

◊ desenvolvimento da consciência fonológica como estratégia para lidar com erros ortográficos em sílabas complexas

Maria Margarida Oliveira Martins Franqueira Dias

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

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

◊ desenvolvimento da consciência fonológica como estratégia para lidar com erros ortográficos em sílabas complexas

Maria Margarida Oliveira Martins Franqueira Dias

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

2021-2022

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Concluída esta etapa que culmina o meu percurso académico, considero importante agradecer a quem me acompanhou e orientou ao longo destes cinco anos de formação.

Assim, começo por agradecer à minha família, aos meus pais por me terem transmitido valores como a persistência e resiliência, incentivando-me a nunca desistir do que mais gosto. Aos meus irmãos, que sempre me apoiaram e aconselharam, estando sempre disponíveis para me ajudar em tudo o que preciso.

À minha amiga Tita, com quem tive a sorte de partilhar todo este caminho. Esteve presente em todos os momentos mais felizes e também mais desafiantes, sendo colo e abrigo sempre que precisei. À Maria, a minha companheira de estágio nestes dois anos de Mestrado, por se ter revelado uma grande amiga e companhia. Às duas, obrigada por toda a amizade, tornaram estes anos de faculdade mais alegres e motivantes.

A todos os meus amigos, que sempre se mostraram interessados pelo meu percurso académico e pela profissão que escolhi desempenhar no resto da minha vida.

Um agradecimento especial à professora doutora Patrícia Ferreira, minha orientadora no presente relatório. Acompanhou-me desde o primeiro dia na faculdade, tendo sido minha professora ao longo destes cinco anos. Viu-me crescer, estando sempre disponível para me ajudar em tudo o que precisei. Obrigada por toda a paciência e dedicação.

Por último, não posso deixar de agradecer à professora Ana Albergaria, minha orientadora de estágio nestes dois últimos anos. Em si encontrei o meu exemplo de professora, obrigada pela forma como me acolheu nas suas turmas, por todos os conselhos que me deu e por tudo o que pude aprender consigo. A sua presença nestes últimos meses foi essencial para finalizar esta etapa.

Resumo

O relatório apresentado desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado 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. O mesmo é constituído por duas partes correlacionadas: i) Descrição, análise crítica e comparativa das práticas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, e ii) estudo empírico, desenvolvimento no 1.º CEB.

A investigação realizada decorreu da recolha e análise das fragilidades e potencialidades dos alunos, tendo surgido a problemática *O Desenvolvimento da Consciência Fonológica como Estratégia para Lidar com Erros Ortográficos em Sílabas Complexas*, tendo como finalidade estudar tipos de desvios ortográficos de base fonológica. Em conformidade, definiu-se as seguintes questões de investigação: 1) *Quais os fatores fonológicos associados à grafia das palavras?* e 2) *Como potenciar o desenvolvimento e a consciência fonológicos e a competência ortográfica?* Configuraram-se como objetivos específicos do estudo: (i) caracterizar os tipos de desvios de base fonológica nas produções escritas de alunos do 1.º ano; (ii) descrever a grafia de sílabas complexas (ataques ramificados e codas), (iii) compreender o impacto do desenvolvimento da consciência fonológica ao nível das sílabas complexas na ortografia.

No decorrer do estudo, foi seguido um percurso Investigação-Ação, começando por se realizar uma diagnose inicial, posteriormente procedeu-se à realização de um Sequência-Didática, tendo-se finalizado a investigação com uma avaliação final. A recolha de dados foi feita através da observação direta e análise documental.

Os resultados do estudo demonstram que o trabalho contínuo e sistemático da consciência fonológica, com as crianças, irá influenciar positivamente a prestação das mesmas. Para além disso, o processo de aquisição das sílabas complexas (ataque ramificado e/ou coda) não é linear, podendo existir constituintes intrassilábicos que se revelem mais difíceis de compreender do que outros.

Palavras-chave: Consciência Fonológica; Desvios Ortográficos; Leitura; Escrita.

Abstract

This report was developed in the scope of the curricular unit Supervised Teaching Practice II of the master's degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History in the 2nd Cycle of Basic Education. It consists of two correlated parts: i) Description, critical and comparative analysis of the practices developed in the 1st and 2nd cycles of Basic Education, and ii) Empirical study, developed in the 1st cycle.

The research conducted resulted from the collection and analysis of students' weaknesses and potentialities, and the problem of *The Development of Phonological Awareness as a Strategy for Dealing with Spelling Errors in Complex Syllables* emerged, with the purpose of studying types of phonologically based spelling disorders. Accordingly, the following research questions were defined: 1) *What are the phonological factors associated with word spelling?* and 2) *How can we enhance phonological development and awareness and spelling competence?* The specific objectives of the study were: (i) to characterize the type of phonologically based deviations in the written production of 1st grade students; (ii) to describe the spelling of complex syllables (branched attacks and codas), (iii) to understand the impact of the development of phonological awareness at the level of complex syllables on spelling.

During the study, an action-research approach was followed, starting with an initial diagnosis, followed by a didactic sequence, and ending with a final evaluation. Data was collected through direct observation and document analysis.

The results of the study show that continuous and systematic work on phonological awareness with children will positively influence their performance. Furthermore, the process of acquiring complex syllables (ramified attack and/or coda) is not linear, and there may be intrasyllabic constituents that prove more difficult to understand than others.

Keywords: Phonological Awareness; Orthographic deviations; Reading; Writing.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
1.ª PARTE	5
2.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....	6
2.2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	10
2.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.	15
2.ª PARTE- ESTUDO.....	21
3. Apresentação do estudo.....	22
4. Fundamentação teórica.....	24
4.1. Da aquisição da linguagem à aprendizagem da leitura e da escrita	24
4.2. Competência ortográfica	32
4.3. Didática da leitura e escrita nos primeiros anos de escolaridade	37
5. Metodologia	40
5.1.1. Natureza do Estudo	40
5.1.2. Técnicas e procedimentos de recolha de dados.....	41
5.1.3. Caracterização dos participantes	42
5.1.4. Princípios éticos que nortearam o processo de investigação.....	43
6. Resultados	47
7. Conclusões	62
Reflexão final.....	65
Referências	69
ANEXOS.....	74
ANEXO A.....	75
ANEXO B	78
ANEXO C	88
ANEXO D.....	91
ANEXO E	100
ANEXO F.....	103
ANEXO G.....	70108
ANEXO H.....	110
ANEXO I	115

ANEXO J	117
ANEXO K.....	119
ANEXO L	121
ANEXO M.....	124
ANEXO N.....	126
ANEXO O.....	128
ANEXO P.....	130
ANEXO Q.....	133
ANEXO R.....	141
ANEXO S.....	145
ANEXO T	148

Índice figuras

Figura 1- Percentagem de erros ditado 5.º ano.....	47
Figura 2- Percentagem dos erros fonológicos no ditado inicial.....	49
Figura 3- Percentagem dos erros fonológicos no ditado final.....	50
Figura 4- Subtipos de erros fonológicos no constituinte intrassilábico "br" no ditado inicial....	51
Figura 5- Subtipos de erros fonológicos no constituinte intrassilábico "pr" no ditado inicial....	51
Figura 6- Subtipos de erros fonológicos no constituinte intrassilábico "cl" no ditado inicial.....	52
Figura 7- Percentagem de erros fonológicos no constituinte intrassilábico 	53
Figura 8- Percentagem de erros fonológicos no constituinte intrassilábico <pr>.....	54
Figura 9- Percentagem de erros fonológicos no constituinte intrassilábico <cl>.....	55
Figura 10- Percentagem de erros fonológicos na coda <l>.....	55
Figura 11- Processo de aquisição da coda em -ol/al.....	57
Figura 12- Ataque Ramificado: fr.....	58
Figura 13- Ataque Ramificado: cl.....	59

Índice tabelas

Tabela 1- Percentagens das palavras corretas e incorretas em ambos os ditados.....	56
--	----

Lista abreviaturas

CEB	Ciclo do Ensino Básico
I-A	Investigação-ação
HGP	História e Geografia de Portugal
OC	Orientadora Cooperante
OG	Objetivos Gerais
PES	Prática de Ensino Supervisionada
SD	Sequência Didática
CCE	Conselho de Cooperação de Educativa

Introdução

| | ' ' | | ' '

O presente relatório final foi desenvolvido na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa.

A PES II apresenta-se como um período fundamental para a aquisição e o desenvolvimento de competências relacionadas com o desempenho profissional, dado que é que no decurso da mesma que os docentes em formação analisam e refletem sobre o seu papel numa sala de aula, implementam um projeto curricular, entre outros aspetos importantes para o seu conhecimento e a sua prática profissionais.

Em conformidade, este relatório visa descrever, analisar e avaliar o trabalho realizado na PES II nos 1.º e do 2.º CEB e apresentar um estudo desenvolvido no 1.º CEB. Ambas as práticas foram desenvolvidas em instituições públicas de ensino, localizadas no centro de lisboa, tendo a de 1.º CEB sido desenvolvida com uma turma do 1.º ano de escolaridade e a de 2.º CEB com duas turmas do 5.º ano de escolaridade.

No que se refere à investigação, foi realizado um estudo intitulado *O Desenvolvimento da Consciência Fonológica como Estratégia para Lidar com Erros Ortográficos em Sílabas Complexas*, que teve como grande finalidade estudar tipos de desvios ortográficos de base fonológica (Vale & Sousa, no prelo), concretamente no que se refere à influência da aquisição da sílaba na grafia de palavras, e estratégias e atividades para apoiar os alunos no desenvolvimento da competência ortográfica neste domínio.

Configuraram-se como objetivos específicos do estudo: (i) caracterizar os tipos de desvios de base fonológica nas produções escritas de alunos do 1.º ano; (ii) descrever a grafia de sílabas complexas (ataques ramificados e codas), (iii) compreender o impacto do desenvolvimento da consciência fonológica ao nível das sílabas complexas na ortografia.

O presente documento contempla, assim, duas partes distintas. Numa primeira parte, apresenta-se a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 1.º CEB - (i) *Descrição sumária da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB* - na

qual se caracteriza o contexto socioeducativo, a turma e os processos de avaliação e regulação da aprendizagem, bem como se identifica as potencialidades e as fragilidades do grupo, assim como se apresenta os objetivos gerais de intervenção e as estratégias globais de intervenção e de integração curricular. De seguida, surge a (ii) *Descrição sumária da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB*, na qual, à semelhança do ponto anterior, se caracteriza o contexto socioeducativo, bem como se procede a uma problematização dos dados da diagnose, com a apresentação sumária dos objetivos gerais de intervenção, das estratégias globais de intervenção, assim como dos processos de avaliação e regulação da aprendizagem e das atividades implementadas. Por último, surge a (iii) *Análise crítica da prática desenvolvida de ensino no 1.º e 2.º CEB*, na qual se realiza uma análise reflexiva e comparativa acerca do processo de ensino-aprendizagem, da relação pedagógica, da gestão do trabalho na sala de aula e do processo de avaliação e regulação da aprendizagem em ambos os ciclos.

Já no concerne à segunda parte do relatório, esta é composta por cinco partes. Na primeira, é apresentado o estudo realizado, explicitando-se como surgiu, quais os seus objetivos e questões de investigação. Posteriormente, a 2ª parte diz respeito ao *Enquadramento Teórico*, apresentando-se os pressupostos teóricos e os conceitos-chave que sustentam a investigação, enquadrados no percurso que as crianças atravessam desde a aquisição da linguagem até à aprendizagem da leitura e da escrita (i), na competência ortográfica (ii) e na didática da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade (iii). Na 3ª secção, é apresentada a *Metodologia*, na qual são explicitados a problemática, as questões e objetivos do estudo, bem como as técnicas e os procedimentos de recolha de dados e a caracterização dos participantes. De seguida, nas 4ª e 5ª partes são apresentados e analisados os resultados da investigação e são tecidas algumas conclusões resultantes do estudo, assentes na triangulação entre os resultados obtidos através de diferentes técnicas e em diferentes momentos e os referenciais teóricos e empíricos que sustentaram esta investigação.

Por último, é realizada uma reflexão final sobre todo o processo, evidenciando os contributos da PES II nos dois ciclos de ensino, bem como do estudo empírico realizado para o desenvolvimento de competências profissionais. Para além disto,

identifica-se também os aspetos mais significativos ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a aperfeiçoar no exercício da profissão docente.

Para finalizar, apresentam-se as referências que suportam a elaboração do presente relatório, assim como os anexos que complementam, documentam e sustentam o trabalho realizado.

1. a PARTE

| ' ' | | ' ' |

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

Nesta secção, apresento o contexto socioeducativo da instituição onde foi desenvolvida a prática do 1.º CEB e caracterizo a turma, bem como a ação pedagógica da orientadora cooperante (OC). De seguida, identifico a problemática e os objetivos gerais da intervenção, assim como o plano de ação desenvolvido.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.2.1. Principais finalidades educativas da Instituição cooperante

A escola onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada II insere-se num agrupamento de escolas que foi criado a 31 de maio de 2013, na zona central da cidade de Lisboa. O agrupamento é composto por seis unidades educativas: quatro escolas do 1º ciclo, uma escola com 2º e 3º ciclo, e uma escola com 3º ciclo e secundário.

O agrupamento é reconhecido, quer pelos pais e encarregados de educação, quer pela comunidade envolvente, pela qualidade do ensino e pelos bons resultados académicos, o que origina uma grande procura. De um modo geral, segundo o Projeto Educativo do agrupamento, os alunos e respetivas famílias valorizam a escola e revelam expectativas que vão no sentido do prosseguimento de estudos.

Dentro da heterogeneidade que caracteriza a população estudantil do agrupamento, verifica-se que a maioria dos encarregados de educação tem uma elevada formação académica. Com efeito, mais de 60% dos encarregados de educação é detentor de licenciatura, registando-se, ainda, um número significativo de mestrados e doutoramentos. Esta constatação ajuda a definir as expectativas que têm para os seus educandos e que se espelham nas opções curriculares que apontam para a prossecução de estudos.

No que concerne à escola em específico, esta foi construída entre 1944-1950, sendo uma escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico com pouco mais de 140 alunos. É constituída por um edifício de dois pisos e um espaço de recreio, biblioteca, espaço dedicado à horta e jardim.

2.2.2. Princípios orientadores da ação educativa do Orientador Cooperante do 1.º CEB (organização e gestão pedagógica; regulação e avaliação dos processos e aprendizagem)

A docente, a partir do plano anual e trimestral do agrupamento, organiza o seu plano semanal de aulas. Assim sendo, em articulação com a cooperante da outra turma do 1.º ano, decide concretamente o que irá fazer de semana para semana. Durante o período de observação, pude constatar que a docente recorre tanto ao manual como a atividades mais dinâmicas. Uma vez que a turma está no 1.º ano, é importante integrar em sala aula certos momentos de trabalho mais individual, no qual os alunos podem, por exemplo, treinar a caligrafia de certas letras do alfabeto. Nestes casos, como em outros, a professora sustenta-se bastante no manual. Por outro lado, após os momentos de treino, a professora estimula sempre as crianças a participarem em atividades de grande grupo.

Relativamente à regulação e avaliação dos processos, no agrupamento, os docentes de cada ano de escolaridade elaboram conjuntamente fichas de avaliação trimestrais, que contam cerca de 25% na nota do aluno. No entanto, a docente afirma que a sua avaliação é permanente, analisando os trabalhos das crianças, verificando os aspetos em que estão a falhar, bem como o que é preciso melhorar. Assim sendo, a cooperante atribui maior importância à avaliação formativa, pois é esta que a leva a saber as dificuldades de cada aluno. No início do ano, recorre também a uma avaliação diagnóstica de forma a avaliar o nível das crianças.

2.2.3. Caracterização do grupo turma (ano de escolaridade, idades, níveis de desenvolvimento, meio sociocultural e económico, aprendizagens e dificuldades identificadas)

Relativamente ao grupo de alunos, a turma é composta por 24 crianças, 13 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, todos de nacionalidade portuguesa. No grupo, três alunos beneficiam de *Medidas de Suporte à*

Aprendizagem e à Inclusão-Diferenciação pedagógica e Acomodações Curriculares, sendo que duas destas crianças têm apoio escolar 2h30min por semana.

No que diz respeito aos progenitores, segundo o Plano de Curricular de Turma, praticamente todos possuem um curso superior, tendo estes uma relação muito próxima e positiva com a escola. Relativamente às potencialidades, a turma trabalha muito bem em grupo e em parceria, sendo que, na generalidade, tem um bom aproveitamento escolar, com muitos conhecimentos do mundo, sendo crianças muito motivadas em aprender e competentes ao nível da motricidade fina e grossa.

Em termos de fragilidades, identificamos que têm alguma dificuldade em controlar impulsos, não respeitando a vez dos colegas falarem, necessitando de atenção e da presença permanente de um adulto durante a realização de uma tarefa. Importa referir que estas crianças estiveram confinadas, de forma sistemática, durante os dois últimos anos de escolaridade, realizando grande parte do Ensino Pré-Escolar em regime online. Este fator teve, indiscutivelmente, grande impacto na forma como se desenvolveram e se adaptaram ao meio escolar, tal como afirma a cooperante. Para além disso, no domínio do português, identificámos dificuldades na consciência fonológica, principalmente em sílabas complexas. Na área da matemática, a subtração era também um conceito difícil para as crianças.

2.2. Problematização dos dados do contexto

2.2.1. Problemática e objetivos gerais

Durante o período de observação, delineámos o nosso plano de intervenção (cf. Anexo A). Assim, através da entrevista realizada à professora titular de turma (cf. Anexo B) e de conversas informais com a mesma, foi-nos possível identificar algumas potencialidades e fragilidades nos alunos com vista à definição da problemática do período de intervenção.

Neste sentido definimos como problemática: *A capacidade de gerir as relações com os pares é facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, em particular nas*

áreas em que se identificam maiores fragilidades (consciência fonológica e noção de subtração). Assim, e de forma a responder às fragilidades da turma, procurámos ter em atenção as suas potencialidades e preferências, de modo a cativá-los, considerando fulcral recorrer ao trabalho cooperativo e a recursos interativos e dinâmicos. Deste modo, em resposta à nossa problemática, definimos como objetivos gerais para o Plano de Intervenção (cf. Anexo A):

- A. Resolver autonomamente situações de discórdia, gerindo as suas emoções.
- B. Desenvolver a competência fonológica em sílabas complexas.
- C. Reconhecer e utilizar diferentes estratégias associadas ao conceito de subtração, em contextos diversos.

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

Nesta secção, apresento o contexto socioeducativo da instituição onde foi desenvolvida a prática do 2.º CEB e caracterizo a ação pedagógica da orientadora cooperante, bem como caracterizo as duas turmas que acompanhei. Seguidamente, identifico a problemática e os objetivos gerais da intervenção, assim como o plano de ação delineado e implementado.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.2.1. Principais finalidades educativas da Instituição cooperante

A intervenção pedagógica foi desenvolvida no concelho de Lisboa, numa instituição pública integrada num Agrupamento de escolas que foi constituído no ano letivo de 2004/2005, numa zona central da cidade de Lisboa, onde predominam os serviços e o comércio. O agrupamento é composto por quatro estabelecimentos de ensino, do jardim de infância ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, contando também com um curso para adultos com um projeto educativo comum.

A missão do Agrupamento é proporcionar a cada indivíduo que o frequenta, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem. A partir destas experiências, os alunos devem desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, formando-se, assim, cidadãos intervenientes e responsáveis para com a sociedade em que estão inseridos.

O grande objetivo da instituição é que a mesma se constitua como um polo de desenvolvimento e de referência para toda a comunidade educativa, melhorando a qualidade das aprendizagens, promovendo a excelência, adequando a oferta educativa, os serviços prestados e as práticas pedagógicas aos alunos, implicando os diferentes intervenientes da comunidade educativa.

2.2.2. Princípios orientadores da ação educativa dos Orientadores Cooperantes do 2.º CEB (organização e gestão pedagógica; regulação e avaliação dos processos e aprendizagem)

No que concerne à ação pedagógica da orientadora cooperante, esta adaptava as suas práticas pedagógicas às características dos alunos, adequando os materiais pedagógicos em função das necessidades específicas de cada turma.

No entanto, importa dizer que a OC, principalmente nas aulas de História e Geografia de Portugal, se sustentava bastante numa metodologia mais expositiva, em que transmitia os conteúdos aos alunos, que eram agentes passivos no seu processo de aprendizagem, recorrendo ao manual escolar e a alguns recursos audiovisuais. Em conformidade, face à pandemia Covid-19, os trabalhos de grupo ou a pares em sala de aula não eram promovidos, havendo, maioritariamente, trabalho individual.

Relativamente à organização do espaço, cada aluno ocupava uma mesa, estando as mesas organizadas por filas e distantes umas das outras. Em relação à organização das atividades e do tempo, esta tinha por base as planificações anuais definidas no começo do ano letivo, que iam sendo retificadas semanalmente. A OC afirmou ter deixado de fazer planos mensais, porque acabava por não os cumprir, acreditando também que é necessária alguma flexibilidade de forma a dar resposta às necessidades dos alunos e a novas ideias que vão surgindo.

2.2.3. Caracterização do grupo turma (ano de escolaridade, idades, níveis de desenvolvimento, meio sociocultural e económico, aprendizagens e dificuldades identificadas)

No que concerne à escola em causa, a mesma foi inaugurada a 8 de outubro de 1958. A população que a integra é bastante heterogénea, sendo que é frequente encontrar situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social.

Relativamente aos dois grupos que acompanhei, os mesmos são bastante diferentes um do outro. Assim, a turma A é composta por vinte alunos, onze raparigas e nove rapazes, com uma média de idades de dez anos. Ademais, tem um aluno com uma retenção no quinto ano de escolaridade e é composta por catorze alunos portugueses, um filipino, um guineense, um indiano, um angolano, um chinês e um ucraniano. Assim, a turma fica reduzida a catorze alunos nas aulas de português, tendo os restantes alunos aula de português de língua não materna. São doze os alunos que beneficiam de escalão A do ASE e quatro do escalão B. É ainda de referir que há cinco alunos que beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Relativamente aos progenitores, somente doze têm o secundário e apenas um tem um ensino superior. Este fator, aliado às aulas online consequentes da pandemia covid-19, poderá estar na origem dos baixos resultados da turma.

Já no que concerne à turma B, a turma é constituída por um total de dezanove alunos, sendo nove raparigas e dez rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Todos os alunos que a integram estão a frequentar o quinto ano de escolaridade pela primeira vez e nenhum apresenta qualquer retenção no seu percurso escolar. No que concerne à Ação Social Escolar, existem seis alunos com escalão A e quatro com escalão B. Relativamente aos progenitores, a maioria trabalha por conta de outrem e as habilitações literárias são diversificadas, havendo três com o primeiro ciclo, cinco com o segundo, três com o terceiro, catorze com o ensino secundário e oito com licenciatura. Quanto à situação familiar em que se encontram, sete estão divorciados/separados, uma é mãe solteira e uma mãe já falecida.

No que respeita ao desempenho escolar, oito alunos identificam a disciplina de Matemática como aquela em que revelam mais dificuldades, seguindo-se o Português. As expectativas futuras em relação à profissão são variadas, tais como: youtuber, cabeleireiro(a), veterinário(a), enfermeiro(a), polícia, médico(a), futebolista, entre outras.

2.1.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

No que respeita aos processos de avaliação e regulação de aprendizagens, a mesma é de carácter contínuo, formativo e sumativo. Nas aulas de Português promove-se vários momentos de leitura em voz alta e compreensão textual, bem como pequenas fichas de avaliação formativa. A OC recorria também a trabalhos de casa e às fichas de avaliação sumativa.

Já no que concerne à disciplina de HGP, a docente recorre às fichas formativas, fichas de avaliação sumativa, bem como ao questionamento sistemático durante as aulas, de modo a averiguar a aquisição dos conteúdos, por parte dos alunos, num determinado momento.

2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

A análise dos dados recolhidos durante o período de observação, bem como a entrevista à OC (cf. Anexo C), permitiu-nos identificar as potencialidades e as fragilidades dos alunos, no Português e na História e Geografia de Portugal, conduzindo-nos à elaboração do Plano de Intervenção (cf. Anexo D).

2.2.1. Diagnose e problemática

Ao nível das **competências transversais**, as duas turmas são bastante motivadas e empenhadas na realização das propostas de sala de aula, sendo também curiosas e interessadas em saber mais. Importa, ainda, acrescentar que a turma A integra crianças de diversas culturas, pelo que o multiculturalismo será também um ponto forte da mesma. É, também, notável referir que os alunos têm dificuldades em trabalhar de forma autónoma, tendo muitas dúvidas e questões a colocar. Apesar destas dificuldades serem transversais às duas turmas, considero que são mais notórias da turma A.

Relativamente à disciplina do **Português**, destaco como fragilidades das turmas inúmeras dificuldades no que concerne à produção escrita, tendo especialmente problemas no uso da pontuação, na utilização de parágrafos, na construção frásica e na retoma da referência. Ainda a acrescentar que as duas turmas apresentam dificuldades no que concerne à oralidade, em especial na expressão.

Já no que se refer à **História e Geografia de Portugal**, as turmas são extremamente curiosas e interessadas, fazendo muitas questões e colocando bastantes dúvidas. É de realçar, no entanto, alguma dificuldade na compreensão e interpretação de documentos históricos, como mapas, frisos ou gravuras.

2.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.

Após a breve descrição das duas práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de 1.º e 2.º CEB, irei proceder a uma análise comparativa destas. Nesta comparação irei refletir de forma fundamentada sobre: 1) o nível cognitivo dos alunos, 2) os modelos de ensino e aprendizagem, 3) a gestão das relações da sala de aula, e 4) os processos de avaliação e de regulação das aprendizagens.

3.1. Nível cognitivo dos alunos

A PES II foi desenvolvida em anos de escolaridade muito diferentes: 1.º ano e 5.º ano. Assim, e como é natural, os alunos apresentavam níveis cognitivos bastante diferentes. Para Piaget, e segundo a perspectiva construtivista, a aprendizagem consiste essencialmente numa construção que resulta de uma constante interação entre o sujeito e o objeto/mundo. É um conhecimento interativo em que o objeto/mundo só pode ser conhecido por aproximações sucessivas dependentes do esquema intelectual do sujeito. Segundo esta teoria de Piaget, as crianças evoluem ao longo de um conjunto de estádios, cada um com as suas especificidades (Piaget, 1999): 1) Sensório-motor, 2) Pré-operacional, 3) Operatório Concreto, e 4) Operatório Formal.

Assim, as crianças do 1º ano (com 6/7 anos de idade), encontram-se na transição entre o estádio Pré-Operacional e Operatório Concreto. Ao analisar as características de cada estádio, posso afirmar que o grupo em questão já se encontrava maioritariamente no Operatório Concreto. Este estádio é marcado pelo início da escolaridade, havendo uma “viragem decisiva no desenvolvimento mental” (Piaget, 1999, p. 59). Assim, ao nível psíquico da criança surgirão novas formas de organização, que irão completar o que foi construído cerebralmente até então. Desta forma, e tal como defende o mesmo psicólogo, nesta fase as crianças irão, progressivamente, conseguir concentrar-se individualmente, sendo também capazes de cooperar com os colegas, tornando-se cada vez menos egocêntricas. Para além disto, tornam-se capazes de cumprir as regras de um jogo, refletindo sobre as mesmas e elegendo um vencedor. Relativamente à afetividade,

“o mesmo sistema de coordenações sociais e individuais gera uma moral de cooperação e de autonomia pessoal” (p. 63)

Por outro lado, as crianças do 5.º ano encontram-se já totalmente no estágio das Operações Concretas, sendo já capazes de utilizar corretamente a linguagem para representar a realidade, tendo desenvolvido noções de número, volume, peso, etc. Para além disto, surge a capacidade lógica de operar sobre as ações realizadas no mundo físico (concreto) – reversibilidade mental (Piaget, 1999). Por último, o mesmo autor refere ainda que esta idade (11/12 anos) é ainda caracterizada pela descentração das crianças, sendo que estas se tornam capazes de se colocarem no lugar do outro.

Por fim, apesar de os dois grupos pertencerem a ciclos diferentes, e estarem em estados de desenvolvimento diferentes, considero que o contexto envolvente muito pode influenciar o desenvolvimento das crianças. Assim, o contexto do 1.º ano era mais rico em termos sensoriais, culturais, económicos, bem como ao nível da afetividade com a professora cooperante, fazendo com que a sua evolução possa ser mais acelerada, ao invés da realidade da turma de 5.º ano.

3.2. Modelos de Ensino e Aprendizagem

Por modelo entende-se algo, de certa forma abstrato, que serve de guia, de regulador ou de referência para alguém (Behar et al, 2007). Deste modo, o conceito de modelo é algo fulcral numa sociedade, e é a partir do mesmo que é possível a comparação e interpretação de fenómenos ou acontecimentos. Portanto, modelo pedagógico pode ser interpretado como um instrumento, tanto de carácter teórico como prático, que visa constituir a idealização de um processo de ensino e aprendizagem a partir do qual os alunos desenvolvam certas competências (Behar & Vendruscolo, 2016). Apesar de ter assistido em ambas as práticas ao recurso a algumas estratégias e metodologias associadas a diferentes modelos pedagógicos, sobretudo no 1.º CEB, em que observei alguns momentos expositivos e vários momentos de aprendizagem centrados nos alunos, procurarei integrar as práticas das OC em categorias, de acordo com os indicadores que prevaleceram pela sua regularidade e pela sua consistência.

Assim, verifiquei que os modelos predominantes nas duas Práticas foram muito distintos: no 1.º ano a professora baseava a sua ação num modelo Socioconstrutivista, ao contrário da docente do 2.º ciclo, que privilegiava o ensino tradicional.

Assim, relativamente ao 1.º ano, pude observar que a OC dava prioridade ao trabalho de grupo, sustentando-se num modelo Socioconstrutivista, no qual as crianças são as protagonistas das suas próprias aprendizagens, seguindo, logicamente, um caminho traçado pela mesma (Prats, 2014). Ademais, a docente dava bastante atenção à relação interpares, recorrendo a estratégias como o Conselho de Cooperação de Educativa (CCE). O Conselho de Cooperação Educativa é uma prática desenvolvida no Movimento da Escola Moderna e constitui-se como um instrumento organizacional na sala de aula, no qual, entre outros, se debate os assuntos que dizem respeito à turma e às relações dos alunos da mesma (Serralha, 2007). O CEE está sustentado em dois grandes fundamentos: a participação democrática direta dos alunos e a promoção da cooperação entre os mesmos (Niza, 1991). Estes dois princípios irão fazer com que os alunos se desenvolvam não só socialmente, ajudando-os a crescer nas interações com os outros, como também a nível moral, apercebendo-se de conceitos como justiça ou respeito.

Já no que concerne ao modelo adotado pela professora de 5.º ano, o mesmo era totalmente expositivo. A cooperante era professora de História e Geografia de Portugal (HGP) e de Português de ambas as turmas de 5.º ano. Assim, principalmente nas aulas de HGP, o centro da aula era a professora, sendo ela detentora de todo o conhecimento, tendo os alunos uma atitude passiva e totalmente recetiva. Tal como afirma Prats (2014), neste modelo, a sequência das aulas consiste na explicação oral do professor, apoiada em recursos visuais, como esquemas, cronologias, *powerpoints*, mapas históricos, podendo a exposição do professor ser alternada com perguntas aos alunos, para o professor verificar se estão a compreender os conteúdos. Também era comum, ao finalizarem a leitura ou o momento expositivo, os alunos realizarem exercícios individuais ou em pequenos grupos, comentando um documento histórico ou respondendo a perguntas que comprovem que o aluno percebeu o que leu ou ouviu. Normalmente encontravam-se no próprio livro.

Para além disso, pude observar que a planificação da cooperante de 1.º ano, ao contrário da da cooperante de 5.º ano, promovia uma articulação interdisciplinar, visto que procurava “capacidades, conceitos, temas e estratégias de ensino comuns” (Leite, 2018, p.343) a cada área do saber. Segundo Fiorin (2008), a interdisciplinaridade pressupõe “uma complementaridade” (p.38), de disciplinas que “se intersejam, que se sobrepõem (e) que se reorganizam” (p.39), de forma a promover uma abordagem mais reflexiva e prática acerca da sociedade que nos rodeia. Ao verem as diversas áreas relacionadas, os alunos irão também relacionar os conceitos das mesmas, compreendendo que tudo está interligado. A monodocência presente no 1.º CEB poderá justificar, em certa medida, a maior presença da integração curricular neste nível educativo. Ainda assim, a OC do 2.º CEB leciona duas áreas curriculares e não observamos momentos de articulação explícita e intencional entre elas.

3.3. Gestão das relações na sala de aula

A sala de aula é um local onde as relações resultam das “interações entre as necessidades individuais e os papéis sociais” das crianças e dos docentes (Arends, 1995, p. 116), pelo que o ambiente que se tem na sala de aula condiciona estas mesmas relações, bem como o processo de aprendizagem de cada criança.

Assim, no 1.º ano era privilegiada a boa relação entre todos, existindo, tal como já mencionado nesta análise, o CCE. Esta ferramenta constituiu-se uma mais-valia, não só porque responsabilizaria os alunos, mas também porque teriam, em grande grupo, de resolver as situações de discórdia que tivessem ocorrido durante a semana. Para tal, os alunos deveriam ir escrevendo as ocorrências ao longo da semana nas duas folhas A3 afixadas na parede: “O que me deixou contente?” e “O que me deixou triste?”.

Posteriormente, todas as sextas-feiras à tarde, reunia-se a Assembleia de Turma, na qual os alunos tinham a oportunidade de, em conjunto, resolver os conflitos que ocorreram durante a semana e que foram registados nas folhas A3. Ademais, quando o Presidente, previamente escolhido, dava início ao Conselho, os alunos mantinham uma postura de respeito pelo colega, esperando pela sua vez de falar e expondo com clareza

os seus argumentos e pontos de vista. Desta forma, também se estavam a preparar para viver numa sociedade enquanto cidadãos.

O Concelho de Cooperação Educativa é desenvolvido em diversas fases e momentos, assumindo que sempre que se “planifica, avalia, negocia, ou se discute a vida do grupo” (Louseiro, 2011, p.15) se está em Conselho. Como se pode verificar, o mesmo foi uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento das relações dos alunos, trazendo inúmeros benefícios para os alunos enquanto futuro cidadãos.

Assim, como primeiro benefício gostaria de destacar a promoção da introspeção e reflexão das crianças sobre os seus próprios atos, o que é algo que na rotina de uma criança raramente acontece. Quando a criança faz algo de que um adulto não gosta, rapidamente é punida, não sendo dada a oportunidade à criança de se consciencializar do que correu mal. No CCE, os alunos, ao terem sido protagonistas de um momento negativo, como empurrões ou discussões, têm espaço para explicar aos colegas o seu ponto de vista e o porquê de o terem feito, tendo “então a possibilidade de racionalizar as coisas do irracional” (Serralha, 2007, p. 2).

Em contrapartida, na Prática do 5.º ano, pude observar que os alunos raramente resolviam os seus conflitos, pois não havia um tempo dedicado a isso no horário. Apesar de ser esperado que as crianças desta idade já consigam relacionar-se com os pares, resolvendo os problemas sem a presença de um adulto, a verdade é que muitas delas ainda não tinham essa capacidade. Assim, demonstravam-se muito frustradas e irritadas após uma discussão com um colega, recorrendo sempre a um adulto a pedir a ajuda necessária para resolver a situação.

3.4. Processos de avaliação e de regulação das aprendizagens

Relativamente ao processo de avaliação, verifiquei que a cooperante do 1.º CEB dava preferência à avaliação formativa, enquanto a de 2.º CEB dava mais ênfase à avaliação sumativa. Neste sentido, a professora do 1.º ano avaliava a turma regularmente, sendo esta avaliação mais complexa e interativa, centrando-se nos processos cognitivos dos alunos e estando associada aos processos de feedback, de

regulação, autoavaliação e autorregulação das aprendizagens (Fernandes, 2006). Para além disto, e tal como referido no despacho normativo 55/ 2018 (Art. 24.º):

A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.

Em oposição, a cooperante de 2.º CEB atribuía mais relevo à avaliação sumativa, centrando-se mais nos objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos. Tal como referido no artigo já mencionado anteriormente, segundo o Art. 24.º do despacho normativo nº 55/2018:

A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.

Síntese

Em suma, as duas práticas foram bastante diferentes, quer relativamente à idade e ao nível cognitivo dos alunos, quer relativamente ao modelo de ensino privilegiado, à gestão das relações em sala de aula e aos processos de avaliação. Estas diferenças fizeram com que eu reajustasse as minhas escolhas metodológicas, adequando-as ao contexto em que estava inserida. Como estudante finalista de mestrado, posso afirmar que as duas práticas foram essenciais na minha formação, capacitando-me de ferramentas para ser uma professora mais justa, tolerante e assertiva.

2.a PARTE- ESTUDO

| | ' ' | | ' ' |

3. Apresentação do estudo

Tendo em conta a etapa de desenvolvimento em que as crianças se encontram, a diagnose feita no período de observação a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e a escrita, o estudo realizado incide sobre a inter-relação entre a aquisição e a consciência fonológicas e a ortografia no que se refere às sílabas complexas (com ataque ramificado e/ ou coda), tendo o interesse pelo tema emergido do contexto da prática de ensino supervisionada realizada no 1.º e no 2.º CEB. Numa primeira fase, observei o tipo de desvios que os alunos de 5.º ano apresentavam ao escreverem certas palavras, através de um ditado pré-teste (cf. Anexo E). Ao aperceber-me de que estes eram essencialmente desvios de base fonológica (Vale & Sousa, no prelo), optei por fazer igualmente um levantamento dos desvios com a turma de 1.º ano (cf. Anexo F), de forma a averiguar se a situação era semelhante. Constatei que sim, existindo particular dificuldade na consciência fonológica das sílabas complexas.

Como professores, importa olhar para os desvios ortográficos de forma descritiva, procurando identificar as causas e os fatores na base dessas ocorrências. Muitas vezes, a base do erro ortográfico encontra-se no nível de desenvolvimento fonológico e de consciência fonológica em que a criança se encontra. A aquisição e a consciência da sílaba são exemplos de marcos relevantes no desenvolvimento das crianças e que podem interferir na sua competência ortográfica.

O estudo foi desenvolvido de forma harmoniosa com todo o projeto de intervenção do 1º CEB, na medida em que uma das características da turma é a dificuldade na identificação de constituintes intrassilábicos em sílabas compostas por ataques ramificados e/ou coda, o que é expectável dada a idade das crianças (Gonçalves et al., 2011). De facto, um dos objetivos gerais da prática profissional supervisionada foi “Desenvolver a competência fonológica em sílabas complexas”.

Concretamente, procurei com a investigação desenvolvida responder às questões de investigação: 1) *Quais os fatores fonológicos associados à grafia das palavras?* e 2)

Como potenciar o desenvolvimento e a consciência fonológicos e a competência ortográfica?

Tendo em consideração as questões referidas, defini como objetivos gerais desta investigação:

1. Caracterizar o tipo de desvios de base fonológica nas produções escritas de alunos do 1.º ano.
2. Descrever a grafia de sílabas complexas (ataques ramificados e codas).
3. Compreender o impacto do desenvolvimento da consciência fonológica ao nível das sílabas complexas na ortografia.

4. Fundamentação teórica

A presente secção destina-se à fundamentação teórica do tema em causa, pelo que serão reunidos e explicitados os conceitos fundamentais, convocando alguns dos especialistas e investigadores da área para sustentar a investigação feita. Concretamente, são mobilizados os conceitos de aquisição de linguagem, aprendizagem da leitura e da escrita, consciência fonológica, ortografia, desvios ortográficos e didática da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade.

4.1. Da aquisição da linguagem à aprendizagem da leitura e da escrita

Embora linguagens independentes, a oralidade e a escrita entrecruzam-se, uma vez que a escrita, como uso secundário da língua, permite representar qualquer enunciado produzido no modo oral, o uso primário da língua.

O processo de articulação dos sons e o reconhecimento dos sons da língua é o que nos permite avaliar o domínio da criança na linguagem oral. Ao longo deste processo de aquisição, ela vai identificando, de forma progressiva, os sons com os quais se constroem as frases (Franco et al., 2003), tornando-se competente no sistema fonológico da língua materna. O facto de existir níveis de consciência fonológica, demonstra a complexidade do processo de aquisição da escrita. Para que as crianças consigam dividir as palavras em unidades de som mais pequenas do que a sílaba é necessário que desenvolvam a consciência das unidades intra-silábicas (Ramos et al, 2004).

Relativamente ao processo de aquisição da escrita, numa primeira etapa, as crianças não conseguem fazer uma correspondência entre a linguagem oral e a escrita, escrevendo símbolos parecidos com letras. Numa segunda fase, as crianças utilizam uma letra, normalmente vogais, para representar cada uma das sílabas. Posteriormente, começam a desenvolver a consciência fonológica de estruturas silábicas compostas por uma consoante e vogal (ataques simples), como por exemplo a sílaba *ca*, fazendo uma análise do valor sonoro das letras, compreendendo que a escrita é precisamente a

representação desses sons (Ramos et al., 2004). Por último, as mesmas autoras destacam ainda que as crianças se tornam capazes de analisar os segmentos mais pequenos, os fonemas. Aqui, o aluno encontra-se preparado para compreender as sílabas complexas (com ataque ramificado ou coda), sendo que este processo é mais demorado do que o das sílabas com a estrutura consoante-vogal. Assim, é comum que as crianças realizem simplificações nas estruturas fonológicas que ainda não adquiriram, tornando-as em sílabas mais simples. Por exemplo, é comum uma criança escrever “pelaneta” em vez de “planeta”, transformando uma sílaba complexa em duas mais simples.

A aquisição da linguagem é um processo complexo e faseado que resulta de uma predisposição biológica (Chomsky, 2020) e da inserção numa comunidade de falantes. Qualquer criança em condições de integridade física e neurológica que esteja integrada num grupo desenvolve esta competência, de forma natural, espontânea, sem esforço. Neste processo, as crianças passam por várias etapas no seu desenvolvimento fonológico, lexical, semântico, morfológico, sintático, textual e pragmático.

Quando o bebé nasce, é crucial que exista uma interação sistemática com um adulto. Nesta relação, segundo Chomsky (2020), irão formar-se novas conexões entre os neurónios dos bebés, levando a que, instintivamente, comecem a balbuciar, apontar, exhibir expressões faciais. Esta interação é a base da formação do cérebro para tudo o que se irá construir no futuro da criança. Tal como o mesmo autor evidencia, é fundamental criar conexões entre as várias partes do cérebro (visual, linguística, emocional, ...), fazendo com que a criança seja estimulada em diversos aspetos. Por exemplo, quando um bebé aponta para um objeto, o adulto que está perto irá dizer o nome do mesmo, criando-se uma conexão no cérebro do bebé entre uma palavra e um objeto.

Considerando o desenvolvimento fonológico, há um longo caminho desde o útero materno até à manipulação e análise conscientes dos sons da língua. As crianças vão adquirindo várias estruturas fonológicas de forma gradual, quer ao nível do reconhecimento, quer ao nível da produção fonológica (Sim-sim, 1998).

Em relação ao conhecimento linguístico, de acordo com Sim-Sim (1998), numa primeira etapa, as crianças fazem um uso da linguagem associado a um domínio implícito das regras da sua língua. Numa etapa intermédia, a da consciência linguística, as crianças manifestam alguma sensibilidade para jogos linguísticos, produzindo rimas, por exemplo. A última etapa corresponde à consciência metalinguística, na qual as crianças são capazes de analisar a língua fora do contexto comunicativo. Se nos centrarmos no conhecimento fonológico, esta última etapa corresponde à consciência fonológica.

A consciência fonológica é entendida como a “capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral” (Freitas et al, 2007 p. 8), desenvolvendo-se assim uma perceção dos fonemas da língua e tornando-se capaz de os identificar. Assim sendo, é fulcral haver frequentemente e de forma consistente uma estimulação não só da oralidade como também, numa fase posterior, da sua transcrição, promovendo a consciência fonológica.

O desenvolvimento da consciência fonológica compreende o caminho que a criança faz desde a “sensibilidade aos sons da fala até à identificação e manipulação de unidades mínimas de som (fonemas)” (Sim-Sim, 2009, p. 23). Para que esta consciencialização seja completa, segundo Freitas et al, (2007) é necessário que as crianças desenvolvam três subcompetências: (i) consciência silábica, (ii) consciência intrassilábica, e (iii) consciência fonémica.

No que refere à consciência silábica, esta é desenvolvida em primeiro lugar, e consiste na capacidade de dividir a palavra em sílabas, segmentando-a. Relativamente à consciência intrassilábica a mesma refere-se à manipulação dos sons dentro da sílaba em causa, como por exemplo em sílabas com ataques ramificados, de que mais à frente falaremos. Por último, a consciência fonémica consiste na identificação e compreensão dos sons menores da língua que se fala. Segundo diversos investigadores, e após inúmeros estudos, o desenvolvimento da consciência fonológica deverá iniciar-se pela consciência silábica. Esta consciência fonológica, antes de se tornar explícita, revela-se de forma implícita, uma vez que a criança, à entrada da escola, consegue, sem visualizar

as palavras, identificar um som comum a ambas, demonstrando uma sensibilidade no sistema de sons da língua (Freitas et al, 2007).

Importa refletir sobre quais as unidades fonológicas mais importantes para o treino da consciência fonológica. Freitas et al (2007) destacam três tipos de unidades que considero relevante frisar, são elas: (i) as sílabas, (ii) os constituintes silábicos e (iii) os sons da fala.

Os investigadores utilizam conceitos específicos para se referirem aos constituintes internos da sílaba, são eles: o ataque, a rima, o núcleo e a coda. Em primeiro lugar, importa referir que a vogal tem um papel importante na organização interna de uma palavra, indicando a presença de uma sílaba. Por outro lado, as consoantes e semivogais, surgem à volta da vogal, tendo um estatuto diferente desta. Debruçando-nos na sua distribuição na sílaba, a mesma pode estar dividida em duas partes: o ataque e a rima.

O ataque é “o constituinte silábico que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal” (Freitas et al, 2007, p. 14), podendo este estar vazio, ou seja, não ser composto por nenhuma consoante. Existem assim, segundo as mesmas autoras, três tipos de ataque: (i) ataque simples, por exemplo em <te>; (ii) ataque vazio, por exemplo em <à>; (iii) ataque ramificado, por exemplo em <pra>. Este último iremos analisar com mais atenção posteriormente.

Relativamente à rima, a mesma é composta por duas partes: o núcleo e a coda.

O núcleo é a secção em que encontramos a vogal da sílaba. Este, à semelhança do ataque, pode também ser ramificado, como por exemplo na sílaba -*pai*, na qual encontramos uma vogal associada a uma semivogal. Caso a vogal surja sozinha, estamos perante um núcleo não ramificado. Por último, relativamente à coda, esta “é o constituinte silábico que domina a(s) consoante(s) à direita da vogal” (Freitas et al, 2007, p. 15), como em *dedal*, podendo unicamente ser não ramificada.

Após esta análise dos constituintes da sílaba, centremo-nos, agora, nos fonemas. Podemos verificar que as principais classes de fonemas da língua são as vogais, as semivogais e as consoantes, e é na sua articulação que detetamos a identidade de cada

um destes constituintes. Assim, na língua portuguesa existem 14 vogais (9 orais e 5 nasais) e 4 semivogais (2 orais e 2 nasais), estando estas organizadas três propriedades: (i) se é adiantado ou recuado, (ii) se é alto, médio ou baixo e (iii) se é arredondado ou não arredondado.

No que concerne às consoantes, as mesmas podem ser caracterizadas, segundo Freitas et al (2007), quanto ao modo de articulação, em: (i) oclusivas, (ii) fricativas, (iii) nasais, (iv) laterais, e (v) vibrantes. Relativamente ao ponto de articulação, as mesmas podem ser: (i) bilabiais, (ii) labiodentais, (iii) dentais, (iv) alveolares, (v) palatais, (vi) velares, e (vi) uvulares.

Segundo Leite (2020), este processo de aprendizagem da leitura e da escrita é algo complexo e trabalhoso, envolvendo o domínio da fonologia, da associação entre o fonema e o grafema, sendo que o que está na base deste processo é uma abordagem implícita e explícita da língua, através da qual a criança extrai conhecimentos.

Assim, geralmente, quando as crianças iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita, esta base linguística já está adquirida. Apesar disto, existem muitas diferenças nas competências linguísticas de cada aluno. Esta disparidade está relacionada, entre outros aspetos, com a “riqueza da linguagem a que a criança está exposta” (Leite, 2020, par 5) desde o momento em que nasce, quer ao nível do léxico, elaboração de frases e do seu entendimento, quer também na adequação do discurso ao interlocutor.

É por esta dependência que, muitas vezes, as crianças provenientes de meios mais desfavorecidos apresentam competências menos desenvolvidas, possuindo mais dificuldades na linguagem. Deste modo, encontra-se

diferenças consideráveis entre as crianças em idade pré-escolar nos conhecimentos e competências que facilitam a aprendizagem do sistema de representação alfabético, entre os quais o conhecimento das letras e a habilidade para dirigir a atenção para a estrutura fonológica da fala. (Leite, 2020, par. 7).

Como verificámos, a consciência fonológica é a grande base do processo de decifração, implicando a capacidade de “traduzir sequências de letras nas sequências de

sons que compõem as palavras de uma língua.” (Sim-Sim, 2009, p. 25), tendo como grande objetivo a identificação automática das palavras escritas.

Contrariamente à aquisição da linguagem, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não é natural, requerendo esforço e ensino explícito. O nosso sistema de escrita é alfabético, ou seja, assenta na correspondência entre fonemas e grafemas. Assim, para que uma criança aprenda a ler é necessário que compreenda que a língua, neste caso a língua portuguesa, é composta por diferentes unidades linguísticas - os sons da fala ou fonemas - e que as letras que ela encontra num texto representam essas mesmas unidades (Freitas et al, 2007).

Apesar de ler ser compreender (Sim-sim, 1998), para que um leitor construa significado do que lê, é preciso decifrar, ou seja, descobrir qual o código em que assenta a escrita, neste caso o princípio alfabético. O princípio alfabético é, como vimos, “o mecanismo de funcionamento dos sistemas de escrita alfabética” (Vale, 2020), através do qual cada fonema é representado por um grafema. Assim, e segundo a mesma autora, a aprendizagem deste princípio permite, no domínio da leitura, decodificar uma sequência de letras nos seus respetivos fonemas, e, no domínio da escrita, codificar fonemas em grafemas. A sua especificidade é que tanto as consoantes como as vogais são apresentadas individualmente, apesar de, quando falamos, pronunciarmos a consoante simultaneamente com a vogal que surge posteriormente. Assim, ao ler, é necessária uma capacidade de isolar as consoantes das vogais, e “só faz essa distinção quem aprende a ler e escrever utilizando um alfabeto” (Vale, 2020).

Importa referir que inúmeros estudos provam que as crianças não compreendem o funcionamento do princípio alfabético sem serem expostas a um ensino explícito do mesmo. Apesar disto, e tal como afirma Vale (2020), as crianças podem conhecer globalmente algumas palavras escritas, e estabelecer relações entre elas, compreendendo a relação entre os grafemas e os fonemas. No entanto, isto não quer dizer que as mesmas se tenham tornado leitoras. Deste modo, e tal como defende Silva (2003), podemos afirmar que o princípio alfabético é algo complexo, e que requer consciência metalinguística. Tal como a mesma autora evidencia, esta apropriação da estrutura alfabética é fundamental para a aquisição da literacia, uma vez que é

a construção e a elaboração destes conceitos que vai permitir que a criança evolua de um estágio de relativa confusão cognitiva para uma progressiva compreensão (clareza cognitiva) das utilizações funcionais e das características formais da linguagem escrita (Silva, 2003, p. 188).

Assim, é importante proceder-se a um ensino explícito das duas vertentes: a consciência dos sons (fonemas) e o conhecimento dos grafemas e dos seus valores. Desta forma, quando se ensina à criança um novo grafema, a mesma é capaz de o ler em palavras novas, tendo assim um efeito de generalização.

Por último, é ainda importante mencionar que este efeito de generalização é fundamental para o sucesso na leitura e escrita, tornando todo o processo de aquisição destes dois domínios mais simples. Assim, o domínio do princípio alfabético levará a que os alunos se tornem mais independentes e competentes quer na leitura como na escrita. Ler é compreender, e para compreender é preciso decifrar!

Como vimos, a decifração corresponde à capacidade de identificar palavras que estão escritas, estabelecendo uma relação entre o grafema e o respetivo fonema da língua em questão (Sim-Sim, 2009). Assim, e tal como afirma a mesma autora, decifrar requer um caminho no qual a criança se apropria de diversas estratégias através do ensino explícito. Compreende-se que o ato de reconhecer a palavra escrita é o ponto de partida para a leitura, sendo fulcral a identificação da representação escrita no oral.

Como já referido, o primeiro passo na decifração é a identificação da palavra, a unidade linguística. Nos primeiros anos de escola, a criança irá recorrer a duas estratégias diferentes na leitura da palavra, dependendo se reconhece ou não o que lê. Segundo Sim-Sim (2009) se a palavra lhe for familiar existe um acesso direto e automático ao léxico e um processamento visual rápido. Por outro lado, se a palavra em causa lhe for desconhecida, o leitor “serve-se de estratégias sublexicais, que privilegiam uma via indireta (...) baseada na correspondência grafema/ som” (p. 12). Estes dois processos de identificação da palavra não são independentes, mas sim complementares.

No caso do segundo processo referido, o reconhecimento da palavra é consequência de um processo denominado recodificação fonológica, no qual o aluno converte sistematicamente o grafema em fonema, por não reconhecer a palavra. Assim,

quando o leitor não reconhece a palavra, o processo para a identificar é mais moroso e demorado, no entanto, quando a criança tem uma leitura fluente consegue antecipar a palavra que se segue, facilitando o processo.

Por outro lado, é importante referir que quando o leitor consegue ler facilmente a palavra através do acesso automático não quer dizer que a mesma seja “reconhecida globalmente como uma imagem” (Sim-Sim, 2009, p. 13). Pelo contrário, e tal como afirma a mesma autora, esta automatização no reconhecimento da palavra irá diminuir o tempo e o esforço no processo de identificação, fazendo com que mais rapidamente se atinja o significado. Pode-se assim afirmar que o contacto que o leitor tem com a palavra é determinante para o sucesso na sua leitura. Para além disto, é também importante para atingir o sucesso que o leitor conheça os fonemas, os grafemas e a transcrição fonema-grafema. Para tal, é necessário que haja um reconhecimento das letras do alfabeto e, conseqüentemente, das palavras que estão a ser lidas (Sim-Sim, 2009).

O sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita é influenciado por outros fatores além da consciência fonológica, já referida, nomeadamente, tal como defende Leite (2020), a condição em que cada criança se situa ao iniciar a escolaridade, sendo determinante o contacto prévio com a escrita e com a sua língua. Na verdade, a “história sobre a aprendizagem da linguagem escrita começa muito antes da entrada para a escola primária onde o ensino formal da leitura e da escrita se inicia” (Martins, 1994, p.53). Os níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita antes da entrada na escolaridade obrigatória e do ensino formal da leitura estão largamente relacionados com os desempenhos na leitura dos alunos no final do 1.º ano do 1.º CEB (Martins, 1994)

Numa fase seguinte, a criança irá perceber que os sons que ouve podem ser representados numa folha. Nesta fase é fundamental que o adulto leia livros para a criança, sentando-a perto e acompanhando a leitura com o seu dedo.

4.2. Competência ortográfica

Nos sistemas alfabéticos, a escrita de palavras requer o domínio de duas componentes: 1) conhecer as regras de correspondência grafema-fonema, permitindo a conversão de um ou outro, e 2) conhecer as regras ortográficas, de forma a escrever corretamente as palavras em causa (Franco et al., 2003).

Deste modo, a transcrição ou representação de um fonema por meio da escrita exige um grande domínio tanto da forma fonológica, como também da forma ortográfica. Assim, apesar de à entrada do 1.º ano as estruturas fonológicas já poderem estar sistematizadas, é natural e frequente que surjam problemas aquando da aquisição da escrita. As incorreções que surgem podem ser devidas, entre outras razões, ao facto de alguns grafemas não representarem o som em causa (Baptista et al., 2011, p.58).

A aprendizagem da representação escrita de uma língua é algo trabalhoso. Desta forma, é compreensível que as crianças tenham também muitas dúvidas sobre a escrita de certas palavras, em detrimento de dois grandes fatores evidenciados por Baptista et al. (2011): o primeiro está relacionado com a complexidade da relação entre o som-grafema, “que (...) dá origem a que a maior parte dos sistemas ortográficos não apresente uma correspondência de um para um entre os sons e os grafemas ou letras que os representam.” (p. 52). Este fator vai ao encontro do que já fora afirmado anteriormente. De facto, é complexa esta sistematização por não haver, em alguns casos, uma regularidade ou padrão que os alunos possam seguir.

O segundo fator é a existência de uma única forma ortográfica para cada palavra, apesar de a mesma poder ter diversas formas de ser pronunciada, como é o caso de *igreja*, *coelho*, *joelho*, entre outras, consoante a região onde a criança vive, sendo que “(...) a maneira como o aluno pronuncia a palavra pode não ser a que mais se aproxima da forma como a palavra é escrita” (Baptista et al., 2011, p.58). Estes fatores afetam, de uma forma direta, a aprendizagem da ortografia, podendo ser, inclusivamente, um obstáculo à mesma.

Em conformidade, Baptista et al. (2011) destacam algumas etapas que as crianças terão de percorrer e vencer com vista a um percurso de sucesso na ortografia,

são elas: 1) Discriminar os sons que integram as palavras; 2) Saber como esses sons podem ser transcritos; 3) Selecionar, entre diversas opções de representações escritas, a que está correta segundo a norma ortográfica.

Tal como foi explicitado anteriormente, a representação escrita em Português é mais exigente do que a leitura, havendo a necessidade de traduzir os sons das palavras para grafemas, levando a que muitos alunos, apesar de já dominarem a leitura, ainda cometam erros ortográficos (Baptista et al., 2011).

Assim, sendo a escrita fundamental na vida de qualquer adulto, é crucial que as crianças estejam envolvidas em atividades em que seja promovido o desenvolvimento das suas competências no que concerne à ortografia. “Ensinar a escrever não é só ensinar a utilizar uma ferramenta, mas contribuir para uma arquitectura mental diferente na espécie humana” (Baptista et al., 2011, p.11).

Por ortografia entendemos o “(...) conjunto de regras convencionadas relativas ao código de representação escrita que tenta espelhar as formas linguísticas orais socialmente impostas.” (Cardoso, 2016, p. 82). Quando as crianças já a dominam, é possível observar: 1) que são capazes de lidar com um sistema complexo e extenso; 2) o grau de instrução que possuem; 3) o nível de sucesso que o aluno alcançou na aprendizagem (Baptista et al., 2011).

O domínio da ortografia não se restringe, assim, à sala de aula nem ao percurso escolar, mas é fulcral para o indivíduo em qualquer momento do seu futuro, sendo um indicador importante relativo à aprendizagem que as crianças realizaram. Importa, deste modo, destacar o facto de que um fraco domínio da ortografia pode influenciar grandemente o gosto e o desenvolvimento da escrita (Baptista et al., 2011), bem como abrir caminho aos indesejáveis erros ortógrafos (Cardoso, 2016).

Por erro ortográfico entende-se uma representação escrita de uma palavra que não coincide com a ortografia convencional ou aceite pela comunidade (Cardoso, 2016). São muitos os especialistas que olham para os erros ortográficos como algo inevitável no processo de aprendizagem e que permitem que o professor identifique as dificuldades do aluno e mobilize estratégias para ajudar o aluno a ultrapassá-los. Deste modo, torna-se fulcral que o docente analise o erro cometido pelo aluno e identifique as causas do mesmo.

Relativamente à aprendizagem da ortografia, esta implica, inequivocamente, o conhecimento não só das letras, mas também das suas características intrínsecas: o facto de transcreverem o som que dizemos, poderem não ter sempre o mesmo som consoante as palavras em que estão inseridas, ou ainda mudar o som de acordo com as letras que as antecederem e sucederem.

A representação do som *s*, como sabemos, pode assumir diversos grafemas, como <s>; <ss>; <ç>, como também a letra *s* pode ter diversos sons, como é o caso na palavra *coser* (z). Esta complexidade ortográfica pode ser combatida por duas vias, em função da existência, ou não, de regras que justifiquem os grafemas da palavra, são elas a via Fonológica e a via Lexical (Baptista et al., 2011). A via fonológica corresponde ao recurso a certas regras para compreender a forma como se deve escrever uma palavra. Por exemplo, importa que o aluno saiba que nenhuma palavra na nossa língua começa por <ss>.

A segunda via para se adquirir competências ortográficas é a via Lexical, na qual o aluno recorre à memória, recordando as representações ortográficas com o qual já teve contacto, retendo a informação relativa à forma como se escreve a palavra em causa. Por exemplo, no caso da palavra *casa*, não havendo nenhuma regra subjacente, a criança deverá decorar que a mesma se escreve com <s>, não havendo nenhuma justificação que a fundamente. A grande fragilidade desta via é quando o aluno é deparado com uma palavra que não conhece, sobretudo se a palavra apresentar alguma irregularidade. Nestes casos, o professor deve ajudar o aluno, desenvolvendo o léxico ortográfico do mesmo (Baptista et al., 2011).

Estas duas vias são complementares aquando do momento de aquisição das competências ortográficas. Ambas apresentam potencialidades dependendo do contexto e da palavra em causa. Importa também dizer que, durante o processo de ensino da escrita e desenvolvimento da ortografia, é essencial que as crianças tenham acesso à forma correta de escrever a palavra e que possuam um sistemático contacto com a mesma, tendo de ser “(...) lida, grafada e activada um número considerável de vezes” (Baptista et al., 2011, p. 54). Este contacto frequente irá permitir que a criança sistematize os grafemas, ajudando-a a ter uma representação ortográfica mais estável.

4.2.1. Tipos de desvios

Para que se possa dar uma maior e mais específica assistência à criança durante o processo de aprendizagem da escrita é fulcral a “identificação de processos de transcrição que têm subjacentes tipos de processamento de informação e de conhecimento associados” (Vale & Sousa, no prelo, p. 18), no que se refere aos desvios. As mesmas autoras sugerem a categorização dos desvios em sete grupos, “atendendo à fonte de informação que estará possivelmente na origem do tipo de dificuldade da criança.” (p. 18): 1) erros de base fonológica; 2) erros de base ortográfica; 3) erros de base lexical; 4) erros de acentuação; 5) erros complexos; 6) erros em maiúsculas/minúsculas; e 7) outros.

Primeiramente, os erros de base fonológica, aos quais se atribui uma especial importância ao longo deste relatório, constituem-se os erros relacionados com o processamento dos fonemas das palavras. Assim, podem consistir em dificuldades ao nível da identificação do respetivo fonema, ou até da ordenação dos fonemas por escrito. Este tipo de erros pode ser dividido em quatro subtipos: substituição, omissão, inserção e transposição. Tendo em consideração o estudo que realizei, considero pertinente aprofundar os subtipos omissão e inserção, uma vez que, essencialmente, os erros que observei são desta natureza.

Os erros de base fonológica por omissão caracterizam-se por ocorrer maioritariamente em formatos silábicos complexos, tais como <resove>, em vez de <resolve> (Freitas, 2017). Estes erros decorrem de “prováveis dificuldades das crianças, principalmente as mais jovens, em processar todos os constituintes das sílabas complexas” (Vale & Sousa, no prelo, p. 20), recorrendo a estruturas silábicas mais simples. No que concerne aos erros por inserção, o processo e a causa são idênticos ao que foi referido anteriormente, sendo que aqui em vez da criança omitir uma letra, acrescenta uma sílaba, tornando uma sílaba complexa em duas simples, como por exemplo <ateleta>, em vez de “atleta”.

Ademais, o segundo tipo de erros apresentado por Vale e Sousa (no prelo) são os erros de base ortográfica. Estes erros ocorrem quando a criança, não domina totalmente

o processo de correspondência fonema-grafema, podendo ter dificuldades no mesmo. Ademais, esta tarefa poderá ser dificultada se os grafemas não derivarem somente da fonologia, podendo escrever, por exemplo de rosa, em que o **s** se lê **z**, ou gostaram, em que o **o** se lê **u**. Assim, em certas palavras, o contexto de ocorrência poderá mudar o grafema em causa, sendo necessários conhecer as regularidades e as regras ortográficas da língua em questão

O terceiro tipo de erros é os erros de base lexical. Encontramos estes erros nas produções das crianças, observando que a palavra podendo sofre hiperssegmentações não convencionais, como <sa bado> em vez de <sábado>, ou hipossegmentações, como em <àsvezes> em vez de <às vezes> (Vale & Sousa, no prelo).

Os erros de acentuação gráfica são os desvios que encontramos nas sílabas átonas e tônicas. Como sabemos, “receberam” e “receberão” não têm o mesmo valor linguístico. Assim, este tipo de erros pode consistir na ausência, presença incorreta ou incorreção de acentuação gráfica, como em <chapeu>, <chápeu> e <chapêu> respetivamente (Vale & Sousa, no prelo).

O quinto tipo de erros apresentado pelas autoras são os erros complexos. Estes erros ocorrem quando verificamos que na mesma palavra existem dois erros ortográficos, como por exemplo <toba> em vez de <tromba>.

O penúltimo erro apresentado é o erro em maiúsculas/minúsculas, que surge quando a criança não compreende que no início de uma frase deve escrever a primeira palavra com letra inicial maiúscula, e que no decorrer de um texto deve escrever as letras em minúsculo, exceto quando se trata de um nome próprio ou siglas.

Por último, a categoria *outros* engloba todos os erros em que não se compreende a dificuldade da criança, como é o caso de <bolaha> em vez de <bolacha>. A origem do erro poderá estar na falta de consolidação dos grafemas <ch> ou numa falha de atenção. Para estes casos, é fundamental que o professor confira se o erro é frequente e, caso seja, dinamize atividades com as crianças de forma a que as mesmas compreendam a estrutura fonológica/ ortográfica em causa.

4.3. Didática da leitura e escrita nos primeiros anos de escolaridade

De entre todos os aspetos que integram o processo de aprendizagem da escrita, a consciência fonológica constitui-se como um fator basilar para o sucesso neste processo. Assim, a capacidade de trabalhar com os sons da língua será uma via privilegiada para a superação de incorreções ortográficas e para o êxito na escrita, sobretudo no que se refere aos desvios de base fonológica. Ademais, o seu treino levará à eliminação, ou pelo menos ao esbatimento, das dificuldades na correspondência grafema-fonema em situações específicas numa palavra (Baptista et al., 2011).

No decurso do processo da aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental que o docente recorra a um certo tipo de atividades de forma a promover a progressiva consciencialização do uso e do domínio implícito de estruturas fonológicas e o treino e a sistematização daquilo que foi aprendido.

Assim, numa primeira etapa é importante o professor implementar na sala de aula atividades de discriminação auditiva e de articulação dos sons da língua. Este tipo de atividades deve ser posto em prática durante todo o ano letivo, sendo uma unidade transversal, que “assenta no pressuposto de que a capacidade de ouvir de forma atenta e seletiva é fundamental para um desempenho eficaz, quer no domínio da produção, quer no da compreensão do oral.” (Freitas et al., 2007). As atividades devem ser progressivamente mais complexas, promovendo a superação das dificuldades.

Quando a criança se torna competente na discriminação auditiva e na articulação, o professor deve incidir as suas atividades no desenvolvimento da consciência fonológica, iniciando com a consciência de palavra e de sílaba e prosseguindo com constituintes intrassilábicos (e.g. ataques e codas) e intra e intersilábicos (e.g. rima). Sendo o nosso sistema de escrita alfabético, é essencial que as crianças desenvolvam, depois, a consciência fonémica. Nos vários níveis considerados, é relevante que as crianças realizem exercícios de segmentação, reconstrução, supressão e manipulação de constituintes fonológicos, de identificação e produção de rimas e aliteraões e, por fim, e só quando a consciência dos sons já estiver bem desenvolvida, de correspondência entre o grafema e o fonema.

As listas de palavras são também uma ferramenta que o professor pode, e deve, trazer para a sala de aula ao longo do processo. Ao ensinar um novo grafema, poderá

fazer uma lista de palavras com esse mesmo grafema, demonstrando assim a sua presença em inúmeras palavras. Estas palavras devem não só estar afixadas na parede da sala, como também ser entregues aos alunos para colarem no caderno, de forma a terem contacto próximo com as palavras em questão.

A aprendizagem da leitura e a escrita não é um processo natural como é, como vimos, a aquisição da linguagem oral. Nos primeiros anos de vida de uma criança a única competência que esta pode recorrer é a audição e a expressão, uma vez que não possui ainda ferramentas para ler ou escrever (Freitas et al 2007). Por estas razões, o professor deve promover o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças para introduzir a escrita e a leitura, demonstrando que, apesar de serem domínios diferentes, a oralidade, a leitura e a escrita têm relações entre si, sendo benéfico para o aluno que compreenda a sua complementaridade.

Relativamente à metodologia a adotar no ensino da leitura e escrita, tendo em consideração que a oralidade é a competência de que a criança está mais próxima, é a partir dela que o professor deve chegar à escrita. Assim, partindo de sons em palavras que as crianças conhecem, o professor deve promover a sua explicitação e apresentar os grafemas que permitem representá-los.

Sim-Sim (2009) sugere três fases no percurso de aprendizagem da leitura, são eles: (i) fase de leitura pré-alfabética, (ii) fase de leitura parcialmente alfabética e (iii) fase de leitura totalmente alfabética.

Relativamente à primeira, a mesma revela-se a partir dos três anos de idade e pode ser observada, por exemplo, no reconhecimento no nome dos colegas no bibe da escola. O que acontece é que a criança faz uma “identificação logográfica da palavra em que o reconhecimento é conseguido com base em chaves contextuais” (Sim-Sim, 2009, p. 16), no entanto, se alteramos a forma de escrever a palavra, alterando a caligrafia por exemplo, a criança deixa de reconhecer a palavra.

Numa segunda fase, afirma a autora supramencionada, a criança identifica a existência de letras, reconhecendo facilmente as que lhe são próximas, como as letras do seu nome. Por último, na fase de leitura totalmente alfabética é onde se ensina explicitamente a decifração, havendo uma correspondência fonema-grafema. Esta fase é

fundamental no sucesso dos alunos, sendo essencial o triunfo na decifração para a leitura fluente (Sim-Sim, 2009).

Em suma, é fulcral que, face ao tipo de erro considerado, o docente desenvolva um “(...) trabalho orientado para a associação da forma ortográfica à palavra, ao seu significado e à sua forma fonológica” (Baptista et al., 2011, p. 61), fazendo com que as crianças se apercebam e sistematizem as regras e irregularidades da língua.

Síntese

Como vimos, a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo, no qual interferem várias dimensões, como, por exemplo, o desenvolvimento linguístico, a consciência (meta)linguística, a familiaridade com materiais escritos, entre outros aspetos. Vários desvios ortográficos nas produções das crianças têm origem na aquisição e consciência fonológicas, sendo crucial que os professores desenvolvam estratégias e metodologias centradas no domínio fonológico.

5. Metodologia

Nesta secção apresentarei o quadro metodológico que dá sustento à presente investigação, focando os princípios éticos que nortearam, as técnicas e os procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados, e procedendo, também, a uma caracterização dos participantes.

A investigação desenvolvida envolveu a realização de uma Sequência Didática (calendarização em cf. Anexo G), que integrou várias etapas, entre elas um Laboratório Gramatical (cf. Anexo H), a partir do qual as crianças puderam construir e mobilizar conteúdos através de atividades dinâmicas de descoberta e exploração.

Opções metodológicas

5.1.1. Natureza do Estudo

O presente estudo, atendendo ao seu objeto e às finalidades que pretende alcançar, enquadra-se numa metodologia qualitativa, mais concretamente na Investigação-ação (I-A).

A I-A pode ser definida como a simbiose entre a ação e a investigação, sendo um processo de excelência no âmbito da Educação (Coutinho et al., 2009). Assim, e tal como defendem os autores supramencionados, o fundamental a reter deste processo é a componente reflexiva que o professor faz da sua prática em sala de aula, como também da identificação de problemas e resoluções para os mesmos. Deste modo o processo de I-A torna o professor num investigador, que se mantém focado num problema ao qual quer dar uma resposta. Neste caso concreto, procedi a uma recolha inicial de dados, fiz uma diagnose do tipo de desvios ortográficos, selecionei uma estrutura que considerei problemática, planifiquei e implementei uma sequência didática e fiz uma recolha final de dados, de forma a estabelecer uma comparação com os dados recolhidos inicialmente.

Pareceu-me oportuno recorrer à I-A para o meu estudo, uma vez que uma das suas principais características é o facto de ser prática e interativa, uma vez que “não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade” (Coutinho et al., 2009, p. 361), mas

sim a intervir nessa mesma realidade, estando estreitamente ligado à vontade de mudança e melhoria,

Enquanto docente em formação e investigadora, defini uma problemática que me motivasse, com a finalidade de compreender, verificar e, acima de tudo, desenvolver estratégias com a finalidade de melhorar a consciência fonológica das crianças em sílabas complexas. Para tal, delinee uma sequência de atividades para observar a aquisição da mesma.

5.1.2. Técnicas e procedimentos de recolha de dados

Definida a natureza do estudo, importa escolher as técnicas de recolha de dados, de forma a dar resposta à problemática. O termo *dados* refere-se “aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos base da análise.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149) e, por isso mesmo, as técnicas de recolha devem ser escolhidas com atenção, de forma a privilegiar o rigor.

Assim, e em concordância com o que defende Charles (1998), recorri a duas técnicas de recolha de dados: 1) Notação e 2) Testagem/ medição.

Relativamente à primeira técnica referida, a Notação, esta consiste num “processo de fazer registos ou breves descrições acerca de pessoas ou objetos, contextos ou acontecimentos” (Coutinho, 2011, p.99), com base na análise de uma situação na qual o investigador está presente. Assim, esta técnica tem como ponto de partida a observação, e foi dela que me servi não só início da PES II, de forma a apurar quais as fragilidades e características das turmas, como também no decurso da mesma, para averiguar as melhorias de cada criança.

Para recolher os dados, procedi à realização de dois ditados de palavras e pseudopalavras, um no início da prática (cf. Anexo F) e outro no fim (cf. Anexo I). Cada ditado era composto por 40 palavras e, dada a fase de iniciação à escrita em que crianças do 1.º ano de escolaridade se encontram, decidi dividi-lo em 7 sessões, focando-me em 5 palavras em cada uma.

Ademais, e em conformidade com a finalidade do estudo, desenvolvi uma SD, a partir da qual pude fazer uma análise processual e obtive os dados informação sobre o desempenho dos participantes em diversas atividades. A esta técnica, Charles (1998) atribui o nome de Medição, e alerta para questões fundamentais como o cuidado na recolha destes dados, de forma a garantir validade e fiabilidade.

A SD integrou, como referido, um laboratório gramatical (cf. Anexo H), que consiste numa abordagem didática assente na aplicação do método científico à descoberta de padrões, regularidades e estruturas linguísticas. Para Costa et al. (2011) e Duarte (2008), entre muitos outros, esta descoberta passa por várias etapas, nomeadamente a formulação de uma questão ou de um problema, a observação de dados, a formulação, a testagem e a validação de hipóteses, a generalização, o treino e a avaliação. Ferreira (2018) destaca também a importância de se criar situações de mobilização do conhecimento gramatical para outras competências, nomeadamente a escrita, como é o caso deste percurso.

5.1.3. Caracterização dos participantes

O estudo desenvolvido contou com a participação de dois grupos, um de 5.º ano e outro do 1.º ano de escolaridade. A recolha com o primeiro grupo foi feita numa turma de 5.º ano, com um objetivo exploratório, que permitisse dar pistas para a posterior recolha. Esta turma era composta por um total de dezanove alunos, sendo nove raparigas e dez rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Todos os alunos que a integram estavam a frequentar o quinto ano de escolaridade pela primeira vez e nenhum apresentava qualquer retenção no seu percurso escolar.

Para além desta turma, grande parte do estudo foi realizado com o segundo grupo de participantes, de turma de 1.º ano, e foi com estes alunos que a Sequência Didática foi efetuada. Esta turma é composta por 24 alunos, sendo 13 rapazes e 11 raparigas com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, todos de nacionalidade portuguesa. No grupo, três alunos beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão-Diferenciação pedagógica e Acomodações Curriculares.

5.1.4. Princípios éticos que nortearam o processo de investigação

A realização de uma investigação implica ter em atenção alguns princípios éticos, sendo que o investigador deve “guiar-se por princípios que garantam a construção de conhecimento como um empreendimento de bem, com responsabilidade e prestígio social” (SPCE, 2014, p. 8).

Assim, este estudo seguiu o Código de Conduta Ética da Investigação do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED, 2018), tendo sido realizado em conformidade com os seus princípios: (i) Integridade Científica; (ii) Responsabilidade; (iii) Honestidade e (iv) Fiabilidade e Rigor. De forma a seguir os procedimentos éticos, tanto a professora cooperante como os alunos foram informados da presença da investigadora, bem como da finalidade do estudo.

Ademais, o mesmo Código evidencia ainda que uma das normas de conduta, e que foi seguida no decorrer do presente estudo, é o total respeito pelos sujeitos que está a investigar, dando voz e espaço para que os mesmos tomem decisões que os afetam. Além disso, procurei também ter em atenção na minha investigação a norma seguinte do Código, na qual é evidenciado que o investigador deve mostrar respeito pelos contextos em que está inserido, assegurando o equilíbrio nas relações que desenvolver, não sendo intrusivo nem perturbador para os sujeitos envolvidos.

Por último, importa ainda referir que a privacidade, o anonimato e a discrição foram também valorizados, não sendo, em nenhum momento, revelada a identidade dos participantes, bem como da instituição na qual de se desenvolveu a Prática.

5.1.5. Plano de ação associado ao estudo

Para a concretização deste estudo foi essencial o período de observação em ambas as Práticas, de forma a proceder a um levantamento das características das turmas e a uma avaliação diagnóstica das mesmas. Assim, o mesmo teve início ainda

com a turma de 5.º ano, com a qual realizei um ditado pré-teste (cf. Anexo E), já previamente validado e utilizado em outros estudos (e.g. Vale & Sousa, no prelo). Este ditado permitiu que eu realizasse um levantamento dos principais tipos de erros ortográficos na turma em questão (ver capítulo resultados), levando-me a concluir que a grafia das sílabas complexas constitua uma lacuna na generalidade da turma.

Posteriormente, e tendo finalizado a Prática de 2.º Ciclo, decidi dar continuidade ao estudo na turma de 1º ano, procedendo a um ditado com cerca de 40 palavras (cf. Anexo F), todas com sílabas complexas em diversas posições. Devido à sua extensão, dividi o ditado em 7 momentos. Este ditado era composto tanto por palavras como por pseudo-palavras.

Após esta recolha, procedi à construção de uma sequência-didática (cf. Anexo G), que se constitui com um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistémica” (Schneuwly et al., 2004, p. 96), com vista ao treino e sistematização da organização de uma sílaba complexa. A sequência didática teve a duração de 6 semanas, correspondentes ao período de intervenção, e foi composta por diversas fases.

Primeiramente, foquei a minha ação na discriminação auditiva e na articulação dos sons-alvo (cf. Anexo K), com o objetivo específico de Discriminar pares mínimos; seguindo-se o treino da consciência fonológica, com incidência na segmentação, manipulação e supressão de sílabas (cf. Anexos L, M, N e O), com o objetivo específico de Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas. Após estas três componentes estarem trabalhadas e solidificadas, introduzi as sílabas complexas, numa primeira fase sem contacto com a forma escrita, com os objetivos específicos 1) Discriminar pares mínimos.

Posteriormente, e após as crianças terem um primeiro contacto com as sílabas complexas, introduzi a componente escrita, de forma a que as crianças se apercebessem da organização das sílabas complexas. Nesta fase, desafiei os alunos a ‘manusear’, promovendo atividades como a formação de palavras através de cartões com sílabas (cf. Anexo P) e de exercícios de descoberta do manual e do livro **Descobre a Gramática** (Estrela & Ferreira, 2021) (cf. Anexo Q), com os objetivos específicos de 1) Segmentar

palavras em sílabas; 2) Classificar as palavras quanto ao número de sílabas e 3) Classificar as palavras quanto ao número de sílabas.

Após a conclusão de todas estas atividades, entreguei a cada aluno um conjunto de cartões com uma imagem (cf. Anexo R), no qual os alunos deveriam escrever o que viam (preto, prego, bicicleta, teclado,...), com os objetivos específicos de 1) Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, 2) Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema, e 3) Indicar as possibilidades de representar na escrita as relações fonema–grafema e grafema–fonema mais frequentes.

Ainda importa referir, numa fase seguinte, a elaboração de listas de palavras (cf. Anexo S, que foram colocadas na parede da sala e nos cadernos de cada um, com os objetivos específicos de 1) Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema, 2) Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.

Por último, realizei um ditado final (cf. Anexo I), com o mesmo número de palavras do inicial, de forma a apurar se os alunos tinham, ou não, melhorado a sua consciência fonológica nas sílabas complexas.

Como se pode verificar, a minha ação acabou por seguir um percurso indutivo, reflexivo e construtivista de ensino e aprendizagem da gramática (Costa & Rodrigues, 2019; Damar, 2009; Rodrigues, 2017), cujo exemplo máximo será, talvez, o laboratório gramatical. Este é para muitos a metodologia de excelência em termos de desenvolvimento da consciência (meta)linguística, sendo que uma das suas principais características é a aprendizagem por descoberta (Duarte, 1992). Esta aprendizagem por descoberta detém inúmeras vantagens, tais como a promoção e explicitação das regras de funcionamento da língua, levando a que as crianças construam o conhecimento de forma ativa. Ademais, esta metodologia promove ainda o sentido analítico e crítico, de forma a garantir a aprendizagem com sucesso (Castelo, 2012).

Segundo Duarte (2008), o laboratório gramatical é composto por quatro fases: 1) Apresentação dos dados; 2) Problematização, análise e compreensão dos dados; 3) Realização de exercícios de treino; e, por último, 4) Avaliação da aprendizagem realizada.

Assim, tendo em conta a natureza da problemática escolhida, considereei oportuna a preferência pela realização de uma sequência didática que cumprisse estas quatro fases do laboratório gramatical, na perspectiva de capacitar o aluno de ferramentas de análise, procura de regularidades e conjetura de hipóteses, formulando generalizações (Silva, 2016).

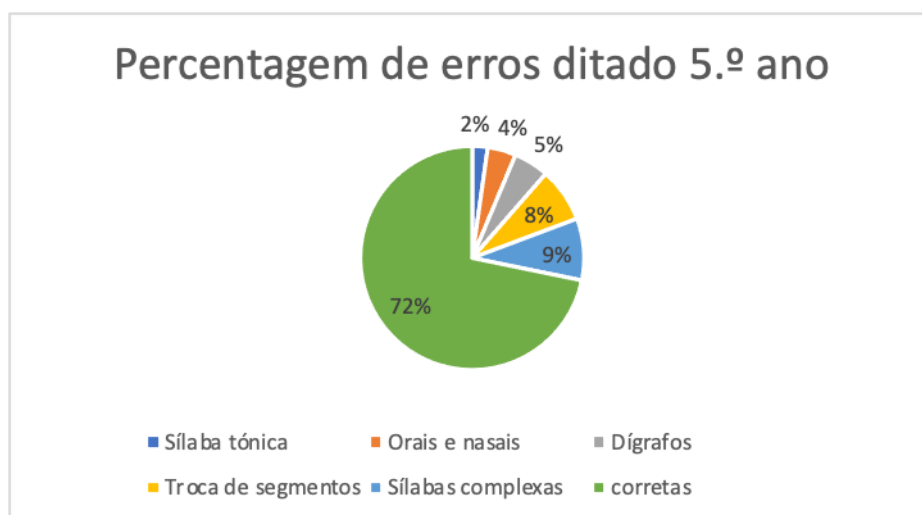
6. Resultados

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos nas várias fases do estudo, enquadrados nos objetivos gerais de investigação.

Começo por apresentar uma síntese dos resultados obtidos com o primeiro grupo de participantes (5.º ano), na medida em que foram essenciais para a definição do foco da investigação posterior. O ponto de partida desta investigação foi a execução de um ditado pré-teste, que, conforme referido, já tinha sido realizado e validado anteriormente em outros trabalhos de investigação (Vale & Sousa, no prelo), de forma a apurar quais os tipos de erros ortográficos mais comuns. Ao observar os dados recolhidos, constatei que as sílabas complexas eram os constituintes que mais dificuldades causavam aos alunos durante a escrita. O ditado pré-teste (cf. Anexo E) era composto por 56 palavras, tendo, desta forma, analisado 1120 palavras (56 palavras × 20 alunos). Destas, verifiquei que 9% dos erros incidiram em sílabas complexas (com ataque ramificado e/ou coda) (cf. Figura 1), resultado consistente com o descrito por Freitas & Santos (2001).

Figura 1

Percentagem de erros ditado 5.º ano.



Face ao exposto, decidi investigar a grafia das sílabas complexas no 1.º Ciclo, sendo os resultados obtidos com os alunos de 1.º ano de escolaridade apresentados de seguida.

6.1. Caracterizar o tipo de desvios de base fonológica nas produções escritas de alunos do 1.º ano.

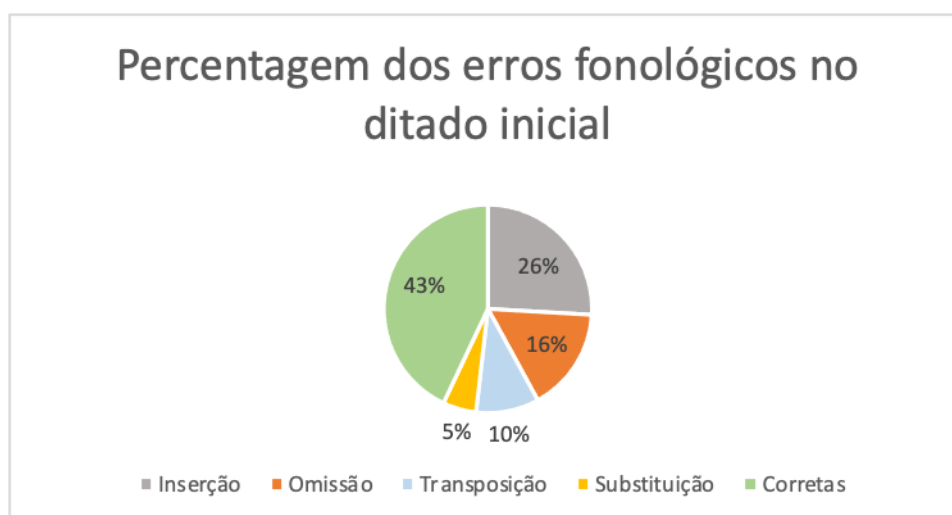
Os erros de base fonológica estão relacionados com falhas no processamento dos fonemas dos constituintes das palavras, quer ao nível da identificação ou segmentação dos fonemas, como também na sua ordenação (Vale & Sousa, no prelo).

Primeiramente, importa analisar os dados recolhidos através do ditado inicial (cerca de 40 palavras por aluno, logo um total de 960 palavras (24 alunos × 40 palavras). Assim, ao analisarmos a figura 2 podemos verificar que apenas 43% das palavras do ditado estavam bem escritas. Para além disso, verificamos também que o subtipo de desvio mais comum é a inserção (26%), lendo-se palavras como <sempere>, em vez de **sempre**, <pelanta>, em vez de **planta**, ou ainda <cobera>, em vez de **cobra**. Seguidamente, surge o subtipo por omissão, com cerca de 16%. Ao analisar os dados pude encontrar palavras como <gafo>, em vez de **garfo**, ou <fances>, em vez de **francês**. O subtipo transposição surge em 3.º lugar, ocorrendo em palavras como <pelno>, em vez de **pleno**, ou <apurmo>, em vez de **aprumo**. Por último, o subtipo com menos frequência é a substituição, no entanto, encontrei em algumas palavras, tais como <aqredita>, em vez de **acredita**, ou <cãopero>, em vez de **compro**. O que foi anteriormente constatado vai ao encontro do que é defendido por Vale e Sousa (no prelo), sendo que a Inserção é bastante característica nas crianças do 1.º ano, uma vez que “quando as crianças fazem uma análise muito controlada e lenta dos constituintes silábicos tendem a inserir chevás nos encontros consonantais” (p. 21). Por outro lado, se considerarmos o processo de desenvolvimento fonológico, verificamos que estas estruturas silábicas complexas são de aquisição tardia comparativamente com as sílabas canónicas, compostas por uma consoante e uma vogal (ataque simples) ou por uma vogal, sobretudo no que se refere aos ataques ramificados. Neste processo, como vimos no capítulo 4.1 as crianças procedem a várias simplificações ao nível das estruturas fonológicas que ainda não adquiriram, tornando-as em constituintes já adquiridos. Isto

sucedem quando, por exemplo, uma criança produz “felore” em vez de “flor”, transformando uma sílaba difícil, com ataque ramificado e coda, em três sílabas simples, num formato consoante + vogal, já adquirido. Neste sentido, e reconhecendo que as várias crianças da turma não estão todas na mesma etapa no seu desenvolvimento fonológico, algumas ainda dizem “pato” em vez de “prato”, ou “male” em vez de “mal”, o que se refletirá também na grafia dessas palavras.

Figura 2

Percentagem dos erros fonológicos no ditado inicial.

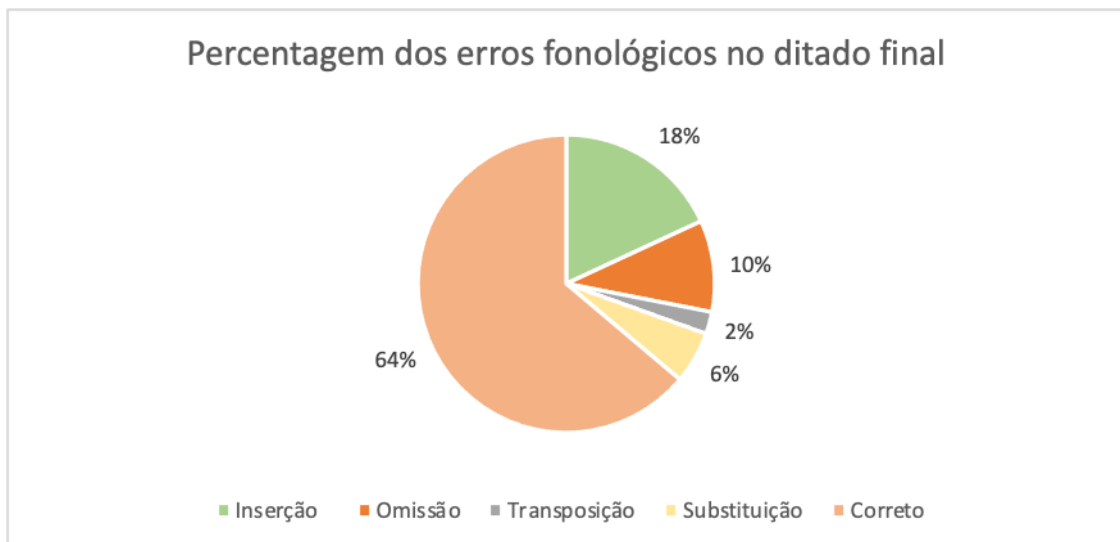


Ao analisar o ditado final de cada criança (igualmente 960 palavras no total), podemos verificar que 64% das palavras foram bem escritas (cf. Figura 3). Por outro lado, ao averiguarmos qual o subtipo de desvio mais comum, podemos constatar que é o Desvio fonológico de inserção (18%), encontrando palavras como <pelaneta>, em vez de **planeta**, ou <cofere> em vez de **cofre**. De seguida, os desvios de omissão constituem 10% dos erros, lendo-se palavras como <pessa>, e não **pressa**, ou <fita>, em vez de **frita**. Os erros de substituição correspondam a 6% dos erros, presentes em palavras como <vlávia>, em vez de **Flávia**. Por último, relativamente aos erros de transposição (2%) podemos encontrar palavras como <pelno>, em vez de **pleno**, ou <celro>, em vez de **clero**. Assim, podemos verificar que o trabalho sistemático com as crianças reflete o sucesso na escrita da grafia de sílabas com ataque ramificado, sendo preponderante que

o professor desenvolva atividades que incidam maioritariamente na consciência fonológica (Gonçalves, 2011).

Figura 3

Percentagem dos erros fonológicos no ditado final.



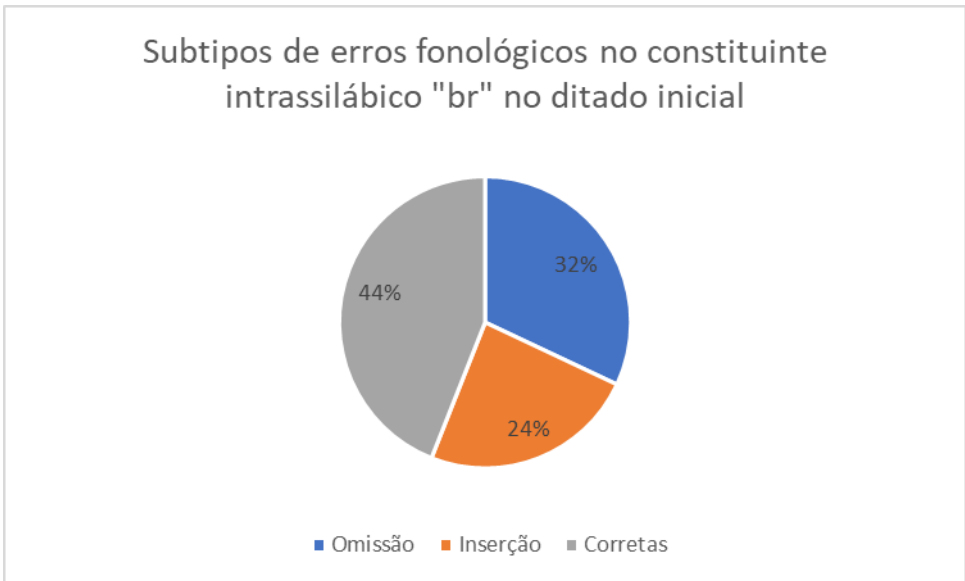
6.2. Descrever a grafia de sílabas complexas (ataques ramificados e codas).

Após a realização do ditado inicial, pude avaliar quais eram os subtipos de desvios mais comuns. Assim, irei, a título de exemplo, apresentar dados referentes aos ataques ramificados “br”, “pr” e “cl”, e à coda em “il” e “al”.

No que concerne ao constituinte intrassilábico “br”, podemos verificar através da figura 4 que apenas 44% escreveu corretamente o mesmo. Ademais, e como é expectável, os alunos tendem a facilitar os fonemas que ainda não adquiriram. Por esta razão, na palavra *brincar* 32% simplificou a sílaba complexa “brin”, omitindo o fonema **r**. Por outro lado, uma outra forma de simplificar o constituinte intrassilábico “br” é inserir um fonema, tornando a sílaba “brin” em duas sílabas, como é o caso de *berincar*.

Figura 4

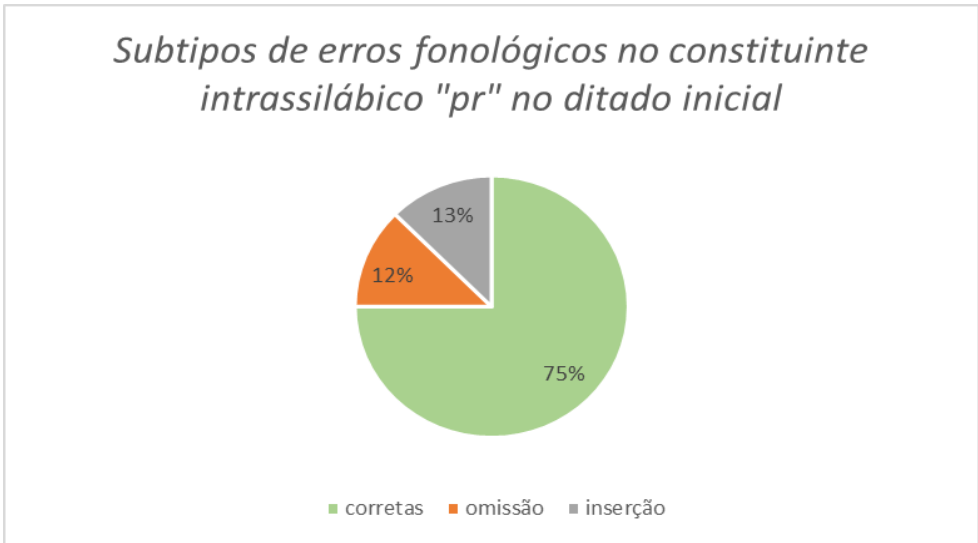
Subtipos de erros fonológicos no constituinte intrassilábico "br" no ditado inicial



Relativamente ao constituinte intrassilábico “pr”, ao analisarmos a figura 5, podemos constatar que mais de metade da turma já conhecia e compreendia a estrutura do mesmo. Ademais, constatamos ainda que os dois fenômenos que ocorreram foi a inserção e a omissão, com percentagens idênticas.

Figura 5

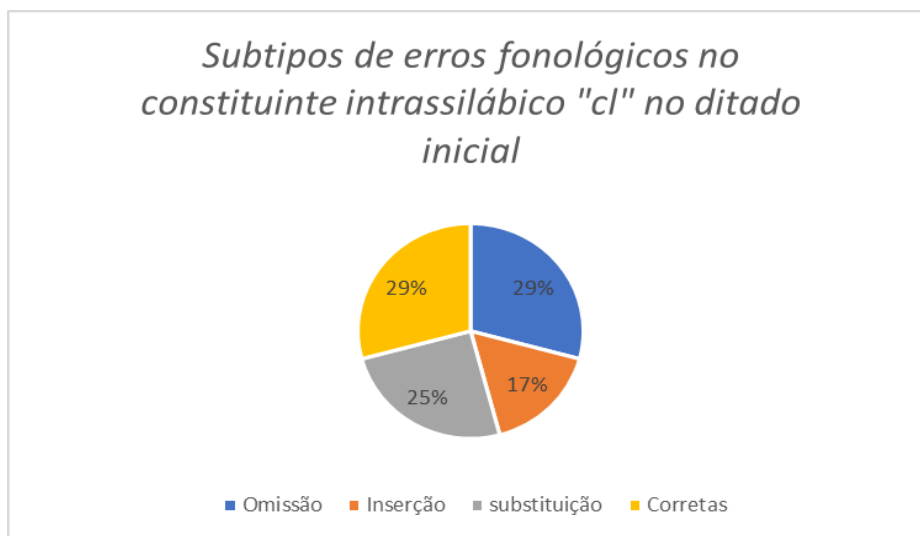
Subtipos de erros fonológicos no constituinte intrassilábico "pr" no ditado inicial



Por último, no que concerne ao constituinte intrassilábico “cl”, através da figura 6 podemos afirmar que este era o que mais dificuldades apresentava às crianças. Assim, somente 29% das crianças escreveram corretamente a sílaba em causa, havendo o mesmo número de crianças a cometer o subtipo de erro omissão.

Figura 6

Subtipos de erros fonológicos no constituinte intrassilábico "cl" no ditado inicial



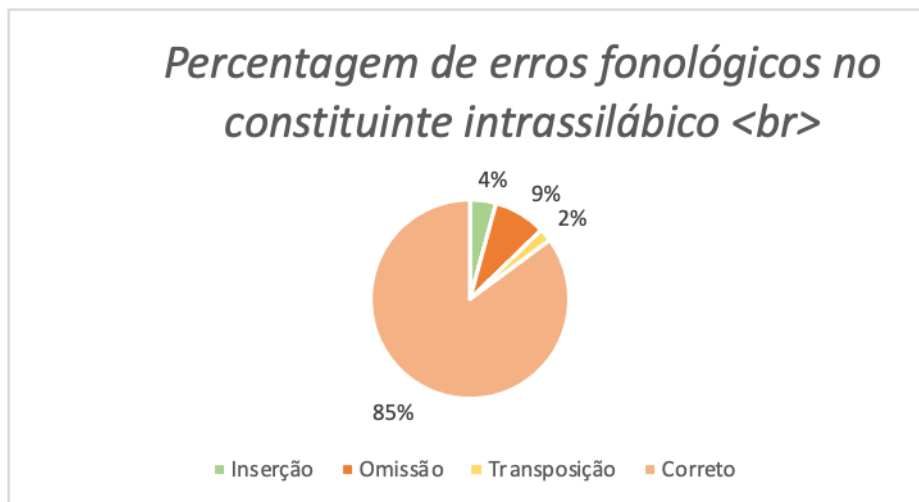
Após desenvolver uma sequência didática focalizada nas sílabas complexas, entreguei a cada aluno um desenho, pedindo que fizessem uma legenda do mesmo. Primeiramente, no respeito ao ataque ramificado “br”, os alunos teriam de escrever duas palavras: *braço* e *bruxa* (cf. Anexo Q). Assim, apesar de existirem algumas palavras mal escritas (cf. Anexo S) como <brasso>, <brásso> ou <braco> em vez de *braço*, e <Brocha> ou <Broja> em vez de *bruxa*, considereei a palavra correta se o aluno grafou corretamente o ataque ramificado
.

Ademais, e ao contrário do que foi afirmado anteriormente, nas sílabas com este ataque ramificado é mais comum os alunos cometerem o subtipo de desvio Omissão. Ao analisar a forma como os 24 alunos escrevem as palavras <braço> e <bruxa>, posso constatar que 85% foi bem-sucedido, sendo que 9% dos alunos omitiu o grafema <r>

das palavras em causa. O fonema **r** é um dos mais difíceis de se adquirir, pelo que, por isso mesmo, é dos mais tardios (Gonçalves, 2011). Poderá ser por esta razão que muitas crianças têm dificuldades na grafia do constituinte silábico, uma vez que quando dizem as palavras em causa, muitas vezes omitem o <r>.

Figura 7

*Percentagem de erros fonológicos no constituinte intrassilábico
*

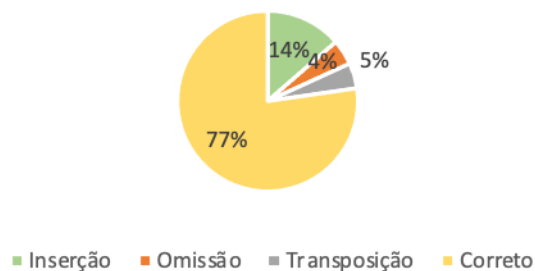


No que concerne ao ataque ramificado “pr” nas palavras *preto* e *prego*, constatamos que cerca de 14 % dos alunos inseriram uma vogal na grafia da sílaba (cf. Anexo S), como é o caso de <pereto> ou <perego>. (questões da aquisição) Podemos ainda referir que quase 80% dos alunos escreveram corretamente as palavras, pelo menos no que se refere à sílaba em causa.

Figura 8

Percentagem de erros fonológicos no constituinte intrassilábico <pr>

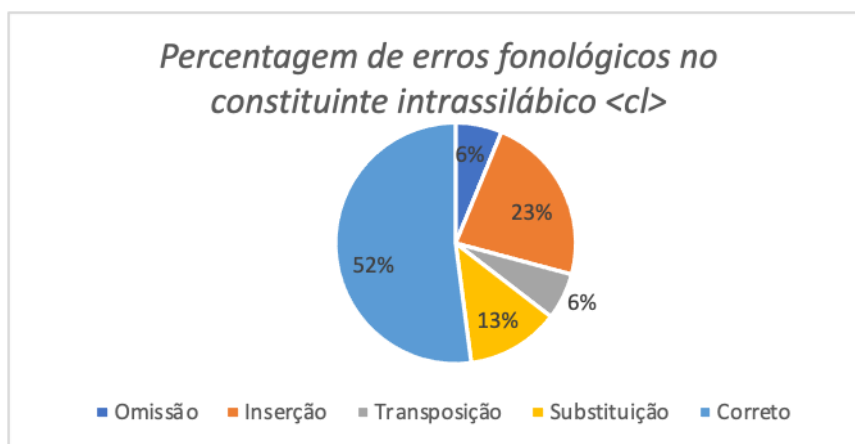
Percentagem de erros fonológicos no constituinte intrassilábico <pr>



Seguidamente, distribuí ainda duas imagens (cf. Anexo Q), cujo nome integrava o ataque ramificado cl: *bicicleta* e *teclado*. Ao analisar os dados, pude verificar que a grafia do constituinte intrassilábico «cl» foi a mais difícil de ser compreendida pelas crianças, em ambas as palavras, sendo que somente 52% dos alunos conseguiu escrever corretamente. Isto pode dever-se ao facto de o grafema <l> ser um dos mais difíceis de adquirir, sendo uma consoante líquida e, segundo Gonçalves (2011), estas são as últimas a ser adquiridas, pelo que o processo de sistematização é mais demorado e complexo. Como é esperado, a Inserção foi o subtipo de erro mais comum, lendo-se palavras como <biciceleta>, <bicicaleta> ou <tecelado> (cf. Anexo S).

Figura 9

Percentagem de erros fonológicos no constituinte intrassilábico <cl>

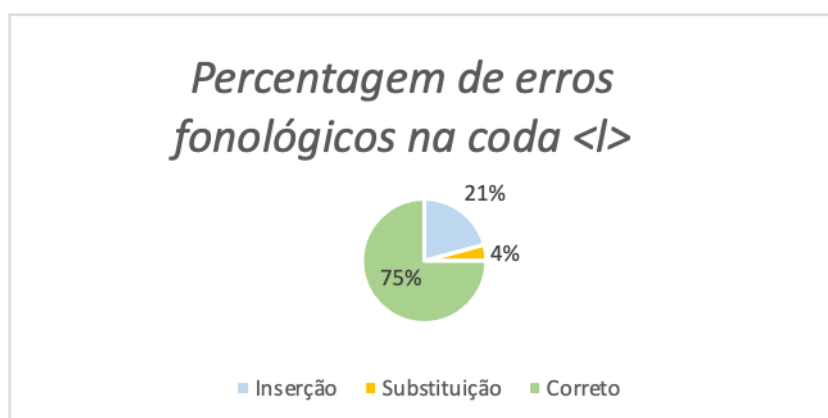


Por último, apresentei ainda duas imagens com vista a compreender quais os subtipos de desvios no que se refere à coda. Assim, as palavras que eu pretendia que as crianças escrevessem era *salto* e *dedal*.

No que se refere à palavra *salto*, apenas um dos alunos demonstrou dificuldades na grafia, omitindo o grafema <l>, escrevendo <sato>. Relativamente à palavra *Dedal*, os dados são mais díspares, como se pode verificar no gráfico abaixo. Cerca de 21% das crianças escreveram uma vogal no fim da palavra: <dedale> ou <dedala>. Assim, podemos constatar que a posição da coda na palavra parece influenciar o sucesso na escrita, uma vez que quando a mesma ocupa a última sílaba da palavra, os alunos tendem a introduzir uma vogal a seguir (Freitas & Santos, 2001). Tal como as mesmas autoras evidenciam, o processo de aquisição da coda é bastante mais simples do que das sílabas com Ataque ramificado, pelo que é natural que o sucesso na escrita de *Salto* e *Dedal* seja superior. Ademais, as autoras demonstram ainda que a posição da sílaba complexa tem impacto no sucesso da sua grafia, e o mesmo é justificação da disparidade dos resultados da grafia das palavras em questão.

Figura 10

Percentagem de erros fonológicos na coda <l>



Em suma, as formas incorretas de grafar os ataques ramificados pr, br e cl, englobam fenómenos de inserção como em *perego*; omissão como em *binicar*, substituição como em *pruxa*; e transposição, como em *bicicelta*.

No que se refere aos desvios na grafia da coda, registam-se fenómenos de inserção como em *dedale*, e substituição como em *dedat*.

6.3. Compreender o impacto do desenvolvimento da consciência fonológica ao nível das sílabas complexas na ortografia.

No que respeita ao desenvolvimento da consciência fonológica ao nível das sílabas complexas iremos analisar os resultados do pré-teste e do teste final e analisar o processo de desenvolvimento da SD. Assim, podemos verificar que a taxa de sucesso é superior no ditado final, dado que mais de metade das palavras do ditado (64%) estavam escritas corretamente, relativamente ao ataque ramificado e à coda. Em contrapartida, no ditado inicial, somente 43% das palavras estavam corretas no que concerne à sílaba complexa (ataque ramificado e/ou coda).

Tabela 1

Percentagens das palavras corretas e incorretas em ambos os ditados

	Ditado inicial		Ditado final
Palavras incorretas	57%		36%
Palavras corretas	43%		64%
Total	100%		100%

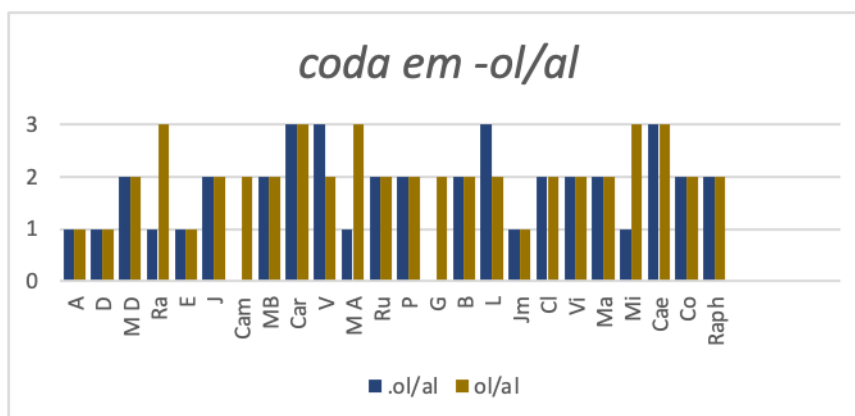
De todas as sílabas que integravam as palavras do ditado (cf. Anexo R), irei, a título de exemplo, apresentar o caso particular de três constituintes intrassilábicas: “-ol/al”, “fr” e “cl” (cf. análise de todos os constituintes no anexo T). Importa, primeiramente, referir que classifiquei os dados recolhidos em quatro níveis: 0, caso o aluno tenha escrito a palavra corretamente no ditado inicial e incorretamente no ditado final; 1, se escreveu incorretamente em ambos os ditados, 2, se escreveu bem em ambos

os ditados e, por fim, 3, caso tenha escrito erradamente no primeiro ditado e bem no ditado final.

Relativamente à ortografia da coda em -ol/al, tanto no início de uma palavra (coluna azul) como no fim (coluna castanha) (cf. Figura 11), demonstra-se ser fácil de compreender, tal como afirma (Ramos et al., 2014), pois não se registaram fragilidades acentuadas, tanto no ditado inicial como no final. Tal como as mesmas autoras evidenciam, e como é observável ao analisar os gráficos, a coda demonstra-se mais fácil de compreender do que o ataque ramificado. Uma minoria dos alunos continua a apresentar dificuldades mesmo depois da sequência didática.

Figura 11

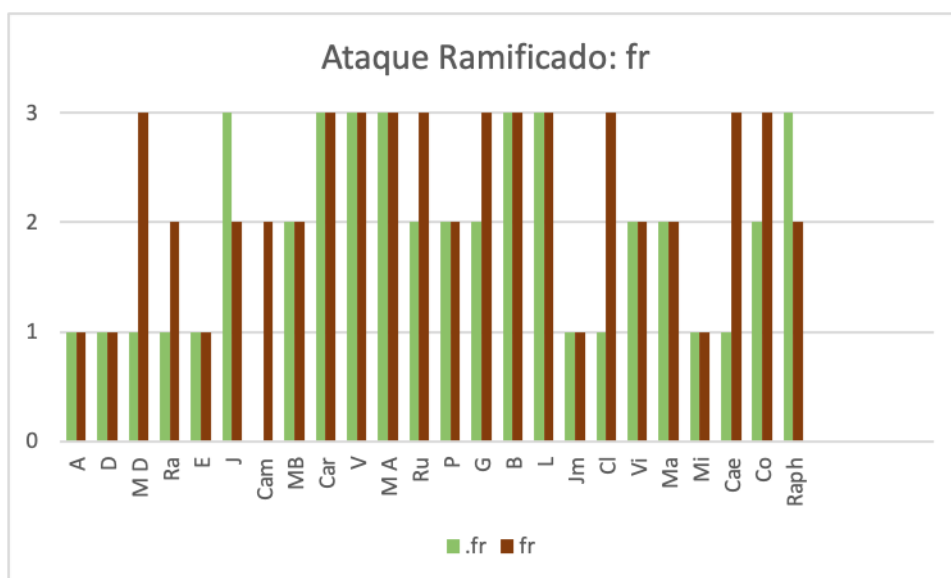
Processo de aquisição da coda em -ol/al



Da mesma maneira, a ortografia do constituinte intrassilábico “fr” foi também bem-sucedida, sendo que era já conhecida pela maioria dos alunos (nível 2) antes da SD. Verificamos também que uma minoria não conseguiu escrever corretamente a sílaba em nenhum dos ditados, e que a posição da sílaba na palavra não parece ter influência para o sucesso da ortografia.

Figura 12

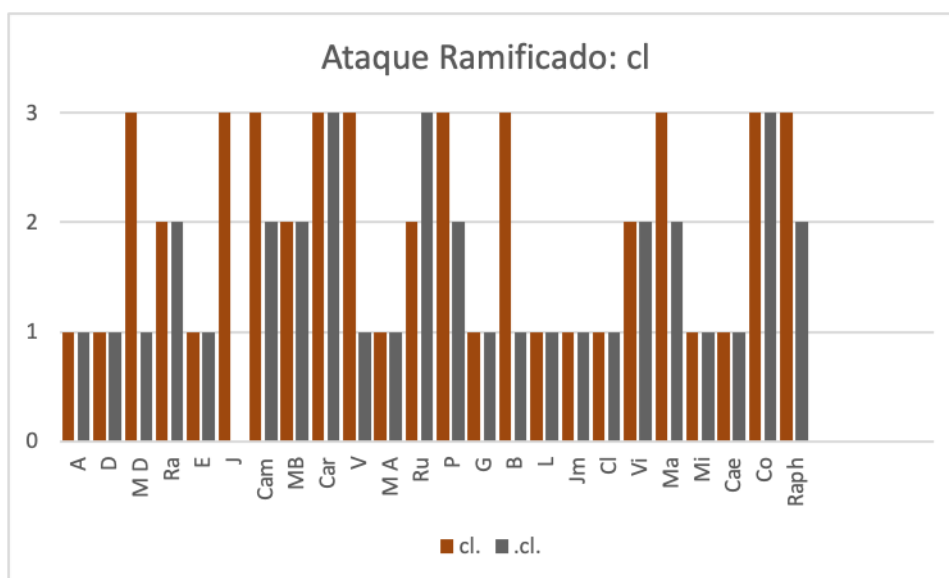
Ataque Ramificado: fr



Por último, o constituinte silábico “cl” foi o que colocou maiores dificuldades às crianças, sendo que a maioria não o grafou corretamente em ambos os ditados (nível 1). A razão poderá estar no facto de o grafema <l>, à semelhança do <r>, ser dos mais complexos e de aquisição tardia (Gonçalves, 2011), pelo que a sua presença numa sílaba dificulta o processo de escrita. Ademais, a lenta pronúncia da palavra leva a que as crianças deem relevância a cada um dos constituintes silábicos, acrescentando grafemas que não pertencem à palavra. Neste caso, verificamos que se a sílaba que integra este constituinte ocupar a posição inicial na palavra (coluna vermelha) se registam menos desvios na grafia da palavra.

Figura 13

Ataque Ramificado: cl



Ao longo da SD fui verificando uma progressiva melhoria na consciência fonológica das sílabas complexas na maioria das crianças. Assim, organizei a sequência de forma a que as mesmas fossem, passo a passo, compreendendo a estrutura do ataque ramificado, apresentando diversos exemplos dos mesmos, bem como a estrutura da coda. Para tal, procurei aplicar diversas estratégias na minha ação, começando por incidir na discriminação auditiva e na sua articulação, através de atividades como a divisão silábica ou a realização de dominós tendo em consideração os fonemas de cada palavra. Nesta fase, não pretendia que as crianças escrevessem nem tivessem contacto com a grafia, somente com desenhos. Numa fase posterior, introduzi os constituintes focados, primeiramente apenas recorrendo a imagens e, posteriormente, apresentando alguns exemplos de palavras com sílabas complexas. Desta forma, procurei promover atividades que ajudassem as crianças a perceberem a sua estrutura, tentando diversificar as mesmas.

Ademais, ao longo da SD pude verificar que a coda é mais fácil de ser compreendida do que os ataques ramificados, tal como é visível ao analisar os gráficos anteriormente apresentados.

Importa, contudo, dizer, que uma minoria da turma revelou estar ainda numa etapa anterior relativamente às restantes crianças, tendo mais dificuldades na consciência fonológica dos constituintes focados. Posso ainda referir que a realização das listas de palavras com os padrões trabalhados, e posterior colocação na parede da sala e nos cadernos dos alunos contribuiu fortemente para o desenvolvimento da consciência fonológica nas sílabas complexas.

Ao longo da SD, os alunos foram mobilizando conhecimentos prévios e adquiridos, melhorando-os, alargando-os e consolidando-os, revelando-se, no fim da mesma, na grande maioria, capazes de discriminar os fonemas dos diversos constituintes intrassilábicos.

Síntese dos resultados

Apresenta-se, de seguida, uma síntese dos resultados enunciados.

<p>6.1. Caracterizar o tipo de desvios de base fonológica nas produções escritas de alunos do 1.º ano.</p>	<p>Ditado inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palavras corretas (43%) • Inserção (26%) • Omissão (16%) • Substituição (5%) • Transposição (10%) <p>Ditado final:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palavras corretas (64%) • Inserção (18%) • Omissão (10%) • Substituição (6%) • Transposição (2%)
<p>6.2. Descrever a grafia de sílabas complexas (ataques ramificados e</p>	<p>Constituinte intrassilábico
</p>

<p>codas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Palavras corretas (85%) • Inserção (4%) • Omissão (9%) • Transposição (2%) <p>Constituinte intrassilábico <pr></p> <ul style="list-style-type: none"> • Palavras corretas (77%) • Inserção (14%) • Omissão (4%) • Transposição (5%) <p>Constituinte intrassilábico <cl></p> <ul style="list-style-type: none"> • Palavras corretas (52%) • Inserção (23%) • Omissão (6%) • Transposição (6%) • Substituição (13%) <p>Coda em ol/al</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palavras corretas (75%) • Inserção (21%) • Substituição (4%)
<p>6.3. Compreender o impacto do desenvolvimento da consciência fonológica ao nível das sílabas complexas na ortografia.</p>	<p>Ditado inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palavras corretas (43%) • Palavras incorretas (57%) <p>Ditado final</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palavras corretas (64%) • Palavras incorretas (36%)

7. Conclusões

Na sequência do capítulo anterior, serão agora enunciadas as conclusões retiradas do estudo que realizei, tecidas a partir do cruzamento dos resultados obtidos através das diferentes técnicas de recolha e de análise dos dados com os conceitos-chave e os trabalhos de investigação que sustentaram o trabalho desenvolvido.

Em primeiro lugar, constatei que **existe uma interligação e dependência entre a consciência fonológica e a competência ortográfica**, uma vez que uma influencia a outra. Esta correlação e interdependência entre a consciência linguística e as aprendizagens escolares já foi identificada por vários autores, como Sim-Sim (1998). Assim, e tal como é evidenciado por (Baptista et al., 2011), a capacidade dos alunos para manipularem as unidades fonológicas irá ter impacto na escrita dessas mesmas unidades. Nos primeiros anos de escola, o único recurso que a criança tem acesso para a escrita de uma palavra é a audição, ao contrário dos adultos, que conseguem retomar a forma gráfica da mesma (Freitas et al., 2007). Assim sendo, nestas idades, o desenvolvimento fonológico tem um papel preponderante na competência ortográfica, sendo esta a via primordial para a escrita.

Em segundo lugar, pude também observar que, como é expectável, **os alunos não se encontram todos na mesma etapa em relação ao desenvolvimento fonológico, à consciência fonológica e à competência ortográfica**, sendo que para uns as unidades fonológicas já se encontram adquiridas, e para outros havia ainda alguma imaturidade em certos aspetos que influenciam o sucesso na leitura e na escrita (Gonçalves et al., 2011).

Em terceiro lugar, verifiquei que **as sílabas complexas são estruturas que colocam algumas dificuldades na aquisição da linguagem, na consciência metalinguística e na escrita**. Este processo de aquisição é algo demorado e progressivo, pelo que, segundo Freitas (2001), as crianças começam por adquirir o ataque não ramificado, como em *sapo* ou *casa*, sendo que só mais tarde adquirem o ataque ramificado. A mesma autora afirma que muitos alunos encontram obstáculos

nesta etapa, sendo necessário um trabalho explícito com as mesmas. A escrita parece acompanhar as etapas que integram a aquisição destes constituintes, no domínio fonológico. A autora apresenta a ordem de emergência dos constituintes silábicos, surgindo em primeiro lugar o ataque não ramificado, de seguida a coda e, por último, o ataque ramificado, o que é consistente com os resultados do estudo desenvolvido, dado que as sílabas com ataques ramificados foram grafadas de forma adequada pela maioria dos alunos, registaram-se alguns desvios na grafia da coda e a maioria dos erros incidiu nos ataques ramificados.

Em quarto lugar, pude concluir que, **no conjunto dos ataques ramificados, alguns constituintes são mais difíceis do que outros**, como é o caso do <l> ou <r>. O <l> e o <r> são consoantes líquidas e, segundo Gonçalves (2011) são as últimas a ser adquiridas, pelo que o processo de sistematização é mais demorado e complexo. Por isso mesmo, quando a criança encontra uma destas consoantes numa sílaba, tanto em Ataque ramificado como em Ataque não ramificado, irá ter mais dificuldades na sua perceção. Por outro lado, os padrões fónicos mais frequentes na língua materna colocam menos dificuldades na transposição para a escrita do que os menos frequentes, admitindo-se a hipótese de o <cl> ser menos frequente do que o
 ou o <pr>, por exemplo.

Em quinto lugar, importa ainda referir que **a posição dos constituintes intrassilábicos na palavra, em alguns casos, tem influência no sucesso da grafia**, sendo que pode ser facilitadora a sua presença no início da palavra. (Sim-Sim, 1998)

Por último, reforço a conclusão de que **o trabalho do professor relativamente à grafia destes constituintes intrassilábicos deve incidir essencialmente no desenvolvimento fonológico e na consciência fonológica**, sendo importante “começar pelas [silabas] mais simples e progredir de forma segura, sob pena de não conseguir obter quaisquer resultados” (Freitas, 2001, p. 82). Assim sendo, e tal como é perceptível pela investigação que desenvolvi, o trabalho sistemático e contínuo nos constituintes silábicos é fundamental para o sucesso da criança.

Apresentadas as conclusões do estudo, considero importante identificar os principais constrangimentos e limitações do mesmo. Neste sentido, identifico como limitação o tempo reduzido para a investigação, uma vez só tive um mês para a realizar, sendo por vezes em períodos reduzidos durante o dia, devido a visitas de estudo ou a ensaios para a festa de fim de ano.

Uma outra limitação diz respeito ao facto de não ter recolhido muitos dados sobre o desenvolvimento fonológico e consciência fonológica relativamente às estruturas focadas, dados que seriam pertinentes para analisar o processo do mesmo, correlacionando-o com o desenvolvimento da competência ortográfica e contrastando o início com o fim do período de intervenção.

Por outro lado, o facto de o estudo ter sido realizado num 1.º ano de escolaridade, ano esse em que as crianças estão em constante desenvolvimento fonológico, nem sempre permitiu verificar de forma categórica o impacto da intervenção didáctica. Assim, por exemplo, havia 4 alunos que estavam numa etapa anterior de desenvolvimento linguístico relativamente à restante turma, o que poderá ter interferido nos resultados, uma vez que erraram a grafia dos ataques ramificados e coda por ainda não serem capazes de discriminar pares mínimos.

Penso que é importante apresentar algumas pistas para estudos futuros. Neste sentido, seria pertinente a realização de um estudo longitudinal, em que se acompanhasse as mesmas crianças ao longo de vários anos de escolaridade, de forma a analisar todo o processo de desenvolvimento e consciencialização fonológicos e de desenvolvimento da competência ortográfica.

Seria igualmente interessante desenvolver um estudo que incidisse mais na medição da aquisição da linguagem e na consciência fonológica relativamente às estruturas focadas, aprofundando-se o inter-relacionamento entre estas dimensões e a dimensão ortográfica.

Reflexão final

| ' ' | | ' ' |

Chegado o término da Prática de Ensino Supervisionada II, importa refletir sobre três aspetos: a) Contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; b) Contributo da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; e, por último, c) Identificação de aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente. Assim sendo, esta reflexão irá ser sustentada por uma visão global de ambas as Práticas de Ensino integradas no último ano do Mestrado.

A PES II potenciou uma constante evolução, reflexão e introspeção sobre o trabalho que fui desenvolvendo ao longo destes cinco anos. Assim sendo, foi crucial não só para me desenvolver enquanto professora, capacitando-me de inúmeras ferramentas e conhecimentos que fui adquirindo, como também enquanto aluna, estando em constante aprendizagem e procura por melhorar. Assim sendo, estes dois estágios enriqueceram-me tanto profissionalmente, como também pessoalmente.

As duas Práticas de Ensino foram bastante distintas, não só pelos anos de escolaridade envolverem atividades e atenções totalmente diferentes, como também pelo facto de o ambiente sócio económico ser muito diferente. Por esta razão, gostaria, primeiramente, de destacar que ambas as experiências foram muito benéficas e positivas, uma vez que foi a primeira vez que contactei com uma turma de 5.º Ano e com uma turma de 1.º ano de escolaridade.

Assim, relativamente à Prática do 2.º Ciclo, a mesma constituiu-se como uma permanente descoberta, na qual todos os dias me via a ser desafiada pela curiosidade e motivação das crianças em querer saber mais, principalmente nas aulas de HGP. Tal como Alarcão (2013) afirma, é superando as frustrações e dificuldades, procurando soluções, que o docente aprende a melhorar a sua ação. Esta foi a minha primeira Prática em 2.º Ciclo, e confesso que, até então, ser professora deste ciclo de estudos não era uma hipótese. Concluído o mesmo, foi com agradável surpresa que me apercebi de que, afinal, os 5.º e 6.º anos seriam uma opção para a minha vida profissional. Apesar de o nível socioeconómico das crianças ser baixo e dos problemas de comportamento que muitas delas apresentavam, consegui desenvolver uma relação de proximidade e

empatia com os alunos, fazendo com que terminasse esta experiência com saudade e grande alegria.

Por outro lado, a Prática no 1.º Ano foi também uma enorme experiência sob a qual eu retiro inúmeras aprendizagens. Assim, foi bastante importante para a minha formação enquanto professora ter estado próxima desta realidade durante praticamente três meses. É fulcral para um professor de primeiro ciclo poder contactar e lecionar os quatro anos de escolaridade do 1º CEB durante a sua formação, de forma a aperceber-se das principais características de cada nível. Este estágio foi, desta forma, fulcral, uma vez que me deu a possibilidade de perceber melhor temas como a gestão de tempo, a diferenciação pedagógica, o processo de aquisição de uma nova letra, o processo de desenvolvimento da consciência fonológica, bem como do papel do professor na sala de aula. Tal como enfatiza Marchão (2010), cabe ao professor ser pensador e dinamizador, recorrendo aos seus conhecimentos práticos, técnicos e teóricos, promovendo um ambiente pluri, inter e transdisciplinar na sala de aula.

Relativamente ao estudo que realizei, o mesmo tornou-me numa professora mais atenta e consciente do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Ao escolher o tema para este estudo, procurei que o mesmo, para além de motivante e interessante, colmatasse alguma fragilidade na minha formação enquanto docente. Por isto mesmo, o assunto da consciência fonológica era algo em que não me sentia muito confiante, uma vez que nunca tinha contactado com uma turma de 1.º ano. Assim, o facto de ter escolhido este tema levou a que, inevitavelmente, lesse textos e procurasse informação, de forma a conseguir ajudar as crianças durante todo o processo. Todo este esforço foi bastante recompensador, considerando que agora estou muito mais informada e capaz para ser professora titular de 1.º ano.

Por último, no que concerne aos aspetos mais significativos das duas Práticas, julgo que não só consegui superar alguns dos medos que tinha, e que de certa forma condicionavam a minha atuação na sala de aula, como também aprendi a ser uma professora mais cautelosa, paciente e calma. Posso afirmar que a professora cooperante que acompanhei no 1.º ciclo é dos maiores exemplos que tenho, sendo o modelo de professora que um dia gostaria de ser. Por vezes, tive momentos de hesitação e

frustração sobre as minhas próprias capacidades, quando, por exemplo, os alunos não compreendiam algum conteúdo e não estava a conseguir esclarecer todos quanto queria. Foi nestes momentos que a professora se mostrou uma verdadeira ajuda, dando-me todo o apoio e mostrando-me o caminho melhor a seguir.

Em suma, termino estes cinco anos na Escola Superior de Educação de Lisboa com a certeza de que a minha passagem por todas as Práticas foi fundamental para ser a professora que sou hoje. Tenho plena noção de que o caminho não será sempre fácil, mas estou certa de que esta é a profissão mais bonita que se pode ter e sinto-me preparada para formar cidadãos completos, responsáveis e críticos.

Referências

| | " | | "

- Alarcão, I. (2013). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Lisboa: Porto Editora
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-Hill
- Baptista, A.; Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *PNEP- O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação
- Behar P. A., Passerino L. & Bernardi M. (2007). *Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem*.
- Behar P.A. & Vendruscolo M. I. (2016). *Investigando modelos pedagógicos para educação a distância: desafios e aspectos emergentes*.
- Bogdan, R. C., & Biklen S. K. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação Uma Introdução À Teoria E Aos Métodos*. Porto Editora
- Cardoso, R. P. (2016). *Tratamento Didático do Erro na Produção Escrita dos Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Castelo Branco: Escola Superior de Educação.
- Castelo, A. (2012). *Competência Metafonológica e Sistema Não Consonântico no Português Europeu: Descrição, Implicações e Aplicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Tese de doutoramento em Linguística, Especialidade: Linguística Educacional. Universidade de Lisboa - Faculdade de Letras.
- CDC (2020). *Serve And Return Interactions Shapes Brain Circuitry*. Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu>
- Chomsky, N. (2020). *Sobre Natureza e Linguagem*. WMF Martins Fontes.
- Charles, C. M. (1998). *Introduction to Educational Research*, 3ª Ed. New York: Longman
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.

- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*.
Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa.
- Duarte, I. (1992). *Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo*. In M. R. Delgado-Martins (Coord.), *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística* (pp. 165–177). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (2008). *PNEP – O Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Estrela, A. & Ferreira, P. (2021) *Descobrir a Gramática- 2.º ano*. Fábula Educação
- Franco, M. G., Reis, M. J., & Gil, T. M. S. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala: perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freitas, M. J. (2001). *Contar (histórias de) sílabas: descrição e implicações para o ensino do Português como Língua Portuguesa*. Colibri
- Freitas, M. J.; Alves, A. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Freitas, M. J. *Aquisição da fonologia em língua materna: a sílaba*. In: Freitas, N. J.; Santos, A. L. (eds.). *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science, 2017. p. 71-94.
- Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. In *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho.
- Fernandes, T. & Rosa, R. (2014). *Avaliação e Promoção da Consciência Fonológica em Crianças Pré-Escolares, com e sem problemas de linguagem*. In C. Tomás & C. Gonçalves (Org.). *VI Encontro do CIED - I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 362-382). Lisboa: CIED
- Fiorin, J. L. (2008). *Linguagem e interdisciplinaridade*. *Alea: Estudos Neolatinos*, 10(1), 29-53
- Gonçalves, L. M. V. (2015). *Desenvolver o Conhecimento Sintático Explícito no 1.º*

- ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa
- Gonçalves, F; Guerreiro, P & Freitas, M. J. (2011). *PNEP: O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Ministério da Educação
- Leite, T. (2018). *O Ensino das áreas curriculares no 1º ciclo*. Veiga, F.H. (Coord.). O Ensino na Escola de Hoje. Lisboa: Climepsi
- Leite, I. (2020). *Desenvolvimento Linguístico e Preparação para a Leitura e a Escrita*. LER. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/desenvolvimento-linguistico-e-preparacao-para-leitura-e-escrita>
- Marchão, A. (2010). *(Re)construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar*. (Tese de doutoramento, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultado em <http://hdl.handle.net/10773/3788>
- Martins, M. A. (1994). *Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura*. Universidade Aberta
- Niza, S. (1991). *O Diário de Turma e o Conselho*. *Escola Moderna*, 1 (3) 27-30
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de psicologia*. Forense Universitária.
- Prats, J. (2014). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. GRAÓ
- Ramos, C.; Nunes, T.; & Sim-Sim, I. (2004). Da Investigação às Práticas- Estudos de Natureza Educacional Vol V nº1 13-33.
- Ribeiro, A. S. (2008). *Tipologias de Desvios e Competência Linguística*. Dissertação de mestrado no âmbito de 2º Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Letras – Estudos Artísticos, Culturais, Linguísticos e Literários. Covilhã.
- Schneuwly, B; Dolz & J. Noverraz. M. (2004). *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Serralha, F. (2007). *Desenvolvimento Sociomoral*. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos no 1.º CEB (pp. 5-13)*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, A. C. (2003). *Descobrir o princípio alfabético*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. UIDPCDE.

- Silva, A. (2016). *Sobre a metodologia do laboratório gramatical: apropriação num manual de Português do 1.º ciclo*. Universidade do Minho
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Sim-sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação.
- SPCE (2014). *Carta Ética: Instrumento De Regulação Ético-Deontológica*. Lisboa
- Vale, A. P. (2020). *Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Apreensão do Princípio Alfabético*. LER. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/aprendizagem-da-leitura-e-da-escrita-apreensao-do-principio-alfabetico>
- Vale, A. P. & Sousa, O. (No prelo). *A análise dos erros ortográficos como instrumento para compreender o desenvolvimento e apoiar o ensino da escrita*. Lisboa

ANEXOS

| | " | | "

ANEXO A

1.0 CEB: plano de intervenção

| ' ' | | ' ' |

<p>Potencialidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Turma muito interessada e curiosa - Bom comportamento - Facilidade a adquirir novas aprendizagens 	<p>Fragilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade na resolução de conflitos e a ultrapassar as frustrações - Consciência fonológica - Subtração
<p>Problemática</p> <p>A capacidade de resolução de conflitos é facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, em particular nas áreas em que se identificam maiores fragilidades (consciência fonológica e noção de subtração).</p>	
<p>Objetivos Gerais</p> <p>OGA</p> <p>Resolver autonomamente situações de discórdia, gerindo as suas emoções.</p> <p>OG B</p> <p>Desenvolver competências fonológicas em sílabas complexas.</p> <p>OG C</p> <p>Compreender o conceito de subtração.</p>	<p>Indicadores de avaliação</p> <p>OG A (indicadores)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explica, de forma calma, a ocorrência; 2. Caso tenha entrado em disputa com um colega, revela abertura para a resolução do problema; 3. Realiza auto-juízos, sendo capaz de pedir desculpa, se for caso disso. <p>OG b (indicadores)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Discrimina pares mínimos; 2. Estabelece relação entre os grafemas e os respetivos fonemas; 3. Transcreve o som que ouve para o respetivo grafema; 4. Conhece o alfabeto; 5. Compreende que uma sílaba pode ser constituída por V (Vogal), C-V (Consoante-Vogal), C-C-V (Consoante-Consoante-Vogal), C-V-C (Consoante-Vogal-Consoante), C-V-V (Consoante-Vogal-Vogal) <p>OG C (indicadores)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compara e ordena números; 2. Compreende as características da subtração;

	<p>3. Aplica estratégias para a resolução de problemas;</p> <p>4. Revela persistência e autonomia na realização de problemas;</p> <p>5. Decompõe números.</p>
<p>Estratégias Gerais</p> <p>1. Promoção de atividades a realizar a pares e em pequenos grupos,</p> <p>2. Construção de um quadro de ocorrências, no qual os alunos podem escrever o que os entristeceu ou magoou nos intervalos ou no decorrer das aulas.</p> <p>3. Leitura de histórias nas quais sejam abordados os valores: o respeito pelo outro, igualdade,</p> <p>4. Realização de atividades de promoção de consciência fonológica,</p> <p>5. Resolução de problemas com vista à promoção da competência da subtração.</p> <p>6. Utilização de exemplos próximos dos alunos aquando a abordagem da subtração.</p> <p>7. Realização de um projeto sobre os animais, no qual os alunos devem trabalhar em pequenos grupos, integrando aspetos relacionados com a matemática e com o português.</p>	

ANEXO B

1.º CEB: Guião e entrevista

| " | | " |

Entrevista Professora Cooperante

Bloco	Objetivo Específico	Questões
Professor/a	- Conhecer o cooperante	<p>1. O que é que a levou a querer ser professora?</p> <p>1.1. Quando era mais nova ambicionava ser professora?</p> <p>2. Qual foi o curso que frequentou e em que escola?</p> <p>3. Há quanto tempo é que leciona?</p> <p>4. Há quanto tempo está nesta instituição e com esta turma?</p> <p>5. Como se sente a trabalhar aqui?</p> <p>6. Quais são as principais dificuldades que sente no exercício da sua profissão?</p>
Escola	<p>- Conhecer o Projeto Educativo do agrupamento</p> <p>- Conhecer a relação entre as escolas</p> <p>- Conhecer a relação entre os docentes</p>	<p>7. O que pensa relativamente a esta instituição e ao seu respetivo funcionamento?</p> <p>8. Colaborou no Projeto Educativo ou no Projeto Curricular na escola?</p> <p>9. Se tivesse oportunidade, faria mudanças no Projeto Educativo atual?</p> <p>10. Relativamente aos restantes professores, considera que existe trabalho colaborativo? Em que âmbito? E com os Educadores de Infância?</p> <p>11. Como avalia a relação entre as escolas do agrupamento?</p> <p>12. Considera uma mais valia, para os alunos, pertencer a um agrupamento de escolas que se diferenciam por ter faixas etárias de alunos tão distintas?</p>
Turma	- Caracterizar os	13. Como caracteriza a turma, no que concerne

	<p>alunos enquanto turma</p> <p>- Conhecer a dinâmica da turma</p>	<p>as suas potencialidades e fragilidades? (Ao nível do desenvolvimento, aproveitamento escolar e disciplina)</p> <p>14. Como tenta combater as fragilidades dos alunos?</p> <p>15. Considera o trabalho de grupo uma mais valia? Se sim, porquê?</p> <p>16. Como são as rotinas da turma?</p> <p>17. Existem alunos NEE? Com que frequência estes têm apoio?</p>
<p>Processo Pedagógico</p>	<p>- Conhecer o modo como o professor planifica as suas sessões</p> <p>- Conhecer as estratégias utilizadas pela professora</p>	<p>18. Como planifica a sua intervenção na sala de aula? Plano semanal, plano mensal, trimestral...</p> <p>19. Como organiza o espaço e as atividades?</p> <p>20. É influenciada por algum modelo pedagógico? Se sim, qual?</p> <p>21. Quais são as estratégias que utiliza mais frequentemente?</p> <p>22. Como realiza a avaliação dos alunos?</p> <p>23. Acredita na eficiência da metodologia do trabalho por projeto? Porquê?</p>
<p>Família</p>	<p>- Conhecer a relação estabelecida entre a escola e as famílias</p>	<p>24. Como caracteriza os pais/encarregados de educação no que concerne à educação?</p> <p>25. Como é feita a comunicação entre encarregados de educação e a escola?</p> <p>26. Costuma convocar reuniões de pais frequentemente?</p> <p>27. Como caracteriza a relação pais-escola? A escola propõe atividades que promovam esta</p>

		relação: festas de fins de ano ou dias abertos?
--	--	---

1. O que é que a levou a querer ser professora?

Não sei, bom eu já vos tinha contado que sou filha de professores, cresci numa escola, era uma coisa que fazia parte do meu quotidiano, e foi uma profissão que eu senti que podia desempenhar bem e que teria algum impacto no mundo a desempenhá-la, foi isso.

1.1. Quando era mais nova ambicionava ser professora?

Sim.

2. Qual foi o curso que frequentou e em que escola?

Então, eu fiz a minha formação inicial na Escola Superior de Educação de Lisboa, e o curso era professores do ensino básico com variante de matemática e ciências.

3. Há quanto tempo é que leciona?

Desde 1995, portanto há 26 anos.

4. Há quanto tempo está nesta instituição e com esta turma?

É o meu 5. Ano nesta instituição, e o meu 1º ano nesta escola.

5. Como se sente a trabalhar aqui?

Muito bem, as crianças e as famílias têm uma boa relação com a escola e isso faz-me sentir segura. Também já sou mais velhota, já tenho mais experiência, as pessoas respeitam o meu trabalho, e isso dá alegria e tranquilidade.

6. Quais são as principais dificuldades que sente no exercício da sua profissão?

Não mudaram, é sempre ajudar cada criança a atingir o seu potencial máximo, isso não quer dizer que todos sejam iguais, ou que tenham de acabar da mesma

maneira, não é? Mas ajudar cada indivíduo a atingir o seu potencial, isso é muito difícil. E como tenho sempre essa preocupação, às vezes isso traz me algum sofrimento. Isso nem sempre é fácil, ou porque não há recursos, ou porque não há uma prática do uso dos recursos de forma eficiente, e às vezes isso é doloroso. E às vezes não conseguimos chegar às famílias, mesmo que nos esforcemos. Às vezes as famílias têm dificuldade em aceitar a escola como instituição que é íntegra do desenvolvimento da família. É doloroso. E lidar também com as minhas limitações que são muitas. Ter consciência que temos limitações e reconhecer nos colegas fontes de recurso para nos ajudar.

7. O que pensa relativamente a esta instituição e ao seu respetivo funcionamento?

Funciona relativamente bem, as hierarquias comunicam muito bem, não há assim questões emocionais ou estranhas. Os pares também. Trabalhamos bem em parceria, apoiamo-nos, ao nível da instituição, eu acho que funciona bem. A comunicação, a entreajuda, a formação.

8. Colaborou no Projeto Educativo ou no Projeto Curricular na escola?

Sim, nós reunimos no início do ano, e perguntam-nos o que nós pensamos sobre o assunto, o que está lá no site do agrupamento. Nós mandamos uns palpites e alguém fantástico põe por escrito (risos).

9. Se tivesse oportunidade, faria mudanças no Projeto Educativo atual?

Não.

10. Relativamente aos restantes professores, considera que existe trabalho colaborativo? Em que âmbito?

Sim, é uma preocupação constante. Planificamos em colaboração, partilhamos ideias, dificuldades e competências.

11. Como avalia a relação entre as escolas do agrupamento?

Olhem, entre colegas bem, nós estamos organizados por anos escolares. As escolas que estão a lecionar 1.º ano reúnem. As de Coruchéus, as de S. Miguel, e as de S. António planificam e articulam avaliações e a relação entre colegas é boa.

Depois a relação entre as escolas de 1.º ciclo, 2.º, 3.º e secundário, é um bocadinho mais penosa, mas isso não tem a ver com o agrupamento, tem a ver com a cultura do sistema educativo, que consideram-se que as professoras de primeiro ciclo têm uma formação menor ou que têm uma relação mais maternal com os alunos e não tanto uma relação pedagógica ou profissional, e depois isso leva a vários preconceitos, que são impedimento às vezes de uma colaboração. Há um esforço especialmente de quando os meninos acabam o ano do 4.º ano, da Eugénio, que é de 2.º e 3.º ciclos, de estabelecer uma relação pelo menos para agilizar a transição dos meninos do 4º ano para o 5º, mas não é uma relação permanente de colaboração, crescimento e parceria, penso eu.

Este ano, e fruto de uma avaliação externa, e da coordenadora desta escola, tem havido algumas experiências de articulação, nomeadamente o coro da escola, aulas de educação física e visitas à Escola R. D. Leonor. Houve também um trabalho colaborativo com os alunos do 10.º ano de Artes.

12. Considera uma mais valia, para os alunos, pertencer a um agrupamento de escolas que se diferenciam por ter faixas etárias de alunos tão distintas?

Considero uma mais valia, mas temos todos de fazer um esforço para que isso se torne prática.

13. Como caracteriza a turma, no que concerne as suas potencialidades e fragilidades? (Ao nível do desenvolvimento, aproveitamento escolar e disciplina)

Estes meninos tiveram dois anos de escolaridade no pré-escolar em que foram confinados de forma sistemática. Ora isso, teve impacto na forma como se

desenvolveram e se adaptaram ao meio escolar. A maioria tinha as suas necessidades educativas especiais identificadas pelas famílias e fizeram terapia atempadamente, logo nesse aspeto o meu trabalho está facilitado. Trabalham muito bem em grupo e em parceria. Têm bom aproveitamento escolar. Em termos de disciplina tenho 3 alunos com algumas dificuldades.

É uma turma muito competente, com muitos conhecimentos do mundo e da vida, muito ávidos de aprender e competentes ao nível da motricidade fina e grossa.

Em termos de fragilidades talvez por terem estado muito tempo em casa, têm dificuldade em controlar impulsos, não respeitando a vez dos colegas falarem, necessitando de mais atenção e da presença permanente de um adulto.

14. Como tenta combater as fragilidades dos alunos?

Pois, então estreitar estas relações, abrir a sala de aula a todas as pessoas que podem constituir apoio e recurso, estar atenta, nem sempre é fácil.

15. Considera o trabalho de grupo uma mais valia? Se sim, porquê?

Sim. As crianças estão viradas para o quadro, e isso tem sido muito difícil. Agora faço muito o trabalho a par, tutorias entre as crianças que se apoiam, o facto de cada um trazer inputs diferentes para o trabalho, mas nem sempre é fácil, há crianças que não respeitam a opinião do colega. Isso também é um caminho. Que é importante, porque no futuro, mesmo que alguém esteja sozinho em casa vai estar assim (através do computador), por isso é muito importante que as crianças logo de pequeninos aprendam a trabalhar em parceria.

16. Como são as rotinas da turma? (em tempos normais)

Chegam às 9h, o responsável distribui os materiais. O outro responsável escreve a data. Se temos novidades a partilhar, partilhamos. E começamos a trabalhar, de acordo com o plano.

A meio da manhã, interrompemos para lanchar e eles vão para o recreio, voltam e continuamos a trabalhar. Depois eles almoçam e vão para o intervalo. Regressam

lançam e retomamos o trabalho. Por fim, lancham novamente e vão para o recreio. Depois do recreio da tarde, a maioria fica para as AECS, à segunda, quarta e sexta têm educação física, e À terça e quinta têm expressões.

17. Existem alunos NEE? Com que frequência estes têm apoio?

Não, mas há dois alunos que têm apoio educativo por estarem a aprender a ler com outro método.

18. Como planifica a sua intervenção na sala de aula? Plano semanal, plano mensal, trimestral..

Então, nós temos um plano anual e trimestral do agrupamento, e depois eu faço um plano semanal. Vejo um bocadinho com a professora C., a professora do outro 1.º ano, e vamos sempre a par. Seguimos o manual, porque é uma ancora, e também me foco muito no que os meninos querem partilhar e estão interessados por saber e que trazem para a conversa, se têm dúvidas sobre uma coisa ou outra também trago isso para o meu plano.

19. Como organiza o espaço e as atividades?

Estão sentadinhos, virados para o quadro, quatro a quatro, eu estou cá atrás. Inicialmente sentei-os por ordem alfabética, e depois reorganizei os pares com essa preocupação da tutoria, que houvesse alguém que apoiasse o colega do lado, que se entendessem, ou seja, que fosse produtivo para ambos, que não destruísse ou perturbasse.

20. É influenciada por algum modelo pedagógico? Se sim, qual?

Na minha formação inicial, muito o Movimento da Escola Moderna, depois nos Estados Unidos, trabalhei numa escola que se trabalhava por pedagogia de projetos, e é o modelo que eu mais gosto, com o qual eu mais me identifico, mas eu acho que este ano, sinceramente, estamos a fazer muito o trabalho de escola tradicional, os meninos viradinhos para a frente, o manual. Mas é a solução.

21. Quais são as estratégias que utiliza mais frequentemente?

Como iniciador das tarefas procuro sempre os interesses dos alunos, ou coisas que advém de outras, que não seja uma coisa desgarrada, ver sempre se eles têm curiosidade. Depois dependendo do produto que pretendo, fazemos ou trabalho em grupo, a pares, ou individual, ou investigação ou mera prática de exercícios.

22. Como realiza a avaliação dos alunos?

Lá no agrupamento nos fazemos umas fichas de avaliação trimestrais que contam 25%, mas a minha avaliação permanente é a ver os trabalhos das crianças, ver onde estão a falhar, o que é preciso melhorar. Portanto é mais a avaliação formativa que me interessa, só isso me leva a saber as dificuldades de cada um. No 1.º ciclo, a avaliação formativa é o que vale a pena fazer, depois temos também de fazer a avaliação sumativa, mas não é assim uma coisa tão necessária, penso eu, mas é obrigatória. Também fazemos uma avaliação diagnóstica no início do ano, para começar, e ver em pé estão as coisas.

23. Como caracteriza os pais/encarregados de educação no que concerne à educação?

Todos os pais têm pelo menos o ensino obrigatório até ao 12.º ano. Quanto mais formação têm as famílias, maior é o sucesso dos alunos, e isso não tem a ver com o trabalho dos professores.

24. Como é feita a comunicação entre encarregados de educação e a escola?

Via email, ou através das mães delegada e subdelegada. Os pais têm um grupo no whatsapp ao qual eu não pertença. Todas as semanas envio um boletim informativo com o que fizemos ao longo da semana e o que pretendemos fazer na semana seguinte. E temos a classroom onde publicamos vídeos e algumas tarefas que os meninos podem fazer.

25. Costuma convocar reuniões de pais frequentemente?

Em épocas normais, pelo menos uma por trimestre.

26. Como caracteriza a relação pais-escola? A escola propõe atividades que promovam esta relação: festas de fins de ano ou dias abertos?

Sim.

37. Que estratégias utiliza para combater os diferentes ritmos de trabalho/aprendizagem dos alunos?

Então, diversificação de tarefas, nem todos estão a fazer o mesmo ao mesmo tempo, as tutorias, ter sempre um par que constitui uma fonte de recurso para esclarecer uma dúvida, para ler um enunciado. E também a expectativa, não espero o mesmo de todos, mesmo quando a tarefa é a mesma, não espero que a desenvolvam nem da mesma maneira nem que o resultado seja o mesmo, estou a avaliar coisas distintas em cada desempenho.

ANEXO C

2.0 CEB: plano de intervenção

| ' ' | ' ' |

1. Elaboração de um Roteiro de Leitura do livro “A viúva e o Papagaio” individualmente, com incidência em perguntas de interpretação de natureza diversa como escolha múltipla, verdadeiro e falso, resposta longa, associação entre colunas, ordenação cronológica, preenchimento de espaços em branco.
2. Apresentação de vídeos explicativos dos conteúdos;
3. Integração de propostas dinâmicas em sala de aula, como jogos e quizzes (Kahoot);
4. Realização de sínteses no fim de cada aula de HGP;
5. Promoção da escrita, explicitando a importância das três fases da mesma: planeamento, textualização e revisão. Os alunos devem escrever com regularidade e individualmente, existindo uma partilha com a turma posteriormente. Melhoramento do texto em grande grupo;
6. Elaboração de frisos cronológicos, primeiramente individualmente e de seguida em grande grupo;
7. Implementação de um dossiê de fichas, de forma a que os alunos guardem no mesmo os trabalhos realizados autonomamente, podendo assim estar conscientes do processo de aprendizagem;
8. Utilização de grelhas de auto-avaliação nas tarefas;

ANEXO D

2.0 CEB: Guião e entrevista

|' '' | | ''

Bloco	Objetivo Específico	Questões
Professor/a	- Conhecer o cooperante	<p>1. Qual foi o curso que frequentou e em que escola?</p> <p>-Licenciatura em História na Universidade Nova de Lisboa;</p> <p>- CESE em Educação Especial na ESEL; - Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia de Lisboa.</p> <p>2. Há quanto tempo é que leciona?</p> <p>Leciono há 32 anos.</p> <p>3. Como se sente a trabalhar aqui?</p> <p>Trabalho neste agrupamento há 4 anos e sinto-me bem porque estou perto de casa, o que é uma mais-valia, após tantos anos a lecionar a uma distância considerável, e porque gosto do ambiente da escola, dos alunos, dos horários que me têm sido atribuídos e do Departamento do qual faço parte.</p> <p>4. Quais são as principais dificuldades que sente no exercício da sua profissão?</p> <p>Conseguir dar resposta às dificuldades de aprendizagem de um número cada vez maior de alunos; a indisciplina na sala de aula (o que não é o caso no presente ano letivo) e a burocracia crescente.</p>
Escola	- Conhecer o Projeto Educativo do	<p>5. O que pensa relativamente a esta instituição e ao seu respetivo</p>

	<p>agrupamento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a relação entre as escolas - Conhecer a relação entre os docentes 	<p>funcionamento?</p> <p>É uma instituição que se caracteriza por ter uma população escolar muito diversificada, nomeadamente com um elevado número de alunos estrangeiros. Em termos gerais, penso que funciona bem, na medida em que permite e incentiva a flexibilidade curricular, dando especial atenção aos alunos que manifestam mais dificuldades de aprendizagem e integração.</p> <p>6. Colaborou no Projeto Educativo ou no Projeto Curricular na escola?</p> <p>Colaborei na medida em que pude dar sugestões, como todos os professores, em sede de Departamento.</p> <p>7. Se tivesse oportunidade, faria mudanças no Projeto Educativo atual?</p> <p>Apenas em relação à Estratégia de Cidadania para a Escola a qual, na minha opinião, não está devidamente valorizada.</p> <p>8. Relativamente aos restantes professores, considera que existe trabalho colaborativo? Em que âmbito?</p> <p>Pode-se falar em trabalho colaborativo, uma vez que os grupos disciplinares reúnem todas as semanas, o que permite aos professores estarem a par dos conteúdos lecionados, das atividades realizadas e dos recursos utilizados. Claro que depende do grupo, mas estas reuniões são um espaço de partilha de recursos,</p>
--	--	---

		<p>de novas ideias e de estratégias.</p> <p>9. Como avalia a relação entre as escolas do agrupamento?</p> <p>Penso que pode melhorar, há pouca articulação.</p> <p>10. Considera uma mais-valia, para os alunos, pertencer a um agrupamento de escolas que se diferenciam por ter faixas etárias de alunos tão distintas?</p> <p>Sim, os alunos aprendem a conviver com os mais velhos e acabam por se integrar melhor aquando da mudança de ciclo.</p>
Turma	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar os alunos enquanto turma - Conhecer a dinâmica da turma 	<p>11. Como caracteriza as duas turmas (5º Ano A e B) no que concerne as suas potencialidades e fragilidades? (Ao nível do desenvolvimento, aproveitamento escolar, disciplina e conteúdos)</p> <p>5º A</p> <p>Potencialidades: coexistência de diferentes culturas; bom comportamento; interesse nos conteúdos em geral; motivação para aprender (com exceção de alguns alunos)</p> <p>Fragilidades: muitos alunos com dificuldades de aprendizagem; dificuldades a nível da escrita; fraco nível sociocultural; elevado número de alunos cuja língua materna não é o português; fraco desempenho escolar.</p> <p>5ºB</p> <p>Potencialidades: curiosidade; interesse; boa participação.</p> <p>Fragilidades: comportamento; agitação; fraca</p>

		<p>concentração.</p> <p>12. Como tenta combater as fragilidades dos alunos?</p> <p>Tento estabelecer uma boa relação de afeto e confiança e apoia-los nas suas dificuldades através do reforço positivo e de atividades, se possível, diferenciadas e adequadas às suas características.</p> <p>14. Considera o trabalho de grupo uma mais-valia? Se sim, porquê?</p> <p>O trabalho de grupo, devidamente orientado, é um espaço privilegiado para os alunos aprenderem uns com os outros e poderem descobrir as suas próprias capacidades, desenvolvendo o espírito crítico e autonomia, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento das competências ao nível das relações interpessoais.</p> <p>15. Como são as rotinas da turma?</p> <p>Registrar o sumário no caderno diário, corrigir os trabalhos de casa e dar início à aula propriamente dita. No final da aula registam os TPC no caderno diário.</p> <p>16. Quantos alunos têm RTP? Com que frequência estes têm apoio?</p> <p>5° A – Em 20 alunos, 6 alunos têm RTP 5° B – Em 20 alunos, 7 alunos têm RTP Apoio – 2 vezes por semana</p> <p>A turma B só começou a ter apoio no 2° período devido ao facto da professora de Educação Especial se encontrar de atestado</p>
--	--	--

		<p>médico e não ter sido substituída.</p> <p>Dois alunos do 5º A e três alunos do 5º B têm apoio com uma professora do 1º ciclo para colmatar competências básicas a nível da leitura e escrita.</p>
<p>Processo Pedagógico</p>	<p>- Conhecer o modo como o professor planifica as suas sessões</p> <p>- Conhecer as estratégias utilizadas pela professora</p>	<p>17. Como planifica a sua intervenção na sala de aula? Plano semanal, plano mensal, trimestral...</p> <p>A partir da planificação, faço um plano semanal. Deixei de fazer planos mensais porque acabava por não os cumprir... e também porque penso que é necessária alguma flexibilidade de forma a dar resposta às necessidades dos alunos e a novas ideias que vão surgindo. Penso que é fundamental ter um plano, mas também é importante ter presente que os planos podem e devem ser adaptados a novas circunstâncias quando estas surgem.</p> <p>18. Como organiza o espaço e as atividades?</p> <p>O espaço está muito circunscrito às diretivas da escola, uma vez que, atendendo ao tempo que separa umas aulas das outras, seria complicado estar sempre a alterar a disposição da sala. Com a pandemia os lugares são fixos e não deve haver mesas em grupo, o que limita o tipo de atividades.</p> <p>19. É influenciada por algum modelo pedagógico? Se sim, qual?</p> <p>Não sigo nenhum modelo em particular, mas defendo um modelo construtivista, mais centrado nos alunos e menos no papel do</p>

		<p>professor enquanto mero transmissor de conhecimentos. Acredito na importância do desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico através da interação entre os alunos e da realização de atividades que lhes permitam ter um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, orientado pelo professor.</p> <p>20. Quais são as estratégias que utiliza mais frequentemente para motivar os alunos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reforço positivo; - Atividades adaptadas às suas características; - Jogos sobre a matéria que envolvam alguma competitividade. - “Chuva de ideias” com registo no quadro ou através de ferramentas digitais. - Atividades com componente lúdica. <p>...</p> <p>21. Como realiza a avaliação dos alunos?</p> <p>Utilizo instrumentos de avaliação diversificados, não me limitando apenas à Ficha de Avaliação (Observação na sala de aula, questionários, questões de aula... No caso particular da disciplina de Português, dependendo das decisões tomadas no grupo disciplinar, opto por avaliar, separadamente, cada um dos domínios).</p> <p>Valorizo a avaliação formativa que me permite ir monitorizando a aquisição das aprendizagens e assim adotar novas estratégias, se necessário.</p> <p>A partir dos resultados obtidos nos diversos instrumentos de avaliação, preencho a grelha</p>
--	--	--

	<p>final de avaliação onde são aplicados os critérios de avaliação definidos para cada disciplina.</p> <p>22. Que estratégias utiliza para combater os diferentes ritmos de trabalho/aprendizagem dos alunos?</p> <p>Para dar tempo a que todos os alunos tenham tempo para terminar uma determinada tarefa, costumo atribuir uma nova tarefa aos que já terminaram, de modo a evitar tempos de espera.</p> <p>Consoante os conteúdos a lecionar, opto, por vezes, por atribuir diferentes atividades que se complementam entre si para atingir um determinado objetivo (esta estratégia é mais utilizada em trabalhos de grupo, onde cada grupo aborda um subtema, por exemplo).</p>
<p>Articulação Português e HGP</p>	<p>23. Procura articular a matéria de História com Português? Se sim, de que forma?</p> <p>Há sempre espaço para articular a matéria das duas disciplinas através da leitura e compreensão/exploração de um texto em Português sobre a matéria que se está a lecionar em HGP.</p> <p>Para abordar a entrevista em Português, no 6º ano, já o tenho feito em articulação com a disciplina de HGP quando dou a matéria relativa ao 25 de abril. Também já dei obras como “O ano da peste negra” ou “Uma viagem ao tempo dos castelos” na disciplina de</p>

	<p>Português em articulação com a matéria do 5º ano sobre “Portugal no século XIII”. Outro exemplo são as lendas que podem ser exploradas a par da presença dos Muçulmanos na Península Ibérica, entre muitos outros exemplos.</p> <p>24. Sente que é uma mais-valia a articulação disciplinar?</p> <p>Sim, além de consolidarem melhor a matéria, ajuda os alunos a contextualizar os acontecimentos históricos, dando-lhes uma perspetiva mais ampla dos mesmos.</p>
Regime Online	<p>25. Como define o impacto das aulas online na aprendizagem das crianças?</p> <p>Para algumas foi uma oportunidade de desenvolverem novas competências digitais, mas para a generalidade e para algumas em particular, penso que o impacto foi negativo, sobretudo para as crianças com dificuldades de aprendizagem e para as que se inserem num contexto socioeconómico mais desfavorável.</p>

ANEXO E

Ditado pré-teste - 5.º ano

| | | | |

Projeto CEO20: ditado de palavras e pseudopalavras

1. distribuir a folha e as canetas
2. fazer escrever o código.
3. Agora, eu vou ditar um conjunto de palavras para vocês escreverem, umas vocês conhecem outras não. Estejam atentos porque a atividade é rápida. Depois de eu ditar uma palavra, vocês têm uns segundos para escrevê-la. Depois de escreverem eu digo outra e assim sucessivamente, não podem perder tempo nem olhar para o que os colegas escrevem.
4. Se não souberem escrever uma palavra, avancem para a seguinte em silêncio. Escrevem cada palavra numa linha diferente, umas a seguir às outras.

Estejam atentos, agora eu vou começar a ditar, mas antes escrevam um xis no início da folha.

1	Giga
2	Darão
3	maluquice
4	Intenções
5	agasalho
6	chegavam
7	rodar
8	conhecemos
9	modista
10	Chinesa
11	partisse
12	paguei
13	dureza
14	simular
15	permitiu
16	exclusivo
17	quantia
18	outrem
19	pudesses
20	entanto
21	Porém
22	jantou
23	Quiçá
24	sobretudo
25	decidiram
26	bambu
27	desafio
28	êxito

29	Carluma
30	Grembo

31	Lipās
32	Tesma
33	Tolba
34	Farba
35	Clanfo
36	Lermur
37	Vanol
38	laro
39	Fidampo
40	leixoso
41	Lepó
42	Lurro
43	Londo
44	Taféu
45	Lague
46	Quambo
47	Aquito
48	Fanho
49	Linra
50	baner
51	Mave
52	Zilho
53	Guedope
54	Genapo
55	Balguino
56	véfenta

Terminou, por favor escrevam um xis no final

Nota: Como ditar

1. Não ditar os números. Ditar sem descontinuidade, em relação às palavras, as pseudopalavras
2. Dar tempo para a maioria escrever cada palavra (depois de escrever, em geral, os alunos levantam a cabeça). Em princípio não dar mais de 15 segundos para cada palavra (estar atento, o 2º ano pode precisar de mais tempo).
3. Se não perceberam ou fizeram caretas, ditar novamente a palavra. Não ditar mais de que 2 vezes a mesma palavra.

ANEXO F
Ditado inicial - 1.º ano e
respostas

| ' ' | | ' ' |

Lista 1. Lista Inicial

1. Primo	21. Ablama
2. Aprama	22. Francês
3. Bruxa	23. Tril
4. Bicicleta	24. Prata
5. Flem	25. Compro
6. Dedal	26. Carlafa
7. Clero	27. Afluta
8. Prego	28. Lovro
9. Paclova	29. Fruto
10. Vol	30. Trato
11. Planta	31. Cravo
12. Blusão	32. Fré
13. Pleno	33. Bru
14. Toi	34. Flor
15. Pacrito	35. Brinca
16. Garfos	36. Jazés
17. Sempre	37. Cobra
18. Safra	38. Acredita
19. Palavra	39. Silva
20. Pler	40. Craco

	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	
1	ablama	frances	tril	prata	compro	carlafa	Afluta	Lovro	Fruto	Trato	Fré	Cravo	Bru	Flor	brinca	jazés	cobra	acredita	silva	craco	
2	ableas	frnses	jetil	ulito	ietan	nenu	Aelota	lovlo	frota	trato	frto	ao	uba	fou	jjaua	jazze	ogu	aedita	siva	queraco	
3	aba	fese	teril	pata	como	calafa	arota	loro	foto	tato	ré	ravo	ro	ou	ian	aes	ao	aeia	silva	craco	
4	abalama	frases	terila	prata	copro	caralafa	afelota	lovere	foto	terato	fré	carevo	bero	felore	berica	zazes	cobere	acredita	silefa	ceraco	
5	Alis	qui	oil	aio	areu	cla	afta	lovro	fruto	trato	fré	pou	bro	feor	brinca	jarzés	qobra	acredita	siva	croca	
6	abama	fances	tril	prata	compro	carlafa	Avulta	lovoru	furutu	tratu	feré	queravu	boro	Felor	brinca	jazes	cobera	acredita	silva	ceraco	
7	abelma	Frances	trila	prata	copro	calafra	Afelota	lovo	froto	trato	fré	cravo	bru	felor	brica	jeazés	cobra	acardita	siva	cracó	
8	ablama	fransses	tril	prata	conpro	crlafa	Afluta	louvro	froto	trato	tre	cravo	bro	flor	brica	jages	cobra	acredita	silva	craco	
9	abelama	ferances	terile	perata	compero	carelafa	afelota	lovero	feroto	terato	feré	queravo	bero	Belore	brica	jazés	qobra	aqueredit	silva	queraco	
10	abama	fasa	pala	bata	capa	calafa	Afoto	Lovo	foto	tato	fé	ralvo	gú	Felore	bico	jazo	coba	abeta	sivia	rraco	
11	abra	fasse	teil	arta	cope	calofa	Afolota	lovro	foto	tarto	fére	quavo	bor	Feloro	bica	ajuse	quobra	aquerita	siva	quarzu	
12	abama	fances	til	perata	compro	carlafa	afluta	lovro	fruto	trato	fré	qravo	bro	flor	brinca	jazes	cobra	querdita	silva	craco	
13	abelama	frces	tril	prata	compro	carláfa	Afluta	louvro	furto	tráto	fré	querávo	gru	flour	brinca	jazés	cobra	acedita	silva	craco	
14	aplama	frasej	teril	prata	qopru	carefa	Aflota	lovo	foto	trato	fére	cravo	pelo	Felour	beica	jazérre	cobra	acita	siva	cáco	
15	abelama	ferrãeces	terile	perrata	çãoperu	carlafa	Afeluta	louvera	feroto	terato	feré	ceravo	bero	felour	berica	jazés	cobera	acerita	sileva	cerraco	
16	abralama	fracá	turila	parata	coparo	caralafa	Afolota	lovero	faroro	prato	fé	caravo	bero	felor	berica	gaze	cbeba	acadita	saivra	caraco	
17	aloma	face	rirli	rata	coro	calaf	alota	lovo	roto	rato	fre	rafo	ro	Folora	gima	jaese	qora	arita	civa	rapo	
18	abelama	feasce	teril	pata	copro	carlafa	Afota	lovero	froto	tato	fe	ceravo	bro	Felore	bica	jaes	cobera	acedia	sitva	cerato	
19	ple	ablama	frances	tril	prata	compro	calafa	afluta	lovro	fruto	trato	fré	cravo	bru	flor	brinca	jazés	cobra	acradita	silva	craco
20	pelere	aloma	frâses	tril	prata	compro	Carlafa	Afuta	louvro	fruto	tráto	fré	crafu	bro	felor	brica	jaz	cobera	acaita	silva	ceaqu
21	pa	ava	flases	tv	pata	cou	cafa	afute	loule	futu	tatu	fé	foatu	uba	fou	biqua	jzze	oqua	aquite	sva	zvu
22	pelero	abelama	perases	terile	perata	compero	carelafa	afeluta	lovero	feroto	terato	feré	ceravo	bero	Felore	bernica	jazes	cobera	acredita	sileva	curaco
23	pero	Ablania	Fransses	teril	Prata	Compro	Carlafa	Afelota	lovo	ferota	trato	fré	queravo	bro	Flor	brinca	jazés	cobra	querdita	silva	quera
24	pler	aplama	fanses	tril	prata	copro	calafra	Afelota	lovro	fruto	trate	fré	cravo	bru							
25	pre	pou	u	ui	a	oou	carelo	a	feroto	tera	taato	ceravo	ceravo	bru	ae	ib	aes	doo		is	eau

ANEXO G
Calendarização atividades SD

| | ' ' | | ' ' |

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Semana 2 (9-13 maio)	<p>Treino consciência fonológica <i>Segmentação</i></p> <p>Apresentar 6 imagens (por exemplo abelha, carro, leão, cão) aos alunos com 4 círculos por baixo. Os alunos devem pintar o número de círculos relativos ao número de sílabas</p>	<p>Treino consciência fonológica <i>Segmentação</i></p> <p>Distribuir um dominó de imagens por cada grupo de 4 crianças. O objetivo será formar palavras, sendo necessário que os alunos identifiquem a sílaba representada em cada peça de dominó (por exemplo: So- fa – ca- ma)</p>	<p>Treino consciência fonológica <i>Manipulação</i></p> <p>Colocar três círculos de cartolina no quadro, explicando que cada uma delas representa uma sílaba</p> <p>As crianças memorizam a correspondência.</p> <p>Formar palavras de seguida com as três cartolinas, brincando de diversas maneiras.</p>	<p>Atividade 1. Descobrir a Gramática 2.º ano.</p>	<p>Treino consciência fonológica <i>Supressão</i></p> <p>Exemplificar a supressão de sílabas com palavras dissilábicas.</p> <p>"Vamos dizer a palavra ca-sa sem a sílaba sa"</p> <p>As crianças sentam-se frente a frente, uma delas diz uma palavra e a outra repete, omitindo a última sílaba. Apenas podem ser escolhidas palavras com mais de uma sílaba. As crianças repetem o exercício, mas agora omitindo a primeira sílaba.</p>
Semana 3 (16- 20 maio)	<p>Treino consciência fonológica</p> <p>As crianças têm de prestar atenção aos sons</p>	<p>Treino consciência fonológica</p> <p>Fornecer uma ficha às crianças.</p>	<p>Treino consciência fonológica</p> <p>Organização da turma em grupos de 3 elementos. A</p>	<p>Introdução sílabas complexas</p> <p>Repetição da aula anterior, utilizando</p>	

	<p>que ocupam a posição inicial e final das palavras.</p> <p>Inicialmente repetem prolongadamente o primeiro e último som da palavra</p> <p>- Som inicial (equipa A) Ffffffá, ssssssé, vvvvvvi, jjjjjá, zzzzzé, cccchhhhá</p> <p>- Som final (Equipa B) Fáaaaa, séeeee, viiiiii, jáaaaa, zéeeee, cháaaaa</p> <p>- Juntar o som inicial e final com as duas equipas</p>	<p>Primeiramente terão de relembrar a divisão sílaba, pitando um círculo por cada sílaba.</p> <p>De seguida, devem pintar os triângulos de acordo com os sons que ouvem.</p> <p>A turma divide-se em quatro grupos: primeiro som, segundo som, terceiro som e quatro som.</p> <p>Cada equipa forma uma fila, organizada da esquerda para a direita</p> <p>O professor produz uma palavra dissilábica (cv.cv) e cada equipa tem de reproduzir os sons respetivos.</p> <p>Progressivamente aumenta a dificuldade cv- cvc-ccv-ccvc</p>	<p>cada equipa é entregue um jogo dominó.</p> <p>Cada peça é dividida em duas partes: num lado uma figura, e no outro um conjunto de pequenos triângulos. Cada triângulo corresponde a um som.</p> <p>O primeiro jogador coloca a peça na mesa, e o jogador seguinte pode optar por duas pessoas: identificar e contar os sons que compõem a palavra representada na imagem ou contar o número de triângulos e colocar uma imagem que corresponda ao número de sons</p>	<p>somente sílabas complexas. De seguida, escrevê-las no quadro.</p>	
Semana 4 (23- 27 maio)	<p>Sílabas complexas</p> <p>Colar uma sílaba em cada peça de lego. Entregar um conjunto de peças de lego a cada par.</p>	<p>Sílabas complexas</p> <p>Sílabas com “br”, em diversas posições.</p>	<p>Sílabas complexas</p> <p>Sílabas com “cl”, em diversas posições.</p>	<p>Sílabas complexas</p> <p>Sílabas com coda em várias posições.</p> <p>Atividade 2 - Descobrir a gramática</p>	

	Os alunos deverão inventar pseudopalavras, juntando diferentes peças de lego.				
Semana 5 (30- 3 junho)	<p>Sílabas complexas Sílabas com “pr”, em diversas posições.</p> <p>Realização de uma lista de palavras com as sílabas complexas que foram abordadas, afixando-a na parede.</p>	Realização da atividade 3 de Descobre a Gramática	Realização das páginas 164, 165 do manual (br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr)	Realização das páginas 166 e 167 do manual (br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr)	
Semana 6 (5- 10 junho)	Ditado	Ditado	Ditado	Ditado	

ANEXO H
Laboratório Gramatical

| | ' ' | | ' ' |

Laboratório Gramatical- “s”, “ss”, “z”

Nome: _____

Que regras existem quando se escreve uma palavra com <s>, <ss> ou <z>?

1. Legenda as imagens com as palavras abaixo.

sapo

serpente

pássaro

girassol

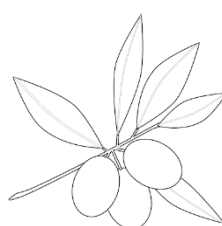
doze

rosa

azeitonas

massa





12

2. Lê as palavras e completa o quadro, escrevendo-as no local correto.

seta	pássaro	rosa	liso	riso	raposa
televisão	sorte	sapato	blusa	camisa	salsa




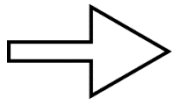
som <s>	som <z>

2.1. Observa as palavras que escreveste na coluna “som <Z>”. Que letras vêm antes e depois do <s> nessas palavras?

Vogais

Consoante

3. Completa os espaços em branco com <s> ou <ss>.

profe__ora	__opa	sorri__o	__eta
			

to__ir

__aco

a__obiar

__oprar



3.1. Observa as palavras que escreveste. Há alguma palavra com <ss> na primeira sílaba?

Sim

Não

4. Lê atentamente as palavras que se seguem. Pinta de verde as palavras com <Z>.

zebra

guisado

buzina

quase

mesa

coser

liso

baliza

búzio

raposa

5. Preenche os espaços em branco com ajuda do exercício anterior.

__ebra

gui__ado

co__er

rapo__a

qua__e

li__o

bú__io

bali__a

bu__ina

z

s

me__a

5.1. Haverá alguma regra para se escrever com <s> ou com <z>?

6. Escolhe 3 palavras do exercício anterior e escreve uma frase para cada uma delas.

Aprende:

- Uma palavra não pode começar por <ss>;
- No meio de vogais, o <s> fica 'fraquinho' e lê-se com o som <z>;
- Não há regra para o uso de <s> ou <z> nas palavras, tens de decorar!

ANEXO I
Ditado Final

| | " | | " |

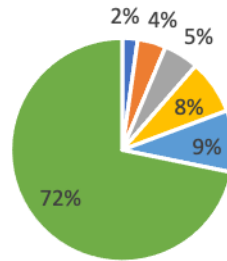
1. Presunto	21. Obluto
2. Aprala	22. Francos
3. Bruto	23. Trum
4. triciclo	24. Pressa
5. Flim	25. Aprova
6. Caracol	26. Carluta
7. Classe	27. Afloxa
8. Prazo	28. Luvra
9. Bacleta	29. Frita
10. Ral	30. Trigo
11. Planeta	31. Crivo
12. Estreia	32. Fró
13. Plena	33. Broza
14. Lau	34. Flávia
15. Racruma	35. Branco
16. Parvos	36. Pamos
17. Aprumo	37. Cabra
18. Cofre	38. Acredito
19. Livraria	39. Salto
20. Plir	40. Crota

ANEXO J

Tipos de erros ditado pré-
teste 5º ano

|' '' | | ''

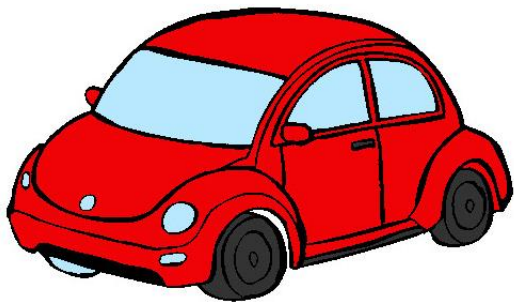
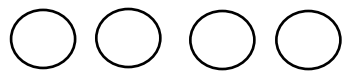
Percentagem de erros ditado 5.º ano



■ Sílabas tónicas ■ Orais e nasais ■ Dígrafos
■ Troca de segmentos ■ Sílabas complexas ■ corretas

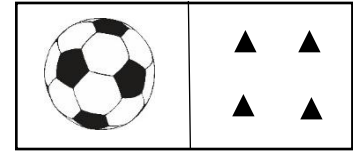
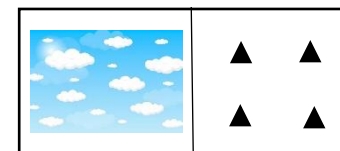
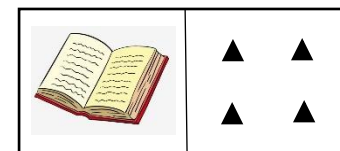
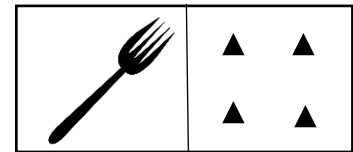
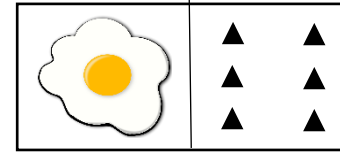
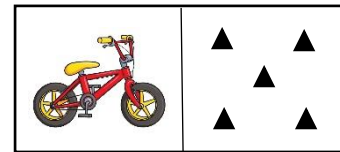
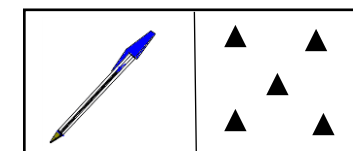
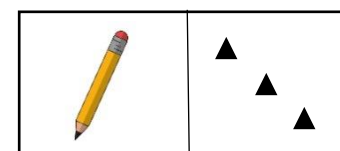
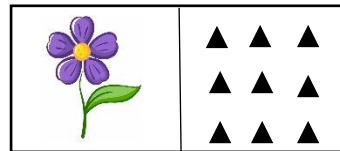
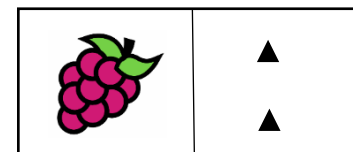
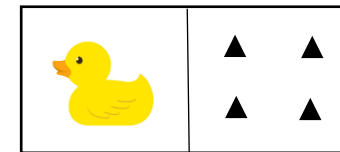
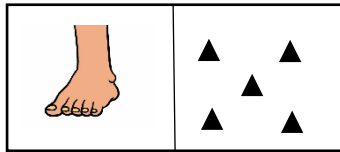
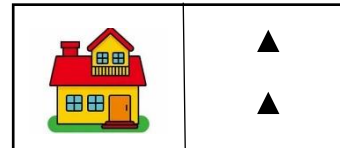
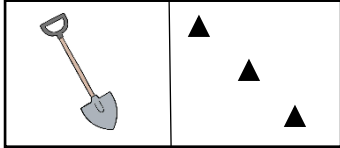
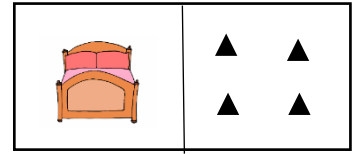
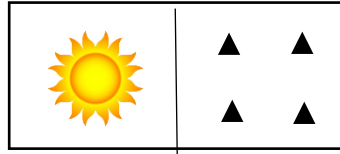
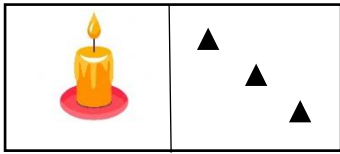
ANEXO K
Consciência Fonológica -
segmentação

| | " | | " |



ANEXO L
Consciência Fonológica -
Dominó sílabas simples

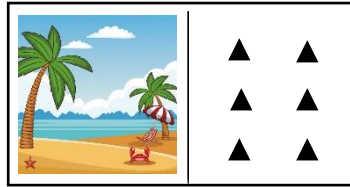
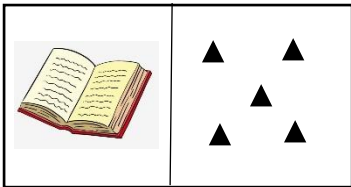
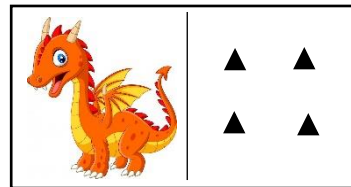
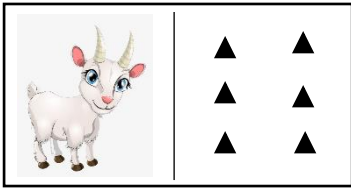
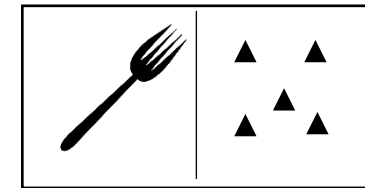
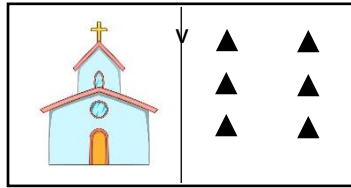
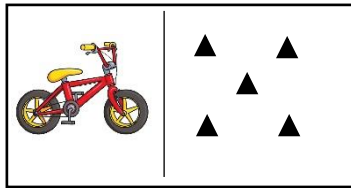
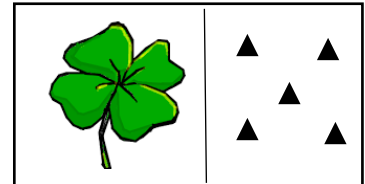
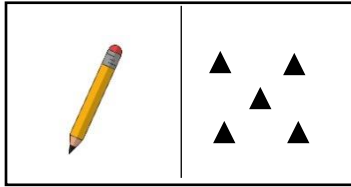
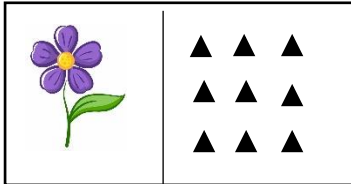
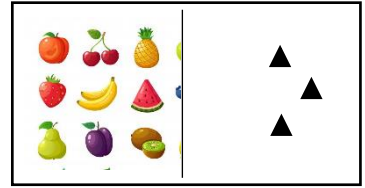
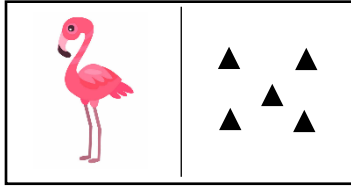
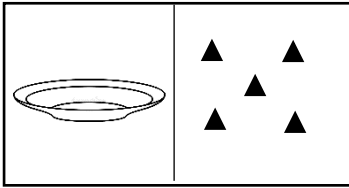
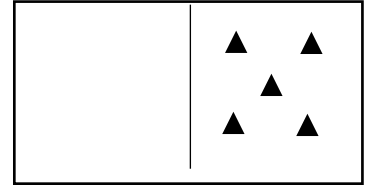
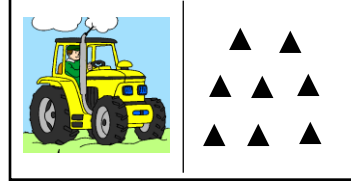
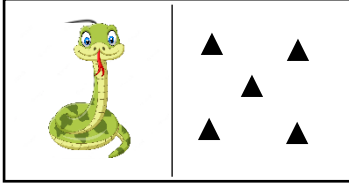
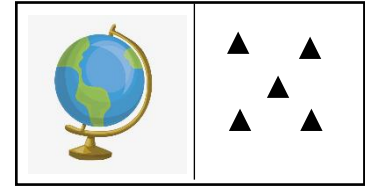
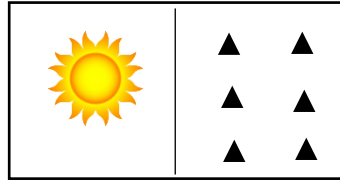
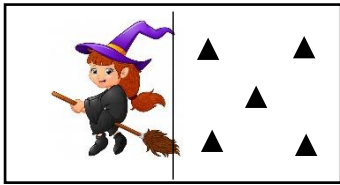
| | ' ' | | ' ' |



ANEXO M

Consciência Fonológica -
Dominó sílabas complexas

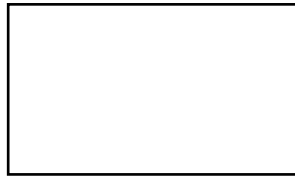
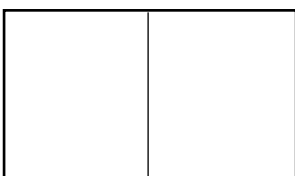
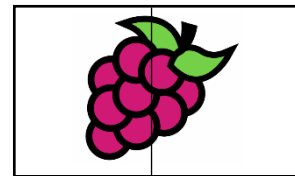
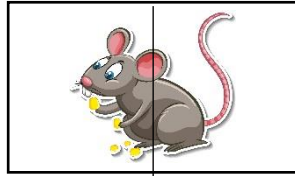
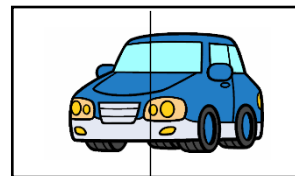
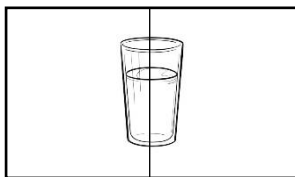
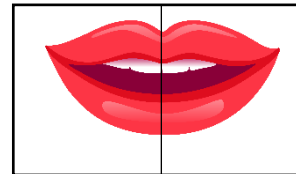
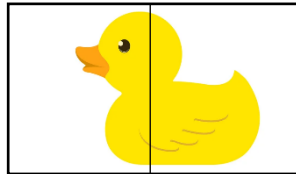
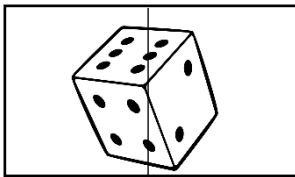
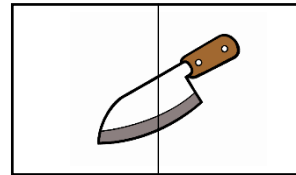
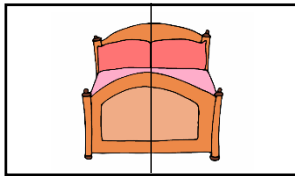
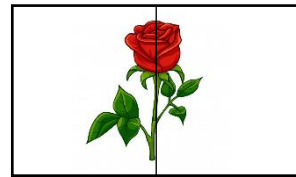
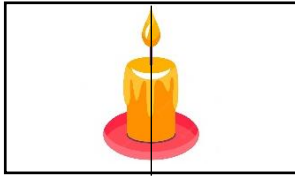
|' '' | | ''



ANEXO N

Dominó Consciência Fonológica

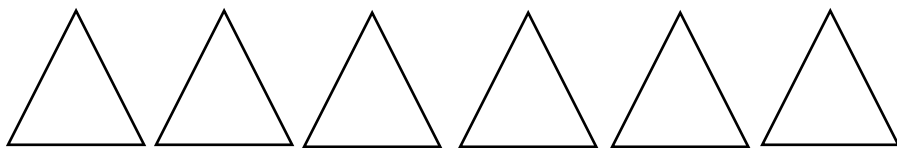
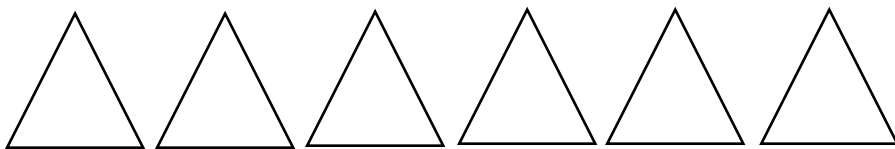
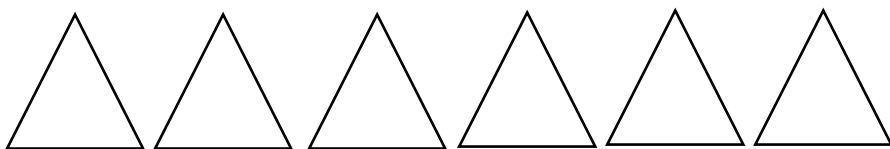
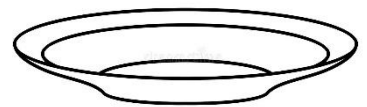
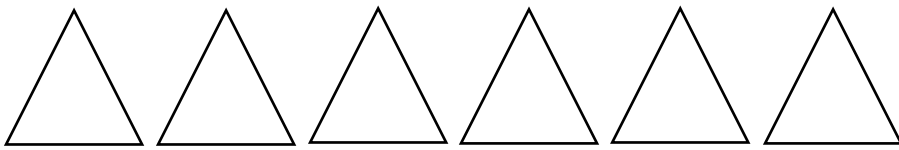
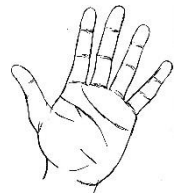
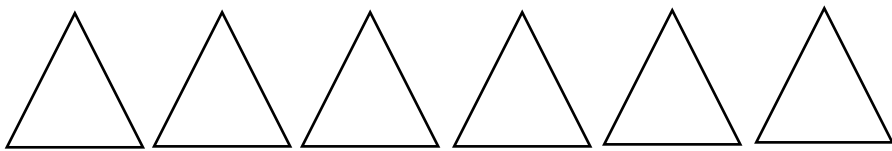
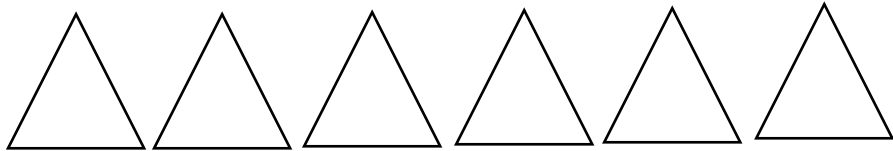
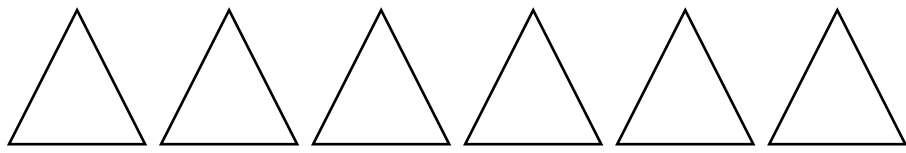
| ' ' | ' ' |



ANEXO 0

Ficha Consciência Fonológica

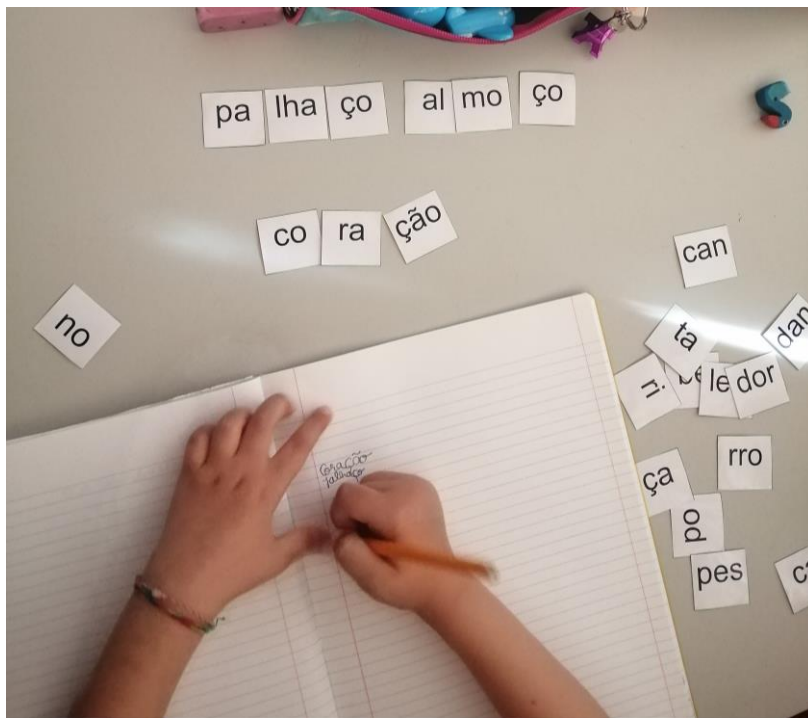
| ' ' | | ' ' |



ANEXO P
Exercício construção de
palavras

| | " | | " | | "

co	ra	çãõ	pa
len	ço	la	lha
ou	ri	can	ço
lou	ça	pe	dan
ca	rro	ça	be
po	pes	al	mo
ta	ri	na	dor



ANEXO Q


Atividade 1 e 2- Descobrir a Gramática

| ' ' | | ' ' |

Objetivos

- > Segmentar palavras em sílabas.
- > Reconhecer diferentes estruturas silábicas.
- > Classificar as palavras quanto ao número de sílabas.

Etapa 1 Pensa em várias palavras.

 **1.** Pensa em palavras que conheças e assinala com **X** a opção correta.

 **a.** Todas as palavras têm o mesmo número de sílabas?

Sim.

Não.

 **b.** Todas as sílabas são formadas por uma consoante e uma vogal?


Sim.

Não.

Etapa 2 Vamos analisar a divisão silábica de palavras.

 **2.** Observa as palavras seguintes com atenção.

pé	verde	cru	sapatinho	casa
mai	boneca	mão	bebé	Eva
frei	paz	belíssimo	má	agradavelmente
prato	flor	pasta	normal	rebuçado

 **2.1** Faz a divisão silábica das palavras e completa a tabela. Segue os exemplos.

Nota: Podes pedir ajuda a um adulto.

Palavras com uma sílaba	Palavras com duas sílabas	Palavras com três sílabas	Palavras com quatro ou mais sílabas
pé	ver-de		

 **2.3** Observa com muita atenção as sílabas das palavras da tabela e volta a responder à questão.

Todas as sílabas são formadas por uma consoante e uma vogal?

Sim.

Não.

 **2.4** Completa.

Há sílabas formadas por...

- uma _____, como a sílaba *E-* de *Eva*;
- uma _____ e uma vogal, como *bo-* de *boneca*;
- uma consoante e duas _____, como em *mão*;
- uma consoante, uma _____ e uma _____, como em *mã*;
- duas consoantes e uma _____, como em *cru*;
- duas _____ e duas vogais, como em *frei*;
- duas consoantes, uma vogal e uma _____, como em *flor*.



Etapa 3 Vamos aprender um pouco mais!

 **3.** Assinala com **X** a opção que completa cada frase.

a. A palavra *mar* tem...

uma sílaba.

duas sílabas.

b. A palavra *pedrinha* tem...

três sílabas.

quatro sílabas.

c. A palavra *serão* tem...

duas sílabas.

três sílabas.

d. A palavra *irmãozinho* tem...

quatro sílabas.

cinco sílabas.

 **3.1** Completa.

As palavras com _____ sílaba, como *mar*, chamam-se **monossílabos**.

As palavras com _____ sílabas, como *serão*, chamam-se **dissílabos**.

As palavras com _____ sílabas, como *pedrinha*, chamam-se **trissílabos**.

As palavras com quatro ou mais sílabas, como _____, chamam-se **polissílabos**.

Etapa 4 Vamos praticar!



4. Observa as palavras.

santinho	pera	nenúfar	soldadinho
Laura	brincar	lá	rei
Inverno	pai	amoroso	amigavelmente
lápiz	máquina	mau	felicidade
sim	deliciosa	cá	framboesa



4.1 Sublinha as palavras anteriores de acordo com o código de cores:



palavras com uma sílaba



palavras com três sílabas



palavras com duas sílabas



palavras com quatro ou mais sílabas



4.2 Completa a tabela com as palavras que sublinhaste, fazendo a sua divisão silábica. Segue o exemplo.

Monossílabos	Dissílabos	Trissílabos	Polissílabos
		ne-nú-far	



APRENDI QUE...



existem palavras com uma, duas, três, quatro ou mais sílabas;



existem sílabas com diferentes estruturas (uma vogal, uma consoante e uma vogal, uma consoante e duas vogais, duas consoantes e uma vogal, duas consoantes e duas vogais, etc.);

Atividade 2

Porque é que *mar* não se escreve com <e> no fim?

Objetivos

- > Reconhecer e produzir os sons representados por um <r> ou um <l> em início e em final de sílaba.
- > Escrever corretamente as palavras com as letras <r> e <l> no final das sílabas.

Etapa 1 Vamos prestar atenção aos sons!



1. Diz em voz alta as palavras *mar* e *maré*.



1.1 Estas palavras dizem-se da mesma maneira?

Sim.

Não.



1.2 Que diferenças encontras nos sons das duas palavras?

.....

Etapa 2 Vamos prestar atenção à intensidade com que dizemos os sons.



2. Lê as duas palavras seguintes prestando atenção aos sons que produzes.

Nota: Podes pedir ajuda a um adulto.

mar

maré



2.1 Além do som representado pela letra <e>, encontras alguma outra diferença entre os sons das duas palavras? Se sim, qual?

.....



2.2 Agora, volta a dizer as palavras e repara nos sons representados pela letra <r>. Parece-te que o som representado pela letra <r> é dito com a mesma força ou intensidade nas duas palavras?

Sim.

Não.



2.3 Em qual das palavras o som representado pela letra <r> é dito com mais força ou intensidade? Rodeia-a.

mar

maré



2.4 O que concluis? Completa.


.....

Etapa 3 Vamos aprender um pouco mais!

-  **3.** Observa novamente as palavras anteriores.

mar

maré

-  **3.1** Faz a divisão silábica das palavras.

.....

-  **3.2** Em que posição está o som representado pela letra <r> na palavra *mar*?

No início de uma sílaba.

No final de uma sílaba.

-  **3.3** Em que posição está o som representado pela letra <r> na palavra *maré*?

No início de uma sílaba.

No final de uma sílaba.

-  **3.4** Completa.

Na palavra *mar*, o som representado pela letra <r> está no de uma sílaba, dizendo-se com força ou intensidade do que na palavra *maré*. Na palavra *maré*, o som representado pela letra <r> está no de uma sílaba e pronuncia-se com mais força ou intensidade.

Etapa 4 Vamos praticar!

-  **4.** Lê as palavras pausadamente e com muita atenção aos sons que produz.

par

cara

amor

carta

arara

Sara

cantar

sereia

dor

perdiz



-  **4.1** Sublinha as palavras anteriores de acordo com o código de cores.

Palavras em que a letra <r> se encontra em início de sílaba e representa um som mais forte.

Palavras em que a letra <r> se encontra em final de sílaba e representa um som menos forte.

-  **4.2** Copia as palavras anteriores para a tabela. Segue o exemplo.

Palavras com um som [r] mais forte	Palavras com um som [r] menos forte
cara	par

Etapa 5 Vamos analisar novos dados!



5. Lê as palavras e presta muita atenção à forma como dizes os sons representados pela letra <l>.

sala

maleta

Sol

calma

laranja

dedal

caracol

coluna



- 5.1 Faz a divisão silábica de cada palavra e verifica em que posição está o som representado pela letra <l>, assinalando com X a opção correta.

a. sala

Divisão silábica:

O som representado pela letra <l> está...

no início de uma sílaba.

no final de uma sílaba.

b. maleta

Divisão silábica:

O som representado pela letra <l> está...

no início de uma sílaba.

no final de uma sílaba.

c. Sol

Divisão silábica:

O som representado pela letra <l> está...

no início de uma sílaba.

no final de uma sílaba.

d. calma

Divisão silábica:

O som representado pela letra <l> está...

no início de uma sílaba.

no final de uma sílaba.

e. laranja

Divisão silábica:

O som representado pela letra <l> está...

no início de uma sílaba.

no final de uma sílaba.

f. dedal

g. caracol

Divisão silábica:

O som representado pela letra <l> está...

no início de uma sílaba.

no final de uma sílaba.

h. coluna

Divisão silábica:

O som representado pela letra <l> está...

no início de uma sílaba.

no final de uma sílaba.



5.2 Completa.

A letra <l> no início de uma representa um som mais forte do que no de uma sílaba.



5.3 Explica, agora, porque é que as palavras *mar* e *sal* não se escrevem com a letra <e> no final.

.....

.....

.....

Etapa 6 Vamos à caça dos erros!



6. Existem 8 erros na escrita das palavras seguintes. Encontra-os e rodeia-os.

CANTORE

FARNEL

ANZOLE

SINALE

SOLO

ANEL

PERDERE

METALE

COREVO

COMERE

MALEVADA

CALADO

APRENDI QUE...



as palavras *mar/maré* e *sal/sala* não se dizem da mesma maneira; além do som representado pela letra <e>, em *maré*, e <a>, em *sala*, existe uma outra diferença

ANEXO R

Exercício sílabas complexas
"cl", "br" e "pr"

| | ' | | ' |



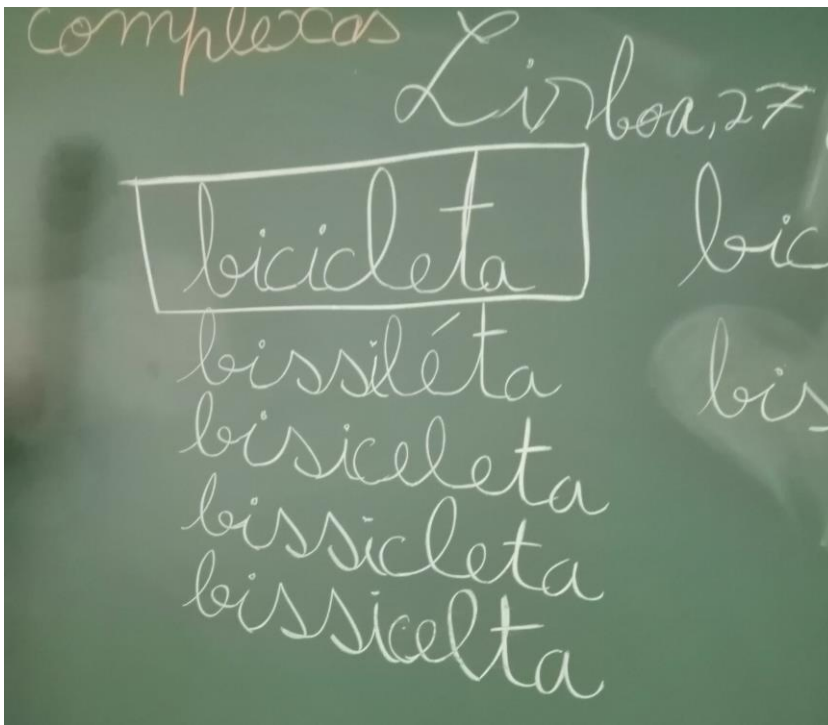












Silabas

prêto

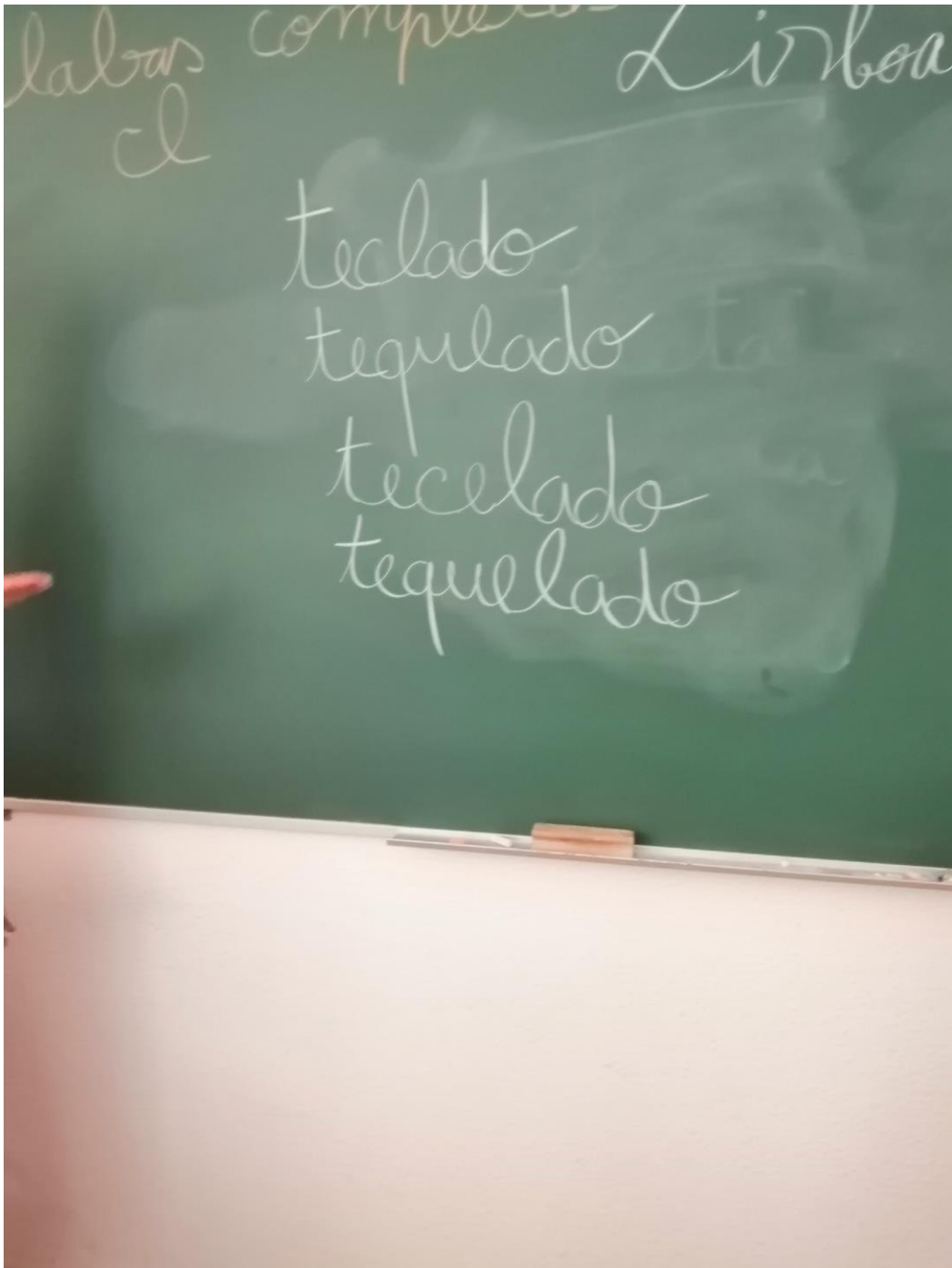
preto

pereto

pretu

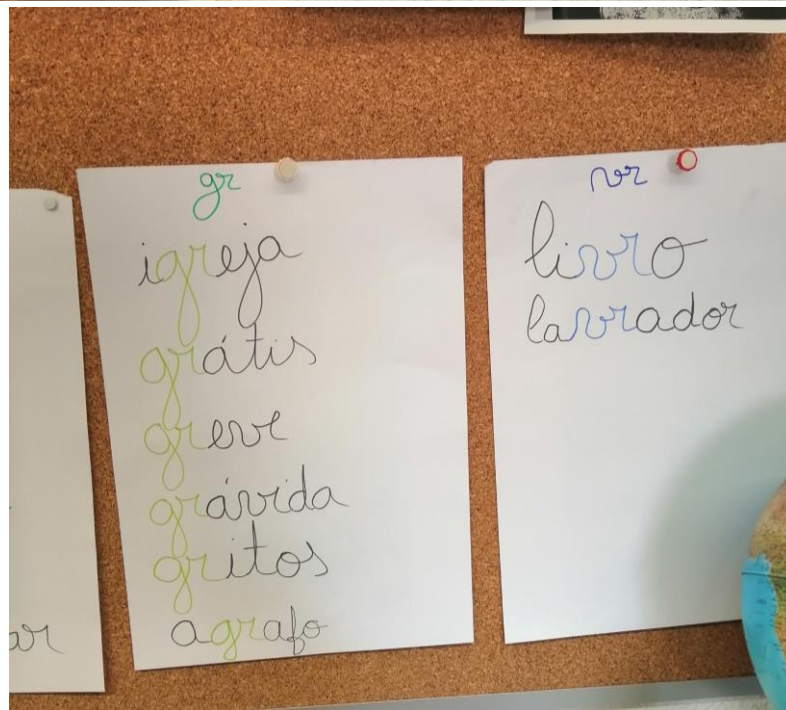
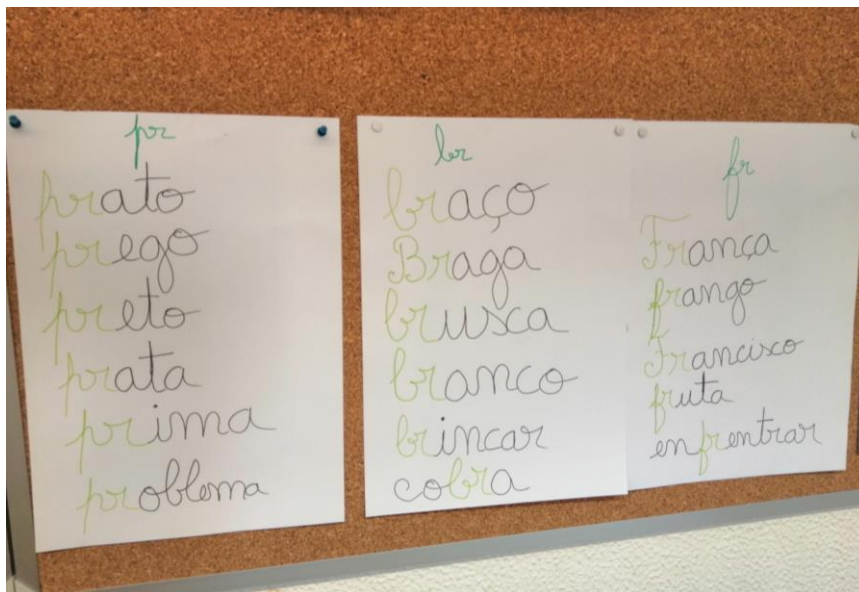
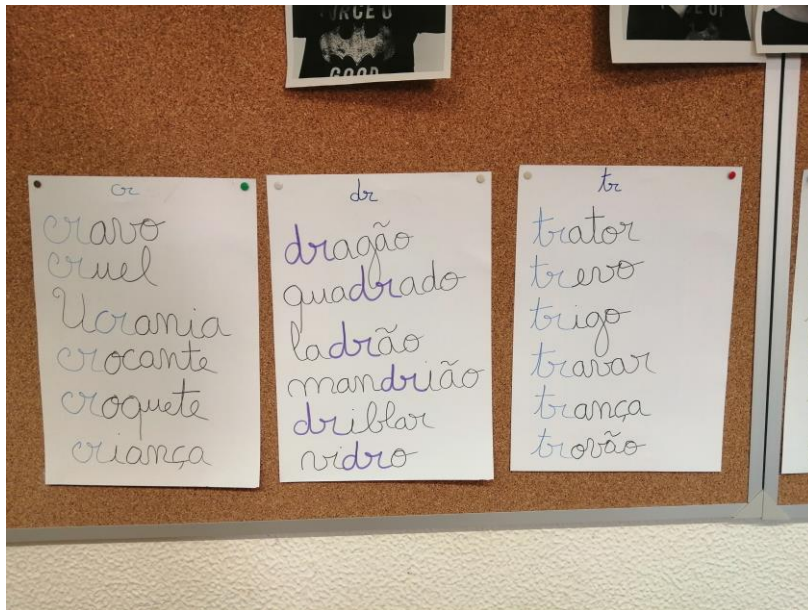
perete

peto.



ANEXO S
Lista de palavras

Cr	Dr	Tr	Pr	Br	Fr	Gr	Vr	al, el, il, ol, ul
- cravo - cruel - Ucrânia - crocante - croquete - criança	- dragão - quadrado - ladrão - mandrião - driblar	- trator - trevo - trigo - travar - trança - trovão	- prato - prego - preto - prata - prima - problema	- braço - Braga - bruxa - branco - brincar - cobra	- França - frango - Francisco - fruta - enfrentar	- igreja - grátis - greve - grávida - gritos - agravo	- livro - lavrador	- Sal - Telmo - Silva - Sol - Sul



ANEXO T
Gráficos relevantes

|| | | | |

