



# A APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA

Ana Catarina Silva

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

2020-2021



# A APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA

Ana Catarina Silva

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

Orientador: Otília Sousa  
Co-orientador: Teresa Pereira

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

## **AGRADECIMENTOS**

A elaboração do presente relatório e a conclusão do percurso na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), não teria sido possível sem o apoio de várias pessoas. Desta forma, venho prestar o meu agradecimento:

Aos meus pais, pelo apoio e por me terem proporcionado a oportunidade de seguir a profissão que desejei.

Ao meu irmão pela paciência e pelo companheirismo que me deu durante esta etapa.

Ao meu namorado, pelo incentivo, apoio e compreensão ao longo de todo este percurso.

À Céu por nunca me ter deixado desistir e por me dar força para dar continuidade a este percurso.

À minha orientadora, professora doutora Otilia Sousa, e co-orientadora, Teresa Pereira, por terem sido elementos fundamentais neste trabalho, assim como pela disponibilidade e por terem sido um incentivo constante.

Às professoras cooperantes, pelos ensinamentos e exemplos que me proporcionaram em todas as práticas.

Por fim, gostava de agradecer aos docentes da ESELx com quem tive a oportunidade de trabalhar e de desenvolver as minhas capacidades.

## RESUMO

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório tem como objetivo descrever de forma reflexiva o período de observação, intervenção e avaliação da prática pedagógica- nos contextos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico- bem como apresentar um estudo de investigação relacionado com a primeira prática referida.

A investigação intitulada “A Aprendizagem inicial da leitura e da escrita” teve como finalidade estudar a influência que a aprendizagem da correspondência fonema-grafema tem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Em conformidade com o objetivo do estudo, identificaram-se três objetivos específicos: (i) caracterizar o conhecimento dos alunos das correspondências fonema-grafema avaliadas; (ii) avaliar o conhecimento de regularidades ortográficas ao nível do grafema, da sílaba e da palavra; (iii) promover o conhecimento dos alunos das correspondências fonema-grafema avaliadas. Para o efeito, recorreu-se a uma metodologia de natureza qualitativa, privilegiando-se, na recolha de dados, a tarefa de ditado e a análise de escritos. Participaram no estudo vinte e um alunos do 1.º ano da turma em que foi realizada a intervenção.

Os resultados do estudo permitem destacar a importância de uma intervenção na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, bem como a importância da aprendizagem estatística no ensino de padrões ortográficos regulares. Neste ponto, é de salientar que o ditado se revelou uma estratégia importante na consolidação de conhecimentos ortográficos.

## **ABSTRACT**

This report was prepared in the scope of the course of Supervised Teaching Practice II (Practicum), part of the Master's Degree in Primary School Teaching and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education.

This report aims to describe in a reflective way the observation, intervention and evaluation of the practicum - in the contexts of the 1st and 2nd Cycles of Basic Education - as well as to present a research study. The research entitled "The initial learning of reading and writing" aims to study the influence of phoneme-grapheme correspondence learning in the process of reading and writing. Three specific objectives were defined: (i) to characterize the students' knowledge of the phoneme-grapheme correspondences; (ii) to assess the knowledge of orthographic regularities at the grapheme, syllable and word level; (iii) to promote the students' knowledge of the phoneme-grapheme correspondences. A qualitative methodology was used, and data collection techniques include dictation and analysis of students' writings. Twenty-one 1st graders participated in the study.

The results of the study highlight the importance of an intervention in the students' zone of proximal development, as well as the importance of statistical learning in the teaching of regular patterns. It should be noted that dictation has proved to be a fundamental strategy for the consolidation of orthographic knowledge.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. PARTE I: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1º. E 2º. CEB.....	4
2.1.Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1º CEB.....	5
2.1.1.Caracterização da instituição .....	5
2.1.2.Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica dos orientadores cooperantes.....	5
2.1.3.A turma .....	6
2.1.4.Processos de avaliação e regulação das aprendizagens .....	6
2.1.5.Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	6
2.1.6.Diagnose e problemática.....	6
2.1.7.Estratégias globais de intervenção e de integração curricular .....	7
2.1.8.Atividades implementadas.....	8
2.1.9.Avaliação e regulação das aprendizagens.....	8
2.2.Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2º CEB.....	9
2.2.1.Caracterização da instituição .....	9
2.2.2.Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica dos orientadores cooperantes.....	10
2.2.3.As turmas .....	10
2.2.4.Processos de avaliação e regulação das aprendizagens .....	11
2.2.5.Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	11
2.2.6.Diagnose e problemática.....	11
2.2.7.Estratégias globais de intervenção e de integração curricular .....	12
2.2.8.Atividades implementadas.....	13
2.2.9.Avaliação e regulação das aprendizagens.....	13
2.3.Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos .....	14
2.3.1.Os alunos .....	14
2.3.2.Princípios da ação educativa.....	15
2.3.3.Gestão dos tempos, conteúdos e espaços.....	16

2.3.4.Gestão das relações na sala de aula.....	17
2.3.5.Processos de avaliação e regulação das aprendizagens .....	17
3.PARTE II: ESTUDO.....	19
3.1.Apresentação do Estudo.....	20
3.1.1.Apresentação do tema.....	20
3.1.2.Seleção do tema .....	20
3.1.3.Definição do problema.....	20
3.2.Enquadramento Teórico.....	22
3.2.1.Aprendizagem da leitura e da escrita .....	22
3.2.2.Competências subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita .....	26
3.3.Metodologia.....	28
3.3.1.Natureza do estudo.....	28
3.3.2.Técnicas de recolha de dados.....	29
3.3.3.Técnicas de análise de dados .....	30
3.3.4.Caracterização dos participantes.....	31
3.3.5.Princípios éticos do processo de investigação .....	31
3.3.6.Intervenção .....	32
3.4.Apresentação dos resultados.....	33
3.4.1.Apresentação dos dados obtidos no pré e pós-teste .....	33
3.4.2.Escrita de palavras .....	33
3.4.3.Palavras com estrutura silábica simples.....	33
3.4.4.Palavras com estruturas silábicas complexas.....	35
3.4.5.Escrita de vogais em final de palavra .....	36
3.4.6.Escrita de vogal nasal .....	37
3.4.7.Escrita de pseudopalavras.....	38
3.4.8.Pseudopalavras com estrutura silábica simples .....	38
3.4.9.Pseudopalavras com estrutura silábica complexa .....	40
3.4.10.Escrita de vogais em final de pseudopalavra .....	42
3.4.11.Palavras com maior e menor percentagem de erro .....	43
3.5.Discussão dos resultados.....	44

3.6.Conclusão.....	48
3.6.1.Constrangimentos e limitações .....	49
3.6.2.Recomendações para estudos futuros .....	50
4.REFLEXÃO FINAL.....	51
REFERÊNCIAS.....	55
ANEXOS.....	61

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Escrita de palavras com sílaba simples e relação fonema-grafema unívoca....	34
Figura 2. Escrita de palavras com sílaba simples e relação fonema-grafema não unívoca .....	35
Figura 3. Escrita do núcelo ramificado em palavras .....	35
Figura 4. Escrita das codas (-r), (-l-) e )-s-)	36
Figura 5. Regularização do grafema <e> no final de palavra.....	38
Figura 6. Escrita do grafema <e> no final de palavra .....	37
Figura 7. Marcação da nasalização em palavras.....	38
Figura 8. 1. Escrita de pseudopalavras com sílaba simples e relação fonema-grafema unívoca .....	39
Figura 9. Escrita de pseudopalavras com sílaba simples e relação fonema-grafema não unívoca .....	39
Figura 10. Escrita de pseudopalavras com núcelo ramificado .....	40
Figura 11. Escrita de pseudopalavras com ataque ramificado.....	43
Figura 12. Escrita de pseudopalavras com coda (-l-) .....	41
Figura 13. Regularização do grafema <o> no final de pseudopalavra.....	42
Figura 14. Escrita do grafema <e> no final de palavra .....	42
Figura 15. Marcação da nasalização em pseudopalavras .....	43

## **Lista de Abreviaturas**

ABRP- Aprendizagem baseada na resolução de problemas

CEB- Ciclo de Ensino Básico

CIEB- Centro de Investigação em Educação Básica

ESELx- Escola Superior de Educação de Lisboa

OC- Orientadora cooperante

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PI- Plano de intervenção

TEA- Tempo de Estudo Autónomo

UC- Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório final insere-se no âmbito da Unidade Curricular (doravante UC) Prática de Ensino Supervisionada II (doravante PES II) do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (doravante CEB), e de Matemática e Ciências Naturais no 2º CEB ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa (doravante ESELx), do Instituto Politécnico de Lisboa.

A PES II configura-se como um período essencial para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais, uma vez que é um momento em que os estudantes desenvolvem as suas capacidades de implementação de projetos curriculares de intervenção, bem como de análise e reflexão sobre o seu papel enquanto futuros professores.

O presente relatório divide-se em duas partes distintas. Numa primeira parte, apresenta-se a descrição sintética da prática pedagógica realizada, complementada com uma análise crítica e reflexiva da prática ocorrida nos dois contextos referidos. Neste ponto é de salientar que no 1.º CEB, a prática foi desenvolvida numa turma do 1.º ano de escolaridade de uma instituição privada de ensino, localizada na zona de Alfragide, e no 2.º CEB, a prática desenvolveu-se numa escola pública, situada na freguesia de Lisboa, com duas turmas do 5.º ano de escolaridade.

Esta primeira parte é, assim, composta pelos seguintes subcapítulos: (i) *Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB*, na qual se caracteriza o contexto socioeducativo- a instituição, a ação pedagógica da Orientadora Cooperante (doravante OC), a turma e os processos de avaliação e regulação da aprendizagem- e se identificam as potencialidades e fragilidades da turma, assim como os objetivos gerais de intervenção, as estratégias globais de intervenção e de integração curricular e a avaliação efetuada. De seguida, surge a (ii) *Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB*, na qual se caracteriza o contexto socioeducativo, bem como é apresentada a problematização dos dados da diagnose e é realizada a apresentação sumária dos objetivos gerais de intervenção, bem como as respetivas estratégias globais de intervenção. Ainda neste ponto, são referidos os processos de avaliação e regulação da aprendizagem 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 dos alunos, dos princípios da ação educativa, da gestão dos tempos,

conteúdos e espaços, da gestão das relações na sala de aula e dos processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

A segunda parte deste relatório está relacionada com o estudo realizado sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita e divide-se em cinco pontos: Apresentação do estudo, no qual se apresenta a problemática, as motivações para realização do mesmo e os objetivos – gerais e específicos- que o norteiam; Fundamentação teórica, em que são apresentados os principais pressupostos teóricos sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita; Metodologia, na qual se apresenta a natureza do estudo, as técnicas de recolha e análise de dados, a caracterização dos participantes, os princípios éticos do processo de investigação e a intervenção realizada; Apresentação dos resultados, no qual se enunciam e se discutem os resultados obtidos a partir da análise dos dados recolhidos; Conclusões do estudo, onde são mencionadas as principais conclusões da investigação desenvolvida.

Por último, é realizada uma *Reflexão final* que visa revelar o contributo da prática pedagógica realizada e do estudo desenvolvido para a construção de competências profissionais. Ainda neste ponto são identificados os aspetos mais significativos ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional e as dimensões a aperfeiçoar com o decorrer da profissão docente.

Este relatório é finalizado com a apresentação das *Referências bibliográficas* que sustentam a elaboração do mesmo, assim como os *Anexos* que complementam o trabalho.

2. PARTE I: PRÁTICA DE ENSINO  
SUPERVISIONADA Nº 1º. E 2º. CEB

| | ' ' | | ' ' |

## **Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1º CEB**

Na presente secção, será caracterizado o contexto socioeducativo da instituição em que foi realizada a PES do 1º CEB, serão descritas as finalidades educativas e os princípios orientadores da ação pedagógica da OC e será caracterizada a turma em que ocorreu a intervenção. Ainda neste subcapítulo será apresentada a problemática e os objetivos gerais da prática, assim como o plano de ação da intervenção e a avaliação realizada.

### **Caracterização da instituição**

A PES realizou-se numa instituição de carácter privado, integrando as valências do berçário até ao 11º de escolaridade, localizada na freguesia de Alfragide. A área em que o estabelecimento educativo se insere é de carácter industrial e residencial, contudo, é muito próxima da freguesia de Belém, onde se encontram vários museus com uma grande componente cultural.

A ação pedagógica da instituição assenta num modelo socioconstrutivista em que se valoriza, principalmente, os momentos de aprendizagem através da interação social entre os pares e do trabalho de equipa tendo, assim, o aluno o papel principal no processo de ensino-aprendizagem. É ainda de salientar que a instituição é de carácter *bilíngue* e a língua inglesa tem um grande peso no trabalho dos alunos, uma vez que para além de uma hora diária de inglês, os alunos têm, ainda, que conviver com a língua inglesa nas áreas curriculares artísticas (expressão dramática, expressão físico-motora, música e expressão artística).

### **Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica dos orientadores cooperantes**

A ação pedagógica da OC tinha como base a criação de um ambiente psicopedagógico que permitisse o desenvolvimento de todos os alunos. Assim, eram promovidas competências de autonomia e de responsabilidade, bem como era estimulado o interesse e o envolvimento dos alunos nas atividades exploratórias em que eles próprios descobriam novos conhecimentos, partilhando-os com os seus pares (Clérigo et al., 2021) (cf. anexo A e B)

No que respeita à organização das atividades de ensino aprendizagem é de salientar que estas eram organizadas de forma cooperativa com os vários elementos da

equipa pedagógica do 1º ano de escolaridade da instituição, existindo uma planificação anual e semestral que orientava a dinâmica geral de todas as turmas do 1º ano de escolaridade e que estava subjacente à criação da agenda semanal de cada uma das turmas (cf. anexo A e B).

Relativamente à organização da sala, esta estruturava-se de forma a facilitar o ambiente de aprendizagem dos alunos e a privilegiar a autonomia dos mesmos. Desta forma, a sala organizava-se por áreas, em que os materiais e instrumentos de trabalho se encontravam acessíveis a todos os alunos (Costa-Pereira, 2021) (cf. anexo A e B).

Em relação à organização e gestão do tempo, a OC tinha por base a agenda semanal da turma- construída a partir da planificação referida- em que estavam pré-definidos os momentos de trabalho das diversas áreas curriculares (cf. anexo A e B).

### **A turma**

Como referido, a PES foi realizada numa turma do 1º ano de escolaridade constituída por vinte e um alunos- treze do sexo masculino e oito do sexo feminino- com uma idade média de sete anos. Havia vários alunos de origem estrangeira, um aluno que tinha apoio a português como língua não materna, três alunos que frequentavam terapia da fala e um que recebia apoio ao nível da psicomotricidade. A turma era, em geral, interessada e participativa no trabalho letivo e revelava um bom desempenho nas várias áreas do saber (cf. anexo A, B e C).

### **Processos de avaliação e regulação das aprendizagens**

O processo de avaliação das aprendizagens da turma, em que a prática foi realizada, era de carácter contínuo, formativo e sumativo, o que valorizava o processo de aprendizagem de cada um dos alunos. Tendo essa premissa em mente, a avaliação consistia num instrumento fundamental para a tomada de decisões e para a definição de estratégias pedagógicas que auxiliassem o desenvolvimento dos alunos (Sousa, 2015) (cf. anexo A e B).

### **Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção**

#### **Diagnose e problemática**

Com o objetivo de avaliar as competências adquiridas até ao momento, bem como de preparar uma intervenção pedagógica estruturada e adequada, realizámos uma

avaliação diagnóstica que possibilitou a identificação dos objetivos de intervenção (cf. anexo C).

No que respeita à área do Português, no domínio da leitura, a maioria conseguia identificar a informação essencial presente nos textos narrativos, todavia, no domínio da escrita apresentava várias lacunas no que diz respeito à correspondência fonema-grafema e ao conhecimento de regularidades ortográficas da escrita (cf. anexo C).

Já na área curricular de Matemática, grande parte dos alunos tinha desenvolvido o sentido de número, revelando facilidade em efetuar adições e subtrações mentalmente. Uma das maiores dificuldades apresentadas estava relacionada com a utilização da reta vazia como estratégia para realizar determinadas operações matemáticas (cf. anexo D).

No que refere à área do Estudo do Meio, os alunos apresentavam motivação e empenho na realização dos projetos. Porém, tinham dificuldades nas noções espaciotemporais- sucessão dos dias da semana e dos meses do ano-, assim como em alguns pontos da metodologia de trabalho por projetos- em especial no trabalho com textos expositivos, nomeadamente na seleção e compreensão da informação (Costa-Pereira et al, 2019; Costa- Pereira & Sousa, 2017) (cf. anexo D).

Relativamente às competências transversais, a turma, em geral, apresentava boas competências de autonomia e gestão do Tempo de Estudo Autónomo (doravante TEA), para a sua faixa etária, e era muito participativa. Contudo, tinha várias lacunas ao nível da cooperação e do cumprimento das regras de sala de aula (cf. anexo D).

A análise das diversas potencialidades e fragilidades da turma possibilitou a emergência de um conjunto de questões- problema, nomeadamente: (i) Como estimular as competências de cooperação entre os alunos; (ii) Como promover competências de autonomia e responsabilização no cumprimento das regras de sala de aula. Em conformidade com estas questões, identificámos dois objetivos gerais de intervenção- desenvolver competências de cooperação entre os alunos e desenvolver competências de autonomia e responsabilização no cumprimento das regras de sala de aula.

### **Estratégias globais de intervenção e de integração curricular**

Relativamente às estratégias de intervenção, estas foram ao encontro da prática da OC e, como tal, foi privilegiado o trabalho a pares e em grupo, a interação social (Barroso

et al, 2017), bem como foram criados momentos de reflexão e discussão relativos à cooperação e aos comportamentos e interações dentro da sala de aula.

No que respeita às atividades de integração curricular, destaca-se o trabalho integrado de um conteúdo de Português- o campo lexical- com os blocos de Perícias e Manipulações e de Deslocamentos e Equilíbrios da área curricular de Expressão Físico-Motora (cf. anexo E).

### **Atividades implementadas**

Durante a prática, foram implementadas tarefas exploratórias, com recurso a materiais manipuláveis, na área da Matemática; atividades de trabalho de texto e de integração curricular, na área do Português e atividades dinâmicas e exploratórias na área do Estudo do Meio com o objetivo de trabalhar os cinco sentidos, a higiene oral e a prevenção rodoviária. É de salientar que nas diversas áreas foram criados jogos didáticos com o intuito de fomentar a participação e o empenho dos alunos, tendo sido utilizados como recurso os *iPads* existentes na instituição.

### **Avaliação e regulação das aprendizagens**

Através das Estratégias globais de intervenção e de integração curricular foram implementadas as atividades tornando-se, neste ponto, importante avaliar a contribuição das mesmas para as aprendizagens dos alunos, tendo em conta a avaliação realizada no Projeto de intervenção (doravante PI), de acordo com os objetivos gerais.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, “desenvolver competências de cooperação entre os alunos”, foi notória uma melhoria, principalmente no período de TEA. Os alunos identificavam as áreas curriculares em que apresentavam mais dificuldades e, no momento da distribuição das parcerias semanais, solicitavam o apoio de um colega ou disponibilidade para cooperar e apoiar os pares, de forma a colmatar as fragilidades identificadas (cf. anexo F).

Apesar de, no período de observação, terem sido identificadas dificuldades no trabalho cooperativo, os alunos sempre se mostraram interessados em participar nas parcerias do TEA, bem como em auxiliar os colegas em alguma necessidade que existissem. Todavia, e também devido à faixa etária, procuravam voluntariar-se para as parcerias, tendo em conta os colegas com que tinham mais afinidade. No final da intervenção foi possível verificar que as competências de cooperação da turma também

tiveram uma melhoria evidente nos momentos de Projeto, realizados na área curricular de Estudo do Meio.

Relativamente ao segundo objetivo, “desenvolver competências de autonomia e responsabilização no cumprimento das regras de sala de aula”, é de salientar que se verificou uma melhoria, visto que a maioria dos alunos começou, com o passar das semanas, a identificar com maior eficácia as áreas curriculares mais frágeis para trabalhar no TEA. Contudo, é de salientar que esta evolução não foi só verificada neste momento da agenda semanal, mas também na rotina diária em sala de aula através da observação direta (cf. anexo F).

Ainda relacionado com este objetivo, mas mais interligado ao cumprimento das regras de sala de aula, é de referir que os alunos demonstraram uma melhoria na sua postura durante o tempo letivo. Contudo, o tempo de intervenção é demasiado limitativo para afirmar com exatidão que esta modificação comportamental se deveu às estratégias implementadas.

Os dois objetivos referidos estão interligados ao desenvolvimento de competências intrínsecas e, como tal, só com uma intervenção contínua é que se poderá obter resultados significativos.

### **Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2º CEB**

Na presente secção, será caracterizado o contexto socioeducativo da instituição em que foi realizada a PES do 2º CEB, serão descritas as finalidades educativas e os princípios orientadores da ação pedagógica das OC e será caracterizada a turma em que ocorreu a intervenção. Ainda neste subcapítulo, será apresentada a problemática e os objetivos gerais da prática, assim como o plano de ação da intervenção e a avaliação realizada.

#### **Caracterização da instituição**

A intervenção pedagógica no 2º CEB foi desenvolvida no concelho de Lisboa, numa instituição pública. Esta escola tinha alunos oriundos, em grande parte, de locais e bairros em que existiam situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos e de exclusão social.

No que diz respeito à principal missão do estabelecimento de ensino é de destacar a de “proporcionar a cada indivíduo que o frequenta, independentemente da sua condição

cultural, socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidades de acesso a um ensino” (Projeto Educativo, 2017-2021).

### **Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica dos orientadores cooperantes**

Relativamente à ação pedagógica das OC é fundamental referir que estas eram três, uma vez que a prática foi realizada em duas turmas distintas do 5º ano de escolaridade (turma 1 e turma 2), e que as intenções pedagógicas que alicerçavam a sua prática eram semelhantes.

Todavia, as práticas pedagógicas divergiam no que diz respeito à dinamização da aula e aos materiais utilizados. Assim, a OC de Matemática (turma 1) promovia uma aprendizagem socioconstrutivista e interativa em que o conhecimento surgia através da construção coletiva e individual utilizando, muitas vezes, vídeos, *PowerPoints*, materiais manipuláveis e jogos. Já a OC de Ciências Naturais, da mesma turma (turma 1), assentava a sua intervenção assente num modelo mais expositivo, comparada com a prática da primeira OC, apesar de referir que promove a construção do conhecimento coletivo, algo muito observado nas aulas de Matemática dinamizadas pela mesma docente na turma 2. Esta OC dava preferência aos materiais produzidos por ela e priorizava a diferenciação pedagógica. Já a OC que acompanhava a Turma 2, na área das Ciências Naturais, defendia uma abordagem mais expositiva, em que a professora transmitia o conhecimento e os alunos eram agentes passivos no processo de aprendizagem. Esta OC utilizava como principal recurso o manual escolar, bem como os materiais disponibilizados pelas editoras (cf. anexo G e H).

Em relação à organização das atividades e do tempo é de referir que todas tinham por base as planificações anuais definidas pela instituição para o período letivo, sendo que os alunos não participavam na organização e gestão do currículo (cf. anexo G e H).

### **As turmas**

Tal como já foi salientado, a prática foi realizada em duas turmas distintas do 5º ano de escolaridade. Assim, e no que diz respeito à turma, é possível afirmar que esta era composta por vinte alunos, sendo eles catorze do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos e com as características apresentadas no anexo I.

Já a turma 2 era composta por um grupo de vinte e dois alunos, nove do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos e com as características expostas no anexo I.

Apesar das fragilidades serem semelhantes, as da turma 1 eram mais acentuadas nas duas áreas disciplinares mencionadas, assim como nas competências transversais observadas. Assim, no que respeita às fragilidades, é de referir a pouca capacidade de trabalho autónomo no momento assíncrono, principalmente na turma 1 (cf. anexo J). Já relativamente às potencialidades são de destacar as competências de participação, em ambas as turmas.

### **Processos de avaliação e regulação das aprendizagens**

Devido à situação de ensino virtual em que as turmas se viram inseridas, as suas aprendizagens eram avaliadas e reguladas de uma forma distinta. Assim, ao nível da Matemática as turmas eram avaliadas através de pequenas questões- aula e de fichas formativas de carácter digital, sendo o *google forms* muito utilizado para este efeito. Já ao nível das Ciências Naturais, os discentes eram avaliados através de pequenos trabalhos de grupo, de apresentações orais e de questões- aula. Neste ponto é ainda importante salientar que a avaliação era de carácter contínuo, formativo e sumativo.

### **Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção**

#### **Diagnose e problemática**

A análise dos dados de diagnose permitiu identificar as potencialidades e fragilidades dos alunos, tanto ao nível da Matemática como das Ciências Naturais. Ao nível das **competências transversais**, as duas turmas apresentavam como potencialidades a participação no tempo síncrono. Já ao nível das fragilidades, as turmas não tinham implementadas rotinas de trabalho autónomo e careciam de competências de trabalho de grupo (cf. anexo J).

Já ao nível da **Matemática**, a turma 1 demonstrava interesse em atividades práticas que implicassem a mobilização de materiais e tinha facilidade no bloco da Geometria. Contudo, revelava dificuldade na realização de operações (subtração, adição com casas decimais, multiplicação e divisão), bem como na compreensão de problemas e, conseqüentemente, na seleção das operações a realizar. Estas fragilidades eram

igualmente partilhadas com a turma 2, apesar de esta apresentar mais potencialidades (cf. anexo J).

Relativamente à área das **Ciências Naturais**, os alunos de ambas as turmas apresentavam um gosto particular pelas temáticas abordadas, mas revelaram fragilidades na compreensão da leitura, nomeadamente, na análise e seleção de informação em textos expositivos (cf. anexo J).

A problematização dos dados da avaliação diagnóstica possibilitou a emergência de três grandes questões: (i) como estimular o desenvolvimento da autonomia dos alunos?, (ii) como promover o desenvolvimento das competências de resolução de problemas dos alunos? e (iii) como proporcionar o desenvolvimento de competências de trabalho em grupo? Com base nestas questões, foi definida a seguinte questão problema “Como é que através da promoção da autonomia e do trabalho de grupo os alunos podem desenvolver as suas competências de resolução de problemas?” alicerçada por três objetivos gerais de intervenção: (i) estimular o desenvolvimento da autonomia dos alunos, (ii) promover o desenvolvimento das competências de resolução de problemas dos discentes e (iii) proporcionar o desenvolvimento de competências de trabalho em grupo.

### **Estratégias globais de intervenção e de integração curricular**

Para a consecução dos objetivos gerais, foram implementadas diversas estratégias de intervenção e de integração curricular, em linha de continuidade com os princípios da ação pedagógica das OC.

Assim, foi realizada a rotina do desafio da semana, foram introduzidas atividades de Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (doravante ABRP) e, através das sucessivas situações problemáticas, foi sistematizado o processo de resolução de problemas garantindo, assim, o desenvolvimento do primeiro objetivo proposto. Já para estimular a autonomia dos alunos foi implementada a rotina do desafio da semana, referida anteriormente, e foram propostos trabalhos autónomos com recurso a aplicações digitais para aumentar o interesse e a responsabilidade dos alunos. Por fim, e para proporcionar o desenvolvimento de competências de trabalho em grupo, foram organizados grupos de trabalho, tendo em conta as dificuldades dos alunos, assim como foram realizadas tarefas de trabalho em grupo e promovidos momentos de diálogo e reflexão sobre o pré e pós trabalho de grupo.

### **Atividades implementadas**

Durante o período de intervenção, foram implementadas várias atividades que visavam envolver os alunos no processo de aprendizagem conferindo-lhes, assim, a oportunidade de descobrirem por si próprios os novos conhecimentos, conceitos e conteúdos de cada uma das áreas disciplinares. Assim, foi privilegiado o trabalho em grupo, nas salas simultâneas da aplicação *Teams* e os momentos de partilha de saberes entre alunos- alunos, professor- alunos e alunos-professor. Neste ponto, é de salientar o uso de atividades exploratórias em ambas as disciplinas, de atividades rotineiras, na área da Matemática, e de atividades de esquematização e síntese da informação, (Sousa & Costa-Pereira, 2021) na área das Ciências Naturais.

### **Avaliação e regulação das aprendizagens**

Neste ponto, apresenta-se a avaliação do PI, assente nos indicadores de avaliação dos objetivos gerais de intervenção, com o intuito de verificar o contributo dos objetivos gerais delineados no PI para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (cf. Anexo K).

Assim, verificou-se que, na turma 1, 55% dos alunos apresentou autonomia na disciplina de Matemática e 77% demonstrou a mesma competência na área curricular de Ciências Naturais, uma vez que realizaram mais de 50% dos trabalhos propostos. Todavia, existiram alunos que demonstraram pouca responsabilidade no envio das tarefas (cf. anexo K).

Já na turma 2, os resultados foram superiores, sendo que 68% apresentou autonomia na disciplina de Matemática e na disciplina de Ciências, apesar do número de trabalhos entregues ter diminuído, com o passar do tempo, na última área curricular referida (cf. anexo K).

No que diz respeito ao segundo objetivo do PI- promover o desenvolvimento das competências de resolução de problemas dos discentes- é de salientar que os alunos de ambas as turmas foram respondendo, cada vez melhor, aos desafios semanais de Matemática, integrados na rotina implementada. Já ao nível das Ciências Naturais, a turma 2 apresentou melhores resultados na resolução da atividade ABRP, comparativamente com a turma 1, chegando mesmo a criar a apresentação das questões-problema sem auxílio das estagiárias ou da OC. Ao nível das competências transversais,

a resolução de problemas não foi muito desenvolvida, uma vez que nos momentos de trabalho de grupo, nas salas simultâneas, não surgiram conflitos (cf. anexo KJ).

Por último, e no que se refere ao terceiro objetivo do PI- promover competências de trabalho de grupo- constatou-se que a turma 2 participou de forma ativa nas atividades a pares, enquanto que a turma 1 apresentou mais dificuldades (cf. anexo K).

### **Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos**

Após a apresentação e descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto do 1º e do 2º CEB apresenta-se a comparação das mesmas. Assim, esta reflexão recairá sobre (i) os alunos, incidindo no seu desenvolvimento psicológico e cognitivo; (ii) princípios da ação educativa; (iii) gestão dos tempos, conteúdos e espaços; (iv) gestão das relações na sala de aula e (v) processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

#### **Os alunos**

Neste ponto é fundamental salientar que os anos de escolaridade em que decorreram as intervenções, 1º e 5º ano de escolaridade, eram bastante distantes e, como tal, os alunos encontravam-se em diferentes estágios de desenvolvimento (Bruner, 1999; Kohlberg, 1992; Piaget, 1994).

No que diz respeito às competências cognitivas dos alunos, os dois contextos primavam pela construção de conhecimentos sólidos nas várias áreas curriculares, no 1º ano de escolaridade, e nas áreas de Matemática e de Ciências Naturais, no 5º ano de escolaridade. No que se refere ao desenvolvimento cognitivo é, ainda, possível referir que, de acordo com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Bruner, (1999), os alunos do 1º ano de escolaridade encontravam-se no estágios de representação icónica, uma vez que recorriam a uma representação visual do real, enquanto que os alunos do 5º ano de escolaridade se inseriam no estágios de representação simbólica, pois utilizam a linguagem para descrever a realidade envolvente.

Já no que se refere ao desenvolvimento moral dos alunos, é verificável que os alunos do 1º ano de escolaridade se inseriam no nível convencional e no estágio das relações interpessoais, apresentado por Kohlberg (1992), que defende que as crianças consideram como certo aquilo que é apresentado como regra estabelecida por uma figura de autoridade. Ainda neste aspeto é, igualmente, possível incluir estes alunos no estágio

dois da teoria construtivista, defendida por Piaget (1994), que refere que as crianças, neste estágio, tendem a entender como certo aquilo que as pessoas próximas de si consideram.

Os alunos do 5º ano de escolaridade também se inseriam no nível convencional, apresentado por Kohlberg (1992), mas no quarto estágio, orientação para a lei e ordem. Neste estágio, as crianças já não procuram realizar o correto porque o adulto de autoridade estipula, mas sim com o intuito de obter uma manutenção da ordem social. Estes alunos, na perspectiva de Piaget (1994), inseriam-se no estágio três, típico dos nove aos doze anos, em que as regras são estabelecidas pelo mútuo acordo dos envolvidos com o intuito de criar uma harmonia geral.

Em ambas as turmas do 1º e do 2º CEB, os alunos demonstraram ter dificuldade em cooperar com os seus pares e esta perspectiva do desenvolvimento moral auxilia a compreender esta realidade. Tendo por base as premissas apresentadas, enquanto que no 1º ano de escolaridade a principal razão para as dificuldades observadas na competência da cooperação estavam relacionadas com o egocentrismo, no 5º ano de escolaridade esta competência apresentava fragilidades devido à existência de visões diferentes do conceito de regra.

Para além deste aspeto, e tendo em conta as fases de desenvolvimento moral dos alunos, referidas anteriormente, é de salientar que no 1º CEB a própria dinâmica da instituição promovia muito o desenvolvimento de competências transversais como a cooperação e a autonomia, comparativamente ao contexto pedagógico observado no 2º CEB. Esta realidade pode ser justificada pelo facto de nem sempre ser fácil criar momentos de aprendizagem cooperativa em turmas que não gostam de trabalhar em grupo, tal como acontecia numa das turmas do 5º ano de escolaridade (Johnson, Johnson e Holubec, 1999). Contudo, é importante que o professor compreenda o seu papel como promotor da motivação para a aprendizagem cooperativa (Clérigo et al, 2021) e, como tal, é importante que este crie um conjunto de estratégias que o auxiliem na sua intervenção (Goldman & Pellegrino, 2015; Johnson, Johnson e Holubec, 1999).

### **Princípios da ação educativa**

Relativamente aos métodos de ensino/aprendizagem é possível afirmar que ambos os contextos escolares tinham como base um modelo socioconstrutivista, de acordo com as OC (cf. anexo G e H), em que o conhecimento não era somente facultado aos alunos,

mas sim construído pelos mesmos através das várias interações existentes. Todavia, e apesar das OC referirem esta preferência nas entrevistas realizadas (cf. anexo G e H), esta perspetiva foi mais visível no 1º CEB, uma vez que, em vários momentos do 2º CEB, as aulas eram expositivas tendo o professor o papel de agente ativo e os alunos o papel de agentes passivos no processo de ensino- aprendizagem (Santos, 2014; Clérigo et al. 2021).

### **Gestão dos tempos, conteúdos e espaços**

A gestão dos conteúdos e do tempo dedicado a cada área curricular, no 1º CEB, era realizada tendo em conta uma planificação anual e semanal, sendo que esta última deveria ir ao encontro do que estava estipulado na primeira. Já no 2º CEB, esta gestão curricular era, somente, realizada de acordo com o planeamento estabelecido no início do ano letivo e sem qualquer participação dos alunos.

A planificação, de acordo com Niza (1998), deverá ser flexível, bem como contemplar a participação dos alunos objetivando, assim, ir ao encontro das várias necessidades e interesses da turma. Tendo esta premissa em mente, é possível afirmar que das duas práticas realizadas, a que mais se aproxima da ideologia de Niza (1998) é a do 1º CEB, uma vez que, apesar da planificação anual ser elaborada pela instituição, cada professor tinha a liberdade de efetuar os ajustes necessários na sua planificação semanal, tendo em conta os interesses e o trabalho realizado na sua sala de aula. Todavia, este contexto afasta-se da perspetiva da autora no que consta à participação dos alunos no processo de gestão curricular, uma vez que os momentos de trabalho já se encontravam pré-estabelecidos pela equipa pedagógica do 1º ano de escolaridade.

Por fim, e no que respeita aos espaços, é de salientar que, no 1º CEB, a sala estava disposta de forma a promover a cooperação e a autonomia dos alunos, uma vez que todos os materiais e registos estavam disponíveis para serem consultados a qualquer momento pelos alunos. Já no 2º CEB, e devido ao contexto pandémico em que a prática foi realizada, não foi possível observar o ambiente envolvente na sala de aula. Contudo, é de salientar que os alunos tinham, igualmente, todos os materiais e registos disponíveis na plataforma *Teams* de forma bastante intuitiva.

## **Gestão das relações na sala de aula**

A sala de aula é um sistema vivo em que as interações resultam dos papéis e dos comportamentos dos vários intervenientes (Arends, 1995). Assim, e tendo em conta as práticas apresentadas, no 1º CEB, a turma tinha um momento estipulado na agenda semanal, o Conselho de Cooperação Educativa, em que se deveriam gerir as relações existentes na sala de aula. No 2º CEB não existia nenhum momento direcionado para esta gestão e, como tal, caso surgisse algum conflito na aula, este era resolvido de imediato ou, em caso de impossibilidade de resolução, era comunicado ao Diretor de Turma.

Já no que diz respeito à relação pedagógica é de salientar que, de acordo com Lina (2016), esta é muito mais do que um ato exclusivo de atitudes de alunos e professores e, como tal, inclui outros intervenientes, como por exemplo os pais dos alunos, bem como implica uma dimensão humana imprescindível para o ato de educar, de saber estar e de saber viver em sociedade.

Assim, e tendo estas premissas em mente, no 1º ano de escolaridade a relação professor- aluno era alicerçada em valores como o respeito e a confiança, sendo que a OC facultava o espaço necessário para que os alunos desenvolvessem competências de autonomia e cooperação, bem como utilizava diferentes estratégias de gestão de sala de aula com o intuito de gerir os comportamentos conflituosos ou fora da tarefa. Já durante a prática do 2º CEB, foi possível verificar uma relação mais distante entre as OC e os alunos, muito devido ao contexto pandémico em que ocorreu a intervenção. Porém, era inerente em todas as relações observadas, a importância do estímulo para a autonomia e para o processo de ensino-aprendizagem.

## **Processos de avaliação e regulação das aprendizagens**

Relativamente ao processo de avaliação e regulação da aprendizagem foi verificável que, no 1º CEB, privilegiava-se a avaliação formativa, enquanto que no 2º CEB era dada uma maior importância à avaliação sumativa. Tendo esta realidade em mente, a OC do 1º CEB facultava *feedback* relativo às dificuldades dos alunos de forma sistemática com o intuito de auxiliá-los na identificação das áreas curriculares mais frágeis (Arends, 1995), bem como de motivá-los para o processo de ensino-aprendizagem (Lopes & Silva, 2021; Goldman & Pellegrino, 2015; Sousa & Costa-Pereira, 2018). Neste ponto, é de ressaltar que os alunos tinham uma rotina de avaliação semanal do trabalho

realizado no TEA, o que lhes permitia ter uma melhor consciência do seu próprio percurso de aprendizagem.

Já ao privilegiar uma avaliação sumativa, as OC do 2º CEB apresentavam uma atitude mais preocupada com o resultado das aprendizagens do que com o processo de construção das mesmas. Desta forma, e ao contrário do contexto apresentado anteriormente, os alunos não participavam no processo de avaliação, uma vez que este era unicamente idealizado e construído pelo professor.

Em suma, o processo de avaliação apresentado no contexto da prática do 1º CEB é o mais adequado, uma vez que permite entender quais as dificuldades dos alunos para que, desta forma, seja possível estabelecer um conjunto de estratégias para trabalhar na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky citado por Junior, 2011; Pedrochi & Rosseto, 2019; Sousa, 2019).

### 3. PARTE II: ESTUDO

| | ' ' | | ' '

## **Apresentação do Estudo**

Este capítulo é destinado à apresentação do estudo. Apresenta-se o tema, seguindo-se uma revisão sucinta da bibliografia, identificando-se os conceitos principais e estudos na área. De seguida, descreve-se a metodologia de investigação e apresentam-se e discutem-se os resultados. O trabalho termina com a apresentação das conclusões do estudo.

### **Apresentação do tema**

Neste subcapítulo apresenta-se o estudo, o tema, o motivo que levou à sua seleção e a respetiva contextualização. Define-se também o problema, apresenta-se a avaliação e a delimitação do objeto em estudo.

### **Seleção do tema**

O presente trabalho tem como tema principal a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, em contexto escolar, enfatizando-se o estudo da escrita e da ortografia. A sua escolha teve por base o facto de ser um tema atual, interessante para a comunidade científica e de grande importância na formação inicial de docentes do 1º CEB. A seleção desta temática está também relacionada com o facto de existir muita controvérsia relativamente ao processo de iniciação à leitura e à escrita. Além da controvérsia sobre métodos, há autores que consideram que a aprendizagem destas competências não se encontra interligada e outros que defendem que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo interativo que progride através da relação entre a leitura, a oralidade e a escrita (Teberosky, Sepulveda & Sousa, 2020).

Neste ponto, apresentam-se, ainda, os motivos extrínsecos relacionados com a seleção do tema e interligados com a turma do 1º ano de escolaridade em que foi realizada a intervenção pedagógica. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita é um dos pontos fundamentais deste ano de escolaridade e, como tal, requer um ensino explícito, assim como uma intervenção situada que permita o sucesso das habilidades em estudo.

### **Definição do problema**

Durante o período da prática em contexto do 1º CEB foi delineado um problema de partida e formulada a seguinte questão “Como é que a aprendizagem da correspondência fonema-grafema promove o processo de aprendizagem da leitura e da escrita?”.

Após a definição do problema inicial e com o objetivo de desenvolver a temática apresentada foram formuladas três questões-problema distintas que servirão de alicerces ao longo de todo o trabalho, sendo elas:

- (i) Como caracterizar o conhecimento dos alunos em relação às correspondências fonema-grafema avaliadas?
- (ii) Como avaliar o conhecimento de regularidades ortográficas ao nível do grafema, da sílaba e da palavra?
- (iii) Como promover o conhecimento dos alunos das correspondências fonema-grafema avaliadas?

As três questões-problema acima apresentadas podem resumir-se, assim, a três objetivos específicos, a saber:

- (i) Caracterizar o conhecimento dos alunos das correspondências fonema-grafema avaliadas.
- (ii) Avaliar o conhecimento de regularidades ortográficas ao nível do grafema, da sílaba e da palavra.
- (iii) Promover o conhecimento dos alunos das correspondências fonema-grafema avaliadas.

Com o intuito de responder às questões-problema elaboradas foram recolhidos, inicialmente, dados relacionados com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. A recolha foi realizada através de (i) entrevista à professora titular, (ii) observação da escrita nos cadernos e (iii) observação da leitura em atividades dirigidas na semana de observação. Complementarmente, na 1<sup>a</sup>. semana de intervenção, foi realizado um ditado de palavras e pseudopalavras para verificar o nível de conhecimento da correspondência fonema-grafema.

Depois de observadas as competências fonológicas e a capacidade de correspondência fonema-grafema dos alunos, delineou-se um plano de intervenção que foi colocado em prática com vista a avaliar o impacto das mesmas no processo de iniciação à leitura e à escrita.

Este é um estudo que considere ser exequível no tempo e no espaço da prática em contexto do 1<sup>o</sup> CEB, uma vez que o ano de escolaridade em que realizei a intervenção

pedagógica tem como grande finalidade o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos.

### **Enquadramento Teórico**

Na presente secção é apresentado o quadro conceptual relativo à temática em estudo. Visa-se a revisão breve da bibliografia que enquadra os temas em estudo: a saber (i) aprendizagem da leitura e da escrita; (ii) competências subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita: conhecimento fonema-grafema; nomeação rápida e consciência fonológica.

### **Aprendizagem da leitura e da escrita**

As abordagens à aprendizagem da leitura e da escrita têm sido um campo difícil e palco de muitas discussões. Durante muitos séculos ensinava-se o nome e a forma das letras, depois as sílabas e só depois se liam e escreviam palavras. Só no séc. XVII, Comenius propôs começar pela unidade de significação, a palavra, para depois a analisar nas suas partes (Sousa, 2015). Ainda hoje, a discussão se centra, basicamente, por onde começar a ensinar a ler e a escrever, se no som grafema ou na significação, isto é, uma perspetiva mais analítica ou mais holística (Naschold et al.2019).

Cassany, Luna e Sanz (2014) afirmam que os alunos aprendem a ler através de um conjunto de estratégias que se podem basear na aprendizagem do código ou da construção de sentido. Assim, no primeiro caso, os alunos, antes de aprenderem a ler, têm que aprender a decifrar o código de correspondências fonema-grafema com o intuito de construir conhecimento relativo a todas as correspondências fonema-grafema existentes. Já no segundo caso, os alunos são considerados leitores desde o início, sendo o processo dado por finalizado quando o próprio aluno é capaz “*se sirve de la lectura como de un auténtico instrumento*” (Cassany, Luna & Sanz, 2014, p. 45).

Aprender a ler e a escrever partilham habilidades, processos cognitivos e fontes de informação (conhecimento de letras, processamento fonológico: consciência fonémica, memória verbal; conhecimento ortográfico, conhecimento lexical, conhecimento morfológico, entre outros) (Vale & Sousa, 2017, p.4). No entanto, os processos cognitivos intervêm de forma diferenciada em ambas: a escrita depende da transformação do som em representação de ortografia e a leitura depende do reconhecimento visual (transformado em fonológico e semântico) das palavras. A

aprendizagem da leitura em português é mais rápida do que a escrita porque escrever é mais difícil, uma vez que a relação som-letra é mais inconsistente do que a relação letra-som (Vale & Sousa, 2017; Cardoso-Martins & Gonçalves, 2017).

O cérebro humano realiza o processo de leitura através de duas vias: a lexical ou ortográfica e a fonológica. De acordo com Lopes (2021), a via fonológica está intimamente ligada à descodificação da sequência de letras e com a sua conversão em padrões sonoros- correspondência grafema-fonema- e a via lexical está relacionada com a análise da palavra, enquanto unidade. Desta forma, é possível concluir que a via fonológica é “especializada na leitura de pseudopalavras e de palavras regulares e a via lexical é utilizada na leitura de palavras irregulares que, por não obedecerem às regras típicas de conversão grafema-fonema, nos obrigam a um reconhecimento automático da palavra” (Martins, 2021).

De facto, o leitor fluente utiliza as duas vias de forma sistemática adotando determinada estratégia de acordo com o grau de familiaridade da palavra. Também numa fase inicial da aquisição formal da competência escrita, os alunos apoiam as suas escritas numa via fonológica e não numa via lexical, sendo que esta última, de acordo Martins (2021) e Festas et al. (2007), está mais relacionada com a escrita de palavras irregulares e, conseqüentemente, com a aplicação de regras contextuais e morfossintáticas (Martins, 2021). Por isso, e na sequência de vários estudiosos, Viana (2006, p.2) defende que mais do que outras habilidades, o desenvolvimento linguístico é crucial no acesso à leitura.

Parâmetros como os conhecimentos prévios, a motivação para a leitura e o conhecimento vocabular influenciam o processo de aprendizagem desta competência. Contudo, e apesar destes preditores auxiliarem o desenvolvimento da leitura, é fundamental que, em contexto de sala de aula, os alunos sejam despertados para esta descoberta sendo a tecnologia e os livros duas ferramentas fundamentais para tornar a leitura mais atrativa. Sousa (2013, p.226) destaca, neste ponto, que “a frequência do *input* é fundamental na aprendizagem e, por isso, as crianças precisam de ouvir ler e ler diariamente. Os textos devem ser desafiantes e estar um pouco acima das competências das crianças, necessitando o seu acesso mediado por um adulto”. Porém, a leitura por si só, não chega e, como tal, é importante existir um conjunto de atividades de compreensão em que a língua seja usada como instrumento fundamental de acesso à escrita e aos textos.

É de salientar que este raciocínio vai ao encontro do que é defendido por Vigotsky quando este utiliza os conceitos de *scaffolding* para se referir à zona de desenvolvimento proximal, em que o educador deve atuar (Vigotsky, citado por Lopes, 2021).

Em suma, alunos que detêm um conhecimento abrangente sobre as funcionalidades da leitura e que conhecem um maior número de palavras estão mais motivados para aprender a ler e, conseqüentemente, têm mais facilidade (Sousa, 2015). Contudo, e face a esta realidade, é função do professor criar e promover um ambiente dinâmico e estimulante que promova a compreensão e que auxilie os alunos com mais dificuldade no ato de ler (Sousa, 2010, Costa- Pereira, 2021, no prelo).

A aprendizagem da escrita baseia-se na capacidade que o aluno tem de conhecer a estrutura sonora da língua, segmentando cada som na cadeia falada e na capacidade de encontrar a letra para representar cada som analisado (Sousa, 2015). Assim, para aprender a escrever, os alunos precisam de aprender os sons, as letras (nome e som correspondente nos diferentes contextos) e ainda de construir textos variados, tendo em conta o tópico, o público-alvo, o objetivo do texto, etc. (Costa Pereira, Alves & Sousa, 2021).

Para aprender a escrever em línguas com sistemas alfabéticos, como é o caso da língua portuguesa, o aluno necessita de reconhecer os fonemas existentes na sua língua e compreender como é que estes se organizam (Freitas, Alves & Costa, 2001; Silva, 2003; Vale & Sousa, 2021, no prelo; Barbeiro & Pereira, 2007). Para além deste aspeto é, ainda, necessário que o aluno aprenda quatro componentes fundamentais da língua, nomeadamente a fonologia, as convecções ortográficas, a morfofonologia e a morfologia (Sousa, 2015).

Devido ao facto de apresentar características abstratas e ser produzida na ausência de um interlocutor, o desenvolvimento da escrita é um processo difícil para muitos alunos, uma vez que necessita de um afastamento “da situação de enunciação”. Esta realidade, faz com que seja mais difícil, para os alunos, encontrar motivação para a escrita, em comparação com a leitura (Vigotsky, citado por Lopes, 2021).

Pollo, Treiman e Kessler (2015), numa síntese sobre conceções e abordagens de aprendizagem da escrita salientam três perspetivas: a perspetiva fonológica, a construtivista e a aprendizagem estatística. A primeira, perspetiva fonológica, descreve a aprendizagem da escrita como a competência de mapear o sons e a sua relação com as

letras adequadas e defende que as primeiras tentativas de escrita das crianças são já tentativas de representar a fala. Este modelo propõe a organização da aprendizagem em fases diferenciadas: fase pré-alfabética, fase alfabética e fase fonética (a criança escreve como ouve sem preocupações ortográficas). A segunda, influenciada pelas perspetivas de Piaget, defende que em sociedades letradas, as crianças sabem muito sobre escrita, antes de conhecerem o princípio alfabético. Pioneiras nesta abordagem, Ferreiro e Teberosky (1982) descrevem três estádios de desenvolvimento até que as crianças compreendam o princípio alfabético: pré-silábico (as crianças ainda não sabem que a escrita representa a fala), silábica (a letra representa a sílaba) e escrita alfabética (a criança representa os sons da fala). Para a perspetiva de aprendizagem estatística, as crianças também conhecem muito sobre escrita, mesmo antes de reconhecerem fonemas, e, neste âmbito, estas autoras defendem que nas primeiras tentativas de escrita já se podem observar padrões de escrita. Estatística equivale a frequência e, desta forma, quando as crianças contactam com a escrita observam padrões frequentes que tendem a reproduzir.

Moura (2021), bem como Vale e Sousa (2017, p. 63) salientam que o processo de aquisição da escrita apresenta mais dificuldades do que o da leitura, principalmente, devido ao facto “de as relações entre fonologia e ortografia serem mais inconsistentes na direção fonema-grafema”. De acordo com os autores, para escrever corretamente é necessário que a criança conheça as conversões fonema-grafema- princípio alfabético-, mas também que construa conhecimento relativo à morfologia do sistema escrito. Neste ponto, Vale e Sousa (2017, p. 3) referem, também, que a qualidade e consistência das representações ortográficas influenciam a velocidade de leitura e a respetiva compreensão da mesma, apesar de considerarem que o ensino explícito das convenções ortográficas e da escrita em si são componentes do currículo, muitas vezes, esquecidas devido à conceção de que a escrita e a leitura podem ser “ensinadas como um único conteúdo”. Face a estas premissas, é facilmente compreensível o facto de, numa fase inicial, ser mais fácil para as crianças escrever palavras com sílabas simples com a estrutura típica da língua portuguesa- CVCV- (Pollo, 2021; Martins, 2021).

Assim, o professor, no momento da descoberta da escrita, deve utilizar diversas estratégias relacionadas com o próprio processo de escrita e com o contexto de escrita com o intuito de facilitar esta aprendizagem ao nível da transcrição e do texto. No que

respeita à ação sob o processo de escrita, o professor deve, de acordo com Barbeiro e Pereira (2007), utilizar três estratégias, nomeadamente a facilitação processual, que objetiva que o aluno ganhe competências para dominar o ato de escrever; a escrita colaborativa, que visa “apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações e apresentar argumentos para a tomada de decisão em conjunto” e a reflexão que pretende desenvolver a consciencialização do aluno relativamente a este processo. A colaboração reflete-se, ainda, na “vertente emocional — igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita — e no reforço do sentimento de participação” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10).

### **Competências subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita**

A criança desenvolve-se inserida num mundo rodeado de letras, palavras e frases. Esta realidade permite a descoberta da linguagem escrita e promove o desenvolvimento da escrita e da leitura, uma vez que a própria criança irá, de acordo com as suas experiências, contruir “a sua compreensão sobre o funcionamento das suas competências em causa” (Teale e Sulzby, 1989).

Este contacto informal com a escrita promove a literacia emergente. Estes conhecimentos prévios são fundamentais no processo de alfabetização, todavia, e segundo Faísca, Araújo & Reis (2015), são três os preditores que se correlacionam com a aprendizagem da leitura e escrita: consciência fonológica, conhecimento do nome das letras e a nomeação rápida. Como vemos, o desenvolvimento da língua e a aprendizagem da leitura e da escrita andam juntos. Estudos mostram que além de andarem juntos se influenciam, isto é, o desenvolvimento da linguagem tem importância para a aprendizagem da literacia e a aprendizagem da leitura e da escrita abrem caminho para um melhor processamento de linguagem (Gabriel, Morais, & Kolinsky, 2016; Kolinsky, Cohen, Morais e Dehaene, 2018).

A nível cognitivo, as duas habilidades em estudo estão intimamente interligadas (Vale & Sousa, 2017) com processos cerebrais e, neste ponto, Kolinsky, Cohen, Morais e Dehaene (2018) afirmam que a leitura e a escrita começam como qualquer outro estímulo visual, ou seja, têm início com a ativação das áreas geralmente visuais do pólo occipital do cérebro. Contudo, a informação obtida através da visualização da palavra rapidamente se expande para um local designado por Kolinsky, Cohen, Morais e Dehaene

(2019) como *d'aire de la forme visuelle des mots*, uma vez que é aí que se concentra todo o conhecimento que a criança tem sobre as letras.

Esta área não se desenvolve de forma inata e, como tal, é necessário que o aluno seja exposto a um conjunto de estímulos que promovam a aprendizagem das competências em estudo fazendo, assim, com que as várias áreas corticais se desenvolvam através do aumento da seletividade da informação (Kolinsky, Cohen, Morais & Dehaene, 2018). De acordo com os autores, a área cerebral em causa apresenta já resultados relativos ao seu desenvolvimento no início da alfabetização, nomeadamente com o estudo das correspondências fonema-grafema. Com o evoluir da aprendizagem, esta área torna-se, cada vez, mais capaz de decodificar, rapidamente, os escritos, apesar de existirem palavras em que a grafia é tão distinta que as impossibilita de serem lidas através das correspondências fonema-grafema existentes.

Na área da forma visual das palavras (VWFA em inglês) a informação percorre duas redes distintas, uma relacionada com o significado da palavra e outra ligada à pronúncia e ao ponto de articulação dos fonemas. Esta realidade justifica, assim, a importância da aquisição da linguagem para o bom desenvolvimento da leitura e da escrita (Kolinsky, Cohen, Morais & Dehaene, 2018).

Todavia, e para que a aprendizagem da leitura e da escrita decorra convenientemente, é necessário que a criança tenha já adquirido um conjunto de outras competências, consideradas preditores, com um papel fundamental na evolução das habilidades em causa (Faísca, Araújo & Reis, 2015). Neste parâmetro, a aprendizagem de correspondências fonema-grafema, a segmentação e junção de palavras e a escrita de letras e palavras são os melhores preditores para criar competências de leitura e, conseqüentemente, formar leitores competentes, tal como demonstram vários estudos (Martins, 2021; Alves, 2021).

Kolinsky, Cohen, Morais & Dehaene (2018) afirmam que aprender a ler, na perspectiva cognitiva, consiste, inicialmente, em reconhecer as letras e como é que estas se combinam na escrita e, posteriormente, em compreender que as letras são formas de representação dos sons da fala. Cardoso-Martins, Resende e Rodrigues (2002) concordam, igualmente, assim como Pollo, Treiman & Kessler (2015, p. 450) que chegam a afirmar que “estudos demonstram que crianças familiarizadas com os nomes das letras-

nomeação rápida- utilizam, por norma, esse conhecimento para guiá-las nas escritas iniciais”.

Cassany, Luna e Sanz (2014, p. 46) salientam a particular importância da literacia emergente no processo inicial de aquisição da leitura e da escrita, pois para os autores o “*primer paso passa por el contacto físico com la letra escrita*” visto que as crianças que têm um contacto íntimo com estas competências, antes do ensino formal, demonstram mais pré-disposição para a aprendizagem das habilidades em estudo. Além dos aspetos ligados às letras e à língua, a reflexão é crucial na construção deste conhecimento, já que aprender a ler e a escrever é colocar a língua *offline* (Sousa, 2015) e, por isso, a metacognição é fundamental (Hsu, Iannone, S, Hadwin & Yore, 2016; Buchweitz, 2016).

## **Metodologia**

Nesta secção apresentam-se as opções metodológicas que sustentam o estudo. Apresenta-se, inicialmente, a natureza do estudo, seguindo-se uma descrição das técnicas de recolha e de análise dos dados. Por fim, procede-se a uma breve alusão da amostra, são referidos os princípios éticos utilizados no decorrer da investigação e é sintetizada a intervenção.

### **Natureza do estudo**

Quando se fala de investigação científica numa dada área objetiva-se estudar uma realidade que preocupa, intriga ou interessa o investigador (Coutinho, 2009). Assim, e com vista a trabalhar essa temática, o investigador apresenta um conjunto de valores, referenciais, teóricos e paradigmáticos, que são entendidos como paradigmas de investigação (Coutinho, 2009). Desta forma, e tendo estas premissas em mente, o presente estudo baseia-se num paradigma sociocrítico, uma vez que pretende compreender a realidade existente com o objetivo de transformar e melhorar a mesma (Coutinho, 2009).

De acordo com este paradigma, o investigador é participante optando, assim, por uma abordagem multi-metodológica em que emprega, por vezes e de forma simultanea, métodos quantitativos e qualitativos no decorrer da investigação (Coutinho, 2009).

O estudo apresentado define-se como um estudo de *design* pré- experimental de grupo-único com pré e pós- teste. Este tipo de estudo caracteriza-se pela realização de um pré-teste que visa fornecer informação relativa ao estado inicial da amostra com o intuito

de construir uma intervenção, e, posteriormente, comparar os dados obtidos no pré-teste com os dados do pós-teste (Tuckman, 2005).

Neste estudo em particular pretende-se, assim, fazer uma avaliação inicial do conhecimento dos alunos, com recurso a fontes variadas, nomeadamente uma entrevista à professora titular de turma, diversas observações das crianças, dos seus escritos e leituras e, bem como a administração de uma tarefa de ditado, com o intuito de delinear um programa de intervenção que contribua para o desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita. Posteriormente, pretende-se realizar uma avaliação final averiguando, assim, o sucesso da intervenção realizada.

### **Técnicas de recolha de dados**

As técnicas de recolha e análise de dados são procedimentos lógicos que recolhem, selecionam e realizam o tratamento da informação (Teixeira, 2003). Coutinho (2009) concorda com esta definição e completa-a afirmando que estes procedimentos permitem que o investigador obtenha respostas através do tratamento e classificação da informação em vários critérios (Coutinho, 2009).

O investigador tem à sua disponibilidade um conjunto de ferramentas que o auxiliam a recolher e a tratar a informação durante a investigação (Silvestre & Araújo, 2015). Contudo, estes instrumentos devem ser selecionados tendo em conta os objetivos do estudo e a tipologia do paradigma (Silvestre & Araújo, 2015).

Neste caso concreto, e devido ao facto de se pretender caracterizar o conhecimento das correspondências fonema-grafema dos alunos, optou-se por utilizar a observação indireta, exemplificada na análise documental, a observação direta participante, a entrevista semiestruturada e o ditado de palavras e pseudopalavras. O ditado, sendo uma tarefa em que as crianças têm que transformar um *input* auditivo num *output* gráfico, é um bom instrumento para avaliar o conhecimento da correspondência fonema-grafema. Dado os alunos estarem já a meio do 1.º ano de escolaridade, supõe-se que conheçam visualmente palavras, por isso, a utilização de pseudopalavras permite avaliar esse conhecimento, sem a interferência das palavras gráficas já aprendidas.

A análise documental é uma técnica cada vez mais consolidada na realidade atual sobrelotada de informação. Esta técnica envolve a seleção, tratamento e interpretação da informação presente em diversos tipos de documentos e permite criar informação nova,

ou seja, secundária, fundamentada nas fontes primárias (Sousa & Baptista, 2011). No caso concreto deste estudo, esta técnica foi utilizada na análise dos documentos orientadores do estabelecimento de ensino e da sala em que foi realizada a intervenção. Em sala de aula privilegiou-se os escritos dos alunos (cf. anexo L).

Já a observação direta consiste numa técnica de recolha de dados por meio da observação de pessoas, objetivos físicos, eventos, processos, comportamentos, ações e interações que ocorram durante esse período (Rimkus, 2003). Neste ponto é de salientar que, durante o processo de recolha de dados, a observação foi participante, uma vez que a intervenção era realizada pelo próprio investigador.

Relativamente à entrevista é possível afirmar que esta se baseia em “conversas orais com determinadas pessoas que são selecionadas cuidadosamente, numa fase anterior, e cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação” (Miranda, 2009, p.67). Nesta investigação em particular, a entrevista efetuada tinha como principal objetivo a recolha de informação relacionada com o grupo de crianças e o seu desenvolvimento ao nível da leitura e da escrita (cf. anexo A e B). Dado o convívio com a OC, houve, também, a oportunidade de obtenção de informação pertinente nos diálogos informais, bem como nas notas de campo recolhidas através da observação direta participante.

Neste parâmetro é, ainda, importante salientar que existem dois tipos de entrevistas, sendo eles a formal, que contém um guião de perguntas às quais se pretende dar resposta, e a informal, que consiste em conversas que se aproximam bastante de um diálogo do quotidiano (Júnior & Júnior, 2011). É importante ressaltar que no estudo em causa a entrevista realizada apresentava um carácter formal, uma vez que foi elaborado um guião de entrevista com o intuito de direcionar e objetivar a informação recolhida (cf. anexo A e B).

Com o objetivo de realizar a diagnose inicial e final, assim como de caracterizar o conhecimento das correspondências fonema- grafema dos alunos, optou-se, igualmente, por utilizar como instrumento de recolha de dados um ditado composto por um conjunto de palavras e pseudopalavras (cf. anexo M).

### **Técnicas de análise de dados**

Os dados obtidos foram sujeitos a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2013, p.38), oferece “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A análise de conteúdo deve seguir três fases distintas, nomeadamente (i) pré-análise; (ii) a exploração do material e (iii) o tratamento dos resultados (Bardin, 2013).

A primeira fase referida caracteriza-se pela organização do material recolhido com o objetivo de tornar os dados mais claros e estruturados para as fases seguintes (Bardin, 2013). No caso deste estudo em concreto, esta etapa baseou-se na transcrição dos escritos dos alunos, obtidos no ditado pré-teste de palavras e pseudopalavras, para uma tabela Excel permitindo, assim, o início da segunda fase, com a análise dos dados de acordo com as várias correspondências fonema-grafema avaliadas.

Por fim, na última fase, procedeu-se ao tratamento dos dados e à sua respetiva interpretação permitindo, assim, numa fase inicial, caracterizar o conhecimento dos alunos relativo às correspondências fonema-grafema avaliadas com o intuito de implementar um conjunto de estratégias para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem dos domínios referidos.

Após a implementação das estratégias, realizaram-se os mesmos procedimentos para o ditado pós-teste que, em conjunto com o ditado pré-teste, fizeram emergir os resultados relativos aos objetivos idealizados.

### **Caracterização dos participantes**

No presente estudo participaram vinte e um alunos, treze do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade. Estes alunos encontravam-se no 1º ano de escolaridade do Ensino Básico numa instituição de ensino particular.

De salientar que os estudantes consistem numa amostra de conveniência, uma vez que o estabelecimento de ensino e a turma já se encontravam pré-estabelecidos, visto serem inerentes à intervenção pedagógica proposta pela UC PES II.

### **Princípios éticos do processo de investigação**

Durante uma investigação, o investigador tem a responsabilidade de garantir que o seu trabalho é guiado por um conjunto de princípios éticos que garantam a criação de conhecimento científico verdadeiro e honesto.

Assim, e devido a esta realidade, uma investigação implica, sempre, a consideração de princípios éticos e deontológicos e, tendo esta premissa em mente, o presente estudo foi desenvolvido tendo em conta os princípios éticos referidos na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Baptista, 2014) e no código de ética do CIEB (doravante Centro de Investigação em Educação Básica). Durante todo o processo zelou-se pela dignidade, segurança e bem-estar dos participantes da investigação e respeitaram-se os princípios de integridade, responsabilidade, honestidade, fiabilidade e rigor científico defendidos no código de ética do CIEB (Baptista, 2014).

Tendo estes princípios em mente, foi assegurado (i) o consentimento informado dos participantes do estudo, no que diz respeito à natureza e aos objetivos da investigação, sendo dever do investigador prestar os esclarecimentos necessários aos participantes ao longo de todo o processo; (ii) foi, também, garantido o respeito pela confidencialidade e privacidade dos participantes, devendo o investigador assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos; (iii) no final da investigação, os resultados obtidos foram divulgados aos participantes, bem como foi referida a forma como os dados seriam usados e divulgados e, por fim, (iv) foi sempre garantido o direito a manifestar dúvidas ou reservas, bem como a de desistir da participação no presente estudo com, ou sem motivo.

### **Intervenção**

Face à tipologia do estudo torna-se, neste ponto, necessário apresentar sinteticamente o conjunto de atividades realizadas no intervalo do pré e pós-teste. Assim, é de ressaltar que face aos resultados obtidos no ditado pré-teste foi realizada uma atividade de promoção da leitura e da escrita centrada no texto tradicional A Carochinha de Luísa Ducla Soares (Costa & Sousa, 2010), uma vez que este género textual tem “estruturas paralelísticas ou repetitivas que favorecem a memorização e o encadeamento de episódios” propiciando, assim, o aumento vocabular ao longo da leitura (Costa & Sousa, 2010) (cf. anexo N).

Ainda durante a intervenção e devido às percentagens obtidas no ditado pré-teste relacionadas com a transcrição do fonema /ʃ/, foi realizada uma atividade de consciência fonológica (cf. anexo O). Uma vez que a discriminação auditiva está, intimamente, interligada com o processo de decodificação que facilita a aquisição da leitura e da escrita

(Cruz,2007), foi fundamental efetuar atividades que propiciassem este desenvolvimento com o intuito de promover uma correspondência fonema-grafema eficaz. Após esta dificuldade ser identificada foi perceptível a importância de trabalhar a consciência fonêmica e, como tal, foi, ainda, elaborado um jogo para o TEA com o intuito de desenvolver a habilidade em causa e, assim, auxiliar os alunos na construção de conhecimento relativo às correspondências fonema-grafema avaliadas (Lopes, 2021). Para os alunos que demonstraram dificuldade no conhecimento das letras foi, igualmente, realizada uma atividade para promover esta habilidade.

Por fim resta, ainda, salientar a realização de dois ditados: (i) o primeiro relacionado com o <gu> seguido dos grafemas <e> e <i> em comparação com o grafema <g>, seguido das mesmas vogais e (ii) o segundo interligado com a escrita do grafema <e> no final da palavra.

### **Apresentação dos resultados**

Apresentada a metodologia adotada na investigação, nesta seção serão apresentados os resultados do estudo, assim como será exposta a discussão dos mesmos.

### **Apresentação dos dados obtidos no pré e pós-teste**

Com vista a caracterizar o conhecimento das correspondências fonema-grafema (cf. anexo M) dos alunos da turma em que se realizou o estudo, procedeu-se à realização de um ditado composto por catorze palavras e catorze pseudopalavras. Nas catorze palavras ditadas é de destacar que oito eram dissílabos de consoante vogal (sílabas básicas), uma palavra continha núcleo ramificado <ai>, outra apresentava um núcleo com vogal nasal <in> e três palavras continham coda (<r>, <l> e <s>). Após a intervenção, realizou-se, novamente, o ditado referido anteriormente com o intuito de avaliar o conhecimento que os alunos construíram durante o período de tempo de intervenção pedagógica.

### **Escrita de palavras**

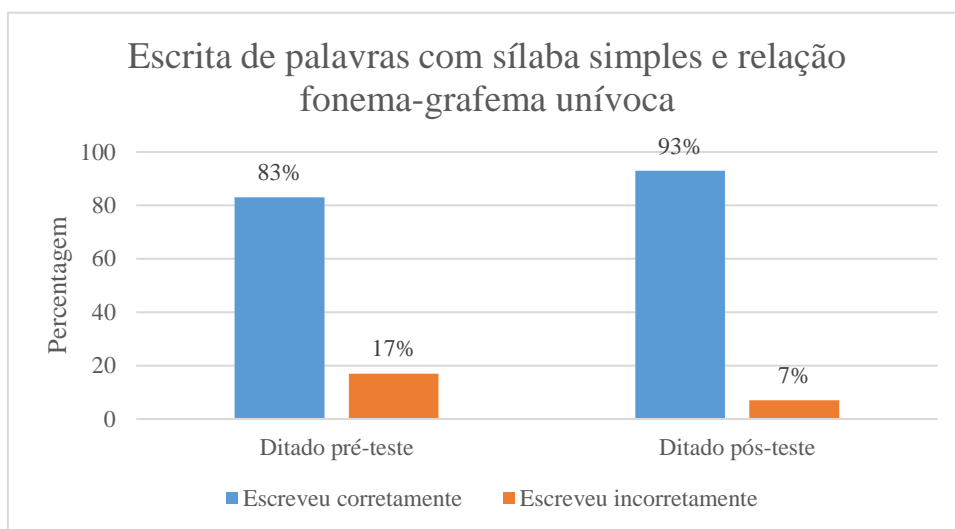
#### **Palavras com estrutura silábica simples**

Assim, e após analisar os dados relativos às catorze palavras ditadas, é de salientar que 17% dos alunos apresentaram dificuldades na escrita de palavras com sílaba simples e relação unívoca fonema-grafema, no ditado pré-teste, tendo este valor baixado no ditado pós-teste. Em consonância com os valores referidos, a percentagem de alunos a apresentar melhorias na escrita de palavras com sílaba simples e correspondência fonema-

grafema unívoca aumentou, do ditado pré-teste para o ditado pós-teste, em 10% (Figura 1).

**Figura 1.**

*Escrita de palavras com sílaba simples e relação fonema-grafema unívoca*



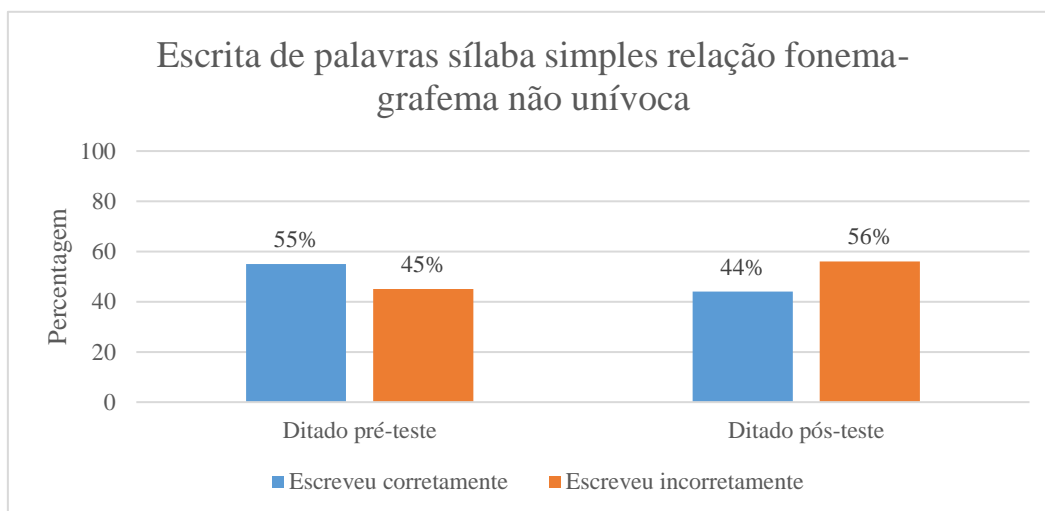
Nota: Fonte própria.

Ao nível da escrita das consoantes verificou-se que as consoantes <f>, <l>, <t>, <v> e <r> (em início de palavras) foram escritas corretamente. Enquanto <n> em início de sílaba medial foi grafado como <r> uma vez, <p> foi trocado por <b> uma vez e <g> foi grafado por <c> também uma vez.

Por sua vez, a escrita de palavras com sílaba simples, mas em que a relação entre fonema e grafema não era unívoca, apresentou uma percentagem de erro superior, em comparação com as anteriores. É de ressaltar que 45% dos alunos escreveu incorretamente estas palavras no ditado pré-teste, tendo esta percentagem aumentado para 56% no ditado pós-teste (Figura 2).

**Figura 2.**

*Escrita de palavras com sílaba simples e relação fonema-grafema não unívoca*



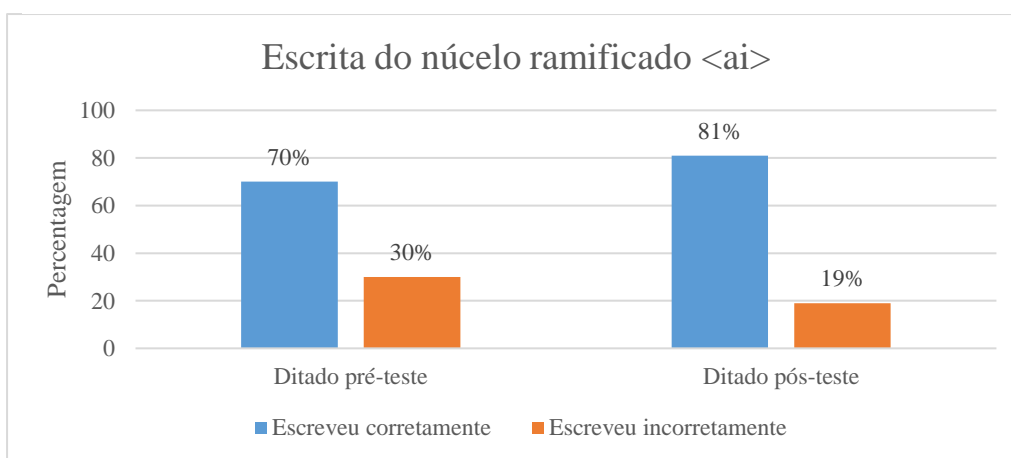
Nota: Fonte própria.

### **Palavras com estruturas silábicas complexas**

Como referido, além de palavras com sílabas simples -CV-, foram, também, ditadas palavras com sílabas complexas, nomeadamente núcleo e rima ramificados, a saber: -CVV- e -CVC-. No que diz respeito à escrita do núcleo ramificado <ai>, presente na palavra “xaile”, é possível afirmar que 70% dos alunos escreveu corretamente o núcleo em estudo no ditado pré-teste. Esta percentagem aumentou 11% no ditado pós-teste verificando-se, assim, uma percentagem de 81% no indicador relacionado com a escrita correta do núcleo (Figura 3).

**Figura 3.**

*Escrita do núcleo ramificado <ai>*

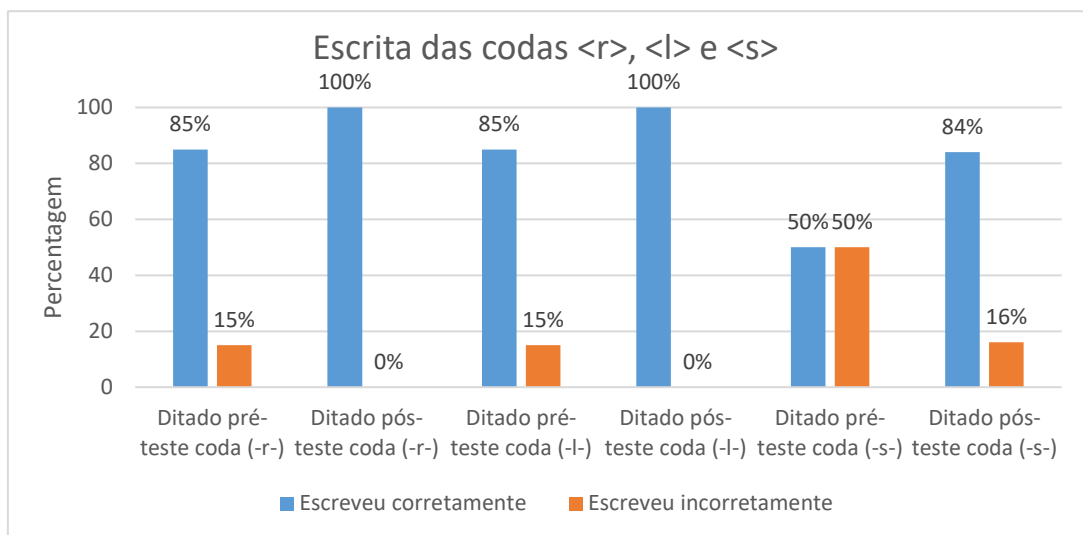


Nota: Fonte própria.

No que respeita à escrita das codas <r>, <l> e <s> é de salientar que, no ditado pré-teste, os alunos apresentaram facilidade na escrita de <r> e <l> em coda, apresentando ambas uma percentagem de erro de 15%. Observou-se uma maior dificuldade na escrita da coda <s>, sendo a percentagem de escrita correta, semelhante à de escrita incorreta (50%). No ditado pós-teste foi notória uma melhoria, uma vez que a percentagem de alunos a escrever corretamente a coda <s> aumentou 34%, face ao valor obtido no ditado pré-teste (Figura 4).

**Figura 4.**

*Escrita das codas <r>, <l> e <s>*



Nota: Fonte própria.

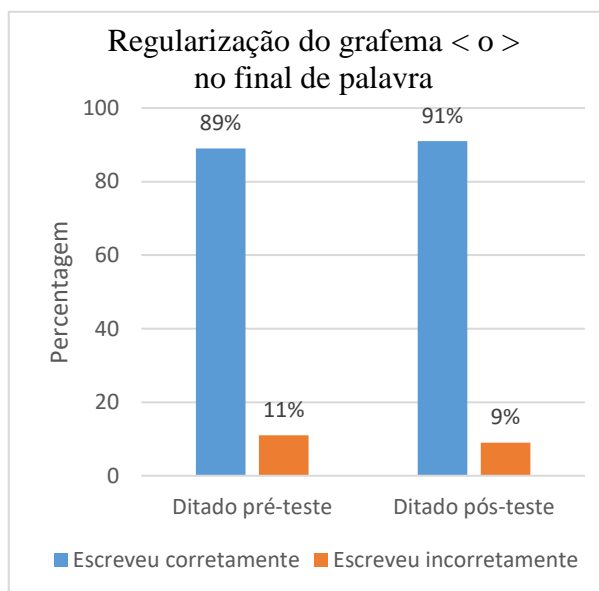
Como se observa no gráfico acima, as dificuldades na escrita de coda estabilizaram, não se registando erros no ditado pós-teste nas codas em <l> e <r>. Contudo, ainda que a escrita de <s> tenha melhorado no ditado pós-teste, observa-se que subsistem dificuldades.

### **Escrita de vogais em final de palavra**

As vogais mais frequentes em final de palavra em português são <a>, <e> e <o>, correspondentes respetivamente aos sons /ɐ/, /i/ e /u/. Na regularização do grafema <o> no final da palavra, a maioria dos alunos, 89%, no ditado pré-teste, e 91%, no ditado pós-teste, demonstraram ter conhecimento da regularização escrevendo, corretamente, as palavras ditadas (Figura 5).

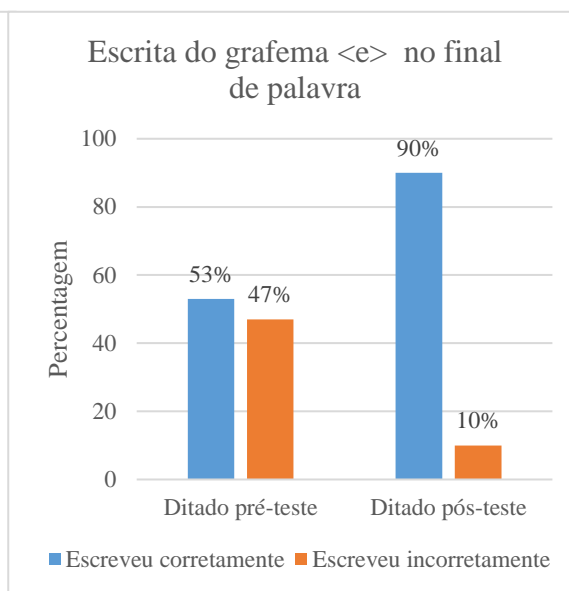
**Figura 5.**

*Regularização do grafema <o> no final de palavras.*



**Figura 6.**

*Escrita do grafema <e> no final da palavra*



Nota: Fonte própria.

Também a escrita do grafema <a>, no final das palavras, se mostrou fácil, uma vez que, em ambos os ditados, os valores de escrita correta foram muito superiores aos da escrita incorreta, chegando aos 100% de escrita correta no ditado pós-teste.

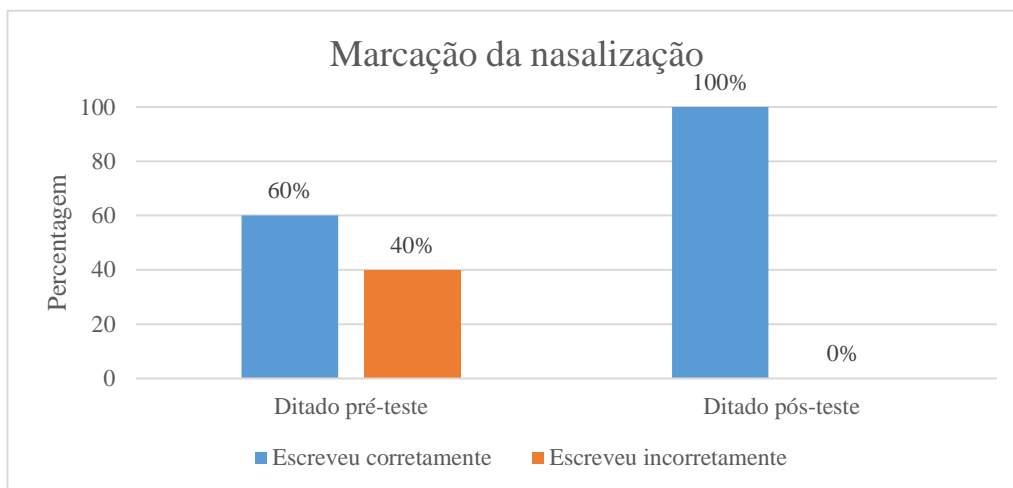
Por outro lado, a escrita do grafema <e> no final das palavras apresentou-se como uma das principais dificuldades dos alunos no ditado pré-teste, pois verificou-se que 47% dos mesmos escreveram incorretamente tendo, na maioria dos casos, omitido o grafema em estudo. No ditado pós-teste, os alunos demonstraram melhores resultados, tendo a percentagem de escrita correta do grafema <e> no final da palavra chegado aos 90% (Figura 6).

### **Escrita de vogal nasal**

Relativamente à nasalização <in>, existente na palavra “pinta”, é facilmente perceptível uma melhoria face ao ditado pré-teste, uma vez que todos os alunos realizaram a sua marcação na escrita no ditado pós-teste (Figura 7).

**Figura 7.**

*Marcação da nasalização*



Nota: Fonte própria.

### **Escrita de pseudopalavras**

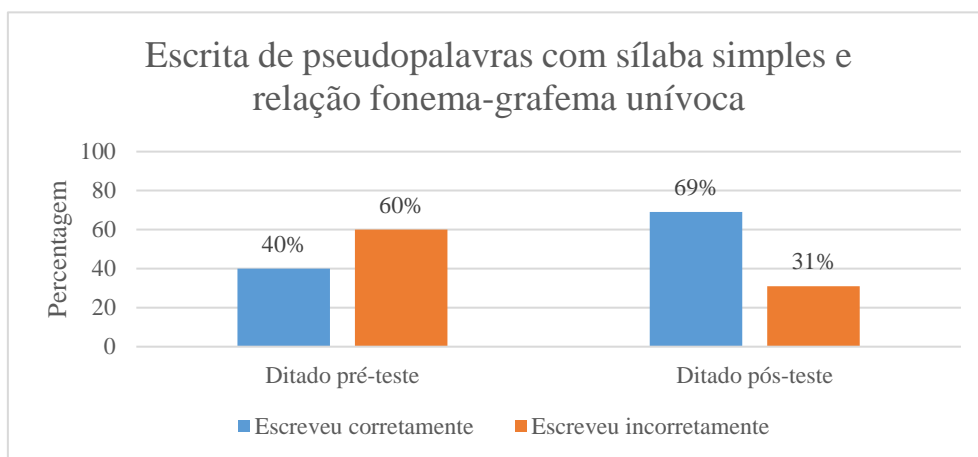
O ditado de pseudopalavras, isto é, um conjunto de letras semelhantes a uma palavra tanto em termos ortográficos como de estrutura fonológica e morfológica, mas que não existe na língua, era constituído por quatro dissílabos de consoante vogal (sílabo básica), três palavras que continham núcleo ramificado <ua>, duas palavras que apresentavam estrutura com vogal nasal <en> e <am>, uma palavra continha ataque ramificado <br> e uma que tinha coda(<l>).

### **Pseudopalavras com estrutura silábica simples**

Após analisar os dados das catorze pseudopalavras ditadas é possível afirmar que os alunos tiveram mais dificuldade na escrita de pseudopalavras com sílabas simples e relação fonema-grafema unívoca (Figura 8), comparativamente à escrita de palavras com sílabo simples e relação fonema-grafema unívoca (Figura 1). Todavia, e para além deste aspeto, é de salientar que a percentagem de alunos que escreveu corretamente as pseudopalavras com sílabo simples e correspondência fonema-grafema unívoca aumentou do ditado pré-teste para o pós-teste, sendo as percentagens de 40% e 69%, respetivamente (Figura 8).

**Figura 8.**

*Escrita de pseudopalavras com sílaba simples e relação fonema-grafema unívoca*

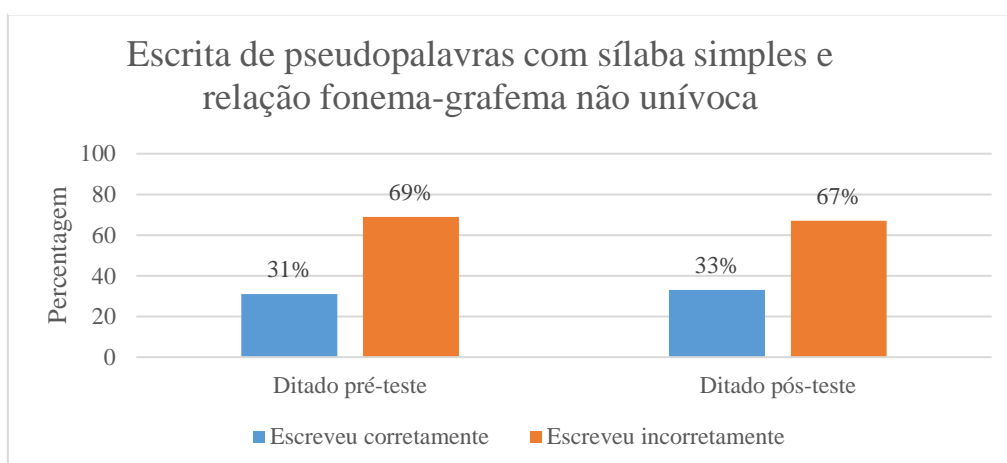


Nota: Fonte própria.

Já no que diz respeito à escrita de pseudopalavras com sílaba simples e relação fonema-grafema não unívoca é verificável que os alunos tiveram dificuldades na sua escrita, tanto no ditado pré-teste como no ditado pós-teste. É ainda de salientar que a porcentagem de alunos que escreveu incorretamente as pseudopalavras com sílaba simples e correspondência fonema-grafema não unívoca diminuiu do ditado pré-teste para o ditado pós-teste, apesar desta diminuição ser somente de 2% (Figura 9).

**Figura 9.**

*Escrita de pseudopalavras com sílaba simples e relação fonema-grafema não unívoca*



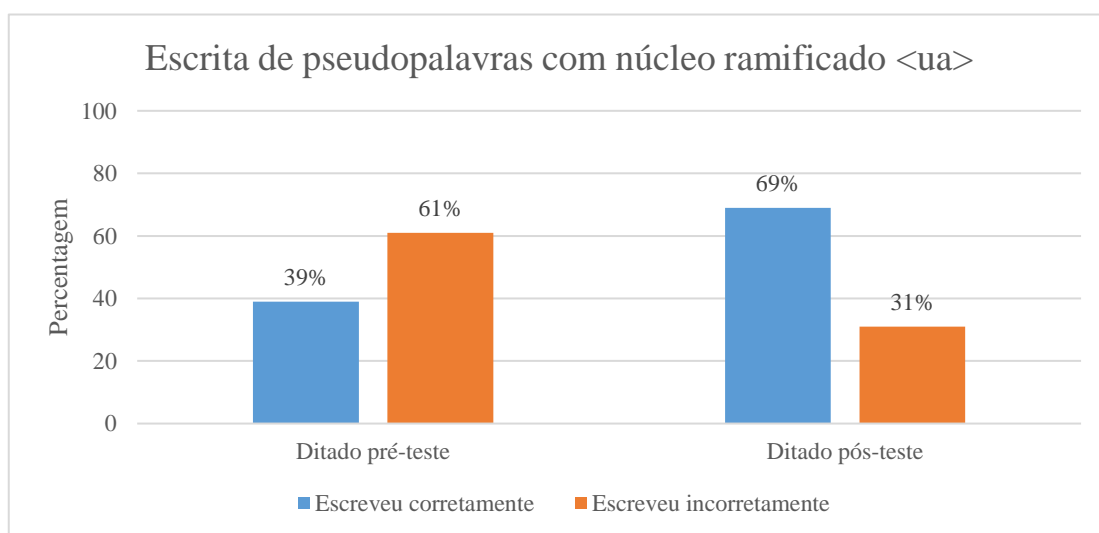
Nota: Fonte própria.

### Pseudopalavras com estruturas silábicas complexas

Como referido, além de pseudopalavras com sílabas simples -CV-, foram, também, ditadas palavras com sílabas complexas, nomeadamente com núcleo e ataque ramificado, a saber: -CVV-, -CCV- e -CVC-. Relativamente ao núcleo ramificado, a maioria dos alunos, 61%, teve dificuldade em escrever este componente da palavra no ditado pré-teste. Contudo, esta fragilidade foi alvo de uma melhoria no ditado pós-teste com 69% dos alunos a conseguir escrever, corretamente, o núcleo em estudo (Figura 10).

**Figura 10.**

*Escrita de pseudopalavras com núcleo ramificado <ua>*



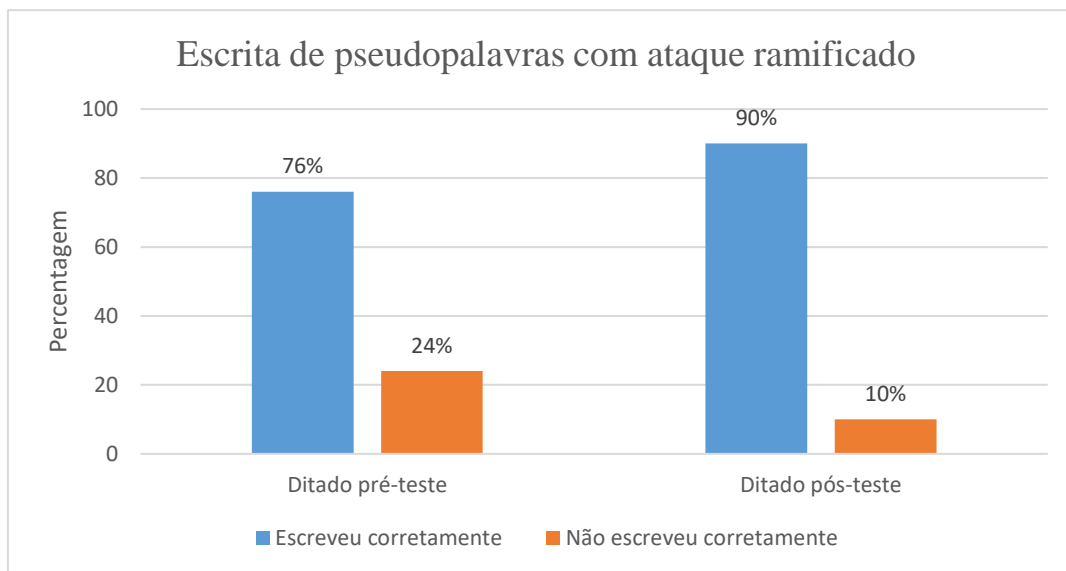
Nota: Fonte própria.

Relativamente à escrita de pseudopalavras com ataque ramificado, 24% dos alunos demonstrou dificuldade na sua escrita, no ditado pré-teste. Contudo, esta percentagem diminuiu no ditado pós-teste, uma vez que somente 10% dos alunos tiveram dificuldade na escrita do ataque ramificado ditado (Figura 11).

Observa-se ao nível da ramificação do ataque que, no pré-teste, houve cinco ocorrências de epêntese <ber> e uma no pós-teste.

**Figura 11.**

*Escrita de pseudopalavras com ataque ramificado.*

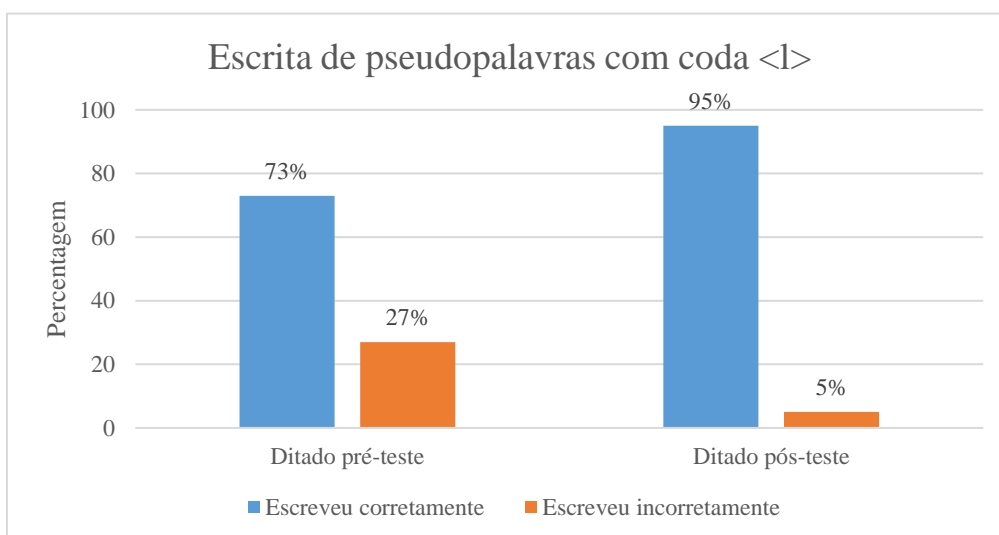


Nota: Fonte própria.

A escrita correta de pseudopalavras com coda <l> no ditado pré-teste apresentou uma porcentagem de 73%, aumentando no ditado pós-teste, uma vez que 95% dos alunos escreveu corretamente esta coda (Figura 12).

**Figura 12..**

*Escrita de pseudopalavras com coda <l>*



Nota: Fonte própria.

### Escrita de vogais em final de pseudopalavra

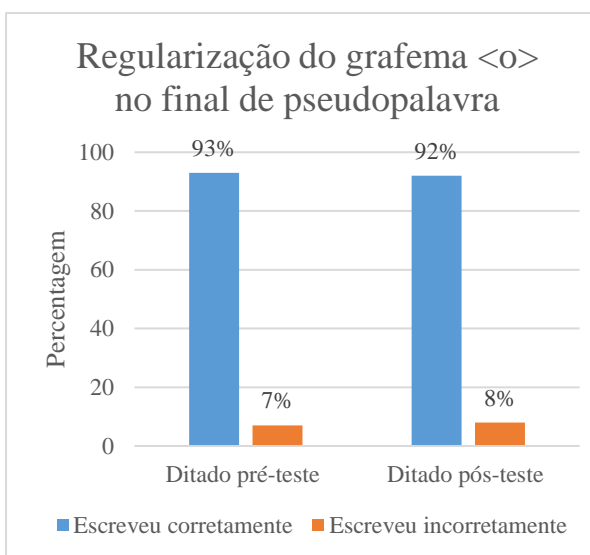
No que respeita à aplicação da regularização do grafema <o> no final de pseudopalavra é verificável que a maioria dos alunos aplicou a regularização, tanto no ditado pré-teste como no ditado pós-teste, apresentando uma percentagem de escrita correta de 93% e 92%, respetivamente (Figura 13).

Da mesma forma, os alunos demonstraram ter conhecimento da escrita do grafema <a> no final de pseudopalavra apresentado, em ambos os ditados, uma percentagem de escrita correta de 100%.

A escrita do grafema <e> no final de pseudopalavra demonstrou-se, tal como na escrita do grafema <o> no final de palavra, uma das fragilidades dos alunos no ditado pré-teste, uma vez que 17% dos alunos escreveu incorretamente este grafema acabando, muitas vezes, por o omitir. No ditado pós-teste, a percentagem de alunos que escreveu incorretamente este grafema diminuiu, passando para 13% (Figura 14).

**Figura 13.**

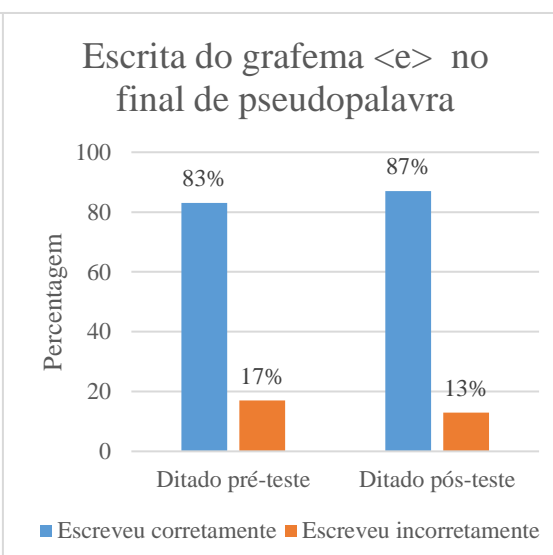
*Regularização do grafema <o> no final de pseudopalavra*



Nota: Fonte própria

**Figura 14.**

*Escrita do grafema <e> no final de pseudopalavras*



Nota: Fonte própria

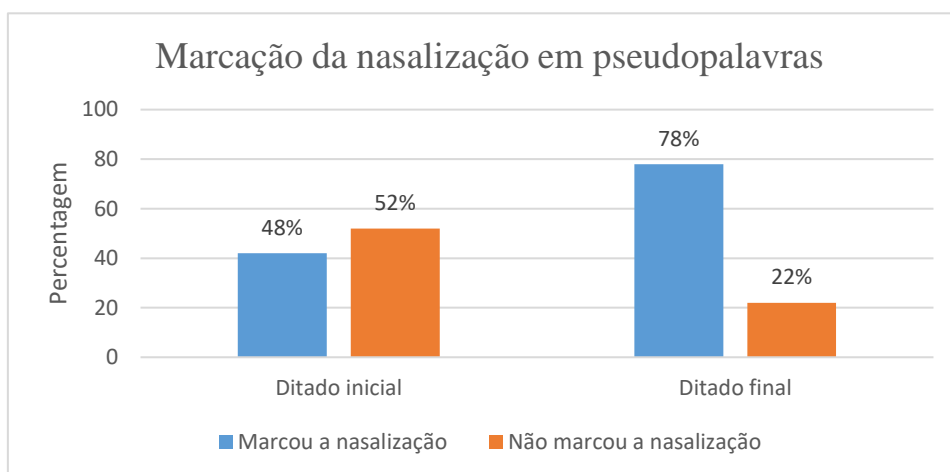
### Escrita de vogal nasal

Quanto à marcação da nasalização em pseudopalavras é verificável que, no ditado pré-teste, 48% dos alunos marcou a nasalização nas pseudopalavras ditadas e 52% não marcou, fazendo com que a diferença entre a marcação e a não marcação seja somente de

4%. Já no ditado pós-teste, esta diferença é mais acentuada com 78% dos alunos a marcar a nasalização (Figura 15).

**Figura 15.**

*Marcação da nasalização em pseudopalavras*



Nota: Fonte própria.

### **Palavras com maior e menor percentagem de erro**

Já no que respeita à percentagem de erro é de salientar que no ditado pré-teste de palavras esta foi superior na palavra "cuco", uma vez que 76% dos alunos escreveu incorretamente esta palavra. No ditado pós-teste, a mesma palavra teve uma percentagem de erro de 56%, verificando-se uma melhoria na sua escrita. Pela observação das escritas desviantes verificou-se que os desvios se relacionam com o traço de vozeamento (troca de /k/ pelo /g/- consoantes oclusivas velares a primeira não vozeada e a segunda vozeada), mas também pela falta de conhecimento prosódico.

Ainda no ditado pré-teste é de referir que a palavra que obteve uma percentagem de erro menor foi a palavra "vela", tendo todos os alunos acertado a sua escrita, em ambos os ditados. Contudo, no ditado pós-teste, a palavra "mina", "fada" e "sapo" têm, igualmente, uma percentagem de erro de 0%.

Já no que diz respeito ao ditado pré-teste de pseudopalavras verificou-se que a pseudopalavra com a percentagem de erro superior foi "guedo", com 95% dos alunos a errar, seguindo-se a pseudopalavra "quampo" com 90% de erro. No ditado pós-teste de pseudopalavras, ambas tiveram uma percentagem de erro menor, tendo a primeira sido escrita incorretamente por 75% dos alunos e a segunda por 80%.

Após a análise dos dados é, ainda, possível afirmar que a pseudopalavra “rajo” foi a que obteve uma percentagem de erro menor no ditado pré-teste, 33%, tendo no ditado pós-teste de pseudopalavras diminuído, ainda mais (25%). Todavia, as pseudopalavras “lirro” e “zono” foram as que apresentaram uma menor percentagem de erro no ditado final de pseudopalavras, 20%.

## **Discussão dos resultados**

Os resultados apresentados anteriormente permitem caracterizar o conhecimento das correspondências fonema-grafema avaliadas- primeiro objetivo do estudo. Neste sentido, é possível afirmar que os alunos apresentavam mais dificuldade na escrita de palavras e pseudopalavras dissilábicas com estrutura silábica simples, mas com relação fonema- grafema não unívoca. Quando as palavras e pseudopalavras eram dissílabos com estrutura silábica -CV- e com uma relação fonema-grafema unívoca verificaram-se mais acertos, como no caso da palavra “vela” que, tendo as consoantes vozeadas, revela uma relação unívoca com os respetivos grafemas, bem como facilita a escrita, uma vez que apresenta o som do núcleo da sílaba tónica aberto e este corresponde ao nome da letra. Esta realidade vai, assim, ao encontro do que é defendido por vários autores que afirmam que, numa fase inicial, as crianças têm mais facilidade em escrever palavras que contenham uma correspondência fonema-grafema unívoca e estrutura silábica -CV- (Pollo, 2021; Martins, 2021; Alves, 1021).

Ainda neste ponto, e com o intuito de caracterizar o conhecimento dos alunos relativo às correspondências fonema-grafema avaliadas, é de salientar que nas pseudopalavras simples com correspondência fonema-grafema unívoca, a percentagem de erro (20% no ditado pós-teste) obtida na palavra “zono” ocorreu devido ao facto do grafema <z> ser substituído três vezes pelo grafema <s> e uma vez pelo grafema <x>. A substituição dos grafemas <z> e <s> é muito usual na aprendizagem inicial da escrita, uma vez que os dois grafemas representam fonemas que são pares mínimos. Desta forma, os alunos demonstraram dificuldades na distinção de pares mínimos, <k> /<g>, assim como na correspondência fonema-grafema não unívoca interligada aos grafemas <g> e <j>, apesar desta última apresentar uma melhoria no ditado pós-teste.

Esta realidade vai, assim, ao encontro do que é defendido por Martins (2021) que afirma que as crianças, no início da descoberta da leitura e da escrita, recorrem,

maioritariamente a uma via fonológica nos seus escritos. O facto de a palavra “mina”, “fada”, “sapo” e “vela” não terem apresentado qualquer erro de escrita no ditado pós-teste fortalece esta teoria, pois ao serem palavras com sílabas simples, usuais no quotidiano dos alunos e com a estrutura básica da língua portuguesa-CVCV- (Pollo, 2021; Martins, 2021), é expectável que estes recorram à via lexical demonstrando, assim, um desenvolvimento da maturidade das competências em estudo (Martins, 2021, p. 69).

Ainda neste ponto, mas a respeito da escrita de pseudopalavras com sílaba simples e relação fonema-grafema não unívoca, é de salientar que os resultados obtidos, 31% e 33% de escrita correta no pré e pós-teste, podem ser indicadores de desenvolvimento, ainda que paradoxalmente, uma vez que a título de exemplo, a pseudopalavra “gico” tem cinco vezes mais erros no pós-teste. Da análise sobressai conhecimento da irregularidade dos sons /zi/ que são grafados mais frequentemente com <gi>, mas que podem ocorrer também com <ji> (como em jiboia). Os erros decorrem assim, de uma maior consciência das possibilidades do sistema de escrita. Além da substituição do grafema <g> por <j> ocorre também um desvio que pode ser índice de conhecimento quando um aluno substitui “gico” por “giro” (uma palavra que conhece) -via lexical (Martins, 2021).

Já referente à aprendizagem do núcleo ramificado <ai> é de referir que, nesta temática, não existiu, durante a intervenção, nenhum momento de ensino sistematizado em grande grupo. Contudo, durante os momentos de apoio em TEA, individuais ou em pares, bem como nos momentos de produção textual coletiva, os alunos eram expostos a situações em que surgiam palavras com núcleos ramificados e, como tal, foi notória uma melhoria através de uma aprendizagem pela exposição e reflexão coletiva.

No que diz respeito à escrita de codas <l>, <r> e <s> é de referir que existiu uma aprendizagem explícita em pequenos grupos, mas nunca em coletivo devido ao pouco tempo de intervenção. Assim, foi possível observar uma melhoria nas duas primeiras codas apresentadas, sendo tal justificável devido ao facto do grafema <l> ser de correspondência fonema-grafema unívoca e do grafema <r> ser igualmente de correspondência fonema-grafema unívoca no final das sílabas, uma vez que o fonema /R/, surge apenas no início das palavras e entre duas vogais (Candeias & Perdigão, 2011). Por sua vez, o grafema <s>, em situação de coda, representa dois fonemas (Moura, 2021), sendo que na palavra “custo” é representado pelo fonema /j/ e na palavra “asma” é

representado pelo fonema /ʒ/, devido a razões contextuais: antes de fonema não vozeado o fonema é /ʒ/ e antes de fonema vozeado o fonema é /z/

Esta realidade pode justificar a discrepância nas percentagens obtidas na escrita da coda <s> nas palavras “custo” (0%) e “asma” (28%) verificando-se, assim, que os alunos demonstram mais dificuldade em fazer a correspondência fonema-grafema quando o <s> surge em coda antecedida por uma consoante vozeada, como é o caso do <m>.

Já a nasalização foi um ponto que mereceu uma atenção redobrada, devido à percentagem obtida no ditado pré-teste de palavras (40% de erro) e pseudopalavras (52% de erro). Devido a esta realidade, foi realizado um ensino explícito nos momentos de apoio individual e de escrita coletiva. Este aspeto leva-nos, assim, ao segundo objetivo do estudo- avaliar o conhecimento de regularidades ortográficas ao nível do grafema, da sílaba e da palavra-, uma vez que a nasalização <in>, da palavra “pinta”, e am>, da pseudopalavra “quampo” são consideradas regras contextuais, uma vez que a nasalização pode ser marcada, por vezes, através das consoantes <m> e <n> (Martins, 2021, p. 383). Os dados referidos permitiram verificar fragilidades neste parâmetro, apesar das percentagens melhorarem no ditado pós-teste de palavras (0% de erro) e pseudopalavras (22% de erro). As vogais, para além de se distinguirem em orais e nasais, poderão, ainda, obedecer a regras morfossintáticas, como a utilização de <am> e <ão> nas flexões verbais, sendo a última também utilizada em nomes. O til poderá, também, ser utilizado para marcar a nasalização, como nas palavras “cão” ou “lã”, dificultando, desta forma, ainda mais, a aprendizagem da nasalização. (Martins, 2021, p. 383).

Já no que respeita à escrita de vogais em final de palavra e pseudopalavra, a regularização do grafema <o> apresentou maior dificuldade na palavra “cuco”, uma vez que esta é alvo de uma regra contextual, ou seja, importa a “posição da correspondência fonema-grafema dentro da palavra (Martins, 2021, p. 384). Este conhecimento prosódico que “regula o uso do grafema <u> para notar o fonema /u/ em qualquer sílaba tónica e o uso do grafema <o> , em sílaba átona final” apresentou um aumento entre o pré e o pós-teste, uma vez que no primeiro são escritas doze vezes “coco” e no pós-teste, somente, sete (Martins, 2021, p. 383).

Já relativamente ao grafema <e>, no mesmo contexto, os alunos continuaram a revelar dificuldades. Esta realidade poderá estar ligada ao facto do grafema <e> surgir em

posição átona final, mas também devido ao ensino *bilingue* praticado na instituição em causa, uma vez que a maioria dos alunos que omitiu o grafema <e> na palavra “alte” e nas pseudopalavras “pate” e “valte” são de origem estrangeira e têm, ainda, o estímulo permanente da escola para a aprendizagem da língua inglesa. No caso das palavras “gaze” e “xaile”, assim como da pseudopalavra “jume” o erro de omissão do grafema <e> já é explicado na língua portuguesa, uma vez que os grafemas <l>, <m> e <z> podem surgir no final das palavras como no caso de “mal”; “sentem” e “paz” (Veloso, 2003). Neste ponto, é ainda possível afirmar que existiram alunos que na pseudopalavra “tur” realizaram um fenómeno denominado de “paragoge” (Veloso, 2003, p.264.) acrescentando, assim, o grafema <e> no final da pseudopalavra e revelando reflexão sobre a escrita- metacogição (Hsu, Iannone, She, Hadwin & Yore, 2016).

Ainda relativamente ao conhecimento de regularidades ortográficas, a correspondência fonema-grafema, relacionada com a escrita dos grafemas <g> e <j>, foi a que demonstrou ser mais frágil, uma vez que as palavras em que se utiliza o grafema <g>, seguido de <e> ou <i>, são consideradas palavras irregulares e, como tal, é necessário fazer uso da via lexical em detrimento da via fonológica (Festas et al, 2007). Neste ponto, verificou-se que no pós-teste houve, somente, um aluno que escreveu a palavra “guedo” com “gu” antes de <e> e no pós- teste este número aumentou para quatro.

Quando analisada a pseudopalavra “quampo”, que visava, igualmente, avaliar o conhecimento de regularidades ortográficas- “qu” antes de <a> é de salientar que escreveram -qua- cinco alunos no pré-teste e doze no pós-teste verificando-se, assim, construção de conhecimento ortográfico. Por sua vez, na palavra “lirro”, que visava avaliar a regularidade -rr-, observaram-se sete desvios no pré-teste e somente um no pós-teste.

Por fim, e já interligado ao terceiro objetivo- promover o conhecimento dos alunos das correspondências fonema-grafema avaliadas- é de salientar a importância da aprendizagem estatística nos padrões regulares da escrita (Polo, Treiman & Kessler, 2015) indo, assim, ao encontro dos resultados obtidos, uma vez que estes foram um dos pontos que apresentou mais fragilidade.

A perspetiva de uma aprendizagem estatística enfatiza que a escrita das crianças reflete características do *input*, isto é, dos dados a que se encontram expostas fazendo,

assim, com que a informação massiva com que as crianças entram em contacto seja trabalhada pelos seus mecanismos de perceção e modos de aprendizagem. A perspetiva da aprendizagem estatística defende que a criança se apercebe de regularidades estatísticas nas palavras a que está exposta persistentemente, contactando com informação constante relativa a padrões gráficos e fonológicos da língua. Por isso, a aprendizagem precoce de deteção de erros ortotáticos é fundamental para o desenvolvimento da habilidade escrita dos alunos (Vale & Sousa, 2017).

Para além deste tipo de aprendizagem acresce, ainda, o ensino contextualizado, realizado através da atividade baseada no livro *A Carochinha* de Luísa Ducla Soares, o ensino de um para um, em situação de TEA, e a escrita colaborativa, exemplificada na situação dialogada para melhoramento de texto com recurso a distanciamento e reflexão sobre as escritas- metacognição (Sousa, 2014; Sousa, Costa & Nadeau, 2015; Hsu, Iannone, She, Hadwin & Yore, 2016.).

## **Conclusão**

Da análise dos dados e da sua discussão emergem, agora, algumas conclusões que importa destacar, tendo por base os objetivos do presente estudo.

Assim, e no que respeita ao primeiro objetivo “caracterizar o conhecimento dos alunos das correspondências fonema-grafema avaliadas” concluiu-se que após a realização de uma intervenção na zona de desenvolvimento proximal, os alunos submetidos ao estudo começaram a refletir mais sobre a escrita, demonstrando competências metacognitivas, devido ao facto de começarem a apresentar novas formas de representar as palavras e pseudopalavras ditadas. Neste ponto é ainda importante ressaltar a influência que o meio tem na aprendizagem, uma vez que os alunos em que o *input* para a aprendizagem da língua inglesa era mais consistente apresentavam mais lacunas ao nível da correspondência fonema-grafema.

A análise dos dados permitiu, ainda, entender que um ensino explícito das regras contextuais e morfossintáticas se reflete numa escrita mais reflexiva e, conseqüentemente, mais consciente indo, assim, ao encontro do segundo objetivo- “avaliar o conhecimento de regularidades ortográficas ao nível do grafema, da sílaba e da palavra”-, uma vez que os alunos demonstraram diversas fragilidades no conhecimento de regularidades contextuais no ditado pré-teste, tendo estas fragilidades diminuído no ditado pós-teste.

Já no que se refere ao último objetivo delineado “promover o conhecimento dos alunos das correspondências fonema- grafema avaliadas” é de referir a importância do ensino estatístico, no caso de existência de padrões regulares, através da ação cooperativa dos vários intervenientes em contexto de sala de aula. Neste ponto é de salientar que a aprendizagem precoce de deteção de erros ortotáticos mostrou ser um parâmetro fundamental para o desenvolvimento da escrita, tendo a prática de ditados se revelado uma estratégia importante para a consolidação de representações ortográficas precisas, pois promove a representação mental dos grafemas, das sílabas e das palavras.

Em suma, e em resposta à questão principal do estudo, é possível afirmar que a aprendizagem das correspondências fonema-grafema auxiliam o desenvolvimento das habilidades em causa ao promoverem uma escrita mais consciente e intencional e, conseqüentemente, uma leitura mais fluente devido à facilidade de descodificação. Desta forma, e tendo esta premissa em mente, salienta-se a importância de intensificar o estudo do processo de iniciação à leitura e à escrita no percurso académico dos futuros professores, uma vez que cabe aos mesmos, numa prática futura, motivar os alunos para o desenvolvimento destas duas habilidades através da continua reflexão dos escritos, pois só assim será possível criar leitores e escritores competentes.

### **Constrangimentos e limitações**

Terminada a apresentação das principais conclusões do estudo torna-se importante referir quais os principais constrangimentos e limitações identificados ao longo do mesmo. Nesse sentido, é possível identificar o reduzido tempo de intervenção no estabelecimento de ensino em que ocorreu a recolha de dados e a respetiva intervenção. Estes dois procedimentos estão inseridos na UC da PES II, da ESELx, tendo esta um período de intervenção de sete semanas, as quais não são todas direcionadas para a realização do estudo, uma vez que é necessário realizar atividades relacionadas com os objetivos estipulados no PI.

Para além deste aspeto, o facto de o próprio estabelecimento escolar apresentar horários pré-estabelecidos e rotinas rigorosas também dificultou a existência de momentos de intervenção o que, por sua vez, condicionou a obtenção de dados e a realização de atividades que colmatassem as fragilidades identificadas no ditado pré-teste.

### **Recomendações para estudos futuros**

Face aos constrangimentos apresentados, em investigações futuras seria interessante obter mais tempo de intervenção com o intuito de averiguar se existiriam alterações mais significativas. Para além deste aspeto, seria, igualmente, pertinente realizar uma investigação de *design* experimental com um grupo de controlo e com pré e pós-teste com o objetivo de investigar, mais concretamente, a ação da intervenção e das atividades realizadas nos resultados obtidos.

## 4. REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' ' |

Finalizado todo o trabalho é, neste ponto, importante refletir sobre o percurso desenvolvido na PES II, uma vez que só refletindo criticamente sobre a intervenção pedagógica realizada é que é possível melhorar as práticas futuras (Freire, 2002).

Assim, e tendo esta premissa em mente, penso que as práticas pedagógicas, realizadas no âmbito da UC já referida, foram etapas imprescindíveis para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação, pois tive a oportunidade de contactar com duas realidades diferentes que, apesar de distantes, se encontram muito interligadas à formação pessoal e académica dos alunos. Vasconcelos (2007) afirma que as transições na vida das crianças correspondem a momentos marcantes no seu desenvolvimento e que se não forem bem-sucedidas, poderão colocar em causa o nível emocional, social e cognitivo das crianças. Desta forma, e para que estas transições ocorram com sucesso é fundamental que os profissionais de educação apresentem flexibilidade e valores como a cooperação (Vasconcelos, 2007) objetivando, assim, o melhor para os alunos. Esta foi uma realidade com que me deparei em ambos os ciclos, uma vez que o 1º e o 5º ano de escolaridade são anos de iniciação a um novo ciclo de estudos.

A prática permitiu-me, ainda, contactar com diversos alunos, com capacidades e características diferentes, revelando-se, assim, a importância de um trabalho diferenciado e de acordo com a zona de desenvolvimento próximo de cada um deles. Ciente do meu papel enquanto futura docente, penso que tenho que ter uma constante capacidade de adaptação com o intuito de corresponder às necessidades dos alunos, bem como devo refletir, continuamente, sobre as opções pedagógicas que devo tomar objetivando, assim, um crescimento gradual na minha intervenção e no desenvolvimento moral, social e cognitivo dos alunos (Ferreira & Santos, 2007).

A observação de diferentes ações educativas permitiu-me, igualmente, assimilar um conjunto de estratégias e competências de ensino, bem como entender o funcionamento da educação, em vários contextos, uma vez que “ser professor é muito mais do que dar aulas” (Lopes & Silva, 2011, p. 105).

Já no que respeita à investigação realizada é de salientar que esta foi uma das tarefas mais estimulantes, interessantes e complexas do meu percurso académico. Esta realidade debate-se com o facto de ter selecionado um tema sobre o qual mantinha um

interesse pessoal, mas também com o facto de considerar que, neste momento, me sinto muito mais preparada e capaz de promover a aprendizagem inicial da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade. Considero que a operacionalização da aprendizagem destas duas competências é um ponto fundamental da formação de professores do 1º CEB e, com a presente investigação, pude entender, mais aprofundadamente, quais os processos inerentes ao desenvolvimento destas habilidades e como é que eu, enquanto professora, posso atuar para ajudar os alunos na apropriação do código escrito. Ainda neste ponto, é de salientar o facto da investigação apresentada me proporcionar o contacto com a metodologia investigativa.

Através da realização do estudo compreendi que, para além da diferenciação pedagógica, que considero ser um ponto fulcral do desenvolvimento educativo dos alunos, a contínua reflexão e procura de conhecimento, por parte do professor, bem como o trabalho colaborativo entre docentes é, igualmente, um parâmetro importantíssimo para uma prática pedagógica adequada às fragilidades e potencialidades dos alunos.

Relativamente aos aspetos mais significativos do meu desempenho, considero que o empenho, a responsabilidade e o facto de estar sempre disposta a aprender mais com o auxílio dos vários agentes do processo educativo foram pontos a salientar ao longo das práticas realizadas. Ainda neste ponto, é de referir que sinto que houve um crescimento da prática realizada na PES I, para a presente, no que respeita ao controlo e estabilidade da situação pedagógica. Por oposição, considero que um dos parâmetros que tenho que melhorar, enquanto futura docente, se centra na gestão de tempo e no adequado entendimento das fragilidades dos alunos visando, assim, uma prática responsável e adequada ao contexto em que me encontro.

Em jeito de conclusão, considero que todo o percurso formativo, realizado na Licenciatura em Educação Básica e no presente Mestrado, foi fundamental para o meu crescimento profissional, uma vez que, tal como Arends (1995, p. 486) refere “o professor em início de carreira é um estrangeiro numa terra que nunca viu, um território cujas regras e costumes e culturas são desconhecidos, mas que tem de assumir um papel significativo”. Tendo esta premissa em mente, penso que ser professor na sociedade em que vivemos consiste em assumir uma intervenção com intencionalidade e qualidade para que, desta forma, sejamos capazes de criar impactos positivos na vida dos alunos.



## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-Hill
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo* (3.a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). O Ensino da Escrita : *A Dimensão Textual* (M. da Educação & D.-G. de I. e de D. Curricular.
- Barroso et al.(2017). As diferenças interativas e comunicativas de educadoras e das mães com crianças em idade em pré-escolar. *Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 7,1, (pp.41-62).
- Baptista, I. (Coord.) (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica*. Carta Ética. Consultado em <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Buchweitz, A. (2016). Language and reading development in the brain today: neuromarkers and the case for prediction. *Jornal de Pediatria* (Versão Em Português), 92(3), S8–S13. Consultado a 10 de junho em <https://doi.org/10.1016/j.jpdep.2016.03.013>
- Cardoso-Martins, C., & Gonçalves, D. T. (2017). “Funil” Ou “Funiu”? : *Um Estudo Exploratório Sobre o Desenvolvimento Do Conhecimento de Padrões Ortográficos de Natureza Morfossintática Em Português Brasileiro*, 7(3), (pp.41–60).
- Clérigo, J., Sousa, O., Lino, D., & Fuertes, M. (2021). Modelos pedagógicos dos educadores na interação e na comunicação com as crianças durante tarefa cooperativa. Fuertes, M., Nunes, C., Rosa, F., Esteves, S. & Almeida, A (org). In *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce II* (125-147). Lisboa: CIED/ESELx-IPL
- Candeias, S., & Perdigão, F. (2011). *Integração linguística em sistemas de conversão de grafema para fone(ma)*. In *Estudos de Linguística* vol. I (pp. 181–194). Imprensa da Universidade de Coimbra. Consultado a 10 de junho em [https://doi.org/10.14195/978-989-26-0231-8\\_12](https://doi.org/10.14195/978-989-26-0231-8_12)
- Costa, C. B. & Sousa, O. C. (2010). O texto no ensino inicial da leitura e da escrita. Desenvolver Competências em Língua: *Percursos Didáticos*, Lisboa, Edições Colibri (pp. 73-94).

- Costa-Pereira, T. (2021, no prelo). O papel da organização da sala de aula e do ditado metalinguístico na iniciação da leitura e da escrita. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*
- Costa-Pereira, T., Alves, I. & Sousa, O. (2021, no prelo). Contar e explicar: competências de escrita de estudantes de 5.º ano numa escola multicultural portuguesa. *Entrepalavras*
- Costa-Pereira, T., & Sousa, O.C. (2017). *Ler e escrever para construir conhecimento*. Atas APP. Lisboa: APP
- Coutinho, C. P. (2019). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: *Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.
- Daniel Cassany; Marta Luna; Glórizia Sanz. (1994). *Ensinã lengua*. Grão. 17º edição.
- Faísca, L., Araújo, S., & Reis, A. (2015). Preditores das competências de escrita nos primeiros anos da escolaridade. In A. C. Naschold, A. R. Guaresi, & V. W. Pereira (Eds.), *Aprendizado da Leitura e da escrita: A ciência em interface* (pp 197-236). EDUFRN: Natal.
- Festas et a., (2007). *Dificuldades na escrita de palavras: Sua avaliação numa bateria de provas psicolinguísticas*. *Psicologia e Educação*, 6 (1).
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. In M. da Educação & D.-G. de I. e de D. Curricular (Eds.), Lisboa: Ministério da Educação.
- Gabriel,R., Morais, J. Kolinsky, R. (2016). *A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição*. *Ilha do Desterro*, 61-78.
- Goldman, S. R. & Pellegrino, J. W. (2015). *Research on Learning and Instruction: Implications for curriculum, instruction and assessment*. Consultado a 11 de junho de 2021 em [https://www.researchgate.net/publication/282427461\\_Research\\_on\\_Learning\\_an](https://www.researchgate.net/publication/282427461_Research_on_Learning_an)

#### d\_Instruction

- Hsu, Y. S., Iannone, P., She, H. C., Hadwin, A. F., & Yore, L. D. (2016). Epilogue for the IJSME Special Issue: Metacognition for Science and Mathematics Learning in Technology-Infused Learning Environments. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(2), (pp.335–344).
- Junior, A. F. B. & Junior, N. F. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência.7*, (pp. 237-250).
- Johnson, D. W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires*. Editorial Paidós.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer
- Kolinsky, R., Morais, J., Cohen, L. & Dehaene, S. (2018). *Les bases neurales de l'apprentissage de la lecture*. Langue française, 199, 17-33.
- Lima, L. (2006). Conceções de escola: para uma hermenêutica organizacional. *Compreender a escola. Perspetivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J. (2021). A Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino. In Alves, R.A. & Leite, I. (2021). *Alfabetização baseada na ciência* (p.361-377). Brasília: Ministério da Educação.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2011). O professor faz a diferença. Lisboa: Lidel.
- Martins, M (2021). A Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino. In Alves, R.A. & Leite, I. (2021). *Alfabetização baseada na ciência* (p.361-377). Brasília: Ministério da Educação.
- Miranda, R. J. P. (2009). Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: *Um estudo no 1º Ciclo*. Lisboa: Faculdade de ciências. Universidade de Lisboa.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1o Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11(1), (pp.77–98).
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.

- Pollo, T (2021). A Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino. In Alves, R.A. & Leite, I. (2021). *Alfabetização baseada na ciência* (p.361-377). Brasília: Ministério da Educação.
- Pollo, T. C., Treiman, R., & Kessler, B. (2015). Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. *Estudos de Psicologia* 32(3) (pp. 449–459).
- Rimkus, L. (2003). San Francisco Food Systems Council: bridging people to food. San Francisco. *The San Francisco Food Systems Council*.
- Silvestre, H & J. Araújo (2015), *Metodologia para a Investigação Social: 35-62*. Lisboa: Escolar Editora.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: Leitura, escrita e cultura letrada* .M. XXI. 1º edição.
- Sousa, O. (2019). *Aprendizagem com investigação: uma experiência no Ensino Superior*. In Alves, Pinto, D., Dias, H., Abreu, L. & Gillain, R. (Org.) Atas da VIII conferencia internacional: Investigação, práticas e contextos em educação (p.462-463). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Sousa, O., Costa, J. A. E Nadeau, M (2015). Ortografía y desarrollo de la reflexión metalingüística en alumnos portugueses en primaria. *Cultura & Educación*, 27 (4): 868-878.
- Sousa, O., & Costa-Pereira, T. (2018). *Práticas de literacia no ensino superior: as percepções dos alunos sobre escrita nas disciplinas*. *Acta Scientiarum - Language and Culture*, 40(2), (pp.1-12)
- Sousa, O. & Costa-Pereira, T. (2021). A Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino. In Alves, R.A. & Leite, I. (2021). *Alfabetização baseada na ciência* (p.361-377). Brasília: Ministério da Educação.
- Sousa, O. Teberosky, A. & Sepulveda, A. (2020). "Orality, reading and writing in early literacy".In *reading and writing conexions*. Alves
- Teale, W., & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers.

- In *Emergent literacy - Writing and reading*.  
Norwood: Ablex Publishing Corporation
- Texeira, E. B. (2003). *A Análise de Dados na Pesquisa Científica importância e desafios em estudos organizacionais*. Editora Unijuí.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, P (2021). A Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino. In Alves, R.A. & Leite, I. (2021). *Alfabetização baseada na ciência* (p.361-377). Brasília: Ministério da Educação.
- Vale, A. & Sousa, S., (2017) Tipo de erros e dificuldades na escrita de palavras de crianças portuguesas com dislexia, *Da Investigação às Práticas*, 7(3), (pp.61 – 83)
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de infância- 1º Ciclo: Um campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Veloso, J. (2003). Distinção entre palavras terminadas em consoante e palavras terminadas na sequência ortográfica “consoante + e”, num grupo de crianças falantes do português europeu em idade pré-escolar. *Língua portuguesa: estruturas, usos e consoantes*. Universidade do Porto. (pp. 1–366).
- Viana, F. L. (2006). *As rimas e consciência fonológica*. Encontro de Professores Intervenientes Em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos - Promovendo a Competência Leitora. Conferência Apresentada No Encontro de Professores Intervenientes Em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos (pp. 1–11).

**ANEXOS**

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A: GUIÃO DA ENTREVISTA À OC  
DO 1º CEB

| | ' ' | | ' ' |

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Indicadores de auxílio às questões
Legitimação da entrevista	<p>Legitimar a entrevista;</p> <p>Explicar os objetivos da entrevista;</p> <p>Motivar o entrevistado;</p> <p>Pedir permissão para gravar.</p>	<p>Somos alunas do segundo ano do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Objetivo da entrevista: recolha de informação para a realização da caracterização do contexto socioeducativo e da turma para o projeto de Intervenção em Prática de Ensino Supervisionada II.</li> <li>➤ O carácter da entrevista é confidencial e o anonimato dos dados recolhidos é garantido.</li> <li>➤ Pedir autorização para realizar a gravação áudio;</li> </ul>	

		➤ Informar devolução das transições.	
Definição do perfil do/a entrevistado/a	<p>Caraterizar o percurso académico da docente;</p> <p>Caraterizar o percurso profissional da docente.</p> <p>Papel da professora no estabelecimento de ensino.</p>	<p>1. Como se desenvolveu a sua formação académica?</p> <p>2. Como se desenvolveu o seu percurso profissional?</p> <p>3. Que dificuldades e satisfações sente enquanto professora?</p> <p>4. Exerce mais algum papel na instituição, para além do papel de professora?</p>	<p>1.1. Onde?</p> <p>1.2. Qual a licenciatura/mestrado?</p> <p>1.3. Há quanto tempo?</p> <p>2.1. Durante quantos anos já exerceu a profissão?</p> <p>4.1. Se sim, qual?</p>

Equipa educativa	Relação entre a equipa educativa da escola	5. Qual a dinâmica do trabalho cooperativo entre os agentes educativos?	5.1. Em que atividades?
Grupo de crianças	Caracterizar os alunos enquanto grupo	<p>6. Como caracteriza o grupo em termos de desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional?</p> <p>7. Existem crianças com perturbações ao nível do desenvolvimento ou dificuldades específicas de aprendizagem?</p> <p>8. Como caracteriza este grupo de crianças relativamente às suas potencialidades e fragilidades?</p>	<p>7.1. Quais as perturbações ou dificuldades?</p> <p>7.2. Quais os cuidados a ter?</p> <p>8.1. Quais as dificuldades?</p> <p>8.2. Quais as áreas em que os alunos apresentam melhores resultados?</p> <p>Geometria</p>

		<p>9. Quais são as suas principais preocupações relativamente à sua turma?</p> <p>10. Que tipo de relações e interações existem entre os alunos?</p>	<p>Atividades mais práticas</p> <p>10.1. Os alunos costumam ter discussões regulares entre si?</p> <p>10.2. Costumam respeitar as regras estabelecidas?</p> <p>10.3. Ajudam-se uns aos outros nas atividades?</p> <p>Boa relação</p> <p>Bom comportamento</p>
		<p>11. Como definiria o seu método ou forma de intervenção</p>	<p>12.1. Como é que organiza as atividades de ensino aprendizagem?</p>

<p>Processo pedagógico</p>	<p>Definir o método de intervenção da Orientadora Cooperante</p>	<p>12. Como é que planifica a sua intervenção?</p> <p>13. Como é que estrutura o tempo e o espaço?</p> <p>14. Que intencionalidades educativas presidem às decisões tomadas?</p> <p>15. Quais recursos educativos costuma utilizar?</p>	<p>13.1. Semanal, mensal, diário</p> <p>12.2. De que forma foi organizado o tempo?</p> <p>13.3. De que forma foi organizado o espaço?</p>
----------------------------	--	---	---

		<p>16. Que tipo de atividades de aprendizagem costuma propor aos seus alunos?</p> <p>17. Qual a sua perspectiva sobre a avaliação das aprendizagens das crianças?</p>	<p>17.1. Descreva os métodos de avaliação que adota.</p> <p>Mais avaliação formativa</p> <p>Questões aula</p> <p>Avaliação para perceber o nível dos alunos e devolver feedback</p>
Família	Relação entre as famílias, os alunos e a instituição	18. Como caracteriza, no geral, as relações familiares das crianças?	18.1. Em termos afetuosos, de estabilidade, de valorização, de ajuda a ultrapassar as dificuldades.
Finalização da Entrevista	Finalizar a entrevista	➤ Agradecemos e valorizamos a colaboração do entrevistado na realização do nosso trabalho.	

**ANEXO B: TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA DA OC DO LO CEB**

| ' ' | | ' ' |

### **Caracterizar o percurso académico da docente**

#### Como se desenvolveu a sua formação académica?

R: Portanto, eu iniciei os meus estudos na Escola Superior de Educação de Lisboa e fiz lá todos os meus estudos com o objetivo de atingir o grau de mestre e, desta forma, poder lecionar.

#### Como se desenvolveu o seu percurso profissional?

R: Então, já dou aulas há 19 anos. Em 2012 trabalhei nesta instituição, mas na altura acabei por sair e regressar há pouco tempo. Já trabalhei, igualmente, em outras escolas e fiz dois anos de investigação.

#### Exerce mais algum papel na instituição, para além do papel de professora?

R: Não.

### **Caracterização do grupo de crianças**

#### Como caracteriza o grupo em termos de desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional?

R: A maioria dos alunos desta turma realizou o ensino pré-escolar juntos e, como tal, estão ambientados à própria instituição e aos colegas. A nível cognitivo considero que, no início existiam desigualdades entre os alunos. Contudo, estas desigualdades foram sendo combatidas nas várias áreas e, atualmente, considero que o aproveitamento e as competências ao nível do português e da matemática estão bastante semelhantes.

No que diz respeito ao nível motor, existem alguns casos que necessitam de mais desenvolvimento da motricidade fina, mas considero que é principalmente ao nível da gestão emocional e do relacionamento com o outro que eles têm mais problemas.

Todavia, mesmo este último ponto considero que já foi desenvolvido com o passar do tempo e que eles estão a melhorar.

Como caracteriza este grupo de crianças relativamente às suas potencialidades e fragilidades?

R: Então, ao nível das fragilidades e potencialidades e, tal como já referi, acho que ao nível do português e da matemática eles estão muito semelhantes, ou seja, não evidenciam muitas dificuldades e as dificuldades que existem são normais do ano em questão. Ao nível da leitura existem alguns casos com mais dificuldade, assim como ao nível da escrita e, por vezes, essas dificuldades existem devido à barreira linguística existente em alguns casos. Alguns meninos surgiram no primeiro ano com uma consciência fonológica muito pouco trabalhada, ou seja, não reconheciam vários sons que ouviam. Já ao nível da matemática também tenho vindo a observar uma evolução, pois havia alunos que não reconheciam qualquer número.

Ao nível do estudo do meio, eles gostam muito de trabalhar por projetos e considero que isso é uma potencialidade. São alunos motivados e curiosos e este é um momento que aderem muito bem.

Já ao nível das fragilidades, talvez esta parte da relação com o outro e dos pontos que regem essa relação. Acho que por vezes é neste ponto que têm mais dificuldade e não conseguem muito bem lidar com determinadas situações.

Quais são as suas principais preocupações relativamente à sua turma?

R: A minha maior preocupação está relacionada com os que têm mais dificuldade. Na verdade, o ensino é um ciclo e se eles forem já com dificuldades do ano anterior vai ser muito difícil consolidar os conhecimentos do ano seguinte. Esta é uma das minhas maiores preocupações, ou seja, espero e ambiciono que todos vão o melhor preparados possível para o caminho que têm pela frente.

Que tipo de relações e interações existem entre os alunos?

R: Eles ainda são muito novos e gostam de trabalhar em grupos e em pares até porque percebem que assim aprendem melhor. Contudo, existem casos em que o trabalho, por vezes, pode não correr tão bem devido à personalidade e à descoberta desta própria

personalidade. Contudo, acho que se dão todos muito bem e que estão todos bem inseridos na turma.

### **Processo pedagógico da docente**

#### Como definiria o seu método ou forma de intervenção

R: Ora bem, nós aqui no colégio colocamos em prática algumas opções de intervenção do Movimento Escola Moderna, mas não o seguimos na sua totalidade. Eu não sigo um método específico, faço, sim, uma junção de várias metodologias e opto por aquelas que se adequam mais à turma com que estou a trabalhar. Acredito que é desta forma que temos que intervir, ou seja, tendo em conta as necessidades da turma e aquilo que nos faz sentido naquele momento.

#### Como é que planifica a sua intervenção?

R: Nós temos uma planificação anual, aqui no colégio, e temos uma planificação por períodos na qual estão os conteúdos que pretendemos desenvolver em cada semana. Esta planificação é realizada com o grupo do 1º ano, sendo que trabalhamos muito em equipa. Todas as quartas-feiras reunimos e decidimos as atividades que podem ser realizadas para desenvolver os conteúdos delineados. Na minha opinião é desta forma, ou seja cooperativamente, que conseguimos criar os melhores materiais e ter as melhores ideias para desenvolver com os alunos.

#### Como é que estrutura o tempo e o espaço?

R: O nosso tempo é organizado semanalmente na nossa agenda semanal, apesar de, tal como já referi, termos a planificação anual e por períodos que nos diz o que devemos trabalhar em cada semana.

Já no que diz respeito ao espaço, este é organizado de forma corporativa, ou seja, os alunos sentam-se em grupos para facilitar o trabalho a pares. Nos momentos de conselho criamos uma dinâmica espacial diferente e organizamos as mesas em forma de U.

#### Que intencionalidades educativas presidem às decisões tomadas?

R: As minhas decisões educativas têm como objetivo o sucesso dos alunos e o seu desenvolvimento a vários níveis, ou seja, sempre que crio atividades ou tomo determinadas atitudes espero que estas sejam o melhor possível para propiciar o desenvolvimento dos alunos.

Quais recursos educativos costuma utilizar?

R: Aqui na escola temos uma grande variedade de tecnologias e, como tal, utilizamos os iPads, o projetor, o computador, mas também temos vários jogos para realizar no T.E.A. Neste momento, os alunos devem realizar os ficheiros que se encontram disponíveis na sala.

Que tipo de atividades de aprendizagem costuma propor aos seus alunos?

R: Atividades de exploração que lhes permitam construir o seu próprio conhecimento, mas também temos momentos de consolidação. Gosto de realizar atividades dinâmicas para que eles estejam envolvidos na aprendizagem. Contudo, existem momentos mais de sala de aula para eles também se habituarem a este contexto e perceberem que há tempo para tudo.

Qual a sua perspetiva sobre a avaliação das aprendizagens das crianças?

R: Nós fazemos uma avaliação contínua do trabalho que é realizado na sala e em casa. Por vezes fazemos também fichas de verificação e fichas de avaliação, mas privilegiamos sobretudo a avaliação no dia-a-dia.

## **Família**

Como caracteriza, no geral, as relações familiares das crianças?

Considero que há uma boa realização. A maioria são pais muito atentos e isso foi evidenciado na escola virtual, pois sem o auxílio dos pais era impensável ensinar os alunos do 1º ano. Neste momento temos uma relação mais afastada, devido à pandemia, pois normalmente os pais entram na escola e trazem os alunos à porta, algo que agora não é possível. Contudo, mantemos o contacto frequente por e-mail.

**ANEXO C: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA  
DAS DIVERSAS ÁREAS DO CURRÍCULO**

| | ' ' | | ' ' |







**Tabela C4.**

*Avaliação diagnóstica de música*

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE MÚSICA																																
Blocos	Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21										
	Indicadores																															
1. EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	1.1. Improvisa, a solo ou em grupo, pequenas sequências melódicas, rítmicas ou harmônicas a partir de ideias musicais ou não musicais.	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue										
	2.1. Comunica através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas.	consegue	consegue	precisa melhorar	consegue	consegue	consegue	precisa melhorar	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue									
2. INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	2.2. Toca, a solo e em grupo, as suas próprias peças musicais ou de outros, utilizando instrumentos musicais, convencionais e não convencionais.																															
	2.3. Canta, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue									
3. APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	3.1. Compara características rítmicas, melódicas, harmônicas, dinâmicas, formais tímbricas e de textura em repertório de referência, de épocas, estilos e géneros diversificados.	consegue	consegue	precisa melhorar	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue	consegue										
	3.2. Partilha, com os pares, as músicas do seu quotidiano e debater sobre os diferentes tipos de música.																															
		<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Legenda</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Não observado</td> </tr> <tr> <td></td> <td>não consegue</td> </tr> <tr> <td></td> <td>precisa melhorar</td> </tr> <tr> <td></td> <td>consegue</td> </tr> </tbody> </table>																					Legenda			Não observado		não consegue		precisa melhorar		consegue
Legenda																																
	Não observado																															
	não consegue																															
	precisa melhorar																															
	consegue																															

Nota. Retirado do dossier de estágio da prática do 1º CEB

**Tabela C5.**

*Avaliação diagnóstica de português- oralidade*

Avaliação Diagnóstica Português - Oralidade				
Objetivos	1. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos		2. Produzir um discurso oral com correção	
Indicadores	1.1. Cumprir instruções	1.2. Referir o essencial de um pequeno texto ouvido.	2.1. Falar de forma audível	2.2. Articular corretamente as palavras
Alunos				
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				

Legenda	
	Não observado
	não consegue
	precisa melhorar
	consegue

Nota. Retirado do dossier de estágio da prática do 1º CEB

**Tabela C6.**

*Avaliação diagnóstica de português- leitura e escrita*

Avaliação Diagnóstica de Português - Leitura e escrita										
Objetivos	1. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas			2. Conhecer o alfabeto e os grafemas			4. Ler textos diversificados.	5. Escrever frases e pequenos textos		
Indicadores	1.1. Conta o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.	1.2. Indica desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema.	1.3. Repete uma sílaba CV ou CVC	2.1. Nomeia a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respetivos segmentos fónicos (realização dos valores	2.2. Faz corresponder as formas minúscula e maiúscula da maioria das letras do alfabeto.	2.3. Escreve as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à	4.1. Lê corretamente em voz alta	5.1. Escreve corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado.	5.2. Elabora e escreve uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema	5.3. Deteta eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente.
Alunos										
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										

Nota. Retirado do dossier de estágio da prática do 1º CEB

**Tabela C7.**

*Avaliação diagnóstica de português- iniciação à educação literária*

Avaliação Diagnóstica de Português - Iniciação à Educação literária					
Objetivos	1. Compreender o essencial de textos escutados ou lidos				
Indicadores	1.1. Antecipa conteúdos com base nas ilustrações e no título	1.2. Antecipa conteúdos, mobilizando conhecimentos	1.3. Reconta uma história ouvida.	1.4. Refere, em poucas palavras, as ideias essenciais do texto	1.5. Identifica o título e o tema do texto
Alunos					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					

Nota. Retirado do *dossier* de estágio da prática do 1º CEB

**Tabela C8.**

*Avaliação diagnóstica de português-gramática*

Avaliação Diagnóstica de Português - Gramática		
Objetivos	1. Descobrir regularidades no funcionamento da língua.	
Indicadores	1.1. Forma femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático -o ou -a).	1.2. Forma singulares e plurais de nomes e adjetivos que seguem a regra geral (acrescentar -s ao singular), incluindo os que terminam em -m e fazem o plural em -
Alunos		
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		

Nota. Retirado do dossier de estágio da prática do 1º CEB

**Tabela C9.**

*Avaliação diagnóstica de matemática- organização e tratamento de dados*

ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS			
Representação de conjuntos		Representação de dados	
Identifica criterios de organização de conjuntos	Define critérios para a organização de conjuntos	Recolhe e regista dados utilizando pictogramas	
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			

Nota. Retirado do dossier de estágio da prática do 1º CEB

**Tabela C10.**

*Avaliação diagnóstica de matemática- geometria*

Geometria e Medida				
Figuras geométricas			Localização e orientação no espaço	
	Reconhece polígonos e não polígonos	Identifica lados e vértices	Identifica linhas curvas e retas, abertas e fechadas	Relaciona posições e alinhamento de objetos com figuras geométricas
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				

Nota. Retirado do dossier de estágio da prática do 1º CEB

**Tabela C11.**

*Avaliação diagnóstica de matemática- números e operações*

Número e Operações								
Números naturais					Adição		Sistema de numeração decimal	Subtração
Conta de 2 em 2		Conta de 5 em 5	Conta de 10 em 10	Identifica pares e ímpares	Decompõem números até 100 em somas	Efetua adições cuja soma seja inferior a 100 por cálculo mental	Reconhece as ordens decimais: dezenas e unidades	Efetua subtrações de números até 100 utilizando contagens regressivas e progressivas
Progressiva	Regressiva	Progressiva	Progressiva		Decomposição até ao 60	Até 60		Até 60
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								

12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									

Nota. Retirado do *dossier* de estágio da prática do 1º CEB



**Tabela C13.***Avaliação diagnóstica de estudo do meio- projetos*

Nomes dos alunos	Projetos - avaliação diagnóstica				Projetos - avaliação final			
	Recolhe informação adequada	Escreve com palavras suas as informações recolhidas	Utiliza de forma adequada os materiais disponibilizados	Coopera com os colegas na elaboração do projeto	Recolhe informação adequada	Escreve com palavras suas as informações recolhidas	Utiliza de forma adequada os materiais disponibilizados	Coopera com os colegas na elaboração do projeto
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								

21								
----	--	--	--	--	--	--	--	--

Nota. Retirado do *dossier* de estágio da prática do 1º CEB

**ANEXO D: SÍNTESE DAS FRAGILIDADES  
E POTENCIALIDADES- 10CEB**

**Tabela D2.**

Síntese das fragilidades e potencialidades da turma do 1º CEB

<b>Componentes do currículo</b>	<b>Potencialidades</b>	<b>Fragilidades</b>
<b>Língua Portuguesa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e escrita;</li> <li>- Escrita de textos com estrutura adequada;</li> <li>- Expressão oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita de sílabas com ataques ramificados;</li> <li>- Escrita de sílabas com codas consonânticas;</li> <li>- Dificuldade na leitura (alguns alunos).</li> </ul>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cálculo mental (MAB e aranha);</li> <li>- Criação de problemas;</li> <li>- Contagens progressivas e regressivas;</li> <li>- Sentido de número;</li> <li>- Interpretação e resolução de problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cálculo mental com reta vazia (alguns alunos);</li> <li>- Adições e subtrações com números inferiores a 60 (Alguns alunos).</li> </ul>
<b>Estudo do meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivação e realização dos projetos;</li> <li>- Apresentação dos projetos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolha de informação pertinente para os projetos;</li> <li>- Elaboração de resposta a perguntas de partida do projeto.</li> <li>- Noções espaciotemporais (sucessão dos dias da semana e dos meses do ano).</li> </ul>
<b>Comp. Transversais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomia na gestão do T.E.A;</li> <li>- Participação ativa;</li> <li>- Utilização de tecnologias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimento das regras de sala de aula;</li> <li>- Cooperação nos trabalhos a pares e em grupo;</li> <li>- Identificar áreas de principal dificuldade.</li> </ul>
<b>Expressão Plástica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criatividade;</li> <li>- Exploração de materiais e técnicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recorte com precisão;</li> <li>- Colagem com precisão utilizando a quantidade adequada.</li> </ul>
<b>Expressão Musical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entusiasmo;</li> <li>- Perceção do ritmo e capacidade de acompanhamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilidade com os instrumentos musicais;</li> <li>- Cumprimento de regras de sala de aula.</li> </ul>
<b>Expressão dramática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entusiasmo;</li> <li>- Expressividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimento de regras de sala de aula;</li> <li>- Movimento segundo o andamento da música.</li> </ul>

<b>Expressão Físico-motora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empenho e interesse;</li> <li>- Ativos;</li> <li>- Desenvolvidos a nível motor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperação nos jogos coletivos;</li> <li>- Cumprimento de regras.</li> </ul>
--------------------------------	---	---

Nota. Retirado do dossier de estágio da prática do 1º CEB

**ANEXO E: SÍNTESE DAS ESTRATÉGIAS  
GLOBAIS DE INTERVENÇÃO CURRICULAR  
POR DISCIPLINA**

| ' ' | | ' ' |

**Tabela E3.**

Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

<b>Área curricular</b>	<b>Estratégias globais de intervenção e de integração curricular</b>
Português	Continuação do momento de revisão textual Proposta de escritas cooperativas
Matemática	Proposta de tarefas exploratórias a pares
Estudo do Meio	Continuação do trabalho por projetos
Expressão dramática	Proposta de atividades com jogos dramáticos a pares e em coletivo.
Expressão Físico- motora	Propostas de jogos cooperativos.
Artes plásticas	Proposta de desenvolvimento de um painel coletivo de turma
Música	Proposta de criação de uma composição musical da turma.

Nota. Retirado do *dossier* de estágio da prática do 1º CEB**Tabela E4.**

Estratégias globais de intervenção e de integração curricular de acordo com os objetivos do PI

<b>Objetivos gerais</b>	<b>Estratégias globais de intervenção e de integração curricular</b>
<b>Desenvolver competências de cooperação entre os alunos.</b>	Continuação das rotinas de trabalho a pares e em grupo. Criação de momentos de discussão e reflexão sobre como trabalhar em cooperação (CCE). Elaboração de um cartaz de sistematização de como trabalhar de forma cooperativa. Criação do cartaz das parcerias

<b>Desenvolver competências de autonomia e responsabilização no cumprimento das regras de sala de aula.</b>	Continuação dos códigos da interação na sala de aula (pedir para falar, ir à casa de banho...)  Criação de momentos de discussão e reflexão semanal sobre os comportamentos e atitudes na sala de aula (CCE).
---	---

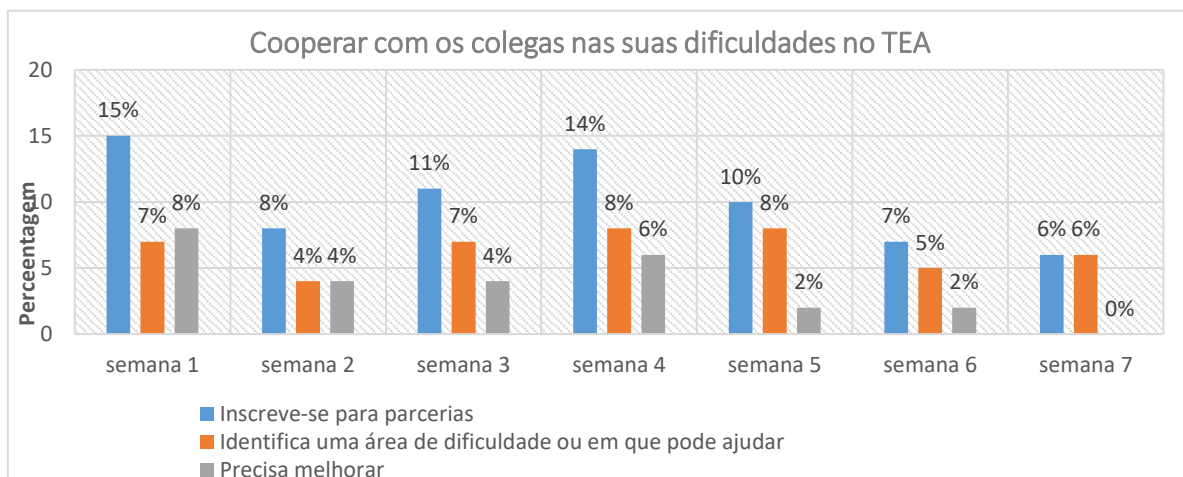
Nota. Retirado do *dossier* de estágio da prática do 1º CEB

ANEXO F: AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS  
GERAIS DO PI NO 1º CE

| | ' ' | | ' ' |

**Figura F1.**

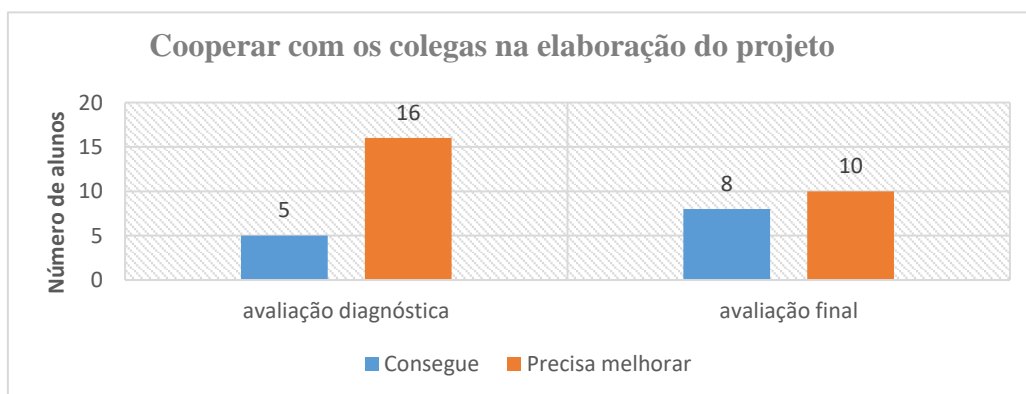
Resultados da avaliação do objetivo de Cooperar com os colegas nas suas dificuldades em TEA ao longo das semanas de intervenção.



Nota. Retirado do *dossier* de estágio da prática do 1º CEB.

**Figura F2.**

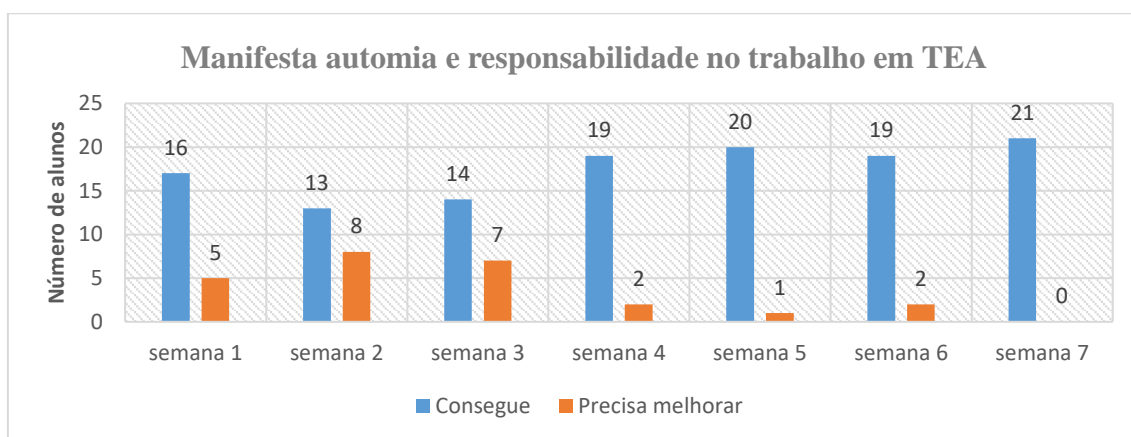
Comparação dos resultados a avaliação diagnóstica e final do objetivo de cooperar com os colegas na elaboração do projeto



Nota. Retirado do *dossier* de estágio da prática do 1º CEB

**Figura F3.**

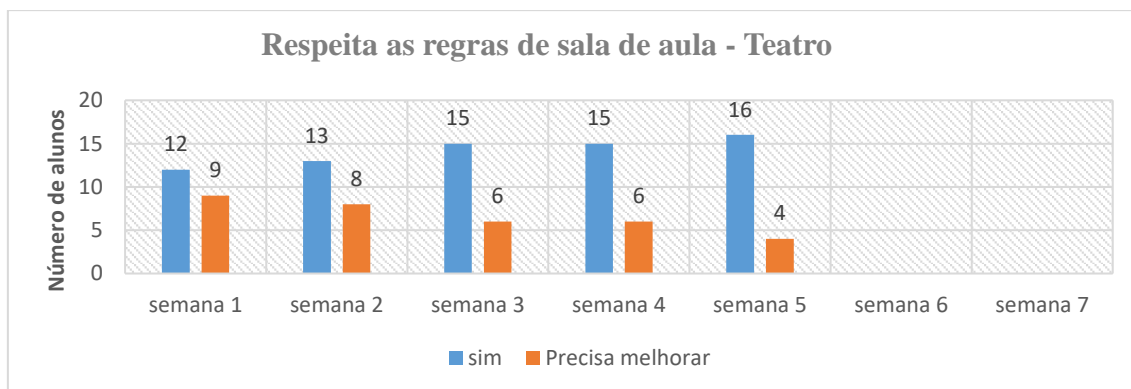
*Resultados da avaliação do objetivo de trabalhar com autonomia e responsabilidade no TEA ao longo das semanas de intervenção.*



Nota. Retirado do *dossier* de estágio da prática do 1º CEB

**Figura F4.**

*Resultados da avaliação do indicador “respeita as regras de sala de aula” nas sessões de Teatro*



Nota. Retirado do *dossier* de estágio da prática do 1º CEB.

De salientar que a semana 6 e 7 não apresenta nenhum valor, uma vez que não houve aula de teatro nessas semanas.

ANEXO G: GUIÃO DA ENTREVISTA À OC  
DO 20CEB

| | ' ' | | ' ' |

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Indicadores de auxílio às questões
Legitimação da entrevista	<p>Legitimar a entrevista;</p> <p>Explicar os objetivos da entrevista;</p> <p>Motivar o entrevistado;</p> <p>Pedir permissão para gravar.</p>	<p>Somos alunas do segundo ano do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Objetivo da entrevista: recolha de informação para a realização da caracterização do contexto socioeducativo e da turma para o projeto de Intervenção em Prática de Ensino Supervisionada II.</li> <li>➤ O carácter da entrevista é confidencial e o anonimato dos dados recolhidos é garantido.</li> <li>➤ Pedir autorização para realizar a gravação áudio;</li> <li>➤ Informar devolução das transições.</li> </ul>	

<p>Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<p>Caraterizar o percurso académico da docente;</p> <p>Caraterizar o percurso profissional da docente.</p> <p>Papel da professora no estabelecimento de ensino.</p>	<p>1. Como se desenvolveu a sua formação académica?</p> <p>2. Como se desenvolveu o seu percurso profissional?</p> <p>3. Que dificuldades e satisfações sente enquanto professora?</p> <p>4. Exerce mais algum papel na instituição, para além do papel de professora?</p>	<p>1.1. Onde?</p> <p>1.2. Qual a licenciatura/mestrado?</p> <p>1.3. Há quanto tempo?</p> <p>2.1. Durante quantos anos já exerceu a profissão?</p> <p>4.1. Se sim, qual?</p>
<p>Equipa educativa</p>	<p>Relação entre a equipa educativa da escola</p>	<p>5. Qual a dinâmica do trabalho cooperativo entre os agentes educativos?</p>	<p>5.1. Em que atividades?</p>

<p>Grupo de crianças</p>	<p>Caracterizar os alunos enquanto grupo</p>	<p>6. Como caracteriza o grupo em termos de desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional?</p> <p>7. Existem crianças com perturbações ao nível do desenvolvimento ou dificuldades específicas de aprendizagem?</p> <p>8. Como caracteriza este grupo de crianças relativamente às suas potencialidades e fragilidades?</p> <p>9. Quais são as suas principais preocupações relativamente à sua turma?</p>	<p>7.1. Quais as perturbações ou dificuldades?</p> <p>7.2. Quais os cuidados a ter?</p> <p>8.1. Quais as dificuldades?</p> <p>8.2. Quais as áreas em que os alunos apresentam melhores resultados?</p> <p>9.1. Os alunos costumam ter discussões regulares entre si?</p>
--------------------------	--	---	--

		<p>10. Que tipo de relações e interações existem entre os alunos?</p>	<p>9.2. Costumam respeitar as regras estabelecidas?</p> <p>10.3. Ajudam-se uns aos outros nas atividades?</p>
<p>Processo pedagógico</p>	<p>Definir o método de intervenção da Orientadora Cooperante</p>	<p>11. Como definiria o seu método ou forma de intervenção?</p> <p>12. Como é que planifica a sua intervenção?</p> <p>13. Como é que estrutura o tempo e o espaço?</p>	<p>12.1. Como é que organiza as atividades de ensino aprendizagem?</p> <p>13.1. Semanal, mensal, diário</p> <p>12.2. De que forma foi organizado o tempo?</p> <p>13.3. De que forma foi organizado o espaço?</p>

		<p>14. Que intencionalidades educativas presidem às decisões tomadas?</p> <p>15. Quais recursos educativos costuma utilizar?</p> <p>16. Que tipo de atividades de aprendizagem costuma propor aos seus alunos?</p> <p>17. Qual a sua perspectiva sobre a avaliação das aprendizagens das crianças?</p>	<p>17.1. Descreva os métodos de avaliação que adota.</p>
Família	Relação entre as famílias, os alunos e a instituição	<p>18. Como caracteriza, no geral, as relações familiares das crianças?</p>	<p>18.1. Em termos afetuosos, de estabilidade, de valorização, de ajuda a ultrapassar as dificuldades.</p>

		19. Promove a participação ativa das famílias no processo de aprendizagem?	19.1. Se sim, como? 19.2. Considera que este tipo de participação é vantajoso?
Finalização da Entrevista	Finalizar a entrevista	➤ Agradecemos e valorizamos a colaboração do entrevistado na realização do nosso trabalho.	

ANEXO H: TRANSCRIÇÃO DAS  
ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS OC DO

20 CEB

| ' ' | | ' ' |

## **Entrevista à Orientadora Cooperante de Matemática da turma 1**

### **Caracterizar o percurso académico da docente**

Como se desenvolveu a sua formação académica?

R: Portanto, eu iniciei os meus estudos no curso de Matemática na Faculdade de Ciências, todavia, fiz dois anos nesta instituição e, posteriormente, tirei a minha licenciatura numa Universidade Particular.

Como se desenvolveu o seu percurso profissional?

R: Então, já dou aulas há 20 anos e estive sempre no 2º Ciclo. Já dou aulas à bastante tempo e também já estou efetiva. Faço parte dos quadros desta escola à cerca de 10 anos.

Que dificuldades e satisfações sente enquanto professora?

R: A maior satisfação é quando vemos que deixamos a marca nos alunos. Eu gosto de fazer essas marcar. De deixar a sementinha e desenvolver o gosto por aprender. Pensar que os professores são pessoas muito importantes na nossa vida e que podem fazer toda a diferença. Na verdade, há pessoas que seguem determinadas profissões devido à influência que o professor tem na sua vida.

Por exemplo, no meu caso, eu tive uma excelente professora de Matemática que me conseguiu cativar de tal forma que eu decidi seguir Matemática. Basicamente, gosto de pensar que fiz a diferença para a positiva na vida de alguém.

Já a maior dificuldade são os pais. Hoje em dia, é muito difícil lidar com os pais. Os professores são vistos como uma profissão sem muito valor, o que não devia acontecer. Já em sala de aula, acho que uma das dificuldades é ver que existem meninos que tem muita dificuldade em aprender e que talvez estivessem melhor em cursos profissionais. Isso também me custa um bocadinho, assim como os meninos que têm dificuldades de aprendizagem, mas que se esforçam muito para aprender. Por vezes, o comportamento também é complicado, mas com isso acho que consigo lidar bem.

Exerce mais algum papel na instituição, para além do papel de professora?

R: Ora bem, o ano passado fui IP de Matemática e tinha um clube de xadrez antes do confinamento. É uma paixão grande que eu tenho e os alunos adoram. Fazíamos várias atividades, como campeonatos, e estou ansiosa por regressar aos tabuleiros depois do confinamento. Na escola também realizo apoios e direção de turma.

### **Caracterização do grupo de crianças**

Como caracteriza o grupo em termos de desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional?

R: Ora bem, esta turma falta muito, contudo, não sei se é devido ao contexto de pandemia em que vivemos. Esta é, também, uma turma com muitos alunos carenciados, com dificuldades de aprendizagem e com um contexto económico baixo.

A nível emocional, são meninos muito queridos e humildes. Nunca tive nenhum problema ao nível do comportamento. São meninos muito educados, Por vezes existem exceções devido ao ambiente familiar em que estão inseridos.

Neste momento, existem meninos que estão a passar algumas dificuldades com o ensino on-line e não tem muito acompanhamento como é o caso da S.

Como caracteriza este grupo de crianças relativamente às suas potencialidades e fragilidades?

R: Estes meninos são muito poucos autónomos e tem muitas dificuldades na resolução de problemas. Se eu lhes der um problema, por mais simples que seja, eles não o conseguem resolver.

Esta não é uma disciplina fácil para eles, sendo que se nota que viram com muitas falhas em bases matemáticas do 1º Ciclo.

Ao nível da língua também tem muitas dificuldades e muitas das vezes não conseguem fazer a interpretação dos problemas.

Já ao nível das potencialidades, acho que eles são melhores em coisas mais praticas. Fiquei muito surpreendida com a medição de ângulos com o transferidor. Talvez o bloco da geometria seja aquele que eles melhor compreendem.

### Quais são as suas principais preocupações relativamente à sua turma?

R: A minha maior preocupação está relacionada com a capacidade de trabalho. Por exemplo, eu tenho bons alunos que não conseguem fazer um teste de 50 minutos no tempo pretendido. Acho que nunca tinha tido uma turma assim. É espectável que alunos do 5º ano consigam fazer os enunciados no tempo estipulado.

Eu não sei como é que eles vão conseguir ultrapassar esta dificuldade de gerir o tempo que tem para os testes, para as atividades, para os exercícios nos anos seguintes.

Devido ao contexto em que estamos, também tenho receio no que diz respeito às bases de matemática que eles vão levar para o próximo ano. Esta turma não consegue aprender confinada. É muito difícil.

### Que tipo de relações e interações existem entre os alunos?

R: Estes alunos têm uma boa relação entre eles e costumam ajudar-se nas tarefas. Existem meninos que se levantam, quando terminam os seus trabalhos, para ajudar os colegas. Eu gosto de uma sala dinâmica e acho que assim ajuda no trabalho a pares.

### **Processo pedagógico da docente**

#### Como definiria o seu método ou forma de intervenção

R: Ora bem, a Matemática é sempre aquela disciplina complicada. Normalmente, os alunos até dizem que gostam da professora, mas que não gostam da disciplina.

Eu tento sempre fazer aulas divertidas e engraçadas que os motivem. Por exemplo, no mínimo múltiplo comum eu inventei dois sapos, um era o sapo Cocas e o outro era o sapo Sapocas. Um dos sapos era obeso e o outro magrinho e andávamos a ver quando é que um ia esmagar o outro.

Eu não sou daquelas professoras que prepara aqueles materiais espetaculares, mas gosto de me colocar no lugar deles e tentar arranjar atividades lúdicas que os cativem.

Por exemplo, as expressões numéricas costumo fazer batalhas. Normalmente, vão quatro alunos ao quadro que combatem e depois os alunos que estão no lugar combatem entre si também.

Acho que me definiria como uma professora divertida, mas rigorosa. Faz-me muita confusão quando as pessoas não estão a trabalhar e não consigo ver ninguém parado, sendo que se for um bom aluno ainda é pior. Eu gosto de criar e dar espaço para os alunos se desenvolverem e, por isso, se um aluno terminar tem toda a à-vontade para continuar a trabalhar. Na minha sala há muito dinamismo e movimento, mas agora com o covid é muito difícil e eu sinto muito falta disso.

#### Como é que planifica a sua intervenção?

R: Isso é muito giro. Eu planifico uma aula, mas muito poucas vezes sigo aquela aula. É quase como os artistas. Os conteúdos não falham, mas como vou ensinar estes conteúdos depende do momento, pois depende das necessidades que ele tem naquele momento.

#### Como é que estrutura o tempo e o espaço?

R: Relativamente ao espaço, o aluno não tem lugares marcados, ou seja, podem sentar-se onde quiserem. Eu tenho uma sala muito dinâmica e os alunos que tem mais facilidade, por norma, levantam-se sem pedir autorização para ajudar aqueles que tem mais dificuldades.

Já no que diz respeito ao tempo, gosto de escrever o sumário na aula seguinte e no que diz respeito as atividades eu não gosto muito de derrapagens e, por isso, escrevo sempre o Plano de Trabalho no quadro. Assim, os alunos que tem mais facilidade podem ir continuando.

Desde que não haja muitas derrapagens, tudo bem. Contudo, não estabeleço muito os tempos. Se houver um aluno que quer mostrar um vídeo muito bom, por exemplo, a ciências por mim tudo bem.

#### Que intencionalidades educativas presidem às decisões tomadas?

R: O principal objetivo é que os alunos aprendam a pensar por eles e a criticar, bem como a dar a sua opinião.

Valorizo muito quando eu me engano e eles reparam, pois demonstra que eles estão com atenção.

Em suma, pretendo que eles aprendam os conteúdos e os saibam aplicar e que estes conteúdos tenham uma função prática na vida deles.

A Matemática está em todo o lado e eles, muitas das vezes, não entendem a importância da Matemática. Eu acho muito importante demonstrar que a Matemática é útil no dia-a-dia.

#### Quais recursos educativos costuma utilizar?

R: Utilizo muitos vídeos, por exemplo de meninos da idade deles a explicar Matemática. Acho que os vídeos das editoras são um pouco secantes e, para mim, as coisas têm que ter alguma piada.

Já cheguei a fazer *PowerPoints* muito engraçados em que os meninos se riam muito a ver os meus *PowerPoints*. Também gosto imenso de jogos.

#### Que tipo de atividades de aprendizagem costuma propor aos seus alunos?

R: Depende um bocadinho da turma. Quando os alunos têm poucas dificuldades de aprendizagem gosto de lançar uma questão para eles pensarem e discutirem e, a partir daí, construímos as aprendizagens.

Neste caso, eu não posso fazer isto. Se eu lançar uma curiosidade ou um problema eles ficam a olhar para mim. Nesta turma, temos que ser muito práticas.

#### Qual a sua perspetiva sobre a avaliação das aprendizagens das crianças?

R: Portanto, eu costumo fazer fichas formativas para os meninos perceberem como está a correr a sua aprendizagem.

Quando faço a avaliação formativa costumo discutir com eles e explicar o que fizeram mal, sendo que por norma, eles corrigem a lápis no teste. Às vezes, faço a correção no quadro e eles corrigem no teste e depois eu verifico se eles fizeram.

Costumo fazer, também, testes e questões de aula. As questões de aula são muito boas porque damos um conteúdo e avaliamos, damos outro e avaliamos e eles costumam ter melhores notas o que os motiva para a aprendizagem.

No Teams também já fizemos o desafio matemático que demonstra a participação e empenho dos alunos. Cada vez mais, a avaliação sumativa tem menos valor e a formativa mais como podem ver.

## **Entrevista à Orientadora Cooperante de Ciências da turma 1 e de Matemática da turma 2**

### **Caracterizar o percurso académico da docente**

#### Como se desenvolveu a sua formação académica?

R: A minha formação académica é vasta. Eu tenho formação em engenharia de recurso hídricos e trabalhei em muitas áreas: institucionais, não institucionais, privadas, ONG's nacionais e internacionais, etc...

Todavia, não tenho só formação em engenharia e tenho outras formações como em fotografia.

#### Como se desenvolveu o seu percurso profissional?

R: Eu ainda estava a estudar e já dava explicações, sendo que sempre gostei de trabalhar com crianças e adultos. Mais tarde, comecei a trabalhar numa quinta pedagógica e quando estava a tirar o mestrado dei aulas na universidade.

Depois, fiz uma investigação no equador e também dei aulas lá nas universidades que lá existiam.

Vir para o ensino público foi uma possibilidade que surgiu quando concorri com as minhas habilitações.

Eu tenho 41 anos, comecei a trabalhar com 25 anos e até aqui já passei por várias etapas diferentes. Mais ou menos há dois anos, entrei para o ensino público e acho que esta foi uma boa experiência profissional.

Nesta escola leciono só Ciências Naturais no 5º, 8º e 9º.

#### Exerce mais algum papel na instituição, para além do papel de professora?

R: Não, nesta escola não tenho mais nenhum papel.

### **Caracterização do grupo de crianças**

Como caracteriza o grupo em termos de desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional?

R: Eu conheço-os muito mal, mas até agora gostei muito deles quando dei aulas presencialmente.

A nível cognitivo achei que eram muito participativos e interessados. Agora é diferente. Estamos a adaptar-nos e considero que é mais difícil para eles.

Tendo em conta as turmas que tenho tido até agora eu considero o grupo bom. A minha outra turma do 5º ano também é igualmente boa. Na minha opinião eles colaboram e trabalham bem, mas tenho muito pouco tempo com eles. Em suma, esta é a minha terceira semana com eles.

Como caracteriza este grupo de crianças relativamente às suas potencialidades e fragilidades?

R: Nós só demos os solos, as rochas e os minerais. Hoje fechámos esta matéria.

Dificuldades eu não vejo. Eles costumam responder depois da exposição e há sempre alguns alunos que se destacam. Todavia, há alguns alunos que precisam de mais atenção.

Eu tento que eles respondam depois da exposição a algumas perguntas orais ou do manual e não senti grandes dificuldades.

Ainda não fiz nenhuma avaliação formal, nem trabalhei com eles em grupo.

Acho que on-line deve ser mais difícil. Por exemplo, hoje mostrei a ficha de trabalho na aula e senti que estavam perdidos.

Este é um tempo de adaptação e eles estão a adaptar-se às ferramentas digitais.

Quais são as suas principais preocupações relativamente à sua turma?

R: Não tenho preocupações.

Que tipo de relações e interações existem entre os alunos?

R: Presencialmente, já os apanhei uma vez muito agitados. On-line a primeira aula também foi muito agitada.

Eu só tive uma semana presencial com eles porque eles foram logo para confinamento.

Há alunos que precisam de mais atenção, mas eu acho que a idade também está relacionada. Acho que é normal e considero que temos que ser tolerantes. Principalmente agora nesta forma de ensino.

### **Processo pedagógico da docente**

#### Como é que planifica a sua intervenção?

R: Quando eu cheguei havia uma certa urgência de terminar certos conteúdos do programa. Então eu tentei de forma simples fechar os conteúdos.

Neste momento, não temos uma serie de ferramentas o que dificulta.

Relativamente às planificações, eu faço as minhas apresentações e tento que sejam semelhantes ao manual. Esta é uma preocupação minha, ou seja, que seja parecido ao que tem para consultar em casa.

Normalmente, vou expondo a matéria e fazendo exercícios do verifico. São exercícios fáceis e as respostas estão todas lá.

No regime on-line preparei uma orientação do estudo em que sistematizo o que é o sumário e as tarefas da aula. Neste momento tudo é experimental, pois estou a conhecer a turma e ao novo regime.

As atividades propostas dizem sempre respeito ao que está no manual e eu vou começando do mais simples e a pouco e pouco vou abrindo a forma de trabalho.

#### Que intencionalidades educativas presidem às decisões tomadas?

R: A nível presencial o respeito pelo outro, a expressão e a autonomia. Eu gosto muito que eles se exprimam e exponham o que saibam sobre determinado tema. Dou muita importância ao respeito, sendo que tenho em conta que são alunos de dez anos de idade que já passaram por três professoras diferentes.

Quais recursos educativos costuma utilizar?

R: Costumo usar de tudo. Por norma, uso a escola virtual, a Leya, faço as apresentações com materiais diversos e tento adaptar à turma que tenho.

Que tipo de atividades de aprendizagem costuma propor aos seus alunos?

R: Ora bem, normalmente começo por aferir aquilo que estivemos a falar e tento que eles pensem por eles mesmos, ou seja, que sejam capazes de se expressar e comunicar sobre os conteúdos.

Qual a sua perspetiva sobre a avaliação das aprendizagens das crianças?

R: Neste caso concreto eu ainda não fiz nenhuma ficha de avaliação, ou seja, a avaliação vai ser feita semanalmente. Neste contexto eu pedi para eles enviarem semanalmente as tarefas feitas na aula.

Neste caso ficaram com alguns exercícios para terminar e a avaliação vai ser mais quantitativa, tendo em conta aquilo que eles fizeram. Mas ainda não pensei nisso. A avaliação vai ser feita semanalmente e eu vou ver o número de tarefas que fizeram o porque do que não fizeram, etc...

Presencialmente, costumo avaliar através de fichas de avaliação, apresentações orais, fichas de avaliação, etc... Nas apresentações eles apresentam e depois fazem uma ficha para verificar o trabalho autónomo de cada um.

Costuma promover a participação das famílias no processo de ensino?

Não, não tenho esta experiência. Se é vantajoso ou não eu não sei e, neste momento, isso é uma questão, pois não sei se é bom os pais estarem sempre a acompanhar tudo o que o professor e o aluno fazem. Não sei se é sempre bom.

**Entrevista à OC de Ciências Naturais da turma 2**

**Caracterizar o percurso académico da docente**

Como se desenvolveu a sua formação académica?

R: A minha formação académica é vasta. Eu tenho formação em engenharia de recurso hídricos e trabalhei em muitas áreas: institucionais, não institucionais, privadas, ONG's nacionais e internacionais, etc...

Todavia, não tenho só formação em engenharia e tenho outras formações como em fotografia.

#### Como se desenvolveu o seu percurso profissional?

R: Eu ainda estava a estudar e já dava explicações, sendo que sempre gostei de trabalhar com crianças e adultos. Mais tarde, comecei a trabalhar numa quinta pedagógica e quando estava a tirar o mestrado dei aulas na universidade.

Depois, fiz uma investigação no equador e também dei aulas lá nas universidades que lá existiam.

Vir para o ensino público foi uma possibilidade que surgiu quando concorri com as minhas habilitações.

Eu tenho 41 anos, comecei a trabalhar com 25 anos e até aqui já passei por várias etapas diferentes. Mais ou menos há dois anos, entrei para o ensino público e acho que esta foi uma boa experiência profissional.

Nesta escola leciono só Ciências Naturais no 5º, 8º e 9º.

#### Exerce mais algum papel na instituição, para além do papel de professora?

R: Não, nesta escola não tenho mais nenhum papel.

#### Caracterização do grupo de crianças

##### Como caracteriza o grupo em termos de desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional?

R: Eu conheço-os muito mal, mas até agora gostei muito deles quando dei aulas presencialmente.

A nível cognitivo achei que eram muito participativos e interessados. Agora é diferente. Estamos a adaptar-nos e considero que é mais difícil para eles.

Tendo em conta as turmas que tenho tido até agora eu considero o grupo bom. A minha outra turma do 5º ano também é igualmente bom. Na minha opinião eles colaboram e trabalham bem, mas tenho muito pouco tempo com eles. Em suma, esta é a minha terceira semana com eles.

Como caracteriza este grupo de crianças relativamente às suas potencialidades e fragilidades?

R: Nós só demos os solos, as rochas e os minerais. Hoje fechámos esta matéria.

Dificuldades eu não vejo. Eles costumam responder depois da exposição e há sempre alguns alunos que se destacam. Todavia, há alguns alunos que precisam de mais atenção.

Eu tento que eles respondam depois da exposição a algumas perguntas orais ou do manual e não senti grandes dificuldades.

Ainda não fiz nenhuma avaliação formal, nem trabalhei com eles em grupo.

Acho que on-line deve ser mais difícil. Por exemplo, hoje mostrei a ficha de trabalho na aula e senti que estavam perdidos.

Este é um tempo de adaptação e eles estão a adaptar-se às ferramentas digitais.

Quais são as suas principais preocupações relativamente à sua turma?

R: Não tenho preocupações.

Que tipo de relações e interações existem entre os alunos?

R: Presencialmente, já os apanhei uma vez muito agitados. On-line a primeira aula também foi muito agitada.

Eu só tive uma semana presencial com eles porque eles foram logo para confinamento.

Há alunos que precisam de mais atenção, mas eu acho que a idade também está relacionada. Acho que é normal e considero que temos que ser tolerantes. Principalmente agora nesta forma de ensino.

### **Processo pedagógico da docent**

#### Como é que planifica a sua intervenção?

R: Quando eu cheguei havia uma certa urgência de terminar certos conteúdos do programa. Então eu tentei de forma simples fechar os conteúdos.

Neste momento, não temos uma serie de ferramentas o que dificulta.

Relativamente às planificações, eu faço as minhas apresentações e tento que sejam semelhantes ao manual. Esta é uma preocupação minha, ou seja, que seja parecido ao que tem para consultar em casa.

Normalmente, vou expondo a matéria e fazendo exercícios do verifico. São exercícios fáceis e as respostas estão todas lá.

No regime on-line preparei uma orientação do estudo em que sistematizo o que é o sumário e as tarefas da aula. Neste momento tudo é experimental, pois estou a conhecer a turma e ao novo regime.

As atividades propostas dizem sempre respeito ao que está no manual e eu vou começando do mais simples e a pouco e pouco vou abrindo a forma de trabalho.

#### Que intencionalidades educativas presidem às decisões tomadas?

R: A nível presencial o respeito pelo outro, a expressão e a autonomia. Eu gosto muito que eles se exprimam e exponham o que saibam sobre determinado tema. Dou muita importância ao respeito, sendo que tenho em conta que são alunos de dez anos de idade que já passaram por três professoras diferentes.

#### Quais recursos educativos costuma utilizar?

R: Costumo usar de tudo. Por norma, uso a escola virtual, a leya, faço as apresentações com materiais diversos e tento adaptar à turma que tenho.

Que tipo de atividades de aprendizagem costuma propor aos seus alunos?

R: Ora bem, normalmente começo por aferir aquilo que estivemos a falar e tento que eles pensem por eles mesmos, ou seja, que sejam capazes de se expressar e comunicar sobre os conteúdos.

Qual a sua perspetiva sobre a avaliação das aprendizagens das crianças?

R: Neste caso concreto eu ainda não fiz nenhuma ficha de avaliação, ou seja, a avaliação vai ser feita semanalmente. Neste contexto eu pedi para eles enviarem semanalmente as tarefas feitas na aula.

Neste caso ficaram com alguns exercícios para terminar e a avaliação vai ser mais quantitativa, tendo em conta aquilo que eles fizeram. Mas ainda não pensei nisso. A avaliação vai ser feita semanalmente e eu vou ver o número de tarefas que fizeram o porque do que não fizeram, etc...

Presencialmente, costumo avaliar através de fichas de avaliação, apresentações orais, fichas de avaliação, etc... Nas apresentações eles apresentam e depois fazem uma ficha para verificar o trabalho autónomo de cada um.

Costuma promover a participação das famílias no processo de ensino?

Não, não tenho esta experiência. Se é vantajoso ou não eu não sei e, neste momento, isso é uma questão, pois não sei se é bom os pais estarem sempre a acompanhar tudo o que o professor e o aluno fazem. Não sei se é sempre bom.

ANEXO I: CARACTERIZAÇÃO DOS  
ALUNOS DO 2º CEB

| ' ' | | ' ' |

**Tabela II.***Caracterização dos alunos da turma 1*

Caracterização dos alunos da turma 1							
	Nome	Sexo	Idade	Data de Nascimento	Nacionalidade	Família	Observações
1	B.R.	F	10	11-12-2010	portuguesa		
2	C.P.	F	11	07-08-2009	portuguesa		- Abrangida pelo Decreto –Lei n° 54 - Dificuldades a nível da leitura e da escrita, da aquisição e aplicação de conhecimentos, assim como ao nível da concentração.
3	C.D.	M	11	06-05-2009	portuguesa		
4	D.P.	M	11	14-06-2009	brasileiro		
5	J.B.	M	10	07-03-2010	portuguesa		
6	J.L.	M	11	13-07-2009	portuguesa		
7	K.O.	F	10	30-03-2010	portuguesa		
8	L.V.	M	11	15-02-2009	portuguesa		- Medidas de suporte à aprendizagem e à Inclusão
9	M.R.	F	10	27-10-2010	portuguesa		
10	M.M.	M	11	15-02-2009	portuguesa		- É portador de doença crónica – diabetes mellittus tipo 1. - Abrangido pelo Decreto –Lei n 54. - Acompanhamento psicológico. - Mudou de escola no 1º Período.
11	M.Z.	M	11	19-01-2010			
12	M.B.	M	10	13-09-2010	portuguesa		
13							- Necessidades Educativas Especiais

	N.F.	F	11	14-04-2009	portuguesa		- Adequações curriculares individuais - Etnia cigana - Graves dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita - Frequenta a Terapia da fala
14	N.T.	M	12	25-01-2009	portuguesa		- Abrangido pelo Decreto Lei n ° 54 /2018 - Diagnóstico de Dislexia, Disortografia e Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
15	P.S.	M	11	05-02-2010	brasileiro		
16	R.R.	M	10	13-04-2010	portuguesa		
17	S.L.	M	10	10-05-2010	portuguesa		- Medidas de suporte à aprendizagem e à Inclusão
18	S.M.	M	11	01-07-2009	portuguesa		- Abrangido por Medidas Universais, seletivas -Plano de Acompanhamento Pedagógico - Aluno referenciado devido ao comportamento
19	S.C.	F	10	13-03-2010	portuguesa		- Abrangida pelo Decreto lei 54 / 2018 - Diagnóstico de surdez do ouvido direito
20	T.S.	M	10	10-09-2010	portuguesa		
21	T.P.	M	11	31-12-2009	portuguesa		- Abrangido pelo Decreto Lei n ° 54 /2018 - Diagnóstico de cegueira no olho direito e défice das funções fonológicas

Nota. Retirado do *dossier* de estágio da prática do 1º CEB

**Tabela I2.**

*Caracterização global da turma 1*

<b>Caracterização global da turma 1</b>					
		<b>Mãe</b>	<b>Pai</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>
<b>Número de alunos com retenções</b>		-----	-----	0	0
<b>Número de alunos subsidiários</b>		-----	-----	0	1
<b>Número de alunos com PLNM</b>		-----	-----	-----	3
<b>Situação profissional dos E.E</b>	<b>Doméstica</b>	1	0	-----	-----
	<b>Desempregado</b>	1	1		
	<b>Trabalhador por conta de outrem</b>	5	2		
	<b>Trabalhador por conta própria</b>	1	3		
	<b>Reformado</b>	0	2		

Nota. Retirado do *dossier* de estágio da prática do 1º CEB

**Tabela I3.***Caracterização individual dos alunos da turma 2*

<b>Caracterização individual dos alunos da turma 2</b>						
	<b>Nome</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Data de Nascimento</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>ASE</b>
1	A.S.	F	12	12-12-2008	Portuguesa	<b>A</b>
2	A.M.	F	11	13-10-2009	Portuguesa	<b>A</b>
3	B.A.	F	10	20-05-2010	Portuguesa	
4	C.C.	F	10	04-05-2010	Portuguesa	<b>A</b>
5	D.G.	M	11	07-05-2009	Portuguesa	<b>A</b>
6	G.S.	M	10	07-11-2010	Portuguesa	
7	G.A.	M	11	29-10-2009	Portuguesa	
8	L.C.	F	10	26-09-2010	Portuguesa	<b>B</b>
9	M.F.	F	<b>10</b>	12-05-2010	Portuguesa	

10	MR.Q.	F	<b>10</b>	23-10-2010	Portuguesa	
11	MT.Q.	F	<b>10</b>	23-10-2010	Portuguesa	
12	M.A.	M	<b>10</b>	28-10-2010	Portuguesa	A
13	N.C.	F	<b>12</b>	06-10-2008	Portuguesa	<b>B</b>
14	P.P	M	10	13-04-2010	Portuguesa	
15	R.B.	M	<b>10</b>	16-01-2011	Portuguesa	
16	RT.P.	F	<b>10</b>	09-07-2010	Portuguesa	
17	R.P.	M	<b>10</b>	27-06-2010	Portuguesa	<b>B</b>
18	S.B.	F	<b>10</b>	21-02-2011	Portuguesa	
19	T.D.	F	<b>10</b>	13-04-2010	Portuguesa	<b>B</b>
20	T.A.	M	<b>10</b>	30-08-2010	Portuguesa	A
21	V.B.	F	<b>10</b>	29-04-2010	Portuguesa	
22	AD.S.	M	<b>12</b>	09-02-2008	Portuguesa	

Nota. Retirado do *dossier* de estágio da prática do 1º CEB

**Tabela I4.***Caracterização global da turma 2*

<b>Caracterização global da turma 2</b>					
		<b>Mãe</b>	<b>Pai</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>
<b>Número de alunos com retenções</b>		-----	-----	1	0
<b>Número de alunos subsidiários</b>		----- -	-----	6	4
<b>Número de alunos com PLNM</b>		----- -	-----	0	0
	<b>Sem formação</b>	1	1		
<b>Formação académica dos E.E</b>	<b>1.º Ciclo</b>	2	1	-----	-----
	<b>2.º Ciclo</b>	2	1		
	<b>3.º Ciclo</b>	0	1		
	<b>Ensino Secundário</b>	5	7		
	<b>Pós-graduação</b>	3	1		
	<b>Licenciatura</b>	6	4		
	<b>Mestrado/doutoramento</b>	2	0		
	<b>Desconhecida</b>	1	6		
	<b>Doméstica</b>	1	0		
	<b>Desempregado</b>	5	2		

<b>Situação profissional dos E.E</b>	<b>Trabalhador por conta de outrem</b>	12	13	-----	-----
	<b>Trabalhador por conta própria</b>	2	2		
	<b>Reformado</b>	0	1		
	<b>Desconhecida</b>	2	4		

Nota. Retirado do *dossier* de estágio da prática do 1º CEB

**ANEXO J: SÍNTESE DAS FRAGILIDADES  
E POTENCIALIDADES- 20CEB**

|' '' | | ''

**Tabela J1.***Síntese das fragilidades e potencialidades da turma 1*

<u>Turma 1</u>		
	<u>Potencialidades</u>	<u>Fragilidades</u>
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstram interesse em atividades práticas que impliquem a mobilização de materiais (como transferidor, régua, compasso...).</li> <li>- Manifestam mais facilidade no domínio da geometria.</li> <li>- Revelam interesse na realização de jogos matemáticos.</li> </ul>	<u>Números e Operações:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revelam dificuldade na realização de Operações – Subtração, Adição com casas decimais, Multiplicação e divisão.</li> <li>- Apresentam dificuldade na interpretação de problemas e, conseqüentemente, na seleção das operações a realizar.</li> <li>- Têm dificuldade na interpretação e uso da linguagem matemática.</li> </ul>
Ciências da Natureza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestam interesse pela temática dos animais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revelam dificuldade no desenvolvimento de atividades investigativas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de pesquisa;</li> <li>Tratamento de dados;</li> <li>Apresentação das informações.</li> </ul> </li> </ul>
Competências Transversais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestam à vontade para pedir ajuda.</li> <li>- Têm iniciativa em ajudarem-se uns aos outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não têm rotinas de trabalho autônomo.</li> <li>- Não têm métodos de estudo.</li> <li>- Não participam ativamente nas aulas.</li> <li>- Carecem de competências de trabalho em grupo.</li> </ul>

Nota. Retirado do *dossier* de estágio da prática do 1º CEB

**Tabela J2.***Síntese das fragilidades e potencialidades da turma 2*

<u>5ºD</u>		
	<u>Potencialidades</u>	<u>Fragilidades</u>
Matemática	<ul style="list-style-type: none"><li>- Revelam interesse na utilização de aplicativos digitais:</li><li>- Manifestam gosto pela área disciplinar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Revelam dificuldade na realização de Operações – Subtração, Adição com casas decimais, Multiplicação e divisão.</li><li>- Apresentam dificuldade de interpretação de problemas e seleção das operações a realizar.</li><li>- Têm dificuldade na interpretação e uso da linguagem matemática</li></ul>
Ciências da Natureza	<ul style="list-style-type: none"><li>- Manifestam interesse pela temática dos animais.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Não demonstram à vontade no desenvolvimento de atividades investigativas:<ul style="list-style-type: none"><li>Realização de pesquisa;</li><li>Tratamento de dados;</li><li>Apresentação das informações.</li></ul></li></ul>
Competências Transversais	<ul style="list-style-type: none"><li>- São participativos nas aulas.</li><li>- Têm iniciativa em ajudarem-se uns aos outros e para pedir ajuda.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Demonstram alguma dificuldade no trabalho autónomo.</li><li>- Necessitam de desenvolver as competências de trabalho em grupo.</li></ul>

Nota. Retirado do *dossier* de estágio da prática do 1º CEB

ANEXO K: AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS  
GERAIS DO PI NO 2º CEB

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela K1.**

Análise da realização dos desafios semanais do 2º CEB da turma 2

5D		DESAFIO DA SEMANA - Realização					
Alunos		DESAFIO DA SEMANA 1 (JOGO DO 24)	DESAFIO DA SEMANA 2 (ÁREAS - FRAÇÃO)	DESAFIO DA SEMANA 3 (IDA PARA A ESCOLA)	DESAFIO DA SEMANA 4 (CHOCOLATE)	TOTAL	TOTAL QUANTITATIVO
1	A.S.	0	0	0	0	0	0
2	A.M.	0	0	0	1	1	25
3	B.A.	1	1	1	1	4	100
4	C.C.	0	0	0	1	1	25
5	D.G.	0	1	1	1	3	75
6	G.S.	1	0	0	1	2	50
7	G.A.	0	0	1	1	2	50
8	L.C.	1	1	1	1	4	100
9	M.F.	1	1	0	1	3	75
10	M.Q.	1	1	1	1	4	100
11	MT.Q.	1	1	1	1	4	100
12	M.A.	0	0	1	1	2	50
13	N.C.	0	0	0	0	0	0
14	P.P.	1	1	1	1	4	100
15	R.B.	1	1	1	1	4	100
16	R.P.	1	1	0	1	3	75
17	RO.P.	1	1	1	1	4	100
18	S.B.	1	0	0	1	2	50
19	T.D.	1	1	1	1	4	100
20	T.A.	0	1	0	1	2	50
21	V.B.	0	1	1	1	3	75
22	A.S.	1	1	1	1	4	100
<b>Realizados</b>		9	14	13	21		
<b>o realizados</b>		13	8	9	1		

Nota. Retirado do *dossier* de estágio da prática do 1º CEB

5D		DESAFIO DA SEMANA - AVALIAÇÃO			
Alunos		DESAFIO DA SEMANA 1 (JOGO DO 24)	DESAFIO DA SEMANA 2 (ÁREAS - FRAÇÃO)	DESAFIO DA SEMANA 3 (IDA PARA A ESCOLA)	DESAFIO DA SEMANA 4 (CHOCOLATE)
1	A.S.	0	0	0	0
2	A.M.	0	0	0	0
3	B.A.	75	100	0	0
4	C.C.	0	0	0	0
5	D.G.	0	0	0	0
6	G.S.	50	0	0	0
7	G.A.	0	0	0	0
8	L.C.	75	0	100	0
9	M.F.	0	100	0	0
10	M.Q.	25	100	0	100
11	MT.Q.	25	0	0	0
12	M.A.	0	0	100	0
13	N.C.	0	0	0	0
14	P.P.	50	100	100	100
15	R.B.	100	100	100	100
16	R.P.	100	50	0	100
17	RO.P.	0	0	100	0
18	S.B.	25	0	0	100
19	T.D.	0	0	100	0
20	T.A.	0	0	0	0
21	V.B.	0	50	0	0
22	A.S.	100	75	100	100

**Tabela K2.**

Análise da realização dos desafios semanais- turma 2

5ºE		DESAFIO DA SEMANA - Realização					
Aluno		DESAFIO DA SEMANA 1 (JOGO DO 24)	DESAFIO DA SEMANA 2 (ÁREAS - FRAÇÃO)	DESAFIO DA SEMANA 3 (IDA PARA A ESCOLA)	DESAFIO DA SEMANA 4 (CHOCOLATE)	TOTAL	TOTAL QUANTITATIVO (cada desafio 25%)
1	C.P.	1	0	0	0	1	25
2	C.D.	1	0	0	0	1	25
3	D.P.	0	0	0	0	0	25
4	J.B.	1	1	1	0	3	75
5	J.L.	1	1	0	1	3	75
6	K.O.	1	0	1	0	2	50
7	L.V.	1	0	1	0	2	50
8	M.R.	1	0	1	0	2	50
9	M.Z.	1	0	1	0	2	50
10	M.B.	1	1	0	0	2	50
11	N.F.	0	0	0	0	0	0
12	P.S.	1	0	1	0	2	50
13	R.R.	0	1	1	0	2	50
14	S.L.	0	0	1	1	2	75
15	S.C.	1	0	0	0	1	25
16	T.S.	1	0	0	0	1	25
17	T.P.	1	1	1	1	4	100
18	I.R.	0	0	0	0	0	0
realizados		13	5	9	3		
Não realizados		5	13	10	15		

5ºE		DESAFIO DA SEMANA - Realização			
Aluno		DESAFIO DA SEMANA 1 (JOGO DO 24)	DESAFIO DA SEMANA 2 (ÁREAS - FRAÇÃO)	DESAFIO DA SEMANA 3 (IDA PARA A ESCOLA)	DESAFIO DA SEMANA 4 (CHOCOLATE)
1	C.P.	50			
2	C.D.	0			
3	D.P.				
4	J.B.	0	50	0	
5	J.L.	75	50		100
6	K.O.	75		0	
7	L.V.	0		100	
8	M.R.	0		0	
9	M.Z.	50		0	
10	M.B.	25	50		
11	N.F.				
12	P.S.	25		50	
13	R.R.		50	100	
14	S.L.			0	0
15	S.C.	75			
16	T.S.	0			
17	T.P.	75	100	100	50
18	I.R.				

Nota. Retirado do *dossier* de estágio da prática do 1º CEB

**Tabela K3.**

*Avaliação da atividade ABRP- turma 1*

Avaliação da atividade ABRP dos Regimes Alimentares – Turma 1									
		Guião de exploração			Apresentação				
	Aluno	Seleciona a informação essencial, respondendo às perguntas do guião.	Escreve por palavras próprias	Contribui para o trabalho em grupo	Participa da apresentação	Apresenta um discurso fluído e com boa articulação	Utiliza vocabulário adequado	Utiliza suportes visuais para a apresentação	Utiliza suportes com qualidade e criatividade
1	C.P.	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	Precisa melhorar	Sim	N/A	N/A
2	C.D.	Sim	Precisa melhorar	Sim	Não			N/A	N/A
3	D.P.	Sim	Sim	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	N/A	N/A
4	J.B.	Sim	Precisa melhorar	Sim	Sim	Sim	Sim	N/A	N/A
5	J.L.	Sim	Sim	Não	Não			N/A	N/A
6	K.O.	Sim	Precisa melhorar	Precisa melhorar	Não			N/A	N/A
7	L.V.							N/A	N/A
8	M.R.	Sim	Precisa melhorar	Sim	Sim	Sim	Sim	N/A	N/A
9	M.Z.	Sim	Precisa melhorar	Precisa melhorar	Sim	Sim	Sim	N/A	N/A
10	M.B.	Sim	Precisa melhorar	Precisa melhorar	Sim	Sim	Sim	N/A	N/A
11	N.F.							N/A	N/A
12	P.S.	Sim	Sim	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	N/A	N/A
13	R.R.	Sim	Precisa melhorar	Sim	Sim	Sim	Sim	N/A	N/A
14	S.L.	Sim	Precisa melhorar	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	N/A	N/A
15	S.C.	Sim	Precisa melhorar	Precisa melhorar	Não			N/A	N/A
16	T.S.	Sim	Sim	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	N/A	N/A
17	T.P.	Sim	Precisa melhorar	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	N/A	N/A
18	I.R.							N/A	N/A

Nota. Retirado do *dossier* de estágio da prática do 1º CEB

**Tabela K4.**

*Avaliação da atividade ABRP- turma 2*

Avaliação da atividade ABRP dos Regimes Alimentares da turma 2									
		Guião de exploração			Apresentação				
	Aluno	Seleciona a informação essencial, respondendo às perguntas do guião.	Escreve por palavras próprias	Contribui para o trabalho em grupo	Participa da apresentação	Apresenta um discurso fluído e com boa articulação	Utiliza vocabulário adequado	Utiliza suportes visuais para a apresentação	Utiliza suportes com qualidade e criatividade
1	A.S.								
2	A.M	Precisa melhorar	Precisa melhorar	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	Não	Não
3	B.A	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
4	C.C	Precisa melhorar	Precisa melhorar	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	Sim	Sim
5	D.G	Precisa melhorar	Precisa melhorar	Não	Sim	Precisa melhorar	Sim	Sim	Sim
6	G.S	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
7	G.A	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
8	L.C	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
9	M.F	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
10	M.Q	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
11	M.T	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
12	M.A*	Sim	Sim	Sim	Não	-----	-----	Sim	Sim
13	N.C								
14	P.P	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
15	R.B	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
16	R.P	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
17	R.P	Precisa melhorar	Precisa melhorar	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	Sim	Sim
18	S.B								
19	T.D	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
20	T.A	Precisa melhorar	Precisa melhorar	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	Sim	Sim

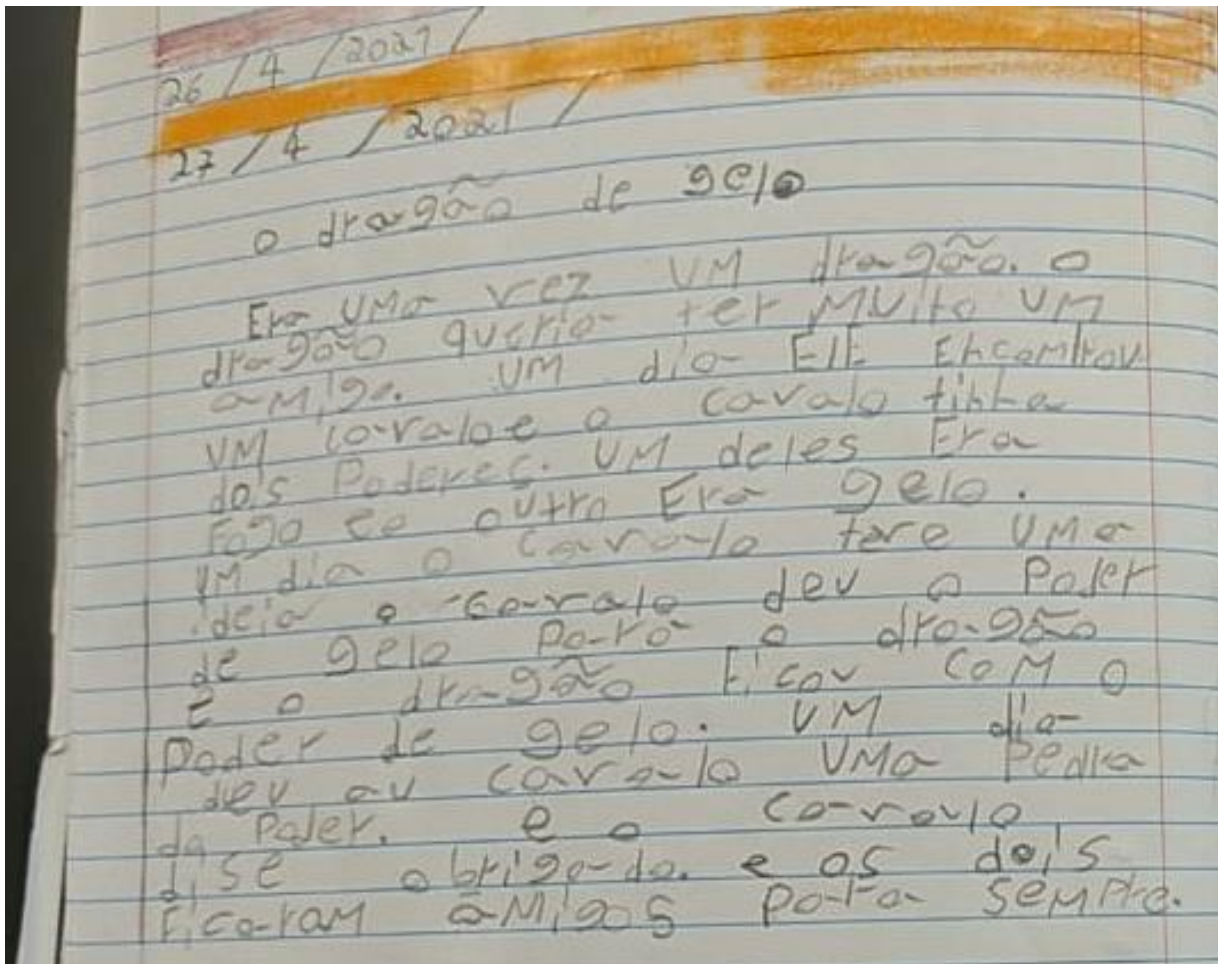
Nota. Retirado do *dossier* de estágio da prática do 1º CEB

ANEXO L: EXEMPLOS DE ESCRITOS DOS  
ALUNOS DO 1º C

| | ' ' | | ' ' |

Figura 11.

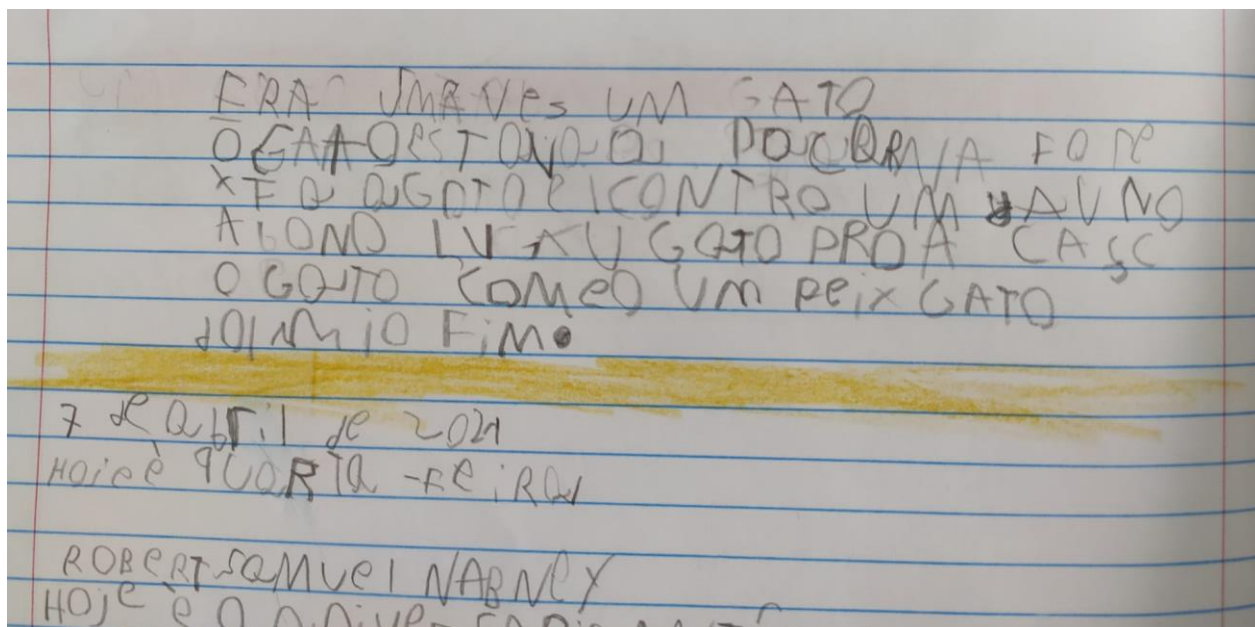
Exemplo das escritas dos alunos.



Nota: Fonte própria.

**Figura L2.**

*Exemplo das escritas dos alunos.*



Nota: Fonte própria.

**ANEXO M: DITADO DE PALAVRAS E  
PSEUDOPALAVRAS REALIZADO**

| ' ' | | ' ' |

**Tabela MI.**

*Palavras e pseudopalavras ditadas*

<b>14 Palavras ditadas</b>		<b>14 Pseudopalavras ditadas</b>	
1	vela	1	gico
2	dedo	2	quampo
3	mina	3	lirro
4	fada	4	zono
5	sapo	5	pate
6	gaze	6	rajo
7	cuco	7	guedo
8	rijo	8	chene
9	xaile	9	tur
10	pinta	10	quilé
11	asma	11	jume
12	barba	12	fença
13	alte	13	valte
14	custo	14	brate

Nota: Fonte própria.






ANEXO N: ATIVIDADE BASEADA NO  
LIVRO *A CAROCHINHA* DE LUÍSA DUCLA  
SOARES

Figura 6.

Atividade baseada no livro *A Carochinha* de Luísa Ducla Soares

**TAREFA 1**

1. Faz corresponder cada imagem à respetiva palavra.

				
•	•	•	•	•
•	•	•	•	•
cão	carochinha	boi	rato	porco

**TAREFA 2**

2. Recorta as letras e constrói a palavra colando cada letra no local correto.

C	A	R	O	C	H	I	N	H	A

### TAREFA 3

1. Identifica as seguintes palavras no texto e faz os desenhos.

carochinha	casa	janela	rato

- 1.1. Lê e copia a frase

O rato viu a carochinha à janela.

---

### TAREFA 4

1. Separa as palavras da frase:

Oratocasoucomacarochinha

- 1.1. Marca no abecedário as letras que mudaram na frase.

O rapo casou com a tarochinha

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

## TAREFA 5

1. Copia as palavras que pertencem ao texto.

cinderela	porco	carochinha	janela
boi	moeda	cão	galo

## TAREFA 6

1. Completa com verdadeiro (V) ou falso (F).

A Carochinha estava a varrer e achou uma batata.	
O porco quis casar com a Carochinha.	
A Carochinha quis casar com o cão.	
A Carochinha estava a varrer e achou uma moeda.	
O rato casou com a Carochinha.	
O galo casou com a Carochinha.	

## A palavra mistério

A Carochinha e o João Ratão

Oh não! A palavra **casa** caiu dentro do caldeirão e foi transformada. Que palavras poderão ser formadas?



**Palavras que eu formei:**

---

---

---

---

---

Nota: Fonte própria.

ANEXO 0: ATIVIDADE DE CONSCIÊNCIA  
FONOLÓGICA DO FONEMA /s/

| | ' ' | | ' ' |

**Figura 01.**

*Atividade de Consciência Fonológica*





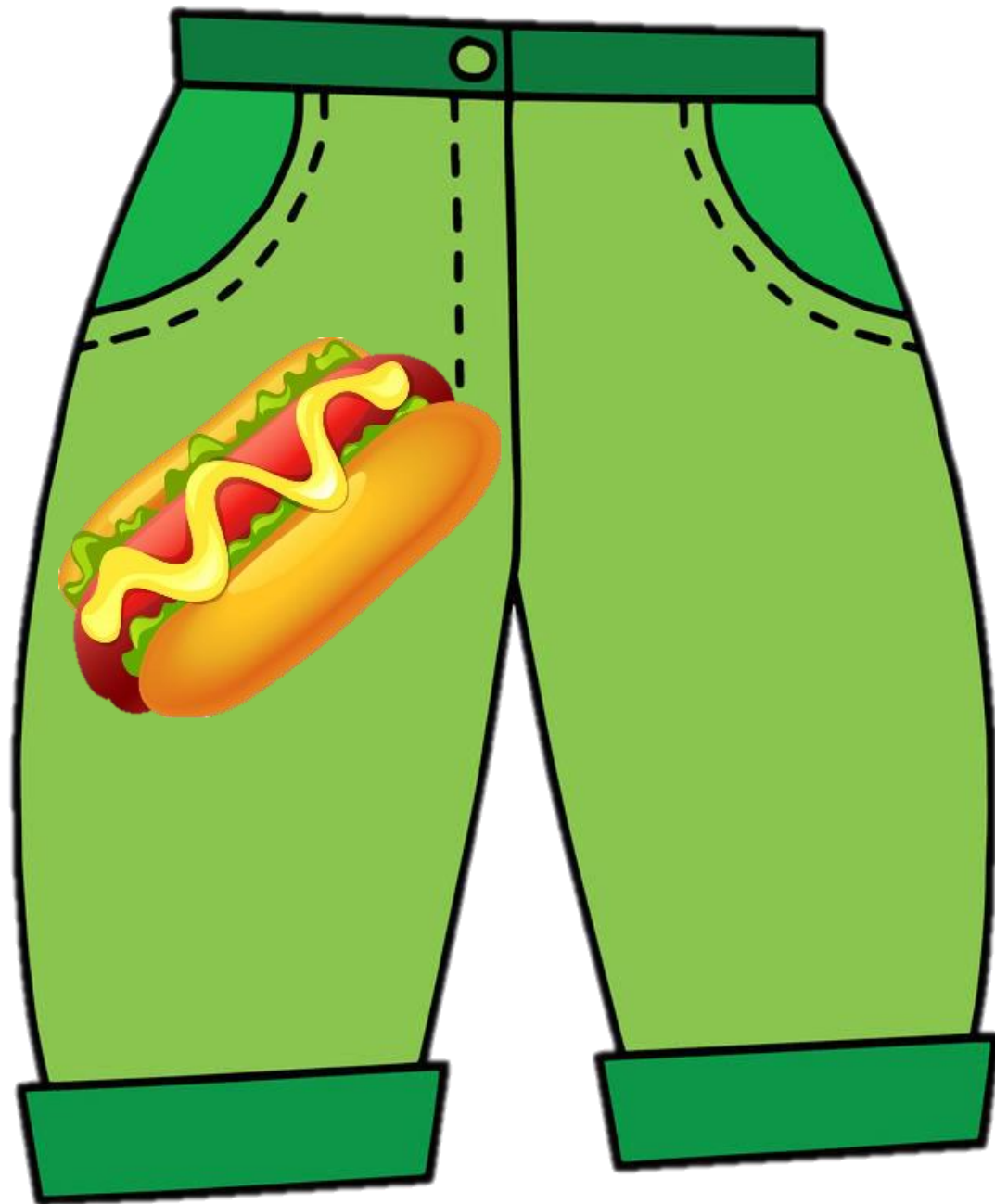






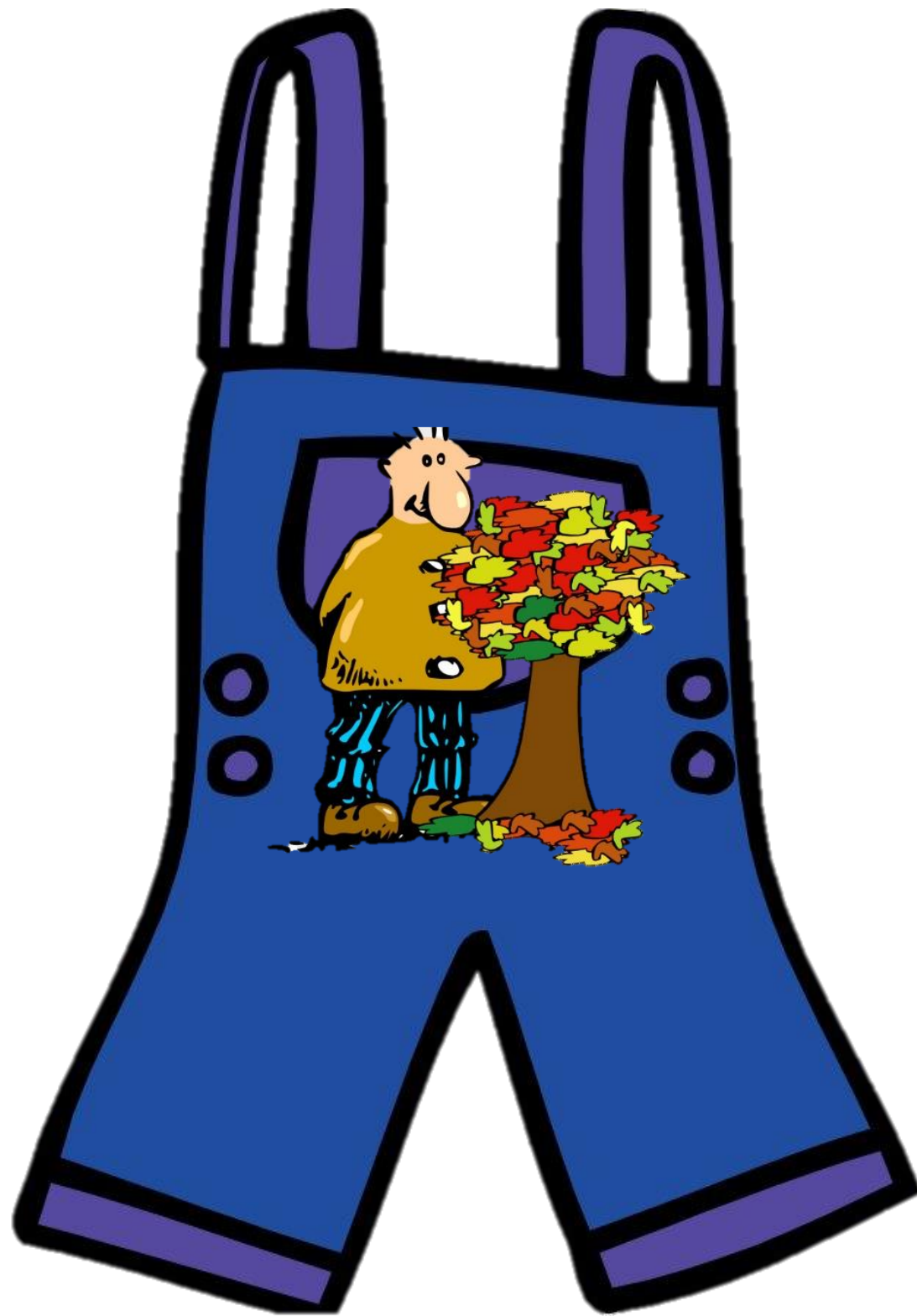




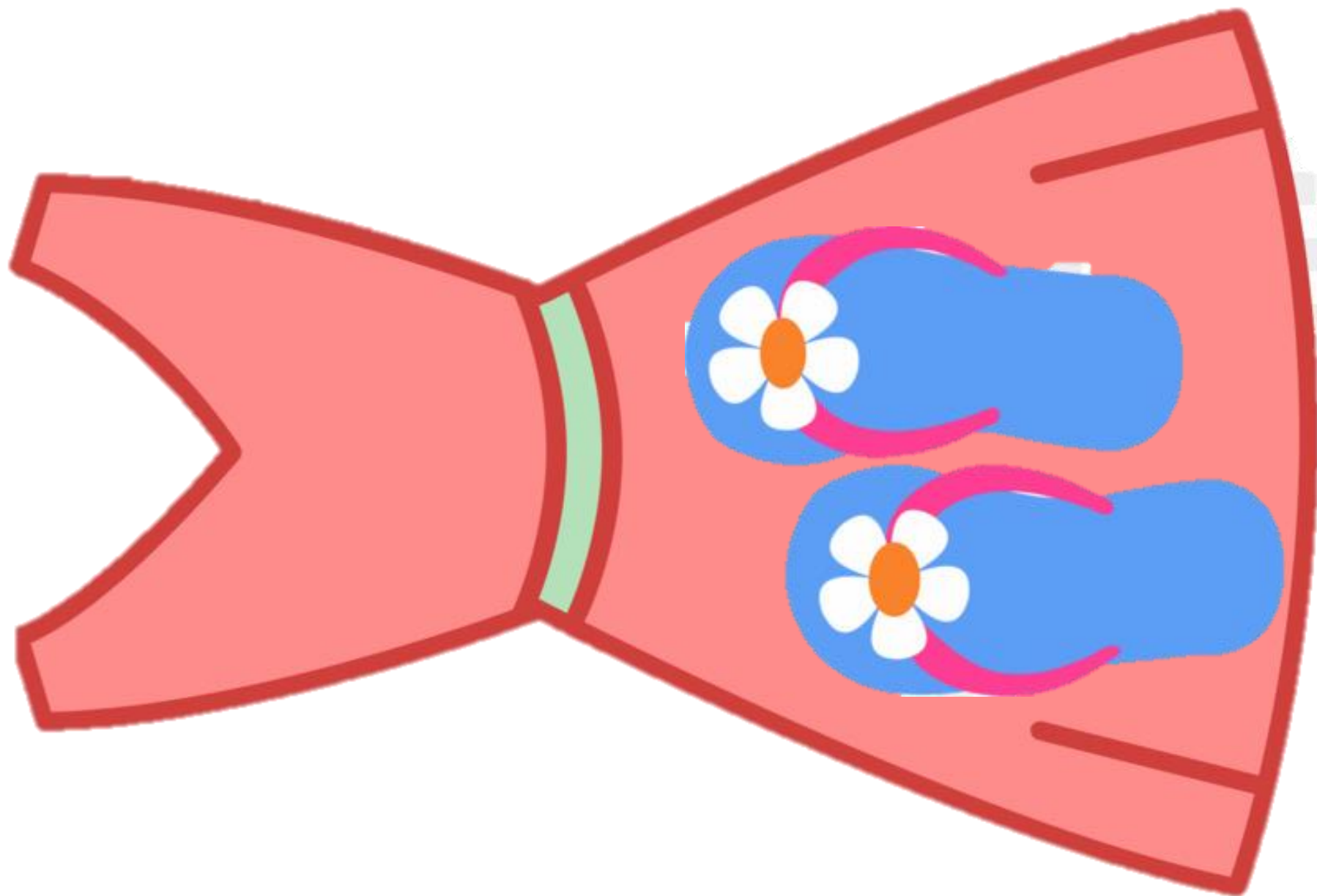


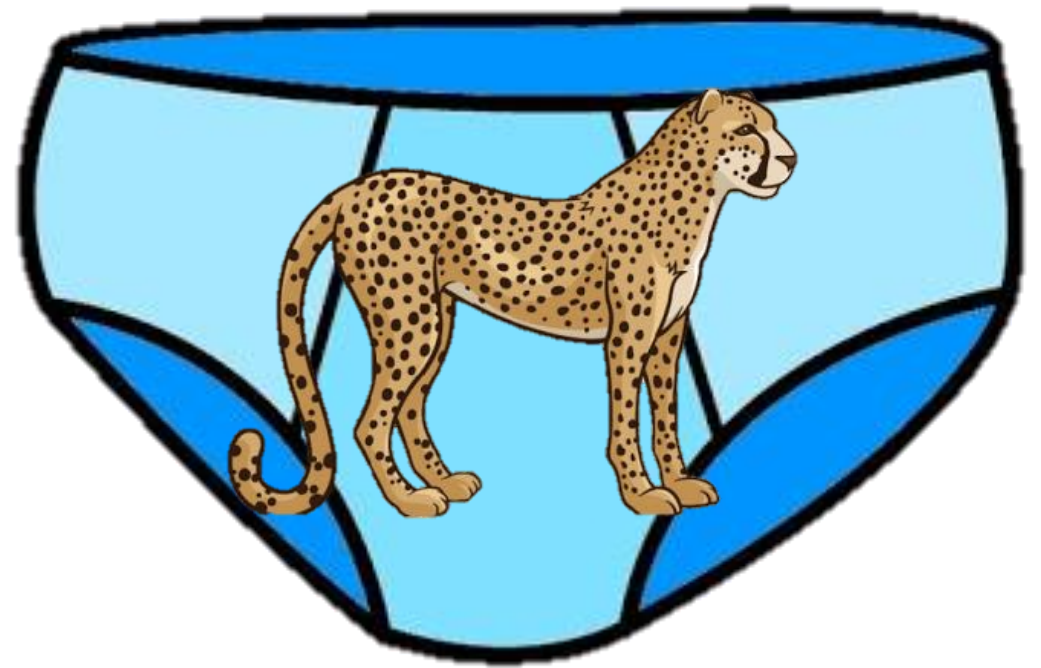
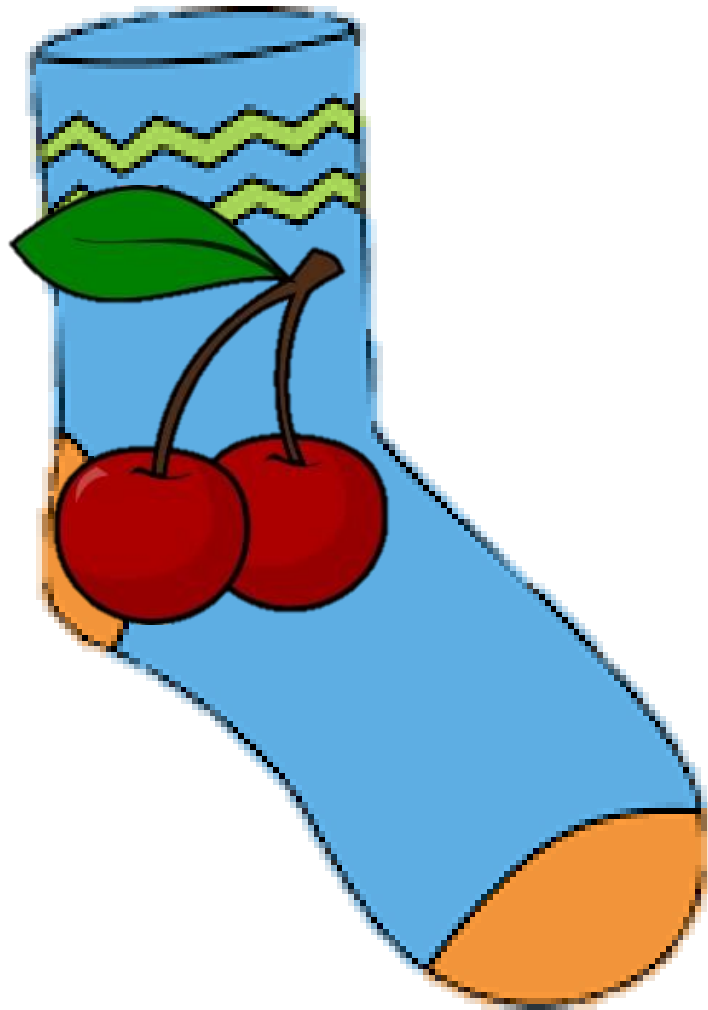


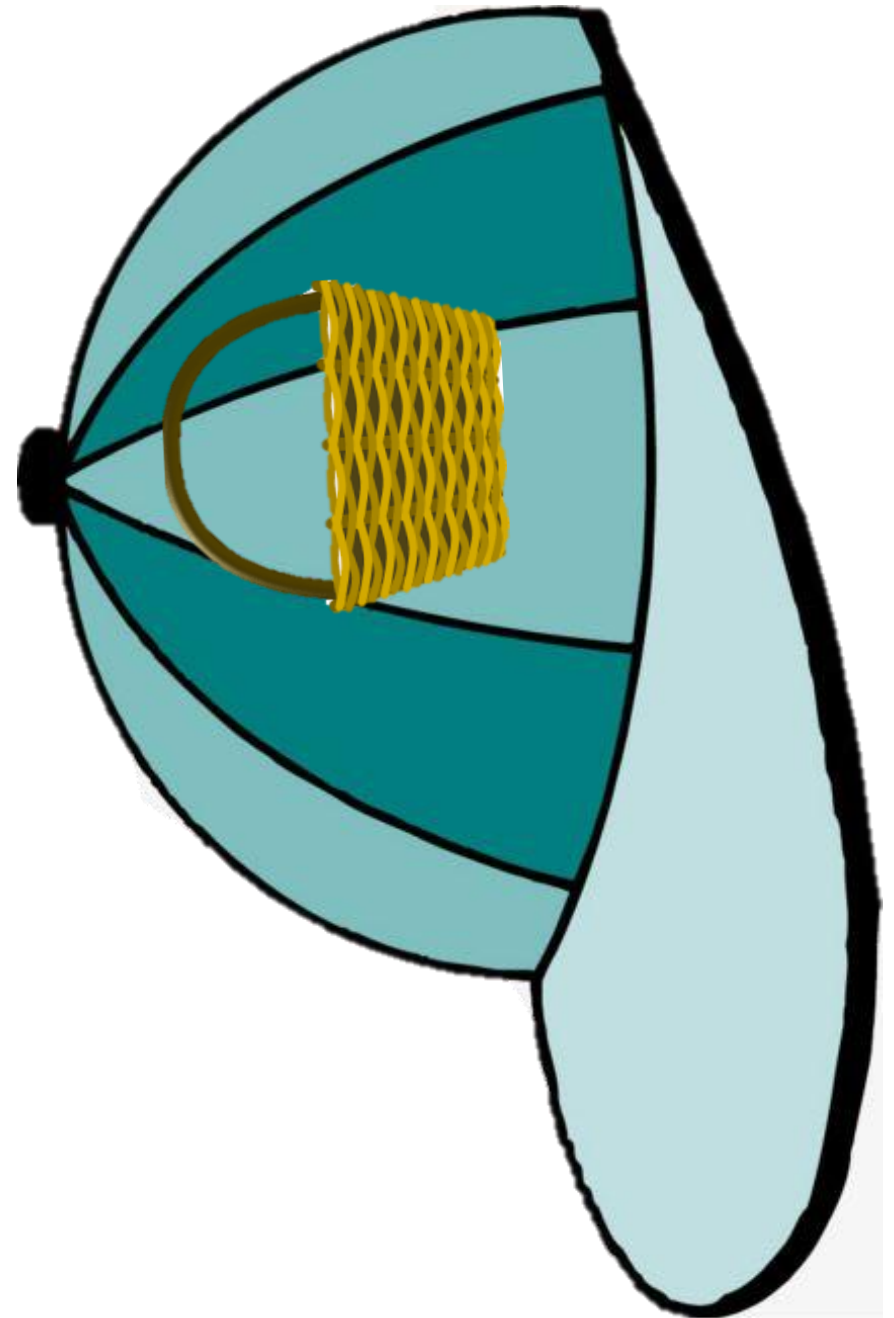




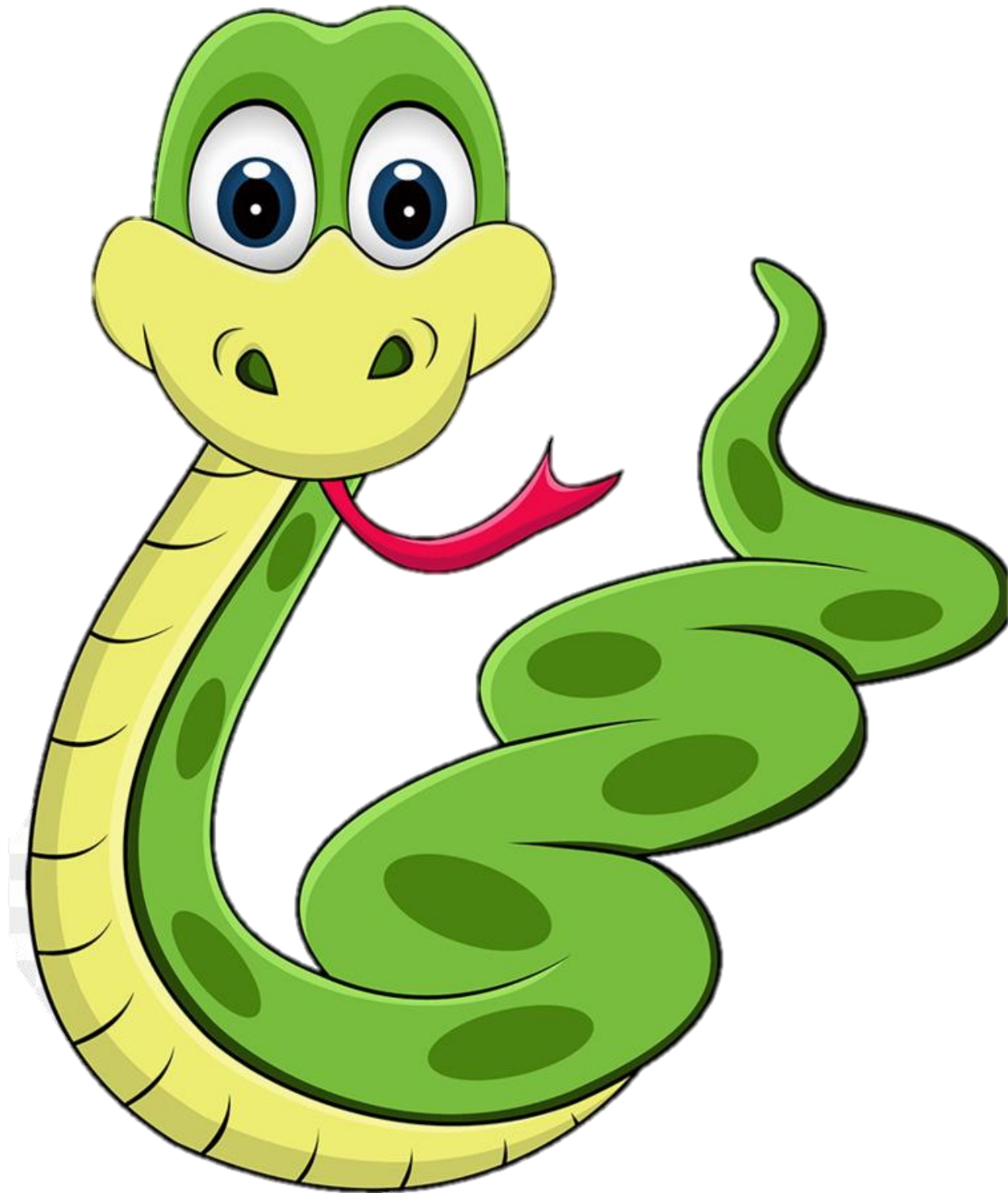












# Português

## O estendal dos sons

1- Ouve o som de cada uma das palavras e coloca cada uma das peças de roupa no local correto do estendal.





Nota: Fonte própria