfico (Sousa, 2014; Vale & Sousa, 2022).

De modo a compreender essas fragilidades e o motivo do desrespeito das normas, Vale e Sousa (2022) apresentam uma tipologia de erros que objetiva identificar a origem do conhecimento em falta aquando da escrita. As autoras propõem sete categorias de erros: a) os **erros fonológicos** relacionados com a fragilidade no conhecimento fonológico; b) **erros ortográficos** associados à falha na escrita das palavra; c) **erros de acentuação** que implica uma falha no conhecimento de uso das regras de sinais de acentuação; d) **erros de letra minúscula/maiúscula** que remete para uma falha do conhecimento de escrita e morfológicos relacionados com a escrita de nomes próprio e nomes comuns, siglas e acrónimos; e) **erros de base lexical**, ou seja, erros que mostram a dificuldade da criança em respeitar identidade gráfica da palavra remetendo para dificuldades no conhecimento do léxico e f) **erros múltiplos ou complexos**, visíveis na forma como a criança escreve uma única palavra. Considerando os sete tipos de erros mencionados, pode-se identificar em cada um delas algumas subcategorias apresentadas na tabela seguinte:

Tabela 4 - Categoria e Subcategoria de Erros

Erros de base fonológica	A fonologia não é respeitada.	Substituição: substituem-se fonemas Omissão: omitem-se fonemas Inserção: inserem-se fonemas Transposição: trocam-se fonemas
Erros de base ortográfica	Dificuldades na correspondência fonema-grafema	Substituição: faz-se apenas uso do princípio alfabético, recorrendo ao nome da letra ou a outros grafemas

		<p>Regularização: aplica-se o grafema que, naquele contexto, será o mais frequente</p> <p>Regra contextual: não há respeito pela regra contextual;</p> <p>Prosódico: mostra a dificuldade na compreensão da informação prosódica;</p> <p>Grafotático: grafemas em contexto ortográficos ilegais;</p> <p>Morfossintático: falta de conhecimento gramatical na escrita de palavra.</p>
Erros de base lexical	acontece quando há hipersegmentações ou hipossegmentações	
Erros de acentuação gráfica	ocorre com a omissão, troca ou adição de acentos gráficos	
Erros complexos:	ocorrem quando de deteta mais de um tipo de erro associado a uma só palavra, tornando-se complicado focar-se exclusivamente numa única variante	
Erros em maiúsculas e/ou minúsculas	o recurso às maiúsculas e/ou minúsculas indevidamente	

Fonte: Realização própria

No estudo de Faisca et al (2015), os resultados indicam que as competências de escrita que envolvem estratégias fonológicas desenvolvem-se durante os primeiros anos de escolaridade e, no 2.º ano, alcançam os níveis mais altos de desempenho. No entanto, no que concerne a aprendizagens de regras contextuais e a escrita de palavras irregulares os autores explicam que são processos mais morosos. Vale (2015) num estudo realizado sobre a aplicação de regras contextuais e ensinada explicitamente desde o final do 1.º ano de escolaridade, foi possível constatar que as crianças só conseguem atingir níveis de sucesso acima dos 80% a partir do 3.º ano de escolaridade.

A autora indica, por isso, que o ensino explícito é fundamental, mas insuficiente e acrescenta a necessidade do treino e experiência para integração do conhecimento ortográfico na escrita. Porém, Vale e Sousa (2022), num outro estudo realizado com 121 crianças de idade compreendida entre os 6 e os 12 anos e que frequentavam o 2.º, 3.º, 4.º e 5.º ano de escolaridade, mostram que os erros mais frequentes eram os de natureza ortográfica e estavam relacionados com erros de regularizações, substituições e morfossintáticos. Nesse mesmo estudo as crianças que frequentavam o 2.º ano de

escolaridade, em relação aos outros anos de escolaridade, evidenciavam mais erros de natureza fonológicos de substituição e erros de omissão e. Chegou-se à conclusão, também, que os erros mais frequentes foram detetados em palavras com estruturas ortográficas que supõem conhecimentos ortográficos mais elaborados.

2.2.5. Estratégias de ensino e de aprendizagem da ortografia

Conscientes que os alunos, no final do 1.º CEB, devem ser capazes de mobilizar os seus conhecimentos de forma a escrever corretamente as regras de ortografia e conseguir explicar o processo de escrita correta de palavras ao longo do ensino formal (Direção Geral da Educação, 2018). Torna-se impreterível escolher práticas de ensino explícitas e sistemáticas da ortografia, fomentando, ao mesmo tempo, períodos de reflexão baseados na partilha de conhecimento e em práticas que facilitem ao aluno adotar uma atitude ativa no seu próprio processo de aprendizagem, mantendo-o dedicado, motivado e consciente nessa aprendizagem. É, também, muito importante que os docentes compreendam com rigor porque é e como é que os alunos aprendem para agilizar o processo e torná-lo cada vez mais eficaz.

Para que o desenvolvimento da competência ortográfica apresente resultados, Batista et al (2011) defendem que o professor é o responsável por encontrar estratégias que conduzam à prevenção e supressão de dificuldades. Estratégias que ajudem o aluno a compreender a complexidade do sistema ortográfico da língua portuguesa e a entender como regular o ensino de forma a minimizar as dificuldades.

A escrita do português implica o conhecimento do sistema alfabético português e, para que os alunos consigam desenvolver a sua competência ortográfica, é necessário ensinar os princípios básicos que constituem esse sistema. O ensino das competências ortográficas pela via lexical é importante para escrever palavras que não seguem as regras de correspondência fonema-grafema, ou seja, as palavras irregulares, recorrendo os alunos ao léxico mental para representar graficamente as palavras (Querido 2015).

Vale e Sousa (2022) associam, para cada tipo de erro, a estratégia adequada, ou seja, para os (i) erros de base fonológica é necessário reforçar o ensino relativamente à correspondência entre fonema-grafema; (ii) erros de base ortográfica é necessário dar a conhecer as regularidades do sistema e os padrões ortográficos específicos; para os erros de regularização é importante o ensino da diferença entre os erros de substituição

ortográfica e os erros de regularização para tal é útil traçar-se um plano de ensino mais informado. Ainda nesses casos existem ocorrências onde o ensino só é eficaz através da explicação palavra a palavra; os erros contextuais exigem um ensino sobre as restrições na combinação de letras, devendo ser aplicado o ensino explícito e de exposição/treino; os erros decorrentes da falha prosódica implicam o ensino sobre a relação entre a acentuação fonológica e a escrita; os erros grafotáticos sugerem o ensino explícito sobre os diferentes tipos de restrições; os erros de falha morfossintática requerem uma postura de ensino sobre o funcionamento da linguagem oral acompanhada da linguagem escrita; (iii) os erros de base lexical devem ser tratados atendendo às características das palavras escritas; (iv) os erros de acentuação gráfica indicam a necessidade de um ensino explícito sobre o ensino das regras de acentuação e uso do diacrítico; (v) erros do uso de maiúsculas e minúsculas devem ser solucionados com a aprendizagem de regras de escrita e de conhecimento morfológico sobre o estatuto dos nomes próprios (Vale & Sousa, 2022).

2.2.6. Fluência na leitura e ortografia

Sabemos que as crianças aprendem a escrever palavras através: (i) do ensino explícito; (ii) dos conhecimentos adquiridos implicitamente; (iii) da experiência para atingir o conhecimento ortográfico na escrita; (iv) da exposição à escrita que pode ser realizada através da leitura ou da prática da escrita e (v) da aprendizagem implícita (Vale & Sousa, 2022). Na prática do ensino e na intervenção os professores devem, sempre que se deparem com casos específicos de dificuldade de escrita correta de palavras, ter em consideração as características psicolinguísticas das palavras e o tipo de conhecimento necessário à escrita de palavras. Isto porque a dimensão do conhecimento ortográfico congrega um vasto leque de conhecimentos (Vale & Sousa, 2022).

Para Vale e Sousa (2022) é crucial que os professores ensinem a linguagem oral, vocabulário, que optem pela leitura de textos em voz alta na sala de aula, bem como possibilitar aos alunos a leitura de textos em função das suas aprendizagens e que pratiquem a escrita e a interpretação e compreensão de texto para desenvolver o gosto pela leitura. (p.293)

A perspetiva da aprendizagem estatística evidencia a capacidade que as crianças têm para extrair regularidades do código ortográfico quando leem. Estudos recentes

indicam que grande parte do conhecimento ortográfico é conseguido através da leitura e da escrita, pois sempre que criança tem oportunidade para realizar produções orais ou escritas observa-se um aumento significativo da aprendizagem implícita (Vale & Sousa, 2022). Apesar de as crianças usarem diferentes estratégias para escrever palavras de acordo com o seu nível de desenvolvimento como: (i) usar estratégias alfabéticas; (ii) usar estratégias ortográficas; (iii) recorrer ao significado da palavra para aceder ao léxico ortográfico e recuperar o padrão sublexical; (iv) usar estratégias de analogia; (v) usar conhecimentos implícitos e (vi) usar conhecimentos linguísticos sofisticados (Vale & Sousa, 2022) as crianças só evoluem com a integração de conhecimentos mais complexos.

Assim, como destacam alguns autores, estudos confirmam sucessos que mostram “...a forma como as crianças se desenvolvem em relação à leitura e como o conhecimento da ortografia pode influenciar tanto a compreensão leitora quanto a produção escrita...” (Nunes & Bryan, 2014, p.319).

Nunes e Bryan, (2014) demonstram que as abordagens sobre a relação entre a língua oral e língua escrita, ou seja, a conceção notacional e a conceção que relaciona a língua escrita e língua oral como um sistema abstrato linguístico, patenteiam que ambas devem ser consideradas nas práticas em prol do sucesso académico dos alunos. Na prática, os docentes, ao trabalharem as competências de leitura e de escrita de forma articulada e orientada auxiliam os alunos a atingires os seus objetivos escolares.

A criança para criar as regras de ortografia recorre às suas experiências formais e informais, por essa razão é muito importante adotar práticas de ensino direcionadas e focadas no ensino de morfemas, pois estes são também a causa das grandes dificuldades na escrita. Para além dos morfemas a: a) redução do sistema de sibilantes; b) redução do sistema vocálico; c) apagamento de vogais e d) existência de clíticos tendem a complicar as aprendizagens. (Vale & Sousa, 2022) e (Nunes & Bryant, p.319,2014). O ensino explícito e sistemático de escrita de palavras que apresentam este tipo de dificuldades torna-se pertinente para corrigir este tipo de dificuldades.

3. Metodologia

| | ' ' | | ' ' |

Neste subcapítulo pretende-se, a partir do contexto, da problemática e dos objetivos identificados no ponto 2.1 apresentar as opções metodológicas como a caracterização sumária dos participantes do estudo empírico: a) natureza do estudo; b) métodos; c) design; d) as técnicas/procedimentos de recolha e análise de dados e respetivos instrumentos e e) os princípios éticos do processo investigativo.

3.1. Caracterização sumária dos participantes

No presente estudo, estiveram envolvidos 19 alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, mais especificamente a Turma A do estabelecimento de ensino de cariz privado, integrada no concelho de Oeiras. Para proceder à sua caracterização aplicou-se um questionário a cada aluno (c.f Anexo A). Dos 19 alunos que fizeram parte deste estudo, 12 alunos são do sexo masculino e 7 do sexo feminino, apresentando uma média de 9 anos e cinco meses de idade. O grupo tem nacionalidade portuguesa. A maioria dos encarregados de educação (EE), como se pode verificar na tabela 5, possui licenciatura:

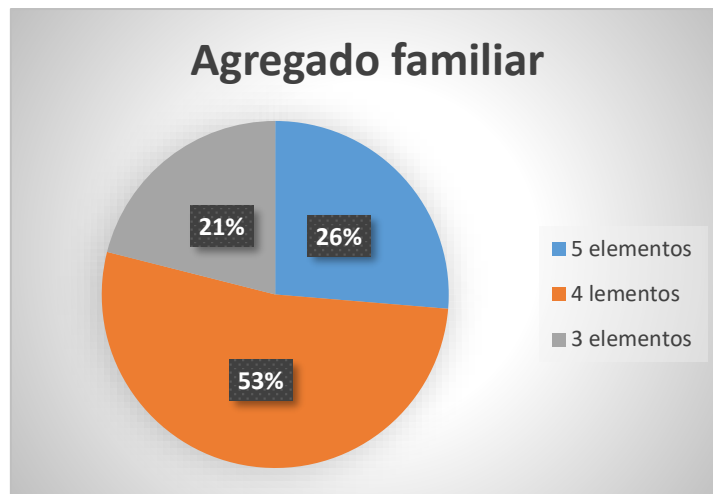
Tabela 5 - Escolaridade Encarregados de Educação

Habilitações Literárias do Encarregados de Educação	
Secundário	1
Bacharelato	2
Licenciatura	12
Mestrado	2
Doutoramento	1
n/a	2

Fonte: Realização própria

Os encarregados de educação da Turma A são, maioritariamente, as mães dos alunos. Em relação aos agregados familiares, 53% é constituído por 5 elementos, 26% por 4 elementos e apenas 21% tem 3 elementos (c.f Anexo B). Tratando-se um estabelecimento de ensino privado, não existem alunos a beneficiar de apoio social escolar (ASE).

Gráfico 1 – Agregado familiar dos alunos da turma



Fonte: Realização própria

3.2. Opções metodológicas

3.2.1. Natureza do estudo

A investigação realizada teve como base a metodologia qualitativa combinada com uma parte quantitativa. Não obstante, considera-se a metodologia qualitativa como predominante uma vez que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituído o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Biklen, 1994).

O estudo realizado teve por base uma metodologia qualitativa, na medida em que se pretendeu interpretar os dados recolhidos tendo em consideração o propósito da investigação bem como a sua interpretação no contexto em que o estudo se inseriu. Neste sentido Pacheco (1995) afirma que a investigação qualitativa “baseia-se no método indutivo já que o investigador busca intenção, propósito de ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem valor enquanto inserido neste contexto” (p.41). Além disso, baseia-se em métodos utilizados para estudar os fenómenos em meio natural e meio local (Denzin e Lincoln,2000)

Na investigação qualitativa, o investigador deve identificar e conseguir descrever as múltiplas situações que observa no contexto em que se encontra, sendo de extrema importância a sua interpretação das mesmas. Partindo destes procedimentos, a recolha dos dados será certamente mais produtiva. Conforme refere Minayo (2009) “a abordagem

qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Entre elas há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações “(p. 22).

No presente estudo utilizou-se uma metodologia qualitativa consubstanciada na observação o grupo-turma, na entrevista dos agentes educativos que estão diretamente envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, e realização de provas de fluência e de ortografia. Depois de categorizados, os dados foram tratados em *Excel*, tendo sido realizado um teste estatístico para aferir a fluência em leitura e analisar e comparar as provas de ortografia.

Na diagnose, os alunos foram sujeitos a duas provas de avaliação da leitura de Esteves (2013). Os alunos foram convidados a fazer uma leitura em voz alta de 58 palavras isoladas e de um texto com 146 palavras e 43 sinais de pontuação: “O tio inventor”. A análise da prova de leitura de palavras isoladas considerou o número total de Palavras Lidas por Minuto (PLM), o número de Palavras Corretamente Lidas (PCL) e a Velocidade na Leitura (VL) e a prova de leitura de texto contou com os mesmo indicadores e com a Expressividade e o Ritmo.

O método quantitativo fez sentido porque buscou a compreensão, a análise dos dados, sem subjetividade intrinsecamente conexas ao comportamento dos alunos e às suas tarefas escolares. recolheu-se de informação junto dos alunos, dos professores e dos restantes agentes educativos, tendo sido os dados recolhidos analisados através de um “paradigma positivista, apresentando como objetivo a identificação dos dados, indicadores e tendências observáveis” (Sousa & Baptista, 2014).

Este trabalho enquadra-se na abordagem de investigação-ação, intrinsecamente ligado ao estudo a desenvolver, esta metodologia remete para uma reflexão do que se deseja estudar e do que se pretende modificar.

O estudo integra, assim, a escolha de um método cujo grande objetivo é intervir sobre uma determinada realidade e caracteriza-se por ser uma “...estratégia de recolha e de análise de dados sobre um fenómeno específico, geralmente crítico, tendo em vista a formalização e promoção de mudança na realidade estudada” (Pardal & Lopes, 2011). Quando se opta por esta abordagem, promove-se intervenção sobre uma determinada realidade de forma a modificá-la, ajustando as práticas para atingir um resultado mais

positivo, ou seja, para melhorar. Para tal é necessário ter em conta que a investigação-ação deseja desenvolver conhecimento sobre a realidade e transformar essa realidade bem como os seus atores (Cardoso & Rego, 2017)

O tipo de estudo referente à metodologia escolhida descreve três modalidades: (i) técnica porque apresenta uma proposta para experimentar outras formas de ensino/aprendizagem; (ii) prática pelo carácter ativo e autónomo que o investigador assume e (iii) crítica ou emancipadora, sempre que se intervém na transformação com o objetivo de promover evolução (Sousa & Baptista, 2014). As modalidades, por sua vez, focam-se em critérios importantes como o papel do investigador e os seus objetivos, os conhecimentos que criam durante todo o processo e as formas de participação dos intervenientes. De acordo com Coutinho et al (2009) o tipo de estudo caracteriza-se pela sua vertente participativa/colaborativa, prática e interventiva, cíclica, crítica e Auto-avaliativa.

3.2.2. *Design* do estudo

O estudo empírico contou com um plano dividido por três fases distintas entre si: pré-teste, intervenção e pós teste. Na primeira fase realizou-se o pré-teste para reconhecer os desvios ortográficos com mais frequência no Grupo-Turma. Depois, com os pré-testes, sucedeu-se o momento de análise dos erros ortográficos tendo-se verificado que os erros mais recorrentes estavam associados ao grafema <s> em início das palavras e intervocálico; ao dígrafo <ss> entre vogais; à representação dos fonemas «s» e «z»; à utilização do <m> ou <n> antes do <p> e do ; itens lexicais sem acento prosódico e erros de acentuação gráfica.

A fase de intervenção dividiu-se em duas etapas, uma para desenhar o plano de ação (c.f. Anexo C) e criar os respetivos recursos para a realização de várias tarefas e atividades incluídas nos recursos e distribuídas pelo horário semanal da turma (c.f. Anexo D). No final das atividades procedia-se sempre a uma heteroavaliação, registavam-se as conclusões nos cadernos diários dos alunos. Ressalva-se que, apesar de não fazer parte do plano de intervenção, houve também espaço para se realizar ditados de palavras isoladas a pares, em que os alunos escreviam primeiramente a palavra de acordo com a

sua percepção e depois discutiam com o colega a forma correta de escrever para partilhar com o grupo.

3.2.3 Técnicas/procedimentos de recolha e análise de dados e respetivos instrumentos

Depois de caracterizado o contexto e tendo em conta que a amostra não é probabilística ou empírica, mas sim intencional “...dado que esta não estar particularmente preocupada com a generalização dos resultados, mas mais com a captação e compreensão dos significados dos resultados em contextos específicos.” (Pardal & Lopes, 2011), selecionaram-se como técnicas de recolha de dados: (i) a Observação Participante, com recurso a notas de campo; (ii) a Entrevista Semiestruturada através de um guião de entrevista e (iii) Questionários, através dos instrumentos de pré-testes e pós testes, com o objetivo de se avaliar o desempenho ortográfico dos participantes. Como técnicas de análise usou-se a categorização de erros (Vale e Sousa, 2022) análises estatísticas através do programa informático Excel e análise de conteúdo, aplicável aos dados qualitativos.

No que concerne à observação participante, considerada como uma das mais antigas técnicas de recolha de dados de investigação, leva-nos a observar a realidade que pretendemos conhecer e conseqüentemente estudá-la e compreendê-la através dos nossos sentidos como a audição e a visão. É, por isso, uma técnica cuja função é “...produzir informação requerida pela(s) hipótese(s) de trabalho prescrita pelos indicadores.” (Pardal & Lopes, 2011)

Durante a observação participante emergiram diversos meios de registo e, neste estudo, destacam-se as notas de campo (Anexo E). A observação participante da qual fez parte integrante o próprio investigador é neste crucial neste estudo porque coloca-o diretamente no espaço onde ocorre a ação permitindo-lhe vivenciar a realidade, observando-a, analisando-a e intervindo também diretamente nessa mesma realidade.

A entrevista, que consiste num diálogo propositado entre duas ou mais pessoas, por sua vez, assume-se com uma técnica de grande importância por ser mais aglutinadora em relação às características e à descrição dos indivíduos em estudo. A entrevista “...é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao

investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994). A entrevista semiestruturada (c.f. Anexo F) realizada ao Professor Cooperante respeitou o guião previamente construído com perguntas abertas para dar espaço ao entrevistado para manifestar e, sempre que necessário, justificar livremente a sua opinião ou ideia (Sousa & Baptista, 2014).

As questões colocadas ajudaram a compreender o motivo da presença de alguma das fragilidades apresentadas e a traçar estratégias adequadas para o sucesso da intervenção (c.f. Anexo G). Foram realizadas, também, entrevistas informais ao Professor Cooperante bem como aos professores do Conselho de Turma, que serviram de apoio para confirmar as perceções prévias dos alunos e compreender melhor sobre a habilidade de fluência na leitura e competência de ortografia da turma, bem como articular as propostas definidas nas diferentes disciplinas durante o período de intervenção.

Por fim, a técnica do questionário teve particular importância para a aplicação dos pré-teste e dos pós-testes e foi vantajoso porque, neste tipo de modalidade, a recolha de informação é feita através do preenchimento do participante e, nesse caso, serviu de base para a avaliação das competências de fluência leitora e ortográficas. O estudo utilizou, como instrumentos de recolha de dados, uma prova de ditado de palavras e pseudopalavras isoladas e uma prova de ditado de um texto. Em ambos os testes, foram identificadas as palavras que os alunos tinham dificuldade em escrever, ou seja, os erros. Esses erros foram depois transcritos para uma tabela em Excel e classificados de acordo a tipologia de erros da “Tabela Categorias e Erros de Escrita de Palavras” proposta por Vale e Sousa (2022). Para a realização das provas de fluência na leitura, da autoria de Esteves (2013), numa primeira fase realizou-se a prova de leitura de 58 palavras isoladas e, num segundo momento, a prova de leitura de um texto.

No primeiro teste fez-se a gravação da leitura das palavras e depois, ao ouvir as gravações, foram registadas as palavras que os alunos não leram corretamente. No teste de leitura de texto de forma a avaliar o ritmo, foram também registados numa tabela em Excel os erros cometidos, as vacilações, repetições, silabações e fragmentações e para a avaliação da expressividade, o respeito pelos sinais de pontuação e erros cometidos. Importa referir que devido a ausência de testes apropriados para alunos do 4.º ano de

escolaridade, foram aplicados testes indicados para o 2.º ano de escolaridade por serem os únicos disponíveis para o presente estudo. Por fim, o estudo recorreu, também, à análise de estatística que consiste num instrumento com diversas técnicas que por sua vez possibilitam a conversão de dados para informação quantitativa (Costa et al., 2021).

3.2.2 Princípios éticos do processo de investigação

O estudo ocorreu sempre dentro do horário letivo da turma e, sempre que necessário, fizeram-se permutas entre disciplinas e/ ou entre os professores da turma para que o plano de ação e consequentemente o estudo fosse bem-sucedido. Assim, no que à ética diz respeito, cumpriram-se os princípios descritos na Carta Ética.

Recorreu-se a pedidos de autorização aos Encarregados de Educação e aos seus educandos. Durante todo o processo foram garantidos os direitos dos alunos, como o direito à privacidade, à desistência e ao anonimato e fez-se questão de permitir que os alunos expressassem as suas opiniões sobre a sua participação na investigação respeitando a integridade de cada um como o direito à privacidade, confidencialidade e anonimato de todos os participantes e a garantia de que a integridade de todos os participantes envolvidos seria mantida (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014, p. 7).

4. Resultados

| | " | | " |

Nesta secção serão apresentados e discutidos os resultados do estudo. Durante o processo de análise e tratamento de dados, fez-se um teste estatístico para verificar o nível de significância do resultado dos testes de fluência na leitura. Para perceber a existência ou não de melhoria dos erros ortográficos agruparam-se os erros, procedeu-se à sua categorização e à quantificação dos mesmos com recurso ao programa informático *Excel*.

4.1 Resultados do estudo

4.1.1 Leitura de palavras e de texto

De forma a cumprir o primeiro objetivo específico de *desenvolver fluência na leitura*, fez-se a comparação do desempenho dos alunos na leitura das palavras e na leitura do texto antes e depois do processo de intervenção e considerou-se para a análise de cada um dos desempenhos (PLM, PCL, PL, VL ritmo e expressividade) os valores da média, moda, desvio padrão mínimos e máximo bem como os percentis de desempenho: de 5, 10, 15, 25, 50, 75, 90 e 95 de acordo com as normas validadas para a população portuguesa (Esteves, 2013). Para a Prova de Leitura de Palavras isoladas, o cálculo de PLM reflete o número total de 58 palavras lidas pelo aluno considerando o tempo que demorou a ler; o cálculo do PCL consistiu na contabilização do número de palavras lidas corretamente. O PL está relacionado com a percentagem do número de palavras lidas corretamente e o VL pelo quociente entre o número de palavras lidas corretamente e o tempo total que o aluno precisou para ler multiplicando por 60 segundos.

No teste de leitura de texto foram utilizados os mesmos cálculos em relação os indicadores PLM, PCL, PL e VL e o Ritmo foi calculado através da soma do total de palavras, do total de vacilações, repetições, silabações e fragmentações e a Expressividade foi calculadas através da soma do total de sinais de pontuação respeitados. (Esteves, 2013).

Realizou-se o teste estatístico (c.f. anexo H e I) para apurar se a evolução da fluência em leitura foi ou não significativa apurando-se que diferença nos diferentes momentos é estatisticamente significativa. As tabelas 6 e 7 apresentam os valores encontrados antes e depois da intervenção nas provas de leitura de palavras e de texto.

Tabela 6 - Prova de Inicial de Leitura de palavras

Teste de diagnose - Fluência da leitura						
Prova de Leitura de Palavras	Palavras lidas	Palavras lidas por minuto	Erros	Palavras corretamente lidas	Precisão na leitura	Velocidade na leitura de Palavras
Alunos		PLM		PCL	PL (%)	VL
BB1	58	51,18	9	49	84,48	43,24
CG3	58	51,18	3	55	94,83	48,53
IV4	58	53,54	7	51	87,93	47,08
IA5	58	43,50	6	52	89,66	39,00
JL6	58	32,83	2	56	96,55	31,70
LB7	58	58,98	0	58	100,00	58,98
LG8	58	94,05	0	58	100,00	94,05
LF9	58	31,35	8	50	86,21	27,03
LS10	58	40,47	8	50	86,21	34,88
MC11	58	58,00	10	48	82,76	48,00
MM13	58	43,50	0	58	100,00	43,50
ML14	58	37,02	4	54	93,10	34,47
PF15	58	62,14	1	57	98,28	61,07
SM16	58	55,24	2	56	96,55	53,33
SC17	58	55,24	1	57	98,28	54,29
TS18	58	48,33	4	54	93,10	45,00
TT19	58	54,38	3	55	94,83	51,56
TR20	58	54,38	4	54	93,10	50,63
TS21	58	60,00	1	57	98,28	58,97
Média		52		54	93	49

Fonte. Realização própria.

Consultando a tabela 6, percebe-se que os alunos da turma 4.º A antes da intervenção liam corretamente 54 palavras isoladas por minuto. Em relação às palavras lidas por minuto os alunos lerem uma média de 52 palavras. Quanto à precisão na leitura o desempenho da turma foi de 93% e a velocidade na leitura apontou uma média de 49 valores.

Tabela 7 – Prova de Final de Leitura de Palavras

Teste Final - Fluência da leitura						
Prova de Leitura de Palavras	Palavras lidas	Palavras lidas por minuto	Erros	Palavras corretamente lidas	Precisão na leitura	Velocidade na leitura de Palavras
Alunos		PLM		PCL	PL (%)	VL
BB1	58	79,09	6	52	89,66	66,92
CG3	58	69,60	1	57	98,28	61,05
IV4	58	84,88	3	55	94,83	63,27
IA5	58	32,52	5	53	91,38	65,66
JL6	58	68,24	1	57	98,28	61,05
LB7	58	74,04	0	58	100,00	60,00
LG8	58	128,89	0	58	100,00	60,00
LF9	58	45,79	4	54	93,10	64,44
LS10	58	53,54	3	55	94,83	63,27
MC11	58	77,33	4	54	93,10	64,44
MM13	58	77,33	1	57	98,28	61,05
ML14	58	48,33	3	55	94,83	63,27
PF15	58	77,33	1	57	98,28	61,05
SM16	58	77,33	3	55	94,83	63,27
SC17	58	79,09	2	56	96,55	62,14
TS18	58	57,05	0	58	100,00	60,00
TT19	58	72,50	1	57	98,28	61,05
TR20	58	77,33	4	54	93,10	64,44
TS21	58	72,50	3	55	94,83	63,27
Média		71		56	96	63

Fonte. Realização própria.

Na tabela 7, verifica-se que os alunos passaram de 54 palavras lidas por minuto e para 71, das 58 palavras no total, o desempenho passou para as 56 palavras corretamente lidas por minuto. Neste eixo houve um aumento ligeiro pois passaram de 54 palavras lidas por minuto para 56 palavras. A percentagem da precisão na leitura era de 93% e aumentou 2,92% totalizando, depois, 96%. A velocidade na leitura contava com a média de 49 valores melhorou para 63 valores.

A tabela 8 que diz respeito à leitura inicial integral do texto, indica que os alunos antes do período de intervenção liam em média 86 palavras isoladas por minuto e liam 144 palavras corretamente. A precisão na leitura contava com um valor de 99% e quanto

à velocidade na leitura a média era de 85 valores. O ritmo registou um valor de 129 antes da intervenção e a expressividade determinou primeiramente um valor de 48.

Tabela 8. Prova Inicial de Leitura de Texto

Prova de Leitura de Texto							
	Número total de palavras lidas	Palavras lidas por minuto	Palavras corretamente lidas	Precisão na leitura	Velocidade na leitura de Palavras	Ritmo	Expressividade
Alunos		PLM	PCL	PL	VL		
BB1	146	76,17	144	98,63	75,13	129	39
CG3	146	60,41	145	99,32	60,00	131	49
IV4	146	89,39	144	98,63	88,16	127	54
IA5	146	81,11	145	99,32	80,56	132	49
JL6	146	78,21	145	99,32	77,68	123	54
LB7	146	88,48	145	99,32	87,88	135	49
LG8	146	109,50	145	99,32	108,75	138	49
LF9	146	54,41	143	97,95	53,29	115	49
LS10	146	66,36	144	98,63	65,45	108	48
MC11	146	81,11	141	96,58	78,33	132	54
MM13	146	105,54	145	99,32	104,82	140	51
ML14	146	68,44	142	97,26	66,56	114	39
PF15	146	97,33	145	99,32	96,67	136	50
SM16	146	112,31	144	98,63	110,77	133	46
SC17	146	89,39	145	99,32	88,78	129	51
TS18	146	105,54	141	96,58	101,93	129	37
TT19	146	98,43	142	97,26	95,73	127	45
TR20	146	94,19	145	99,32	93,55	136	51
TS21	146	84,23	143	97,95	82,50	135	47
Média		86	144	99	85	129	48

Fonte. Realização própria.

A tabela 9 mostra o resultado da prova final da leitura integral do texto. Verifica-se que os alunos passaram a ler em média 105 palavras isoladas por minuto e 145 palavras corretamente lidas. A precisão na leitura passou a contar com um valor de 100% e quanto à velocidade na leitura a média aumentou de 85 para 104 valores. O ritmo registou um

valor de 136 sofrendo um aumento depois da intervenção, mas a expressividade diminuiu 4 valores, ou seja, passou de 48 valores para 36 na prova de leitura de texto.

Tabela 9. Prova Final de Leitura de Texto

Prova de Leitura de Texto							
	Número total de palavras lidas	Palavras lidas por minuto	Palavras corretamente lidas	Precisão na leitura	Velocidade na leitura de Palavras	Ritmo	Expressividade
Alunos		PLM	PCL	PL	VL		
BB1	146	101	145	99	100	133	27
CG3	146	106	146	100	106	136	37
IV4	146	104	145	99	104	135	42
IA5	146	80	145	99	80	130	37
JL6	146	135	146	100	135	140	42
LB7	146	106	144	99	104	133	37
LG8	146	123	146	100	123	145	37
LF9	146	112	145	99	112	132	37
LS10	146	88	145	99	88	130	36
MC11	146	93	146	100	93	136	42
MM13	146	115	146	100	115	144	39
ML14	146	91	145	99	91	132	27
PF15	146	107	146	100	107	141	38
SM16	146	133	143	98	130	140	34
SC17	146	111	146	100	111	141	39
TS18	146	88	145	99	88	128	25
TT19	146	117	146	100	117	138	33
TR20	146	95	145	99	95	141	39
TS21	146	88	146	100	88	135	35
Média		105	145	100	104	136	36

Fonte. Realização própria.

Os resultados do teste de fluência mostram uma melhoria considerável na competência de fluência leitura depois da intervenção. Por isso, ressalva-se que as tarefas realizadas para desenvolver as competências leituras foram satisfatórias, mesmo tendo em conta apenas quatro semanas de intervenção (03 de maio a 02 de junho de 2023) e a obrigatoriedade de incorporar essas tarefas no plano curricular da turma. Neste parâmetro e tendo em consideração que o par pedagógico teve apenas acesso a testes de fluência

destinados ao 2.º ano de escolaridade, a turma em estudo apresentou um percentil muito distante do espectável para o 4.º ano de escolaridade. No teste de leitura de texto constata-se um valor negativo em relação à prosódia atestando que este fenómeno informa que no parâmetro da prosódia os alunos não melhoraram, isto porque, efetivamente, é na prosódia que os alunos levam mais tempo a melhorar esta competência.

É ainda importante referir que no PLM os alunos LB7, LG8 destacam-se por terem estado sempre posicionados dentro do percentil máximo de 95 antes e depois da intervenção. Em relação à PCL faz-se referências aos alunos LB7, LG8, MM13, PF15 e TS21 com valores iguais ou superiores a 57 antes da intervenção. No indicador PL com 100% antes e depois da intervenção, os alunos LB7 e LG8. Na prova de leitura de texto os alunos os alunos na sua maioria progrediram, evidencia-se a aluna JL6 que se manteve no percentil 95 em todos indicadores de desempenho de leitura de texto, seguindo-lhe os alunos LG8, TT19, MM13 e SC17.

4.1.2 Escrita de palavras

Quanto ao segundo objetivo específico melhorar a *competência de ortografia centrada na escrita de palavras*, os alunos realizaram um ditado de 56 palavras e pseudopalavras e um ditado de texto com 146 palavras. A análise da escrita de palavras seguiu proposta Vale e Sousa (2022). A tabela seguinte apresenta os resultados dos erros antes e depois da intervenção na prova de ditado de palavras (c.f. Anexo J).

Tabela 10. Prova de Ortografia de Ditado de Palavras e Pseudopalavras

Prova de Ortografia Ditado de Palavras e Pseudopalavras Isoladas					
Categoria de Erros de Escrita				Quantidade de Erros identificados	
Código	Conhecimento em falha			Pré-teste	Pós-teste
1.	Fonológico	1.1.	Substituição	15	10
		1.2.	Omissão	11	0
		1.3.	Inserção	8	6
		1.4.	Transposição	0	2
2.	Ortográfico	2.1.	Substituição	71	21
		2.2.	Regularização	30	8
		2.3.	Regra Contextual	33	8
		2.4.	Prosódico	29	7
		2.5.	Grafotático	3	0
		2.6.	Morfossintático	62	12
3.	Lexical			1	0
4.	Acentuação Gráfica			38	26
5.	Múltiplos/Complexos			101	33
6.	Maiúsculas/Minúsculas			0	34
7.	Outros			14	4
Total				416	171

Fonte. Realização própria.

A tabela 11 assinala os erros dos pré e pós testes do ditado de palavras. Nos pré-testes distinguem-se os erros múltiplos ou complexos; ortográficos de substituição; ortográficos morfossintáticos; de acentuação gráfica; erros de regra contextual e erros de regularização. Considerando que os 19 alunos escreveram 1064 palavras no total e que estas palavras se traduzem numa percentagem de 100%, inicialmente os alunos apresentavam uma taxa de sucesso de 74% e em oposição 26% de erros ortográficos,

percentagem essa que diminui depois para 16% na prova final. Tomando como referência apenas os erros mais comuns, estes, por sua vez, distribuem-se nas percentagens na tabela 11 abaixo.

Tabela 11. Percentagem dos Erros mais comuns – Prova de ditado de Palavras

Erros mais frequentes	Pré-Teste		Pós-Teste	
	Número de Erros	Percentagem (26% dos erros)	Número de Erros	Percentagem (26% dos erros)
5. Múltiplos/Complexos	101	6%	33	1%
2.1. Substituição	71	4%	21	1%
2.6. Morfossintático	62	4%	12	0%
4. Acentuação Gráfica	38	2%	26	1%
Total	272	17%	92	3%

Fonte. Realização própria.

Considerando os 26% dos erros cometidos pelos alunos, a tabela 11, mostra que os erros mais comuns representavam 17% e passaram a representar apenas 3% na prova final. Na mesma tabela podemos verificar a diminuição da percentagem de erros por categoria: os erros múltiplos representavam 6% e passaram depois a representar 1%; os erros de substituição 4% e passaram a representar 1%; os erros morfossintáticos que representavam 4% deixaram de ocorrer e os erros de acentuação gráfica que representavam 2% passaram também a representar 1%.

A tabela 12 exhibe os resultados dos erros antes e depois da intervenção na prova de ditado de texto (c.f. Anexo K).

Tabela 12. Prova de Ortografia Ditado de Texto

Prova de Ortografia Ditado de Texto					
Categoria de Erros de Escrita				Quantidade de Erros identificados	
Código	Conhecimento em falha			Pré-teste	Pós-teste
1.	Fonológico	1.1.	Substituição	25	20
		1.2.	Omissão	27	29
		1.3.	Inserção	8	9
		1.4.	Transposição	0	0
2.	Ortográfico	2.1.	Substituição	16	19
		2.2.	Regularização	24	13
		2.3.	Regra Contextual	30	31
		2.4.	Prosódico	25	6
		2.5.	Grafotático	2	2
		2.6.	Morfossintático	86	50
3.	Lexical			3	3
4.	Acentuação Gráfica			62	56
5.	Múltiplos/Complexos			53	44
6.	Maiúsculas/Minúsculas			0	0
7.	Outros			4	2
Total				365	284

Fonte. Realização própria.

No ditado de texto os erros mais frequentes foram os ortográficos morfossintáticos; erros de acentuação gráfica; erros múltiplos ou complexos e os erros de regra contextual. Os 19 alunos foram sujeitos a um ditado com 231 palavras e no total a turma escreveu 4389 palavras. Estas palavras à semelhança do ditado de palavras e pseudopalavras traduzem uma percentagem de 100%, logo os alunos apresentaram uma taxa de sucesso de 92% no pré-teste e apenas 8% de insucesso refletida no número total de 365 erros cometidos. Estes 365 erros representam uma percentagem de 6,4% nos pré-testes. Atendendo à tipologia dos erros, o estudo revela que os erros anteriormente enumerados na tabela são também aqueles inicialmente detetados pelo par pedagógico durante o período de observação, ou seja, erros de inserção e de substituição de base fonológica, erros de substituição de base ortográfica e erros de regularização e erros morfossintáticos. Contudo, depois de analisadas as provas de ortografia de escrita de palavras isoladas e de escrita de texto, percebeu-se que existia também um número

considerável de outros tipos de erros dentro da tipologia de base fonológica como os erros de omissão, e na categoria dos erros de base ortográfica, os erros de regra contextual e erros prosódicos. Além dos anteriores, podemos verificar no estudo erros múltiplos ou complexos e erros de acentuação gráfica. Atendendo a este resultado é visível que o tipo de erros cometidos pelos alunos são mais dos que inicialmente anotados nas notas de campo durante o período de observação. Aos erros de base fonológica de substituição e de inserção acrescentaram-se os erros de omissão; aos erros de base ortográfica de substituição, de regularização e morfossintáticos, acrescentaram-se os erros prosódicos e de regra contextual e adicionou-se também à lista dos erros múltiplos ou complexos.

Curiosamente os alunos cometeram mais erros na escrita de palavras isoladas, mas os tipos de erros nas duas provas incidiram maioritariamente nos erros múltiplos ou complexos, nos erros morfossintáticos, de substituição e de regra contextual de base ortográfica e nos erros de acentuação gráfica. A tabela 13 mostra, também, em termos de percentagem as taxas de insucesso de acordo com o tipo de erro.

Tabela 13. Percentagem dos Erros mais comuns – Prova de ditado de Texto

Erros mais frequentes	Pré-Teste		Pós-Teste	
	Número de Erros	Percentagem (8% dos erros)	Número de Erros	Percentagem (8% dos erros)
2.6. Morfossintático	86	2%	20	0%
4. Acentuação Gráfica	62	1%	29	1%
5. Múltiplos/Complexos	53	1%	9	0%
2.3. Regra Contextual	30	1%	0	0%
Total	231	5%	58	1%

Fonte. Realização própria.

Considerando os 8% dos erros cometidos pelos alunos, a tabela 13, mostra que os erros mais comuns representavam 5% e passaram a representar apenas 1% na prova final. Na mesma tabela podemos verificar a diminuição da percentagem de erros por categoria: os erros morfossintáticos representavam 2% e nos pós testes não foram verificados; os erros de acentuação gráfica com a representação de 1% continuaram a representar 1%; os erros de regra contextual que representavam 1% deixaram também de ocorrer.

Uma vez que o plano de ação priorizou o ensino deste tipo de erros (c.f. anexo C), é notável uma grande diminuição do número de erros cometidos nos pré-testes quer na prova de ditado de palavras, quer na prova de ditado de texto. Os alunos foram sujeitos ao um ensino regular, mas não sistemático para a aprender a correspondência entre fonema-grafema, para conhecer algumas regularidades do sistema e dos padrões ortográficos específico. Para se diminuir a quantidade de erros de substituição ortográfica e os erros de regularização reforçou-se um plano de ensino mais informado através da explicação de regularidades. No que respeita aos erros contextuais, tentou-se dentro do plano de ação, fazer um ensino sobre as restrições na combinação de letras aproveitando a exposição de palavras e pelo treino da escrita das mesmas através das fichas de ortografia. Para os erros prosódicos explicou-se aos alunos a relação entre a acentuação fonológica e a escrita aproveitando sempre as perguntas dos alunos e as estratégias realizadas como a do melhoramento de texto. Os erros morfossintáticos foram explicados na linguagem escrita. Já o ensino sobre de palavras que manifestavam erros de base lexical promoveu-se a reflexão sobre questões de palavra gráfica e segmentação; e nesse âmbito o trabalho de projeto do jornal escolar mostrou ser uma boa atividade para a turma.

Os erros de acentuação gráfica forma trabalhados através do ensino de regras de acentuação e os erros complexos foram sendo primeiramente identificados e apresentados à turma.

Como sabemos que as crianças aprendem a escrever palavras através: (i) do ensino explícito; (ii) dos conhecimentos adquiridos implicitamente; (iii) da experiência para atingir o conhecimento ortográfico na escrita; (iv) da exposição à escrita que pode ser realizada através da leitura ou da prática da escrita e (v) da aprendizagem implícita. (Vale & Sousa, 2022), o par pedagógico mobilizou atividades que promovessem a escrita além do jornal escolar, como a produção de textual e o melhoramento de texto.

Se escrever implica respeitar a norma ortográfica, os alunos devem ser motivados a desenvolver atividades e projetos que recaiam na leitura das palavras e na escrita dessas mesmas palavras. Durante as quatro semanas de intervenção os alunos forma expostos a estratégias de ensino para o desenvolvimento da fluência na leitura e para a melhoria da escrita de palavras com o intuito de diminuir o número de erros que cometiam. Esse

ensino foi evidentemente deficitário, mas serviu para compreender a importância do mesmo no melhoramento das competências de leitura e de escrita.

Fez-se a média de erros cometidos pela turma nas duas provas. Na primeira prova (prova de ditado de palavras) a média foi de 39% e na seguinte (prova de ditado de texto), a média apontou para os 8%. Assim, no que respeita à percentagem individual de cada aluno na prova do ditado de palavras, o estudo mostra uma evolução diferente e uma curva de evolução positiva. Antes da intervenção, no pré-teste, 9 alunos ficaram muito acima da média da turma, 2 alunos ficaram dentro da média e os restantes 5 alunos posicionaram-se muito perto da média e os outros 3 alunos abaixo da média. Depois da intervenção a média de erros da turma passou para os 13% e identifica-se 9 alunos acima da média e 10 alunos abaixo da média.

Tabela 14 – Média de erros cometidos na Prova de Ditado de Palavras

Número de Erros por aluno - Prova de ditado de palavras				
Aluno	Erros Pré-Teste	Percentagem de Erro	Erros Pós-Teste	Percentagem de Erro
MM13	30	54%	6	9%
IA5 *	29	52%	12	17%
ML14	28	50%	12	17%
BB1	27	48%	13	18%
SM16	27	48%	7	10%
LG9	25	45%	4	6%
TR20	25	45%	11	16%
CG3	24	43%	7	10%
LS10	24	43%	7	10%
LF8	22	39%	10	14%
MC11	22	39%	12	17%
TS21	20	36%	12	17%
LB7	19	34%	5	7%
PF15	19	34%	5	7%
TT19	19	34%	7	10%
JL6	18	32%	7	10%
IV4	16	29%	10	14%
SC17	16	29%	5	7%
TS18	6	11%	19	27%
Totais	416		171	
Média		39%		13%

Fonte. Realização própria.

O estudo da prova de ditado de texto revela que a média de turma antes da intervenção era de 8% e de 6% depois do período de intervenção. Pelo que 8 dos alunos da turma ficaram muito acima do valor médio da turma entre os 16% e os 9%, 2 dentro da média e os outros 9 alunos apresentam valores abaixo da média que oscilam entre ao 7% e 1%.

Tabela 15 - Média de erros cometidos na Prova de Ditado de Texto

Número de Erros por aluno - Prova de ditado de texto				
Aluno	Erros Pré-Teste	Porcentagem de Erro	Erros Pós-Teste	Porcentagem de Erro
LG9	38	16%	31	13%
IA5 *	36	16%	26	11%
LS10	35	15%	28	12%
IV4	28	12%	10	4%
SM16	25	11%	19	8%
TS21	25	11%	18	8%
JL6	23	10%	20	9%
BB1	21	9%	20	9%
CG3	19	8%	11	5%
MC11	18	8%	18	8%
TT19	16	7%	10	4%
TR20	16	7%	7	3%
ML14	15	6%	16	7%
LB7	12	5%	8	3%
LF8	10	4%	10	4%
SC17	10	4%	6	3%
MM13	9	4%	7	3%
TS18	6	3%	11	5%
PF15	3	1%	8	3%
Total	365		284	
Média		8%		6%

Fonte. Realização própria.

4.1.3 Os alunos com mais habilidade em fluência

O terceiro objetivo específico consiste *em compreender se os alunos que têm maior habilidade de fluência na leitura são também aqueles que apresentam maior proficiência na competência de escrita de palavras*. Depois de selecionados os alunos LG8, PF15, SC17, TT19 e TR20 que evidenciaram boa performance em fluência na leitura podemos verificar, na tabela seguinte, que apenas quatro desses alunos (LG8, PF15, SC17 e TT19) manifestaram taxas de erros de ortografia inferiores à média na prova de ditado de palavras.

Tabela 16 – Cinco melhores alunos: Prova de ditado de palavras

Número de Erros por aluno - Prova de ditado de palavras				
Aluno	Erros Pré-Teste	Percentagem de Erro	Erros Pós-Teste	Percentagem de Erro
LG8	25	45%	4	6%
TR20	25	45%	11	16%
PF15	19	34%	5	7%
TT19	19	34%	7	10%
SC17	16	29%	5	7%
Totais	416		171	
Média		39%		13%

Fonte. Realização própria.

No que respeita à prova de ditado de texto foram selecionados os mesmos alunos e identificados também 4 alunos (PF15, SC17, TT19 e TR20) com percentagem de erros abaixo da média da turma.

Tabela 17 - Cinco melhores alunos: Prova de ditado de texto

Número de Erros por aluno - Prova de ditado do texto				
Aluno	Erros Pré-Teste	Percentagem de Erro	Erros Pós-Teste	Percentagem de Erro
LG8	38	16%	31	13%
TT19	16	7%	10	4%
TR20	16	7%	7	3%
SC17	10	4%	6	3%
PF15	3	1%	8	3%
Total	365		284	
Média		8%		6%

Fonte. Realização própria.

Os resultados do teste de fluência mostram uma melhoria considerável na competência de fluência na leitura depois da intervenção, isto porque as tarefas realizadas para desenvolver as competências em leitura foram satisfatórias, considerando novamente o pouco tempo de intervenção e a obrigatoriedade de incorporar essas tarefas no plano curricular da turma. O ensino explícito foi superficial e muitas vezes incidental, uma vez que não houve um ensino sistemático. Mas, tendo em conta que a turma devia ser estimulada e incentivada a ler e a escrever, o facto escolher realizar um trabalho de projeto “Jornal Escolar” e um trabalho articulado com as outras áreas curriculares permitiu desenvolver tarefas nesses domínios. Os alunos evoluíram na leitura e na escrita de palavras, mas necessitam ainda de muito trabalho para atingirem níveis de leitura e de escrita ajustados à suas características.

O quarto e último objetivo específico consiste em *perceber o impacto que tem o ensino explícito na competência ortográfica*. Neste objetivo teve-se em conta a avaliação realizada à prática do par pedagógico em conjunto com a prática do professor titular da turma. Concluiu-se que o ensino explícito foi considerado necessário e muito importante para colmatar as necessidades da turma, porém foi muito diminuto para a problemática identificada. É pertinente reconhecer, novamente, que o ensino regular e sistemático é fulcral para este tipo de fragilidades e, por essa, razão, deve-se investir em estratégias de ensino que ajudem os alunos a compreender as regras e em instrumentos que incentivem ao exercício regular e constante dessas regras.

5. Conclusões

| | ' ' | | | ' ' |

A turma evidenciou um esforço individual, mas também coletivo para melhorar as competências leitoras e ortográficas, sendo grande parte deste esforço perceptível nos trabalhos realizados em casa e nos momentos de estudo autônomo. Este resultado deve-se também à melhoria das capacidades de concentração da turma, que foi sendo cada vez mais evidente nas entrevistas informais realizadas aos outros professores do conselho de turma. Ressalva-se, porém, que o grupo beneficiou durante o processo de ensino/aprendizagem de três adultos em sala de aula e por essa razão estavam mais atentos, mais concentrados e por isso mais focados para aprender e ultrapassar as suas dificuldades.

Para dar resposta ao objetivo geral – *Comparar a habilidade de escrita e a habilidade de fluência leitora nos alunos do 4.º ano de 1.º CEB*, foram comparados 19 ditados de palavras e pseudopalavras e 19 ditados de texto com os resultados das provas de fluência na leitura. Chegou-se à conclusão que a melhoria na fluência na leitura implica por sua vez melhoria na competência ortográfica. Esta perceção é notória porque os alunos da turma apresentaram sempre melhores resultados nas provas finais em ambas as competências

Em relação ao objetivo específico – (i) *Desenvolver a fluência leitora* constata-se que os alunos se encontram no nível de fluência esperado para alunos do 2.º ano de escolaridade. A turma devia estar num nível superior, visto que no final do 1.º Ciclo o domínio da leitura incide particularmente no ensino do desenvolvimento “...da fluência na leitura quanto à velocidade da precisão e da prosódia, no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura, na progressiva organização e produção de texto” (Buescu et al 2015). Os alunos neste nível de ensino já deviam ler corretamente 95 palavras por minuto e não apenas 56 e ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de 125 palavras por minuto.

Este objetivo apesar de ter mostrado uma melhoria, manifesta que, associado possivelmente ao ensino à distância nos primeiros anos do 1.º ciclo, os alunos ainda têm alguma dificuldade para decodificar palavras com fluência crescente. Mas ainda não conseguem fazer decodificação altamente eficiente e uma identificação automática da palavra. Neste ano de escolaridade, a turma no geral, deviam conseguir ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto, bem como

ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto.

Quanto ao objetivo específico – (ii) *Melhorar as competências ortográficas centrada na escrita de palavras*, de uma forma geral os alunos mostraram um resultado mais satisfatório na prova de escrita de palavras em que a média de erros da turma diminuiu de 39% para 13% e uma melhoria menos visível na prova de ditado de texto com um decréscimo de apenas 2%. Nesse sentido, os alunos melhoram em relação ao número total de erros cometidos individualmente e enquanto turma. Podemos concluir que os alunos produzem mais erros de base ortográfica do que erros de base fonológica e, estes resultados, sugerem que com o ensino explícito sistemático e com muito treino, estes tipos de erros possam melhorar nos ciclos seguintes. O ensino deve incidir na explicitação de regularidades ortográficas e de regras contextuais, mas insistindo, particularmente, na morfossintaxe. Neste parâmetro é também pertinente direcionar um ensino que possibilite ultrapassar as dificuldades de escrita causadas pela redução do sistema de sibilantes, pela redução do sistema vocálico e pelo apagamento de vogais e causados pela existência de clíticos.

Em relação ao objetivo específico –(ii) *Compreender se os alunos que têm maior habilidade de fluência são também aqueles que apresentam maior proficiência na competência de escrita de palavras*, o estudo confirma que os alunos com boa fluência na leitura são também os que menos erros ortográficos cometem.

Quanto ao objetivo específico – (iii) *Perceber o impacto que teve o ensino explícito na competência ortográfica*, o estudo aponta, primeiramente, para uma reflexão sobre a questão do tempo destinado à intervenção que pode não ter sido suficiente para o desenvolvimento destas duas competências. Isto porque não foi possível desenvolver um ensino sistemático e necessário para desenvolver a fluência leitora e para melhorar a competência ortográfica. Nesse contexto, e sabendo que os estudantes que participaram no estudo foram privados desse mesmo tipo de ensino durante o período pandêmico, a turma precisava que se desse continuidade ao plano de ação. Por essa razão o seu nível de proficiência em leitura e em ortografia melhorou, mas continua ainda baixo. Como é possível constatar a relação existente entre a fluência e a ortografia, é essencial, que um ensino sistemático e contínuo para o sucesso escolar dos alunos e é importante trabalhar

com todos os alunos dando um apoio mais especializado a determinados casos de leitura e de escrita. O treino, por sua vez não foi um treino para garantir a mobilização das aprendizagens, isto porque, o treino da fluência na leitura e da ortografia, foi sempre incluído em todo o currículo não tendo sido progressivamente aplicado como desejável.

Além do trabalho em sala de aula, os alunos da turma, trabalharam a fluência com os familiares em casa e, no caso da ortografia, o jornal escolar contribuiu consideravelmente para melhorar a escrita de palavras através da produção dos diferentes tipos de texto. Com o avançar do tempo os alunos começaram a deixaram de perguntar ao professor como se escreviam determinadas palavras, preferindo perguntar diretamente aos colegas.

Uma vez que, e apesar de mínimo, o impacto do ensino explícito na competência ortográfica foi positivo é importante continuar a valorizar um ensino focado no treino intensivo, na prática constante e na sistematização. A cooperação com a família e a disponibilidade para a realização de atividades em contexto familiar foi também importante para o facto de se ter conseguido diminuir a quantidade de erros cometidos no total pela turma.

A investigação ocorreu do contexto da PESII e, apesar de, como já mencionado, o tempo ser consideravelmente curto para a implementação de planos de ação eficazes, a prática foi essencial para definir os objetivos gerais e específicos do estudo. Como o número de participantes do estudo foi reduzido, não é possível fazer-se generalizações, por isso, seria interessante realizar-se um trabalho de investigação-ação de continuidade que recaísse nas áreas onde os alunos mostraram mais fragilidades e dificuldades.

Reflexão Final

|' '' '| ''

Estando agora concluído o presente relatório, bem como a prática da PES II, torna-se importante refletir sobre o trabalho desenvolvido e sobre as aprendizagens realizadas ao longo deste período. A presente reflexão tem como objetivo analisar de que forma a prática de ensino 1.º e 2.º Ciclo contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais e sociais e de que modo o processo de investigação realizado influenciou as competências profissionais e pessoais desenvolvidas.

O autor Schön (1992) propõe que a formação de Professores parta do princípio que um profissional reflexivo deve estar consciente que aprende fazendo. Por isso, deve ser um profissional que consiga observar, analisar e refletir sobre sua prática pedagógica. O autor sugere, também, uma formação que valorize a experiência e a reflexão na experiência da prática. É importante, enquanto agentes educativos, refletirmos sobre as nossas práticas e sobre o processo de ensino, para compreender como é que este processo afeta a evolução profissional e pessoal adquirida.

A reflexão ajuda-me a perceber que tipo de profissional desejo ser no futuro e que perfil devo adotar enquanto professora. Além da formação académica, o ato de refletir sobre os nossos comportamentos e sobre as nossas decisões permite-nos ser bons profissionais, pois sempre que conseguirmos ser críticos sobre a nossa própria prática evoluímos.

A experiência no 1.º ciclo do ensino básico permitiu-me ter uma melhor perceção de um contexto escolar privado, que apesar de partilhar práticas comuns às do ensino público, acaba por ser um pouco mais exigente. Existem muitos procedimentos burocráticos, os professores trabalham muito mais horas e observa-se uma grande pressão da escola, possivelmente, porque também a escola recebe pressão dos pais e familiares dos alunos. Acredito que esta pressão advém dos vários pedidos para a realização de projetos e atividades que, por sua vez, acabam por colidir umas com as outras prejudicando diretamente o ensino e as aprendizagens dos alunos ao implicarem a participação de toda a comunidade escolar independentemente de estarem ou não envolvidos no mesmo.

O trabalho de projeto é bastante importante, mas foi notória alguma desorganização na implementação de alguns que normalmente acabavam por se atropelar. Esta situação, afetou diretamente a nossa prática porque éramos constantemente

solicitadas para participar com os alunos da turma onde estávamos a estagiar ou para os levar como espetadores. A turma apresentou algumas dificuldades do foro comportamental, os alunos eram muito ansiosos e nem sempre foi fácil começar a trabalhar. Em sala de aula eram muito conversadores e muito competitivos, característica que se tornou um grande desafio. Mostrou-me, contudo, que enquanto professora devo tentar encontrar estratégias para este tipo de comportamentos com o objetivo de garantir o bom funcionamento das aulas. Estes alunos realizaram, nos primeiros anos de ensino do 1.º ciclo, um ensino à distância devido à pandemia, eventualmente algumas das dificuldades de comunicação entre si e com os adultos poderão ter a ver com esse período.

Em relação ao segundo ciclo a turma era muito mais tranquila, tinha apenas 13 alunos e só lecionámos as disciplinas de História e Geografia de Portugal e Português. Houve mais tempo para implementar as estratégias definidas e o plano de ação foi realizado com toda a normalidade. Destaca-se que os alunos do 6.º ano também apresentavam bons resultados académicos, facilitando o processo para desenvolver as tarefas propostas e as atividades programadas.

Em ambos os ciclos consegui ter contato com práticas de ensino diferentes, pois os professores tinham a liberdade de adotar as metodologias que achassem mais convenientes para o seu grupo/turma. Foi muito importante ter tido a oportunidade de trabalhar com diferentes professores cooperantes e com outros, uma vez que faziam questão de nos incluir nos diferentes momentos da vida escolar dos alunos como as reuniões de professores, reuniões de avaliação, a realização dos relatórios técnico pedagógicos e em várias atividades definidas no plano anual de atividades. Foi, sem dúvida, uma mais-valia para atingir os objetivos definidos nesta unidade curricular e para crescer enquanto profissional de educação.

Considero que, por ter tido acesso a diferentes práticas, irei com certeza ajustar e redefinir a forma como devo conduzir a minha de forma a poder responder às necessidades de cada aluno, ter em conta os seus desígnios, as suas especificidades. Devo continuar a investir na forma como é feita a diferenciação a pedagógica, pois só assim poderei conseguir manter um trabalho que envolva todos, que seja integrante e inclusivo.

Realizar os relatórios para os alunos com necessidades educativas especiais manifestou ser também muito enriquecedor para compreender melhor a nossa prática

numa sala com alunos com características e necessidades específicas. Obrigá-nos a pensar na forma como abordamos os temas em sala e como fazer para dar resposta a cada aluno.

Apesar de ter dado resposta a esta problemática, escolhendo medidas universais mais adequadas, independentemente de saber que estes alunos mantinham um apoio individualizado com a professora de ensino especial, foi sempre com o apoio da mesma que o consegui. Considero ser necessário continuar a investir nesse campo de ação para ajudar cada aluno a atingir os seus resultados.

A prática docente permitiu-se também refletir sobre a importância do domínio curricular e pedagógico numa perspetiva de flexibilidade curricular, considerando a integração das experiências, dos interesses e das necessidades dos alunos. Cabe, assim, ao professor além do domínio das aprendizagens curriculares procurar ampliar e recordar os seus conhecimentos, contribuindo para aprendizagens significativas.

Tendo em conta que não fiz a licenciatura nesta Escola sinto, em relação à disciplina de português em particular, que não fiquei devidamente preparada para a lecionar de imediato. Contudo, escolhi fazer o estudo nesta área curricular para ultrapassar algumas lacunas e compreender melhor alguns conceitos. Durante este percurso deparei-me com cenários bastante desafiadores e tendo em conta as minhas fragilidades na disciplina de português, o presente trabalho ajudou-me a tomar consciência que devo continuar a estudar não só nos conteúdos em si, mas também as estratégias de ensino a serem aplicadas em diferentes contextos.

A título de resumo, acho que não foi um trabalho fácil, muito pelo contrário, mas tinha essa consciência, não estava à espera de alguns obstáculos profissionais e pessoais, mas foi efetivamente muito importante para a minha aprendizagem e para o meu desenvolvimento. Tenho a certeza de que este é o caminho que quero seguir enquanto professora e tenho a certeza que ainda tenho muito para aprender e para melhorar. É por isso minha intenção acrescentar a esta minha formação outras formações nas áreas que desejo trabalhar para ensinar melhor e ajudar os meus futuros alunos.

Referências

| | " | | "

- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: Dimensão textual*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borges, M., & Viana, F. (2020). *Ouvintes sortudos: um programa de fluência na leitura no 2.º ano*. Lisboa: PNSE.
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes, A. Cardoso, B. Rego, J. Balula, M. Figueiredo & S. Felizardo. (Eds.), *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/4631>
- Castelo, A. & Sousa, O. (2017). Desempenho ortográfico em estudantes do ensino superior – a acentuação gráfica. *Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 7, 3, 84-107.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-379.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.º ed.). Edições Almedina.
- Departamento de Educação Básica (2018). *Organização curricular e programas. Ensino básico - 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento de Educação Básica (2018). *Organização curricular e programas. Ensino básico - 2.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Denzin, N. e Lincoln, Y. (2000) A Disciplina e Prática da Pesquisa Qualitativa. In: Denzin, NK e Lincoln, YS, Eds., *Manual de Pesquisa Qualitativa*, Sage, Thousand Oaks, 1-32.
- Esteves, S. (2013). *Fluência na Leitura: da avaliação à intervenção (Guia Pedagógico)*. Piscosom.
- Faísca, L., Araújo, S., & Reis, A. (2015). Preditores das competências de escrita nos primeiros anos da escolaridade. In A. C. Naschold, A. R. Guaresi & V. W. Pereira

(Eds.), *Aprendizado da Leitura e da escrita: A ciência em interface* (pp 197-236). <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2010.2165>Vale 2015

- Faria, M. (2023). *Qualidade de Escrita e Fluência Leitura no 6.º Ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa*, julho de 2023.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (XV): 563-572.
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M.I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139-164).
- Fernandes, S. (2021). *Fluência na Leitura Oral*. In Alves, R. & Leite, T. *Alfabetização Baseada na Ciência: manual ABC* (p. 336-359). Brasília, Ministério da Educação.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences, The Theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goldman, S. R. & Pellegrino, J. W. (2015). *Research on Learning and Instruction: Implications for Curriculum, Instruction, and Assessment*. SAGE Journals, 2 (1) 33-41.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25,4-32.
- Johns, J. L., & Berglund, R. L. (2010). *Fluency: Differentiated interventions and progress-monitoring assessments*. Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Legislação consultada: Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Acedido a 03 de agosto 2023. Disponível em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, I. H., Frota, S., Matos, G., Oliveira, F., Vigário, M., & Villalva, A. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Edição revista e aumentada. Editorial Caminho.
- Mateus, M. N. E. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3 (2), 3-16
- Minayo, M. (2009). Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. *Rev. Bras. Educ. Med.* [online]. 2009, vol.33, suppl.01, pp.83-91. ISSN 1981-5271.

- Ministério da Educação (2018). Aprendizagens essenciais.
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Morales-Ardaya, F. (2008). La competencia ortográfica. Em *Manual del lenguaje* (pp. 6-7). Talleres Gráficos Universitarios.
- Naschold, A., Balen, S., Campos, A., & Santos. (2015). Contando histórias com realidade aumentada: Estratégia para promover a fluência da leitura infantil. *Letras de Hoje*, 59(1), 138-146.
- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. NIH Publication No. 00-4769. U.S. Government Printing Office.
- Nóvoa, A. (2009). Professores: Imagens do futuro presente. EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade.
- Nunes, T. & Bryant, P. (2014). *Leitura e Ortografia: além dos primeiros passos*. Porto Alegre. Penso.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Pacheco, José Augusto (1995). *Formação de Professores. Teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Pietri, E. (2021). A constituição do ensino de leitura em objeto de pesquisas acadêmicas no Brasil. *Cadernos de História da Educação*, 20, 1-19.
- Pollo, T., Treiman, R., & Kessler, B. (2015). Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. *Estudos de psicologia*, 32(3), 449-459.
- Projeto Educativo, 2020/2023 da escola cooperante
- Querido, J. (2015). Desenvolvimento do conhecimento ortográfico lexical e sublexical no português europeu: Relações com a leitura e a escrita [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa]. Repositório Científico da Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/22852/1/ulsd072419_td_Jose_Querido.pdf
- Rasinski, T. V., & Hoffman, J. V. (2003). Oral reading in the school Reading curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38, 510-522.

- Rasinski, T. V. (Ed.). (2009). *Essential readings on fluency*. Newark, DE: International Reading Association.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, p. 77- 91.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. SPCE. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta Ética*.
- Sousa, M. & Baptista, C. (214). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Lisboa. Pactor.
- Sousa, O. (2015). *Textos e Contextos – Leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: MediaXXI.
- Sousa, O. (2014) O Ditado como estratégia de aprendizagem, *EXEDRA*, 9, 116-127.
- Sousa, O.C. & A. Cardoso (eds) (2008). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: CIED.
- Sousa, O., Costa, J. A. & Nadeau, M. (2015). Ortografía y desarrollo de la reflexión metalingüística en alumnos portugueses en primaria. *Cultura & Educación*, 27 (4): 868-878.
- Vale, A. P. (2015). Fontes de conhecimento usadas na escrita de palavras: perspetiva desenvolvimental. In 6º Seminário de formação contínua: ortografia e desenvolvimento da consciência linguística. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Vale, A. P., & Sousa, J. (2017). Tipo de erros e dificuldades na escrita de palavras de crianças portuguesas com dislexia. *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 61-83.
- Vale, A. P., & Sousa, O. (2017). Conhecimento ortográfico e escrita. *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 3-8.
- Vale, A. P., & Sousa, O. (2022). A análise dos erros ortográficos como instrumento para compreender o desenvolvimento e apoiar o ensino da escrita. Em R. Almeida Sargiani (Ed.). *Como as crianças aprendem a ler e escrever e como ensiná-las eficazmente: Um guia teórico-prático baseado em evidências científica* (pp. 52-69). Porto Alegre, Penso
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20
- Vieira, M. & Vieira, R. (2013) *Pedagogia Social, Comunicação e Mediação Intercultural*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, 34-35
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts & London, England: Harvard University Press

Veloso, J. (2008). Aprender a escrever pode alterar o conhecimento fonológico? A silabificação das sequências /SC/ mediais do português europeu e o conhecimento das regras de translineação gráfica. Sousa, O.C. & A. Cardoso (eds) (2008). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (p.201-228). Lisboa: CIED.

Treiman, R., Cardoso-Martins, C., Pollo, T., & Kessler, B. (2019). Statistical learning and spelling: Evidence from Brazilian prephonological speller. *Cognition*, 182, 1-7.

Anexos

| | ' ' | | ' |

Anexo A - Questionário alunos
- Crianças e Jovens

|' '' | | ''

Questionário para alunos – CRIANÇAS E JOVENS.

Este questionário faz parte do trabalho de investigação a realizar no âmbito da Prática Educativa Supervisionada.

Seguindo o código de ética da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, garante-se o absoluto anonimato ea confidencialidade das tuas respostas.

A. CARATERIZAÇÃO DO ALUNO

1. Qual a tua escola? Em que ano andas? Qual é a tua turma?

Responde de forma individual e com toda a sinceridade às questões que se seguem. O questionário é confidencial pelo que os teus colegas ou professores não terão conhecimento das tuas respostas.

2. Qual é o teu sexo?

Marcar apenas uma oval.

- Rapaz
 Rapariga

3. Qual a tua data de nascimento? _____

4. Em que país nasceste? _____

5. Qual a tua língua materna (a primeira que aprendestes a falar?)

6. Qual o teu estatuto? _____

Marcar apenas uma oval.

- Refugiado
 Requerente de asilo
 Imigrante
 Português

7. O teu encarregado de educação é:

Marcar apenas uma oval.

- A tua mãe
 O teu pai
 Outro: _____

8. Quantos anos de escolaridade tem o teu encarregado de educação?

Marcar apenas uma oval.

- Sem habilitações
- Até 9 anos de escolaridade
- Até 11 anos de escolaridade Ensino superior/universidade

5. No caso do encarregado de educação ser pai ou mãe, indique o grau de instrução/escolaridade do outro progenitor.

- Marcar apenas uma oval.
- Sem habilitações
- Até 9 anos de escolaridade
- Até 11 anos de escolaridade Ensino superior/universidade

6. Recebes algum apoio económico da escola (ASE)?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

7. Em que país nasceu a tua mãe? _____

8. Em que país nasceu o teu pai? _____

9. Quantas pessoas vivem contigo em tua casa?

- 2/3
- 4/5
- 6/7
- Mais de 8

10. Indica o grau de parentesco (pai, mãe, avó, avô, irmão, irmã, tio, tia ...) com essas pessoas.

11. Em que bairro/rua vives?

**B - O TEMPO DE
RESIDÊNCIA NO PAÍS DE
ACOLHIMENTO**

O grupo de questões que se segue é para **ser respondido só pelos alunos que não nasceram em Portugal e vieram de outro país.**

12. Que idade tinhas quando saíste do país onde nasceste?

17. Antes de viveres em Portugal viveste noutros países?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
Se sim, qual?

18. Que língua(s) falas em casa com a tua família?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Português
 Crioulo Ucrainiano
 Inglês
 Português do Brasil
 Bangla/Bengali
 Hindi
 Mandarim Nepalês/
 Nepali
 Outra:
-

19. Em Portugal, qual foi o primeiro ano de escolaridade em que te inscreveste?

20. Além do Português gostarias de aprender outra Língua? Se sim, qual(ais)?

Anexo B - Caracterização da Turma

| ' ' | ' ' |

Alunos	Sexo	Entrou para o 1CEB	Mês	Data de Nascimento	Idade	Naturalidade	Língua Materna	Estatuto	Encarregado de Educação	Escolaridade do Encarregado de Educação	Apoio Económico (ASE)	País em que nasceu a mãe	País onde nasceu o pai	Agregado familiar
BB1	F	6	junho	26/06/2013	9	Portugal	Português	Português	Mãe	Licenciatura	Não	Portugal	Portugal	5
CG3	F	6	junho	06/06/2013	9	Portugal	Português	Português	Mãe	n/a	Não	Portugal	Portugal	5
IV4	F	6	março	21/03/2013	10	Portugal	Português	Português	Mãe	Licenciatura	Não	Portugal	Portugal	3
IA5	F	5	novembro	27/11/2013	9	Portugal	Português	Português	Pai	Licenciatura	Não	Brasil	Portugal	3
JL6	F	5	dezembro	17/12/2013	9	Portugal	Português	Português	Mãe	Licenciatura	Não	Venezuela	Portugal	4
LB7	F	5	outubro	16/10/2013	9	Portugal	Português	Português	Mãe	Secundário	Não	Portugal	Portugal	4
LG8	M	5	outubro	18/10/2013	9	Portugal	Português	Português	Mãe	Doutoramento	Não	Portugal	Portugal	4
LF9	M	6	março	07/03/2013	10	Portugal	Português	Português	Pai	Licenciatura	Não	Portugal	Portugal	4
LS10	M	6	abril	30/04/2013	10	Portugal	Português	Português	Mãe	Licenciatura	Não	Alemanha	Brasil	4
MC11	M	6	fevereiro	05/02/2013	10	Portugal	Português	Português	Mãe	Bacharelato	Não	Angola	Portugal	5
MM13	F	5	dezembro	17/12/2013	9	Portugal	Português	Português	Mãe	Mestrado	Não	Portugal	Portugal	4
ML14	M	6	março	09/03/2013	10	Portugal	Português	Português	Mãe	Licenciatura	Não	Portugal	Portugal	4
PF15	M	5	outubro	18/10/2013	9	Portugal	Português	Português	Mãe	Licenciatura	Não	Portugal	Portugal	5
SM16	M	6	maio	14/05/2013	10	Portugal	Português	Português	Mãe	Licenciatura	Não	Portugal	Portugal	4
SB17	M	5	novembro	07/11/2013	9	Portugal	Português	Português	Mãe	Licenciatura	Não	Portugal	Portugal	3
TS18	M	6	maio	31/05/2013	10	Portugal	Português	Português	Mãe	Mestrado	Não	Portugal	Portugal	4
TT19	M	6	maio	04/05/2013	10	Portugal	Português	Português	Mãe	Licenciatura	Não	Portugal	Portugal	4
TR20	M	6	janeiro	07/01/2013	10	Portugal	Português	Português	Mãe	Licenciatura	Não	Portugal	Portugal	5
TS21	M	6	Julho	01/01/2013	10	Portugal	Português	Português	Mãe	Licenciatura	Não	Bulgária	Portugal	3
Média de Idades					9,52631579									

Anexo C - Plano de Ação

| ' ' | ' ' |

Plano de Ação de 08 de maio a 02 de junho de 2023				
Atividade	Objetivos	Estratégias/Recursos	Instrumentos	Data das Sessões
Aplicação do questionário de ortografia - pré-teste	<ul style="list-style-type: none"> Aferir a competência ortográfica da turma; Identificar os tipos de erros ortográficos; Definir estratégias de ensino/aprendizagem. 	Questionários para os alunos (Pré-Teste) de	Prova de Ditado de Palavras e Pseudopalavras	02 de maio
			Prova de Ditado de Texto	02 de maio
Aplicação do questionário de fluência leitura - pré-teste	<ul style="list-style-type: none"> Aferir a competência de fluência leitora da turma Identificar os parâmetros em que a turma tem mais fragilidades; Definir estratégias de ensino/aprendizagem 	Questionários para os alunos (Pré-Teste)	Prova de Leitura de e Palavras e Pseudopalavras	03 de maio
			Prova de leitura de Texto	03 de maio
Brainstorming sobre proficiência na fluência leitora e ortografia	<ul style="list-style-type: none"> Identificar concepções prévias dos alunos sobre fluência na leitura e sobre ortografia; Promover a mudança conceitual; Motivar para a Educação Literária e para a escrita. 	Diálogo com os alunos e debate.	Caderno Diário dos alunos	05 de maio
Projeto de Leitura “A menina do mar”	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a leitura; Ler integralmente uma obra literária; Ler silenciosamente e em voz alta; Promover momentos de leitura em família e modelos de leitura; Treinar a fluência leitora; Avaliar a velocidade, expressividade, entoação e ritmo. 	Obra: “A menina do mar”. Tabela com a distribuição dos excertos Tabela de auto e heteroavaliação	Grelhas de observação	08 de maio 09 de maio 22 de maio 23 de maio

Escrita Criativa	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever um texto narrativo; • Fomentar a escrita de palavras e o treino dos casos de escrita; • Identificar os elementos constituintes de um texto narrativo. 	<p>Ficha “Imaginar que as personagens da obra se encontram noutra lugar”;</p> <p>Ficha de planificação do texto</p>	Produção dos alunos	10 de maio 17 de maio
Aula invertida	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as regras de escrita de algumas palavras; • Promover o interesse para aprender a escrever palavras. 		Grelhas de observação Produto dos alunos	15 de maio
Teste de Ortografia (m antes do p e do b)	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os casos de escrita m antes do p e do b; • Identificar palavras com os casos de escrita do m antes do p e do b. 	Ficha de palavras que se escrevem com m antes do p e do b .	Grelhas de observação Produto dos alunos	16 de maio
Escrita criativa	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a escrita; • Escrever um texto narrativo; • Fomentar a escrita de palavras e o treino dos casos de escrita • Identificar os elementos constituintes de um texto narrativo 	<p>Mapa de história com tempo, lugar, peripécias e resolução do problema “O duende”</p> <p>Mapa de história com um conjunto de personagens e de adjetivos</p> <p>Documento de planificação de texto narrativo “Mapa da História em Caixas”</p> <p>Tabela de Verificação de texto</p>	Grelhas de observação Produto dos alunos	23 de maio
Melhoramento de texto	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a escrita; • Treinar a escrita de palavras; • Identificar e corrigir erros ortográficos 	Textos dos alunos	Grelhas de observação	22 de maio

Teste de Ortografia (ão ou am)	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os casos de escrita ão e am; • Associar os casos de escrita ão e am à conjugação dos verbos 	Ficha de palavras que se escrevem com ão ou com am .	Grelhas de observação Produto dos alunos	22 de maio
Escrita de um texto narrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a escrita; • Escrever um texto narrativo; • Escrever um texto narrativo através de uma planificação e de acordo com as suas características; • Avaliar o trabalho realizado. 	Documento de planificação de texto narrativo “Mapa da História em Caixas” Tabela de Verificação	Grelhas de observação Produto dos alunos	30 de maio
Trabalho de projeto: Jornal Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a escrita de palavras; • Desenvolver a escrita; • Escrever textos diversos (notícia, entrevista, publicitário). 	Caderno diário Material de escrita Guião de planificação da entrevista	Grelha de observação Apontamentos dos alunos	09 de maio 10 de maio 17 de maio 19 de maio 22 de maio 23 de maio 24 de maio 26 de maio 30 de maio

Anexo D-Atividades/Produções

| " | | " |

GUIÃO DE ENTREVISTA

O que é que queremos saber?

Por que é que queremos saber?

Com quem podemos falar sobre?

O que é que vamos fazer com a informação

Expressão escrita

Quando pensas contar uma história, tens de saber aquilo que vais contar:

🧠 Como começa a história?

🧠 Que personagens entram?

🧠 O que acontecerá?

🧠 Como acabará?

Mapa de histórias

Personagem principal → duende

Quando acontece a história → dia de verão
→ dia de chuva
→ noite de trovoadas

Onde acontece a história → castelo assombrado
→ floresta mágica
→ palácio vermelho

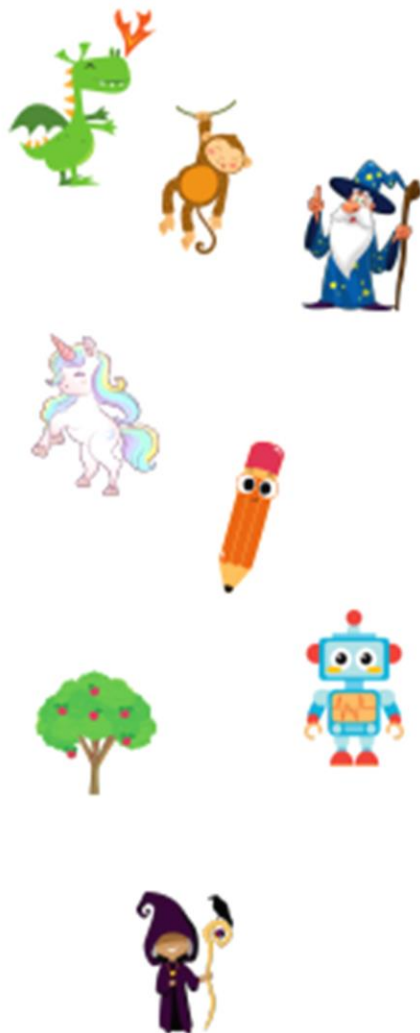
Personagem que cria dificuldades ao duende → bruxa
→ rainha má
→ fantasma roxo

Personagem que ajudou o duende → princesa
→ mágico
→ fantasma azul



Escreve uma história da tua imaginação, escolhendo algumas destas personagens e utiliza a maior parte dos adjetivos da lista . Põe um visto nos adjetivos à medida que os usares. Usa outros também se quiseres. Diverte-te!

- doce
- elegante
- bonito(a)
- grande
- pequeno(a)
- divertido(a)
- paciente
- pegajoso(a)
- tímido(a)
- suave
- novo(a)
- inteligente
- fantástico(a)
- livre
- triste
- zangado(a)
- amigo(a)
- fácil
- velho(a)
- alto(a)
- apaixonado(a)
- curioso(a)
- paciente(a)
- apressado(a)



Mapa da história em caixas

Início Como começa Tempo Espaço Personagens	
Problema Problema da história Alguém/ algo para atrapalhar Sentimentos das personagens	
Resolução Alguém/ algo para ajudar Solução para o problema	
Final Como termina Sentimentos das personagens	

Planificação para a construção das personagens da história

PERSONAGEM

Nome da nssa personagem: _____

Como vamos desenhar a
Personagem:

Que cores vamos utilizar?

Que materiais precisamos?

Guião de Leitura da Menina do Mar

Português - Educação Literária

4º Ano

Nome: _____ Data: _____

“A Menina do Mar”

(Perguntas elaboradas em grupo.)



Questões elaboradas
por:

Pág. 7 à 12

1. Onde vivia o menino?

2. O que cobria as rochas, nas marés vazias?

3. Assinala com X a opção correta.

a) Na noite do temporal as portas das janelas...

...gritavam.

... abriam.

... batiam.

... rangia

4. Quem eram os amigos da Menina do Mar?

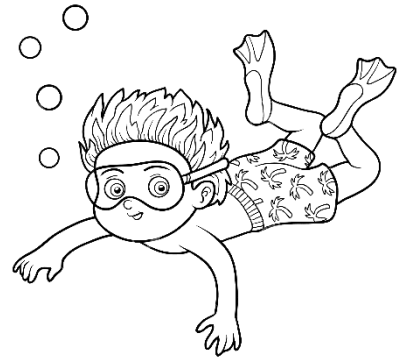
5. Assinala com X a opção correta.

a) No dia a seguir à tempestade, estava tudo tão calmo que o menino...

Achou que estava a dormir

Achou que tinha sonhado

Pensou na menina



6. Lê a expressão:

“...mal punha neles as suas mãos, os castelos trémulos...”

6.1. Procura no dicionário o significado da palavra “trémulos”.

7. Na orquestra, quem batia palmas?

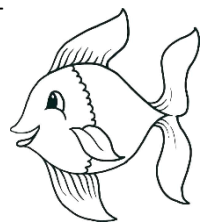
8. Completa a frase de acordo com o texto.

O menino regressou a casa muito _____ com o que tinha
_____ e não _____ em mais nada _____ esse dia.

9. Depois da tempestade, o que deixaram as ondas, na praia?

10. Os amigos da menina do mar tornaram-se num conjunto de músicos.

10.1. Transcreve uma frase do texto que confirma esta afirmação



11. Quanto media a menina?

Questões elaboradas
por:

Pág. 13 à 17

1. O que o menino fez quando acordou?

2. Completa a frase:

Foi pelo o caminho do dia anterior voltou a _____ , atrás das _____ e ouviu as mesmas _____.

3. Como é que a menina reagiu, quando o rapaz a agarrou?

4. Procura no dicionário o significado da palavra "véspera".

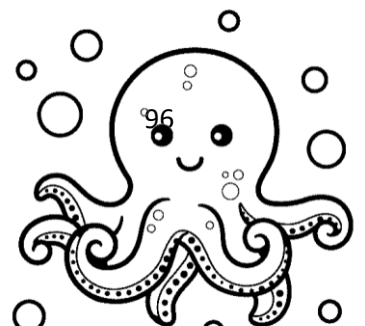
Porque é que o menino agarrou na Menina do Mar? (Assinala com um X a opção correta.)

- Porque a queria deitar fora
- Porque era a única
- Porque era bonita e a única que ele tinha visto

5. Que animal é que trouxe a Menina do Mar?

6. Assinala com o V se for verdadeiro e F se for falso.

A menina vivia no jardim.	
---------------------------	--



A cama dela era uma folha.	
As conchas eram pratos	
Ela comia sopa de tartaruga.	
O peixe fazia-lhe a cama.	
O melhor amigo dela era o polvo.	
O polvo era quem trabalha mais.	

7. Transcreve a frase que indica quem ficou a tomar conta da Menina do Mar.

8. Porque é que o peixe não põe a Menina do Mar de castigo?

9. Qual o motivo pelo qual ninguém anda à vontade no mar?

10. O que ficou combinado entre o rapaz e a Menina do Mar?

Questões elaboradas
por:

Pág. 19 à 27

1. Segundo o rapaz o que é a saudade?

Procura no dicionário o significado da palavra «**farrapo**».

2. Porque é que a menina não podia ir com o rapaz ver a terra?

3. Qual foi a solução que o rapaz arranjou para levar a menina para fora de água sem ela secar?

4. Completa de acordo com o texto.

Os _____ ouvem muito bem, são os _____ do _____. Os búzios ouviram as _____ entre a Menina do Mar e o _____ e foram contar tudo à _____.

5. Preenche com V (verdadeiro) ou F (falso).

Depois de cheirar a flor a menina teve vontade de dançar.	
A menina disse que o fósforo aceso era um sol pequenino.	
A menina achou o vinho bom e triste	
O rapaz esqueceu-se do balde.	

Questões elaboradas
por:

Pág. 28 à 35

1. Transcreve do texto a frase que justifica que a Menina Do Mar não podia voltar ao sítio que onde se costumava encontrar com o rapaz.

2. Tu achas que o castigo da Raia foi justo? Justifica a tua resposta.

3. Completa as frases de acordo com o texto.

O _____ estava rodeado de _____ e não conseguia _____. Tentou _____ por cima, mas os polvos _____ as pernas do rapaz com os seus _____.

4. O que trazia a gaivota no seu bico? (Assinala com X a opção correta.)

Um copo de água Um frasco de vinho Um frasco cheio de água luminosa

5. Assinala com V (verdadeiro) ou com F (falso).

O menino sentiu-se triste e ficou mais pesado.	
O menino encontrou um golfinho branco e cintilante.	
O menino demorou 80 dias e 80 noites a chegar a uma ilha rodeada de corais.	
O golfinho deixou o rapaz na gruta.	

6. Quem foi a personagem do livro que fez com que a menina voltasse a sentir-se bem?

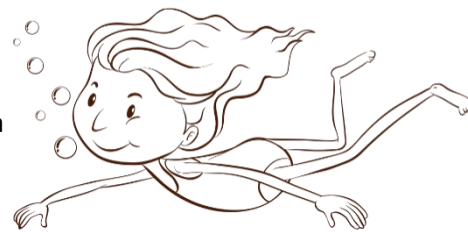
7. Escolhe a opção correta.

a) A menina estava a dançar mal, porque estava...

envergonhada

saudosa e triste

medrosa

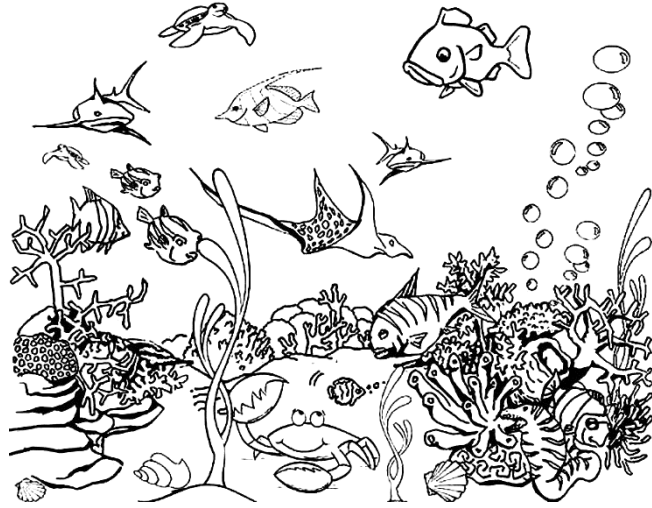


8. Procura no dicionário o significado da palavra «púrpura».

9. Que outro título darias ao livro? Justifica a tua resposta.

Pergunta extra
por:

1. Gostavas de ser como a Menina do Mar? Porquê?



Teste de ortografia m antes do p e do b

Completa com "m" ou "n"



a__bulâ__cia



te__pestade



ci__to



ta__bor



e__velopes



lara__ja



mu__do



co__putador



po__ba



on__e

Teste de ortografia - -ão ou -am.

Coluna A	Coluna B
Televis_____	Andav____
Conclus_____	Comi_____
Organizaç_____	Estav_____
Bal_____	Falav_____
Ver_____	Fal-----
Adiç_____	Começar_____
Avi_____	Começ_____
Capit_____	Devi_____
Esfreg_____	Conversav_____
Soluç_____	Vi_____
Papel_____	Adicion_____
Audiç_____	Adicionav_____
Fog_____	Escrever_____
Lim_____	Escrev_____
Sab_____	Escrevi_____
Comil_____	Lavav_____
Port_____	Lav_____
Est_____	Cont_____
S_____	Contav_____
Começar_____	Cozinh_____
Falar_____	Pintav_____
Estar_____	Riscar_____
Dever_____	Ler_____
Conversar_____	Vier_____
Contar_____	Apag_____
Pintar_____	Apagav_____
V_____	



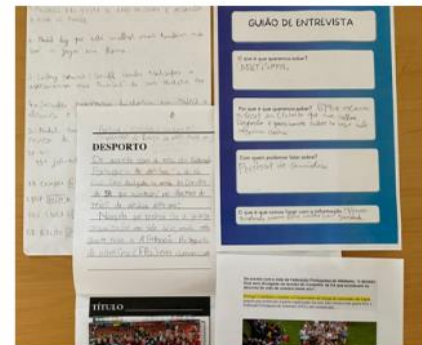
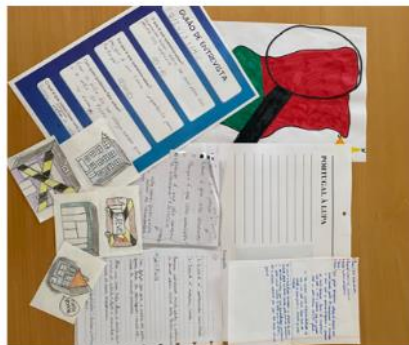
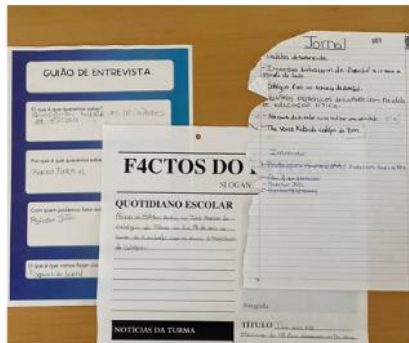
Conto da História “A menina do mar”

Aula
Invertida de
Gramática





Jornal Escolar



F4CTOS DO P4TOLAS

QUOTIDIANO ESCOLAR

Preço por exemplar: 1€

As turmas do 4.º ano organizaram, durante os intervalos, um concurso musical baseado no programa de televisão "The Voice". Durante várias semanas, os alunos do colégio puderam demonstrar a sua vertente artística e cantaram no palco da torre.

Jornalista Carolina Bento



Alunos do colégio (Fotografia de Marco Costa)

DIA DA FAMÍLIA



Alunos do colégio (Fotografia de Marco Costa)

No dia 15 de maio, celebrou-se o Dia da Família. Uma data que não passou em branco para o Colégio da Torre. Este ano, o nosso colégio fez um convite muito especial a todas as famílias dos nossos alunos. As famílias juntaram-se para um pequeno-almoço em comunidade, onde todos colaboraram. Com o tema "Magia ao Pequeno-almoço", a manhã foi preenchida com muita alegria, sorrisos e música.

Jornalista Carolina Grilo

VISITA DE ESTUDO AO QUAKE

Jornalistas Leonor Bento e Carolina Grilo

No passado mês de maio, as turmas do 4.º A, 5.º Ano e 6.º Ano visitaram o Lisboaquake. Tiveram oportunidade de aprender muito sobre este fenómeno natural e compreender pormenorizadamente o sucedido no dia 1 de novembro, em Lisboa.

Foi uma atividade muito educativa e divertida.



Alunos do colégio (Fotografia de Marco Costa)

CRISE POLÍTICA

Jornalista Maria Câmara

Em Lisboa no dia 28 de abril de 2023, o Ministro João Galamba descobriu que o seu colaborador Frederico Pinheiro escondeu informação importante que devia ter sido transmitida à Assembleia da República. Por esse motivo decidiu despedi-lo. O colaborador quando soube que tinha sido despedido resolveu levar do ministério o seu computador. No entanto os seus colegas acharam que Frederico Pinheiro não poderia ter levado o seu computador e chamaram a polícia.

Perante estes factos criou-se uma crise política porque a maior parte das pessoas considerou que João Galamba devia ser despedido.

O Primeiro Ministro António Costa acha que João Galamba não devia ser demitido. O Presidente da República Marcelo Rebelo de Sousa disse que pode vir a despedir o governo todo.



Fotografia: google images

CRISE IMOBILIÁRIA



Lara Fernandes (fotografia de Joana Lopez)

Com o aumento dos preços das casas, da alimentação e dos combustíveis, os portugueses exigem maiores salários e melhores condições de trabalho. Para demonstrarem o seu descontentamento, têm recorrido a inúmeras greves e manifestações. Lara Fernandes, agente imobiliária, acredita que este é um momento muito difícil para as famílias e deu-nos o seu testemunho no dia 15 de maio: "Neste momento, aqui na zona de Oeiras o m2 está a 5.000€ para a construção de apartamentos e a 8.000€ para a construção de moradias. Tudo começou porque havia muitas pessoas à procura de casa e não havia oferta para tanta procura.

Esta crise vai fazer com que a média dos portugueses deixe de conseguir viver nos sítios de maior procura, tendo por optar por lugares mais acessíveis e longe dos locais de trabalho. As regiões de Lisboa, Sintra, Cascais, Porto e Algarve são as mais prejudicadas.

Jornalista Tomás Ribeiro

No dia 6 de maio de 2023, Charles III foi coroado rei em Londres, em virtude da morte de sua mãe, Elizabeth II.

Maria Belém, professora no Colégio da Torre, considera que a coroação era inevitável, mas foi muito dispendiosa. A docente acha que a personalidade difícil de Charles Windsor prejudicará o seu reinado junto da opinião pública. É também notório, na opinião da professora, que existe uma grande diferença entre o atual rei e a rainha anterior. A professora ressaltou que o povo poderá ter alguma revolta devido às questões de divórcio da Princesa Diana e a sua morte em circunstâncias dramáticas. Relativamente à duração do seu reinado, a professora não consegue fazer uma previsão, mas dada a idade avançada do monarca, é possível que o mesmo ocupe o trono por 10 anos.

GUERRA NA UCRÂNIA

Em plena coroação da Europa, uma guerra assombra a vida dos europeus. Há mais de um ano que assistimos à resiliência e à luta do povo ucraniano e do seu presidente. Apesar de tudo os ucranianos continuam esperançosos que a guerra irá chegar ao fim.



Fotografia: google images

COROAÇÃO DE CHARLES WINDSOR

Texto escrito por:



Fotografia: Tomás Teixeira
Jornalista Santiago Martins

JORNADAS MUNDIAS DA JUVENTUDE EM LISBOA



Fotografia: google images

Em agosto de 2023, Lisboa vai receber, pela 1.ª vez, as jornadas da juventude.

A capital vai ser palco deste evento que prevê receber milhares de jovens vindos de todo o mundo para verem e estarem com o Papa Francisco. Quem também se mostra muito feliz com este evento são os comerciantes que esperam lucrar bastante para ajudar a minimizar a situação económica atual.

Jornalista Lourenço Gaspar

CAMPEONATO DE CORTA-MATO EM PORTUGAL



Portugal candidato a receber os Campeonatos da Europa de corta-mato, em Lagoa, naquela que poderá ser a quarta organização em solo luso, revelou a Federação Portuguesa de Atletismo (FPA), em comunicado.

Questionado sobre o assunto, o professor Miguel Diogo acredita que será uma oportunidade para o país promover a economia, mas também para a modalidade que ganhará maior visibilidade além do futebol.



Fotografia de Pedro Ferreira

EQUIPA FEMININA DE FUTEBOL PELA 1.ª VEZ NO MUNDIAL



Seleção nacional de futebol feminino faz história esteve presente Mundial de futebol. Depois de vencer o jogo contra a seleção dos dos Camarões, no play-off intercontinental, a seleção nacional soube que estaria no Mundial 2023, marcado para julho e agosto, na nova Zelândia.

Jornalista Beatriz Brito

PASSATEMPOS

DATA: JUNHO 2023

Ilustra as figuras:



Realiza as operações:

A. $30+15=$ _____

B. $17+13=$ _____

C. $3+7=$ _____

D. $4+12=$ _____

E. $13+15=$ _____

F. $30-8=$ _____

G. $9-5=$ _____

H. $47-38=$ _____

Resolve o problema:

O Pedro tem 28 cromos e deu alguns aos seus amigos. Ficou com 15. Quantos cromos deu aos amigos?

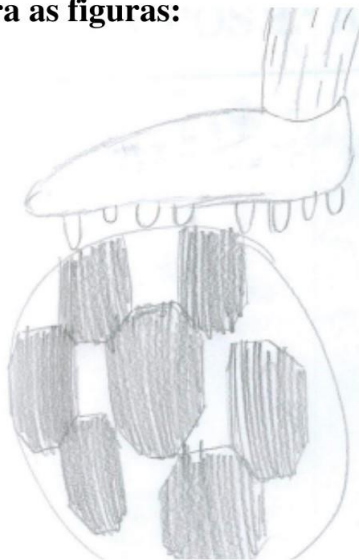
Descobre as diferenças:



Realiza as operações:

$$9 \times 7 - 5 + 2 - 1 \times 10 =$$

Ilustra as figuras:



Resolve o problema:

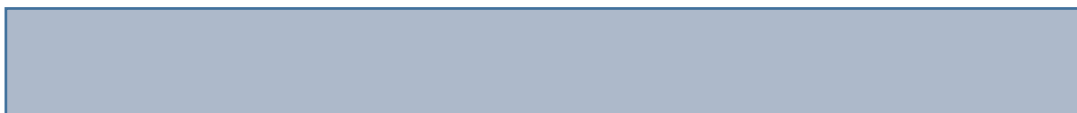
Para resolver alguns problemas numa área de proteção de animais em via de extinção, vai ser construído um muro com tijolos. O pedreiro encomendou 5 camiões de tijolos. Cada camião transporta 1000 tijolos. Quantos tijolos foram usados na construção do muro?

FICHA TÉCNICA

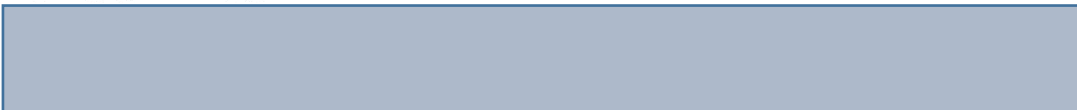
A edição do nosso jornal foi feita por cinco equipas. Cada equipa formada por jornalistas, fotógrafos e ilustradores. Todas as equipas trabalharam em conjunto para esta excelente edição do nosso jornal.

Esperamos que se divirtam tanto a lê-lo como nós nos divertimos a fazê-lo.

JORNALISTAS



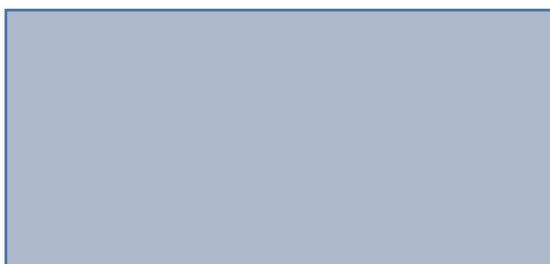
FOTÓGRAFOS



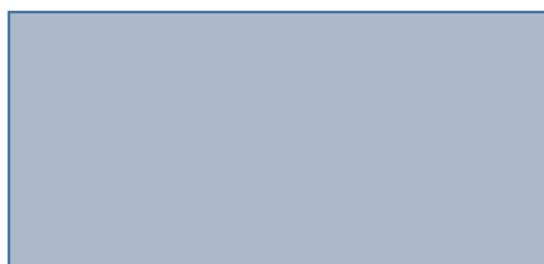
ILUSTRADORES



PASSATEMPOS



DIREÇÃO



Mapa da história em caixas

Início

- . Como começa
- . Tempo
- . Espaço
- . Personagens

Na primavera, num dia de sol brilhante;
No campo numa ^{lago} ~~poça~~ muito pequena
Personagens - Julia e João (respira dentro de água, pai da Julia Bernabéu, tubarão no campo, sapo Cururo, irmão da Julia, o Josefino)

Problema

- . Problema da história
- . Alguém/ algo para atrapalhar
- . Sentimentos das personagens

O tubarão do campo quer comer o João.
O João sente-se aterrorizado, com medo e espantado;
O tubarão sente-se esfomeado e feliz.
Os humanos são os bonzinhos/heróis e os animais os vilões;
O João, a Julia e o Bernabéu estão a fazer um pequenique:

Resolução

- . Alguém/ algo para ajudar
- . Solução para o problema

O sapo Cururo diz-lhe que não vai fazer mal e conta-lhe a situação;
O Bernabéu é um pescador e vai ajudar;
O sapo Cururo finge ser amigo do tubarão para o distrair e engana-o para Bernabéu pescar o João para fora da poça;

Final

- . Como termina
- . Sentimentos das personagens

O Bernabéu conseguiu pescar o João.
Felizes
O tubarão continua esfomeado, chateado, triste, traído, enganado.



Imagina que a Menina do Mar e o menino não se encontravam na praia. Em que local se poderiam encontrar? Escreve uma nova história a partir do momento em que os dois se encontram.

O resgate do João

Na primavera, num dia de sol brilhante, uma menina chamada Julia e um menino chamado João estavam a brincar num lago. A Julia era uma menina do mar que tinha um vestido de camurça encarnada e um cabelo de algas verdes. O João era o melhor amigo da Julia, o João tinha uma t-shirt com pele de baleia e tinha um cabelo azul da cor do mar.

Os dois amigos estavam a brincar num lago quando apareceu um tubarão esfomeado e sangado. O sapo Cururo estava a passar quando viu o tubarão a comer o João. Quando o sapo Cururo viu aquilo foi rapidamente dizer a família da menina do mar, que estavam a fazer um piquenique. Quando a família da menina do mar souberam da notícia foram planejar um plano. O pai da menina do mar fez um plano. O plano era o sapo Cururo tinha de fingir que ia ajudar o tubarão para o Baynabeu bo scab.

Eles fizeram o plano e conseguiram resgatar o João e viveram felizes para sempre.

Aspetos a verificar	Sim	Não	A melhorar
Demos um título ao texto?	X		
O título está relacionado com o texto que escrevemos?	X		
Na introdução apresentámos as personagens principais da história?	X		
Na introdução indicámos o tempo e o espaço da ação?	X		
Indicámos a situação inicial da história?	X		
No desenvolvimento apresentámos as restantes personagens da história?	X		
Fizemos a descrição física e psicológica dos personagens?	X		
Descrevemos o problema da história?	X		
Na conclusão apresentámos uma solução para o problema?	X		
Indicámos os sentimentos dos personagens no decorrer do texto?	X		
Fizemos parágrafos?	X		
Utilizámos a letra maiúscula no início das frases e dos nomes próprios?	X		
Utilizámos palavras para ligar as frases (conectores)?	X		
Utilizámos os sinais de pontuação corretamente?	X		
Evitámos repetições de palavras?	X		X
A letra lê-se facilmente?	X		
Escrevemos sem erros ortográficos?	X		

Paço de Arcos, 17 de Maio de 2023

Sumário: Métodos de recolha de dados.

1º A - M.L/L.G

4º A - C.G/I.A

1º B - S.M/M.M

4º B - M.C/T.S

2º A - M.C/B.R

5º A - L.F/T.S

2º B - P.F/I.V

6º A - T.R/I.T

3º A - S.C/L.B

3º B - B.B/L.S

Anexo E - Notas de Campo

| | " | | " |

Notas de Campo – Período de observação 4.º Ano 1.º CEB

- (1) Os alunos começaram por colorir os separadores de início do 3.º período para colar nos cadernos diários. De seguida fizera uma composição sobre as férias da Páscoa. Isto porque normalmente os alunos que têm a oportunidade de viajar tendem a “exibir-se” causando desconforto aos que, por sua vez, não o conseguem. De forma a agilizar e a tornar o processo mais equitativo os alunos leram para a turma as suas composições. Durante o dia estiveram a verificar as flores que plantaram no 2.º período e regá-las e gradualmente foram apresentando os seus trabalhos de casa sobre a matéria já lecionada.

Nota de campo, 17 de abril de 2023, sala de aula

- (2) Os alunos começaram a organizar, em conjunto com o professor e com uma das educadoras, as ilustrações e os textos manuscritos para concluir o livro dos alunos do 4.º A e dos alunos da sala dos 5 anos sobre um arco iris sem cor. Os alunos demonstraram muita motivação e cooperaram para finalizar o projeto. O livro será vendido na feira do livro no dia 27 de abril.

Nota de campo, 17 de abril de 2023, sala de aula

- (3) Um grupo de alunos apareceu na sala para convidar a turma para estar presente num espetáculo de dança por eles organizado. Os alunos estiveram entre as 10h30 e as 11h15 no telheiro (espaço coberto do recreio) a ver o espetáculo e regressaram à sala.

Nota de campo, 17 de abril de 2023, sala de aula

- (4) Os alunos entraram na sala muito agitados e o professor recordou com algum desagrado as regras da sala e explicou-lhe que o comportamento é um instrumento importante na avaliação global, pelo que deviam fazer um esforço para as cumprir e não prejudicar o bom funcionamento das aulas. Alguns alunos, LF e TS, chegaram 10 minutos atrasados e entraram na aula sem bater à porta e sem pedir autorização para entrar e o professor pediu-lhes para voltarem a sair e proceder como estipulado desde o início das aulas.

Nota de campo, 18 de abril de 2023, sala de aula

- (5) Alguns elementos da turma não conseguem esperar pela sua vez de falar, atropelam-se uns aos outros e aumentam o tom da voz para se fazerem ouvir. Foram chamados à atenção, mas é bastante evidente a dificuldade que apresentam em esperar pela sua vez de falar.

Nota de campo, 18 de abril de 2023, sala de aula

- (6) À semelhança dos dias anteriores o aluno SM adota um comportamento desadequado em sala de aula e, por essa razão, nem sempre ouve as instruções do professor. Nesses casos quando é questionado, alega não estar a perceber e é constantemente repreendido.

Nota de campo, 18 de abril de 2023, sala de aula

(7) O comportamento do aluno SM manteve-se durante todo o dia. O professor decidiu experimentar a estratégia de penalizar os alunos que normalmente se riem das suas intervenções e o SM mostrou-se preocupado e verbalizou ser injusto. O professor, acredita que talvez assim ele compreenda que as suas atitudes têm consequências e estando ele inserido numa turma com mais 20 alunos, sempre que destabiliza uma aula prejudica-se a ele próprio e aos colegas.

Nota de campo, 18 de abril de 2023, sala de aula

(8) Hoje, percebemos que sempre que o sumário é ditado os alunos têm dificuldade em escrever algumas palavras e estão sempre a perguntar como é que se escrevem. Nunca sabem se se escrevem com dois ss ou com um; se é com s ou com ç. Outros têm dificuldade em saber se devem usar u ou o.

Nota de campo, 19 de abril de 2023, sala de aula

(9) As aulas hoje correram dentro da normalidade com os alunos a apresentarem os seus trabalhos do projeto “Professor por 10 minutos” e a corrigirem os trabalhos de casa de férias de português e de matemática. Durante as apresentações alguns trabalhos tinham erros ortográficos e quando lhes era pedido para corrigirem, os alunos tinham alguma dificuldade em escrever corretamente as palavras. As palavras eram maioritariamente escritas com s, c, ss, ou ç e algumas com z e x. Ao último tempo, convidados pelo professor, as alunas do 6.º ano assistiram às apresentações e no final estiveram a falar um pouco sobre os novos símbolos e a nova constituição da república.

Nota de campo, 19 de abril de 2023, sala de aula

(10) Com exceção da maioria das raparigas da turma e do SC, os alunos são muito irrequietos e estão sempre com pressa para acabar as tarefas. Depois de acabarem as tarefas desejam que o professor faça a correção individual e ficam aborrecidos quando o mesmo informa que têm que esperar porque a correção é para ser feita em grande grupo. O aluno TT ficou muito aborrecido e verbalizou que queria saber se estava tudo bem para dar as repostas durante a correção no quadro e com a turma.

Nota de campo, 19 de abril de 2023, sala de aula

(11) As alunas do 6.ºA estiveram, perto do final da aula, a tocar com o ukelele o hino nacional a portuguesa e depois pediram à turma para cantarem enquanto elas tocavam.

Nota de campo, 19 de abril de 2023, sala de aula

(12) Durante a correção de um exercício de matemática, a aluna CG, chorou porque não estava conseguindo explicar o seu raciocínio. A aluna sentiu uma grande pressão dos colegas da turma que, por não respeitarem a sua vez para falar, comentaram sobre o problema.

Nota de campo, 19 de abril de 2023, sala de aula

(13) No final da aula o aluno LF foi pedir ajuda ao professor porque tinha sido agredido pelo colega TS no intervalo da tarde. Estiveram ambos a falar com o professor depois da turma ter saído da sala, mas como havia mais alunos envolvidos, o professor adiou a conversa para o dia da assembleia.

Nota de campo, 19 de abril de 2023, sala de aula

(14) No final da aula o aluno LF foi pedir ajuda ao professor porque tinha sido agredido pelo colega TS no intervalo da tarde. Estiveram ambos a falar com o professor depois da turma ter saído da sala, mas como havia mais alunos envolvidos, o professor adiou a conversa para o dia da assembleia.

Nota de campo, 19 de abril de 2023, sala de aula

(15) O professor começou a aula com a continuação das apresentações dos alunos. Desta vez, como não teve tempo para imprimir uma cópia do problema para cada aluno colar no caderno, solicitou que escrevessem nos cadernos diários. A maioria dos alunos apresentou resistência, mas acabaram por obedecer. O professor explicou que é necessário investir-se cada vez mais na escrita e por isso ia aproveitar para fazer um ditado. Durante o ditado os alunos tiveram dúvidas na escrita da palavra “peso” (s ou z) e “quilo” (ci ou qui) e “comprimento” (m ou n).

Os alunos foram ao quadro escrever como sabiam e nesse momento o professor teve que sair da sala e as estagiárias aproveitaram para pedir aos alunos que discutissem a pares como é que essas palavras se escrevem corretamente. Quando o professor chegou deu continuidade ao exercício.

Nota de campo, 20 de abril de 2023, sala de aula

(16) No tempo de assembleia o professor começou por ajudar os alunos LF e TS a resolver a situação da agressão. De seguida o MC contou que um aluno da outra turma do 4.º ano teve uma atitude racista com um colega do 3.º ano. O MC disse que o defendeu e que ficou muito triste porque como é da mesma cor sentiu-se também ofendido. O professor foi falar com a professora do 4.º ano e com a professora do 3.º ano e juntos resolveram a situação. O aluno da outra turma do 4.º ano pediu desculpas ao aluno do 3.º ano e ao MC e foi advertido que sofreria consequências graves se voltasse a manifestar o mesmo comportamento.

Nota de campo, 20 de abril de 2023, sala de aula

(17) O professor tinha marcado uma reunião de avaliação com os Encarregados de Educação do aluno TS. À semelhança das outras 6.ª feiras, o professor deu instruções para os alunos não se esquecerem do material escolar. Pediu para arrumarem as secretárias antes de descerem para o lanche. Durante a reunião alguns alunos regressaram à sala, interrompendo constantemente a reunião, porque se tinham esquecido dos seus pertences. Como já tinham sido avisados várias vezes o professor não autorizou que entrassem, logo, não levaram os materiais.

Nota de campo, 21 de abril de 2023, sala de aula

(18) Hoje faltaram 7 alunos por causa dos feriados e foram viajar. A aula foi mais tranquila e os alunos comportaram de forma mais adequada. Ouviam as instruções para a realização das tarefas. No entanto, insistem em realizá-las a pares ou em grupo. Alguns alunos preferem trabalhar com os colegas para os ajudar nas suas dificuldades, outros, porém, tentam aproveitar para não fazerem as atividades e obter as respostas com mais facilidade. Antevendo estas situações o professor organiza os grupos ou pares para trabalhar.

Nota de campo, 24 de abril de 2023, sala de aula

(19) Hoje, durante o ditado do sumário, os alunos voltaram a apresentar dificuldade em escrever algumas palavras.

Nota de campo, 24 de abril de 2023, sala de aula

(20) O professor começou por corrigir alguns exercícios das aulas anteriores e no final pediu à turma para realizarem outros do manual sobre a área que envolviam as medidas de comprimento, conversões e divisão e multiplicação com números decimais. Os alunos tiveram muita dificuldade porque não leram bem o enunciado e resolveram apenas uma parte do problema. Quando o professor começou a resolver em grande grupo os alunos não queriam passar a correção para o caderno nem a síntese das etapas necessárias para se resolver o problema. A turma estava muito agitada, novamente, e foi necessário alertar os EE com o envio de um email individual.

Nota de campo, 24 de abril de 2023, sala de aula

(21) Durante a realização da ficha de atividade sobre o 25 de abril os alunos enquanto liam pediam para partilhar conhecimentos sobre o tema. Estes momentos são sempre mais difíceis de gerir porque todos querem falar e não têm preocupação de ocupar o mínimo tempo possível para deixar os colegas partilharem também as suas histórias.

Nota de campo, 26 de abril de 2023, sala de aula

(22) Enquanto realizaram um problema de matemática, o professor aproveitou para trabalhar conteúdos de português como os verbos, os adjetivos, os advérbios, os pronomes e os determinantes. De seguida, uma vez que os alunos não estavam a conseguir realizar os

exercícios, trabalhou-se a interpretação do texto com o objetivo de se aferir o que estava a ser pedido. O problema envolvia divisão com números decimais, conversão de medida de comprimento e o cálculo da área. Houve mais dificuldade na interpretação do enunciado os alunos não compreendiam o significado das palavras como: “pagar a prestações”, “amortizar”, “dar de entrada”. Os alunos apesar de terem os seus dicionários não têm a iniciativa de procurar o significado das palavras, bloqueiam e ficam à espera que seja o professor a perceber que eles estão com dificuldades. Depois de compreenderem já sabiam que cálculos realizar. A dificuldade surgiu nas operações de divisão e multiplicação com números decimais.

Nota de campo, 24 de abril de 2023, sala de aula

Anexo F - Guião de
Entrevista Semiestruturada

| " | | " |

Tópicos	Objetivos	Questões
I. Legitimação da Entrevista	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autenticar a entrevistada; 2. Motivar a entrevistada; 3. Garantir a confidencialidade no tratamento de dados; 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar a entrevistada sobre a importância e o objetivo da entrevista; - Solicitar a sua colaboração, garantindo a confidencialidade e anonimato; - Pedir o consentimento para gravar a entrevista.
II. Professora Cooperante	<ol style="list-style-type: none"> 4. Recolher informações sobre o percurso académico da entrevistada; 5. Conhecer o percurso profissional da entrevistada; 	<ul style="list-style-type: none"> - Como foi o seu percurso académico para a sua formação de docente do 1.º ciclo do ensino básico? - Costuma frequentar ações de formação? Se sim, em que áreas? - Quanto tempo de serviço tem? - Trabalhou noutras Estabelecimentos de Ensino (público/privados)? E quais foram os anos de escolaridade que lecionou? - Há quantos anos leciona nesta escola? E quais foram os anos de escolaridade que lecionou? - Em todo o seu percurso profissional, enquanto professor, qual foi a experiência mais marcante?
IV. Caracterização da Turma	<ol style="list-style-type: none"> 6. Caracterizar a turma; 7. Conhecer as interações entre a turma; 8. Identificar as potencialidades e as fragilidades dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais considera ser as características que melhor a definem a turma? - Como foram definidas as regras em sala de aula? - Que potencialidades mais evidencia na turma? - E que fragilidades? - No que respeita as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos quais são as suas maiores preocupações? - Quais o tipo de atividades em que a turma demonstra maior interesse?

		<ul style="list-style-type: none"> - E quais os domínios da disciplina que lhes desperta maior curiosidade? - Como caracteriza o relacionamento entre as crianças? - Como defino o seu relacionamento com os alunos?
<p>V. Processo Pedagógico</p>	<p>9. Caracterizar o método pedagógico da professora cooperante;</p> <p>10. Conhecer as estratégias adotadas professora cooperante;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua prática, segue algum modelo pedagógico? Se sim, qual? - O modelo pedagógico utilizado vai ao encontro dos objetivos definidos no projeto educativo da escola? -Quais as metodologias que utiliza com a turma? - Existe articulação com os outros docentes? - Como é elaborado o plano curricular da turma? - Tem autonomia para adaptar o plano curricular da turma? - De forma organiza o grupo (disposição da sala e outros)? - Existem algumas rotinas estabelecidas na turma? - Que materiais pedagógicos utiliza? E qual privilegia mais? - Em relação ao comportamento da turma a que tipo de estratégias recorre para manter o controlo? - Como realiza a avaliação dos alunos? - Que estratégias utiliza para responder aos diferentes ritmos de trabalho? (diferenciação pedagógica)

		<ul style="list-style-type: none"> - Que procedimentos específicos considera que devem dar continuidade na nossa intervenção?
VI. Interação entre família e a escola	<p>11. Entender a interação entre a escola e as famílias;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como define o relacionamento da escola com os encarregados de educação e/ou familiares dos seus alunos? - Os encarregados de Educação e as famílias participam na vida escolar dos alunos? Pode dar-nos alguns exemplos? - Costuma existir adesão por parte da família quando são convidados a participar em atividades?
VII. Finalização da Entrevista	<p>12. Concluir a entrevista;</p> <p>13. Agradecer a colaboração da entrevistada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Existe mais alguma informação que considere essencial para ajudar-nos na intervenção? - Agradecer a disponibilidade e atenção da entrevistada e valorizar a importância da sua participação.

Anexo G - Entrevista Semiestruturada

| ' ' | ' ' |

Entrevista semiestruturada

1. Como foi o seu percurso académico para a sua formação de docente do 1.º ciclo do ensino básico?

R: Gosto de considerar que o meu percurso académico para a formação de docente começou exatamente com a minha entrada como aluno na escola e passo a explicar... o meu pai foi dono e diretor de um colégio na zona da Amadora durante mais de vinte anos e toda a minha infância foi passada nesse colégio mas desde cedo contactando com as partes das instituições a que habitualmente os alunos não têm acesso. A realidade é que desde que entrei para a escola nunca mais de lá saí. Quanto à formação académica propriamente dita, depois de feito o secundário, a primeira experiência universitária foi na Universidade Lusitana no curso de Relações Internacionais em regime noturno. Abandonei um semestre depois para iniciar, no ano seguinte, o curso de professor de 1.º ciclo já com a perspetiva de tirar depois Gestão Escolar e dar seguimento na liderança do colégio que o meu pai era proprietário. Acontece que durante esse percurso esse colégio foi vendido e essa possibilidade desapareceu. Decidi continuar o curso e terminei-o nos quatro anos previstos na altura, tendo finalizado em 2004, na ESE Jean Piaget em Almada. Posso caracterizar a minha formação inicial como muito focada no desenvolvimento de projetos, onde me senti desde logo preparado, mas com algumas lacunas ao nível da preparação dos aspirantes a professor para a realidade do que é, ou era, o ensino em Portugal em 2004.

2. Costuma frequentar ações de formação? Se sim, em que áreas?

R: Não tantas como gostaria e necessitaria, mas o tempo que é exigido ao cargo de presidente da Direção Pedagógica em acumulação com o trabalho com a turma, as tarefas burocráticas inerentes a esse cargo as horas que implicam e depois, claro o crescimento da família, foram e são limitadores do tempo para formação. De qualquer modo, as últimas que tenho feito têm passado sempre por poder estar ao corrente e cumprir com o que vai sendo emanado do Ministério da Educação, dando dois

exemplos práticos: formação na área da desmaterialização dos manuais escolares ou formação técnica sobre os programas e tarefas para a realização das provas de Aferição, primeiro em suporte papel, atualmente e neste ano letivo pela primeira vez, em formato digital.

3. Quanto tempo de serviço tem?

R: Certificado, cerca de 16 anos. Na verdade, desde que acabei o curso até à data, sempre estive ao serviço da educação, contando ou não os dias.

4. Trabalhou noutros Estabelecimentos de Ensino (público/privados)? E quais foram os anos de escolaridade que lecionou?

R: Não trabalhei em mais nenhuma escola privada. Trabalhei 8 meses, em colocação no ensino público, numa escola EB/JI na Póvoa da Galega, Mafra. Tive funções de ajudante da responsável da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos e por vezes fazia substituições em caso de falta de colegas. Acabei por “lecionar” todos os anos de escolaridade do 1.º ciclo ao longo desses 8 meses.

5. Há quantos anos leciona nesta escola? E quais foram os anos de escolaridade que lecionou?

R: Estou no Colégio da Torre desde 2006. Iniciei como professor de Inglês dos grupos de pré-escolar, tarefa que desenvolvi durante 2 anos. Em 2008 iniciei o primeiro grupo de 1.º ciclo, lecionando com esse grupo do 1.º ao 4.º ano. Em 2012 iniciei outro grupo que terminei em 2016, cumprindo novamente os 4 anos do ciclo. Em 2016 iniciei outro grupo no 1.º ano, sai no ano seguinte quando estavam no 2.º ano, tendo regressado à turma no ano 2019, quando estavam no 4.º ano já. Neste momento estou com funções de Presidente da Direção Pedagógica e Professor Titular de Turma de uma turma de 4.º ano. Assumi este grupo depois da saída da professora titular no ano passado e devido à dificuldade presente que existe na seleção e contratação de professores.

6. Em todo o seu percurso profissional, enquanto professor, qual foi a experiência mais marcante?

R: Não será muito original a resposta, mas inevitável... a experiência profissional mais marcante foi, de um dia para o outro, termos de continuar a nossa prática pedagógica e profissional a partir de casa devido ao confinamento provocado pela pandemia de covid19. Equilibrar a função laboral com a dinâmica familiar, continuar a cumprir o currículo dessa turma do 4.ºano, corresponder a expectativas de pais e direção do colégio, estar exposto diariamente ao olhos dos encarregados de educação, trabalhar com plataformas eletrónicas, foram, entre outros, desafios que me marcaram, marcaram várias gerações de professores, as que estavam no ativo em 2019/2020 e cujas consequências ao nível mental e da própria visão da profissão ainda estão por apurar cabalmente, depois de mais de 3 anos corridos desde o primeiro confinamento.

7. Quais considera ser as características que melhor a definem a turma?

R: No início do ano letivo a turma apresentava características muito diferentes do que podemos verificar agora, isto porque, toda a equipa pedagógica tem vindo a desenvolver um trabalho adicional para conseguir verificar o que é esperado aos alunos do 4.º ano. Nessa altura deparei-me com uma turma muito competitiva, grandes dificuldades no cumprimento de regras básicas e necessárias para o bom funcionamento das aulas, pelo que, foi muito importante trabalhar-se esses princípios basilares de cidadania. São alunos que precisavam de ajuda no domínio do autocontrolo e da autorregulação durante as aulas e, mais precisamente, durante as intervenções solicitadas pelos professores. Por isso, ao longo deste ano letivo foi muito importante definir-se estratégias para regular os comportamentos e atitudes em sala de aula e mitigar o espírito de competitividade que existia entre eles. Neste parâmetro a turma exigiu um grande esforço da parte dos professores. Eram crianças que forçavam os adultos falando por cima dos professores e uns dos outros, aumentavam o volume da voz e atropelavam, desrespeitando tudo e todos. Neste momento estão muito mais respeitadores. O comportamento geral e da turma é bom e ao nível das aprendizagens são também bons alunos. Gostam de fazer parte do seu processo ensino/aprendizagens, participam ativamente, colaboram e cooperam com os seus pares e com os adultos.

8. Como foram definidas as regras em sala de aula?

R: As regras foram definidas em conjunto com os alunos e logo no início do ano letivo. Os alunos numa primeira fase escreveram as regras que achavam serem as adequadas para o bom funcionamento das aulas individualmente e seguida foram ouvidas em grande grupo para passar a limpo no computador e afixar-se na sala de aula. Tendo em consideração o comportamento e atitudes dos alunos foi necessário reformular algumas dessas regras, ao longo do ano, em momentos de assembleia, como forma de reforçar o processo de autorregulação e autocontrolo.

9. Que potencialidades mais evidencia na turma?

R: A turma que gosta de trabalhar em grupo e participam sem medo dar respostas erradas, o que é bastante vantajoso porque quando o aluno expõe as suas dúvidas há espaço para explicar-se de outra forma ou para reformular o ensino. Estes alunos têm o pensamento criativo muito desenvolvido e capacidade para refletir no trabalho que fazem e dessa forma corrigir ou melhorar esse trabalho. Os alunos que conseguem terminar as tarefas antes ou dentro do prazo estipulado, voluntariam-se sempre para ajudar os colegas com mais dificuldades ou que apresentam ritmos de trabalhos diferentes. Gostam de trabalhar em projetos interdisciplinares e de realizar trabalhos investigação e que envolvam o trabalho com as outras turmas do colégio. Adoram desafios e demonstram grande satisfação na apresentação de trabalhos. São alunos que bem orientados, realizam as tarefas de forma autónoma. Além da componente curricular de estudo do meio, estes alunos têm um gosto muito especial pela música, razão pela qual tem uma grande facilidade em aprender as letras das músicas que são propostas pelo professor. E estes alunos tiveram uma formação ao longo do seu percurso uma formação musical e em que aprenderam instrumento e cantaram em simultâneo ajudando-os a ver a música como um todo e dando-lhes ferramentas específicas para uma aprendizagem rápida e eficiente das canções. Nesse sentido, aprendem com mais facilidade outros conteúdos se estiverem relacionados e bem articulados. Mas no geral são também muito autónomos, interessado nos projetos que são propostos em aula.

10. E que fragilidades?

R: Já falámos um pouco sobre as fragilidades há pouco, mas está muito relacionado com o comportamento. Apesar de estarem muito melhores na forma como interpelam os adultos e na participação em sala de aula, continuam a não conseguir esperar pela sua vez de falar e não respeitam os princípios de cortesia. Como perdem-se com conversas paralelas acabam por dificultar a passagem de informação e a intervenção dos colegas e nem sempre ouvem com atenção as instruções dadas pelos professores. Essa distração implica que aleguem que não estão a compreender a matéria. Como a dinâmica e ritmo de aprendizagem são muito elevados tende a nem sempre ser inclusiva, dificultando a gestão e a organização de cada aula. É uma turma com vocabulário pobre, mas que gostam muito de ler, principalmente em voz alta. Não gostam de preparar a leitura, o que nem sempre é mau, mas ajudá-los ia a melhorar os critérios de um bom leitor e a compreender melhor o significado do que estão a ler. Têm, por isso, algumas dificuldades na interpretação de textos e de enunciados e nem sempre conseguem definir os passos para a consecução da tarefa.

11. No que respeita as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos quais são as suas maiores preocupações?

R: A turma integra duas alunas com dificuldades na aquisição das aprendizagens e uma aluna com dislexia grave. A turma está sempre muito ansiosa para a realização das tarefas propostas e tende a fazer os trabalhos à pressa. Razão pela qual não leem as perguntas corretamente, respondem com base nas palavras-chave das questões e não as interpretam de forma correta. É algo preocupante porque é transversal às outras áreas curriculares.

12. Quais os tipos de atividades em que a turma demonstra maior interesse?

R: Eles adoram fazer trabalhos de grupo e/ou de pesquisa sobre qualquer tema, mais particularmente em áreas que lhes despertem mais interesse como o estudo meio.

Gostam muito de fazer tarefas que envolvam trabalhar com os familiares e de fazer apresentações à turma e a outras turmas não têm qualquer tipo de inibição muito ao contrário são bastante extrovertidos.

13. E quais os domínios que lhes desperta maior curiosidade?

R: Esta turma é bastante curiosidade na componente curricular de estudo do meio, música, expressão dramática e educação física. Gostam de muito de ler em voz alta e têm curiosidade em compreender conceitos ou expressões que vão surgindo durante a leitura. Gostam da área de matemática e preferem quando têm de trabalhar a pares ou em grupo.

14. Como caracteriza o relacionamento entre as crianças?

R: Apesar de haver alguma clivagem entre alunos e aluna na turma, o ambiente em sala de aula e fora da sala é de grande proximidade. É uma turma unida, bem-disposta e amiga.

15. Como define o seu relacionamento com os alunos?

R: O meu relacionamento com estes alunos, apesar de só estar a trabalhar com esta turma este ano letivo, é de grande proximidade, de confiança e de boa disposição. Os alunos sentem-se seguros e felizes.

16. Na sua prática, segue algum modelo pedagógico? Se sim, qual?

R: Não sigo nenhum modelo pedagógico em particular, porque tento integrar metodologias que considero mais adequadas à turma, adotando particularidades para que as aprendizagens dos alunos sejam significativas.

17. O modelo pedagógico utilizado vai ao encontro dos objetivos definidos no projeto educativo da escola?

R: Sim, o projeto educativo da escola postula que toda e qualquer interação dentro do espaço escolar terá influência na criança. O projeto educativo da escola defende uma

interação dentro do espaço escolar que promova as aprendizagens dos alunos e que os coloque no centro do ensino/aprendizagens. Por essa razão toda a equipa pedagógica tem consciências da importância do quotidiano saudável e potenciador dessas aprendizagens. O projeto educativo de escola também elucida que o aluno deverá ter acesso a aprendizagens significativas e promotoras dos seus próprios interesses e é com base nesses princípios que oriento a minha prática.

18. Quais as metodologias que utiliza com a turma?

R: Uma vez que a turma está sempre muito ansiosa para saber o que vai ser trabalho durante o dia, adotei a escrita no quadro do plano de aula seguida do sumário. Existem momentos para leitura silenciosa de textos do manual ou dos livros que solicitei no início do ano letivo para o projeto “Rally da Leitura”. A gramática é trabalhada no caderno de exercícios de gramática e do manual do aluno. Existem momento de correção em grande grupo e no quadro. Nos momentos de avaliação a gramática é recolhida para a correção do professor. Na disciplina do estudo do meio os alunos as aulas são dadas através dos recursos da aula digital, do manual do aluno e de fichas criadas para o efeito, também as avaliações desta disciplina são feitas com uma frequência semanal. Na matemática utiliza-se o manual do aluno, o caderno de atividades, recursos da escola virtual e da aula digital. São também utilizadas fichas complementares que são coladas no caderno do aluno e outros materiais de apoio nas três áreas curriculares. Sempre que possível recorro a jogos didáticos, a matemática, uso de materiais manipuláveis e do quotidiano. Os alunos têm definido uma avaliação sumativa no final de cada período. O manual é muitas vezes utilizado como introdução de conteúdos pois permite a realização de tarefas dos vários domínios de um modo articulado, mas uma vez que o manual do 4.º ano não está atualizado com os documentos orientadores é necessário recorrer-se a outros instrumentos de trabalho. Os alunos são sujeitos a uma avaliação e avaliam-se a partir de rubricas nos trabalhos de grupo, na organização do caderno e no âmbito das atitudes e valores.

19. Existe articulação com os outros docentes?

R: Sim. sempre que se necessário a equipa pedagógica reúne-se em Conselho de Turma para a definição de estratégias comuns, para a implementação de projetos interdisciplinares e para a elaboração de relatórios técnico pedagógicos, entre outros. Partilha-se entre turmas os trabalhos e conteúdos a desenvolver para motivar o trabalho interdisciplinar e interturmas.

20. Como é elaborado o plano curricular da turma?

R: O plano curricular da turma é elaborado com os professores titulares do 4.º ano e com os professores da componente curricular de expressão artística e de acordo com as aprendizagens essenciais. Depois é feito um plano trimestral em cada período letivo, e semanalmente, os pares pedagógicos reúnem-se para definir o plano semanal de acordo com o plano curricular.

21. Tem autonomia para adaptar o plano curricular da turma?

R: Sim. Desde que essa adaptação seja comunicada ao meu par pedagógico.

22. De forma organiza o grupo (disposição da sala e outros)?

R: A organização da sala varia com os projetos em curso, com o comportamento da turma e sempre que exista intenção de reforçar o apoio das aprendizagens. Nessas alturas crio pares de trabalho onde um dos elementos possa dar mais apoio ao outro elemento. Não obstante, toda a equipa pedagógica contribui nas alterações.

23. Existem algumas rotinas estabelecidas na turma?

R: Planeamento trimestral que é um documento onde os alunos anotam os conteúdos trabalhados. Nesse planeamento estão assinalados os projetos, as fichas de avaliação, as visitas de estudo e as atividades programadas para o período.

24. Que materiais pedagógicos utiliza? E qual privilegia mais?

R: O manual, quadro, escola virtual, aula digital, caderno diário, fichas complementares. Tenho privilegiado mais os recursos da escola virtual e as fichas

complementares que vou criando ao longo das semanas. Mas, tendo em conta que os pais ainda estão muito exigentes em relação ao uso do manual, como já referi, os alunos utilizam-no como introdução ao tema.

25. Em relação ao comportamento da turma a que tipo de estratégias recorre para manter o controlo?

R: Primeiramente optei pelo “termómetro do comportamento”, mas rapidamente percebi que não estava a funcionar, porque a turma é realmente bastante agitada e intensa. Experimentei a música durante a realização das tarefas, mas conclui que nem sempre beneficiava a concentração dos alunos, por isso tento ser assertividade e manter a proximidade. Mas quando estão mais agitados recorro ao silêncio.

26. Como realiza a avaliação dos alunos?

R: A matemática e a português realizo a avaliação por domínios e a estudo do meio por temas. A avaliação é maioritariamente formativa e semanalmente, avalio um grupo de alunos, também nos diferentes domínios e temáticas trabalhadas em sala de aula. Existe, também, uma avaliação das atitudes e comportamento e uma avaliação sumativa, no final de cada período.

27. Que estratégias utiliza para responder aos diferentes ritmos de trabalho? (diferenciação pedagógica)

R: Com a criação de grupos de trabalho heterogéneos que se entrelaçam, com recurso a instrumentos de trabalho adaptados, disponibilizando tempo adicional para a realização das atividades, com a leitura dos enunciados e antecipação dos conteúdos e com a utilização de instrumentos de apoio.

28. Que procedimentos específicos considera que devem dar continuidade na nossa intervenção?

R: Neste momento, todos. Mas, caso considerem pertinente, podem substituir alguns mediante análise prévia.

29. Como define o relacionamento da escola com os encarregados de educação e/ou familiares dos seus alunos?

R: O relacionamento da escola com os encarregados de educação e com os familiares é muito tranquilo. Nas situações mais complexas recorremos ao diálogo e sempre que possível presencialmente.

30. Os encarregados de Educação e as famílias participam na vida escolar dos alunos? Pode dar-nos alguns exemplos?

R: Sim, no Dia do Pai e as mães vão participar agora dia 08 de maio numa atividade do Dia da Mãe. Teremos dia 15 de maio o Dia da Família.

31. Costuma existir adesão por parte da família quando são convidados a participar em atividades?

R: Sim.

Anexo H - Teste estatístico
fluência da leitura de
Palavras

| ' ' | ' ' |

Teste Estatístico - Prova de Leitura de Palavras				
Prova de Leitura de Palavras	Palavras lidas por minuto	Palavras corretamente lidas	Precisão na leitura	Velocidade
Alunos	PLM	PCL	PL	VL
BB1	27,91	3	5,17	23,69
CG3	18,42	2	3,45	12,52
IV4	31,34	4	6,90	16,20
IA5	-10,98	1	1,72	26,66
JL6	35,41	1	1,72	29,35
LB7	15,06	0	0,00	1,02
LG8	34,83	0	0,00	-34,05
LF9	14,44	4	6,90	37,42
LS10	13,07	5	8,62	28,39
MC11	19,33	6	10,34	16,44
MM13	33,83	-1	-1,72	17,55
ML14	11,31	1	1,72	28,80
PF15	15,19	0	0,00	-0,02
SM16	22,10	-1	-1,72	9,94
SC17	23,85	-1	-1,72	7,86
TS18	8,72	4	6,90	15,00
TT19	18,13	2	3,45	9,49
TR20	22,96	0	0,00	13,82
TS21	12,50	-2	-3,45	4,31
Média	19,3	1,5	2,5	13,9
Desvio Padrão	10,79	2,23	3,85	15,10
Standard Error	2,47	0,51	0,88	3,46
T-statistic	7,81	2,88	2,88	4,02
Nível de significância	5%	5%	5%	5%
Valor crítico (graus de liberdade = 18-1)	1,734	1,734	1,734	1,734
Hipótese Nula:	média das diferenças ≤ 0			
Hipótese Alternativa:	média das diferenças > 0			

Anexo I - Teste estatístico
fluência da leitura de Texto

| " | | " |

Teste Estatístico Prova de Leitura de Texto "O Tio Inventor"						
Alunos	Palavras lidas por minuto	Palavras corretamente lidas	Precisão na leitura	Velocidade	Ritmo	Expressividade
	PLM	PCL	PL	VL		
BB1	24,5	1,0	0,7	24,9	4,0	11,0
CG3	45,1	1,0	0,7	45,5	5,0	1,0
IV4	14,9	1,0	0,7	15,4	8,0	-2,0
IA5	-0,7	0,0	0,0	-0,7	-2,0	-4,0
JL6	56,6	1,0	0,7	57,1	17,0	0,0
LB7	17,1	-1,0	-0,7	16,2	-2,0	4,0
LG8	13,9	1,0	0,7	14,6	7,0	6,0
LF9	57,9	2,0	1,4	58,2	17,0	-3,0
LS10	22,1	1,0	0,7	22,4	22,0	4,0
MC11	12,1	5,0	3,4	14,9	4,0	1,0
MM13	9,7	1,0	0,7	10,4	4,0	4,0
ML14	22,8	3,0	2,1	24,1	18,0	5,0
PF15	9,5	1,0	0,7	10,2	5,0	4,0
SM16	20,4	-1,0	-0,7	19,2	7,0	6,0
SC17	21,5	1,0	0,7	22,1	12,0	3,0
TS18	-17,1	4,0	2,7	-14,0	-1,0	15,0
TT19	18,4	4,0	2,7	21,1	11,0	6,0
TR20	1,0	0,0	0,0	1,0	5,0	1,0
TS21	3,4	3,0	2,1	5,1	0,0	0,0
Média	18,6	1,5	1,0	19,4	7,4	3,3
Desvio Padrão	18,06	1,60	1,10	17,75	6,88	4,48
Standard Error	4,14	0,37	0,25	4,07	1,58	1,03
T-statistic	4,49	4,01	4,01	4,75	4,70	3,17
Nível de significância	5%	5%	5%	5%	5%	5%
Valor crítico (graus de liberdade = 18-1)	1,734	1,734	1,734	1,734	1,734	1,734
Hipótese Nula:	média das diferenças ≤ 0					
Hipótese Alternativa:	média das diferenças > 0					

Anexo J - Erros dos alunos
ditado de palavras

| ' ' | | ' ' |

N.º	Palavra	Pré			Pós		
			Qt	Tipo de Erro		Qt	Tipo de Erro
1	giga	jiga	7	21	jiga	1	21
		gigua	1	13	gigua	1	13
2	darão	daram	5	24		0	24
3	maluquice	maluquise	1	26	maluquiece	1	26
		maluquisse	2	26	maluquese	1	26
		maluquiçe	1	26	maluquisse	1	26
		maluquise	3	26			
		maloquice	1	26			
		malucisse	1	26			
4	intenções	intensões	8	21	intençõens	1	13
		itenções	1	12	intanções	2	5
		intensonis	1	5	intansões	1	11
		intensoins	1	5	intensois	1	?
		intensonis	1	5	intãesões	1	5
		intenssões	1	21	intênsões	1	5
5	agasalho	agassalho	1	13	agazalho	2	21
		agazalho	4	21			
		agasalhado	1	7			
6	chegavam	Chegavão	3	24	chagavam	1	11
7	rodar	rudar	5	25	rudar	2	25
		roda	1	12			
8	conhecemos	cunhecemos	21	0	conhecer	1	7
9	modista	mudista	9	25		0	0
		modesa	1	7		0	0
10	chinesa	xinesa	1	26	chinessa	1	26
		chinêsa	2	4			
		chinexa	1	11			
11	partisse	partice	10	26	partice	1	26
		partiçe	1	26			
		parti-se	2	26			
		partise	1	12			
12	paguei	pagai	3	26	peguei	1	11
		pagei	4	12	pegei	1	5
13	dureza	dureza	11	26			
		doresa	3	26			
		doreza	1	26	doreza	3	26
14	simular	cimular	2	22			
		simolar	1	11			
		cimolar	1	5			
15	permitiu	permitio	3	26	permitio	1	26
					permitir	1	7
16	exclusivo	excluzivo	1	21	eixclusivo	1	5
		exclosivo	1	11	excluzivo	1	5
		expluzivo	1	5	exclosivo	2	11
		explossivo	1	5	explusivo	1	7
		espluvel	1	7			
		explosivo	1	5			
		explusivo	1	11			
17	quantia	cuatia	1	26			

18	outrem	orntem	1	5			
		ontrem	2	11			
		otrem	5	12			
		ontem	1	7			
		ontren	1	5			
		ourei	1	21			
19	pudesses	podesses	7	12	podesses	6	22
		pudeces	1	26	podesse	3	5
		udesses	1	12	pudeces	1	26
		podeces	2	5			
		pudeçes	1	26			
20	entanto	intanto	1	22			
21	porém	porem	8	4	porem	9	4
		purem	3	5	purém	1	5
		púrem	1	5			
22	jantou	janto	3	12			
23	quiçá	quissá	4	21	quissá	5	21
		kiça	2	5			
		quissa	4	5			
		quisá	3	11	quisá	1	11
		quisa	1	5	quisa	3	5
		quiça	1	4	quiça	2	4
24	sobretudo	sobretudo	1	11	subretudo	4	22
		subretudo	4	22	subretudo	1	21
		subertudo	1	5	soubretudo	1	5
		subretudo	2	5			
		sobretudo	2	21			
		sobre tudo	1	3			
25	decidiram	dessidiram	4	26	decidiram	2	22
		decidirão	2	24	dessidiram	4	26
					decidirão	2	24
26	Bambu	banbo	5	5	bambo	1	24
		bambo	4	24	bambum	1	13
		banbu	1	23	bambú	1	4
		bangu	1	5	banbu	1	23
		bambó	1	5			
		banlgo	1	7			
27	desafio	desafiu	4	26	desafiu	3	26
		dezafiu	1	5			
28	êxito	eisito	4	5	eixito	2	5
		eixito	3	21			
		aexito	1	21			
		aizito	1	5			
		exito	4	4			
		eizito	3	5			
		esito	1	5			
		exsito	1	5			
		aissito	1	5			
29	carluma	calume	1	5			
		caluma	3	5			

		canlumo	1	5 / 7?			
		canboma	1	7			
30	grembo	grenbo	4	23			
		grimbo	2	11			
		grengo	2	7			
		grimbu	1	5			
		brinbo	1	6			
		grebo	1	12			
31	lipās	limpas	5	5	limpax	1	5
		linpas	3	5	lipâche	1	21
		lipās	1	4			
		lipanche	5	21			
		lipas	2	4			
		linpaz	1	5			
32	tesma	liprâns	1	5			
		tejma	1	21	tejma	2	21
		texma	1	21			
		tesmas	1	13			
		lesmo	1	7			
		quesma	1	11			
33	tolba	tesmas	1	13			
		touba	1	11	touba	1	11
		tolbro	1	5			
34	farba	touba	1	11			
		farda	2	11			
35	clanfo	forba	1	11			
		clanfu	10	21	clanfu	1	10
		clâfo	1	21	clânfo	1	4
		glanfo	1	11			
		clânfo	1	4			
36	lermur	clango	1	11			
		lermor	4	24	lerbur	1	11
		lérmur	1	4	lérmur	1	4
		leremure	1	5	lermure	3	5
		lermure	3	5	leror	1	7
37	vanol	lermo	1	12			
		vanól	1	4	vanól	1	4
38	laro	vanou	1	11			
		laru	3	24	laru	1	24
		larmu	1	5			
39	fidampo	larmo	1	13			
		vidampo	1	11	fidamco	1	11
		findampo	2	5			
		fidango	1	5			
		fidamou	1	11			
		fidanpu	3	5			
		fidanpo	1	26			
		filarmu	1	7			
40	leixoso	fidapu	1	5			
		fidanbo	1	5			
		lanchoso	5	5			

		leichoso	6	22			
		leixozom	1	5			
		lenchoso	1	5			
41	lepó	lepo	4	4	lepo	1	4
		leipó	1	13	leto	1	6
		leipo	2	5			
		lapó	1	11			
42	lurro	luro	5	11	luro	2	11
		lurru	1	24	lurru	1	24
		lorru	1	5			
		lorro	1	26			
43	londo	londu	3	24			
		lundo	1	5			
		loudo	1	11			
44	taféu	tafeu	12	4	tafeu	6	4
		tarfeu	1	5	tafel	1	5
45	lague	lágue	1	4	largue	2	13
		tagel	1	7	lage	1	25
		lage	1	26			
46	quambo	quanbo	3	26	quanbo	1	25
		cuambo	3	21			
		quambu	3	24			
		cambo	2	5			
		cuabo	1	5			
		quanbu	1	5			
		cuanbo	1	5			
47	aquito	acito	1	11			
		mosquito	1	7			
		n/f	2				
48	fanho	banho	4	11			
		fainho	1	13			
		fonho	1	11			
		fango					
49	linra	linrra	1	24	linrá	1	4
		limra	1	26			
		lira	1	12			
50	baner	barner	1	13	báner	2	4
		banar	2	11	banha	1	7
		balha	1	5	barne	1	13
		barnor	1	5	banar	1	11
		bana	1	5	bana	1	5
51	mave	mav	1	25	máve	1	4
		bave	1	11			
		maver	1	13			
52	zilho	zinho	3	11	n/f	1	
		silho	3	11			
		jilho	1	11			
53	guedope	gedope	5	26	gedope	1	26
		gueffe	1	7			
		n/f	2				
54	genapo	jenápo	1	5			

		jenapo	1	21			
		genape	1	11			
		genate	1	11			
		clenápo	1	7			
		n/f	2				
55	balguino	baldino	1	11			
		balcino	1	5			
		baugino	1	5			
		balgino	2	26			
		balquino	1	21			
56	véfenta	n/f	21		vefente	10	4
					fevanta	1	5

Anexo k - Erros dos alunos
ditado de texto

| ' ' | | ' ' |

Palavra	Erro	Tipologia	Erro	Tipologia
	Pré-Teste		Pós-Teste	
senhor	sehonore	5		
Lucas	locas	5		
numa	moma	5		
pacata	pacáta	4		
	paquata	23	paquata	23
	pakata	21		
junto			jonto	24
ao			au	26
rio	riu	26	riu	26
mas	masa	13	mais	13
nem	nei	11		
sempre	sepre	12	cenpre	5
	sempe	12		
viveu			viveo	26
			vivel	11
quando	quando	23	Quado	12
	codo	7		
mais	mai	12		
em	ai	5		
Lisboa	lisbou	5		
tinha	timha	25		
outra			ou tara	5
profissão	profisa	5		
	profição	21	profição	21
	profisão	21	profisão	21
capitão	capito	12		
navio	naviou	13		
	naviu	26	naviu	26
magoou-se	magoouse	5	magouou-se	21
	maguo-se	26		
	magouuce	26		
	magou-se	5		
	magouou-se	23		
	magouuce	5		
	magouse	5		
magoo-se	5			
ficou			fico	26
coxo	cocho	22	cocho	22
	roxo	11	roxo	11

			couxo	13
resolveu	rezolveu	21	resovel	26
			Resoulveu	13
			Reselveu	11
então	intam	5	entam	24
			em tão	3
			entam	24
começou	comesou	21	comesou	21
	comessou	21	comessou	21
			come-cou	5
chapéus de chuva	chapeus	4	chapéos	22
	chapeos-de-chuva	4	capéus	11
	chapeos	5		
chuva			chova	24
barraca			barraqua	23
telhado	tilhado	26	tilhado	26
			telha	7
roxo	rocho	22		
ficava			fiuava	23
junto			jonto	24
uma			duma	13
lagoa	lagoua	13	lagua	11
			lagoua	13
dilema	dialema	13	delema	11
inverno			enverno	11
negócio	negossio	5	negossio	5
	negócio	5	negosio	5
			negocio	4
			negociu	5
corria-lhe	corria lhe	26	coria-lhe	23
	corrialhe	26	corrialhe	26
	corrialhe	26	gorialhe	5
consegua	conceguia	21	conceguia	21
	consegia	23	cconceguia	5
	consegia	23	consegui	12
	concegia	5	consegia	23
	consequia	11	conceguia	21
			consigia	5
			conceguia	21
		conssegua	25	

gostava	gustava	26	gusta-va	5
	estassão	7	estasão	7
usar	uzar	21		
roupa	ropa	12	ropa	12
às	ás	4	ás	4
	as	4	as	4
custava-lhe	costava-lhe	22	costavalhe	5
	custavalhe	26		
	costavalhe	5		
	costava-lhe	22		
mexar-se	mecher-se	22		
mesmo			meismo	13
assim	assi	12		
andava			anda	12
sempre			senpre	23
cheio			cheiu	24
frio	friu	26		
além	alem	4	Alem	4
disso	diço	21		
	de isso	3		
fazia-lhe	fazia lhe	26	fasea-lhe	5
	fasia-lhe	11	fasia-lhe	11
	fazialhe	26	vazia-lhe	11
à	á	4	á	4
	a	4	a	4
garganta			granganta	5
vezes	veses	11	vez	12
			veses	11
rouco	roco	12	roco	12
			ruco	12
gostava	gustava	26	gustava	26
mais	mas	12		
às	ás	4	ás	4
	as	4	as	4
vezes	veses	11	veses	11
sentia-se	sentiace	26	setia-se	12
	sentia-se	26		
louco	loco	12	loco	12
estava	estáva	4		
	esta-va	3		
contente			contete	12

e que			eque	3
barraca	barraqua	23	barraqua	23
eram	erão	24		
	era	12		
tédio	tedio	4	tedio	4
havia	avia	23	avia	23
ninguém	ninguêm	4	ninguêm	4
	nínguem	4	ninguem	4
	ningai	7	ningêm	5
	ningem	5		
que lhe	que-lhe	23	que-lhe	23
compra-se	compra-se		comprase	23
	comprase	26	conpra-se	23
	comprace	26	comprace	4
	compra se	26	conpra-se	5
ao	au	11		
	ou	5		
vê-lo	velo	26	velo	26
	vêlo	26	ve-lo	4
ouvi	ouviló	26		
triste	trizte	23		
sugeriú	sugério	26	sugério	26
	sojeriu	5	sojeriu	5
arranjassem	arranjasem	26	arranja-se	5
	arrajá-sem	5	arranjase	26
	arranjacem	26	arranjasse	26
	arranhassem	11	aranja-se	5
	arranjássem	4		
	arranjasem	11		
	arrajasesm	5		
trabalho	trabanho	11		
diferente	deferente	11	de ferente	5
se	sse	25		
vendermos	vender-mos	26	vendemos	12
	vendemos	12	vender-mos	23
			venderão	5
assim	asim	12		
certa	serta	22	serta	22
clientes	quelientes	13	quelientes	13
			cilientes	13
			qui entes	5

aparecerão	apareceram	26	apareceram	26
	apareseram	5	aparece-rão	3
	aparseram	5	apareserão	21
	aparecerao	4	apareseeram	5
	aparesseram	5	apareçeram	5
também	tambem	4	tambem	4
	tanbem	5		
verão	veram	24		
disse-lhe	disselhe	26		
	diselhe	5		
	dice-lhe	5		
	desse-lhe	11		
assim	a sim	3		
Verão	veram	24		
seguinte	seguite	12	siguinte	11
	sigente	5	seguite	12
			sequinte	11
barraca	baraca	23	baraca	23
			baraqua	23
teto	této	4		
roxo	rocho	22		
	racha	7		
transformou-se	transformouse	26	transformo-se	26
	transfor-se	5	transformo-se	26
	transformouase	5		
	transformo-se	26		
gelado	jelado	11		
clientes	quelientes	13	quelientes	13
	quelinentes	5	quientes	5
			cliemtes	23
fui	foi	11	foi	11
comer			cumer	21
prometeu	promete	12		
vender-mos	vendermos	26	venmos	5
	vender-mo	12		
próxima	proxima	4	proxima	4
	proxiamas	5	prosima	5
	próssima	21	procima	5
	procima	5		
	prossima	5		
	prosima	5		

	prossíma	5		
vez	ves	23		
dizer-vos	dizervos	26		
	diservos	5	diser-vos	11
	diser-vos	11	dizer-voz	25
	dezer-vos	22	dezer-vos	11
pareceu-me	pareceume	26	pareceme	5
	pareseume	5	pareceume	26
	parceume	5	pareseu-me	21
			paresseu-me	21
			pareceu me	
			paresseu-me	21